



BLITZLICHTER und DAUERBRENNER

Es gibt Themen in der Hochschuldidaktik, die immer aktuell bleiben. Und es gibt Phänomene in der Lehre, die einfach nicht kaputt zu kriegen sind. In einem Blick zurück nach vorn hat der Hochschuldidaktiktag 2017 Ansätze, Methoden und Vorschläge für eine gelingende Lehre vorgestellt. Wir haben Expertinnen und Experten von der Universität Siegen, wie auch aus dem Netzwerk Hochschuldidaktik NRW eingeladen, um die Dauerbrenner genauer unter die Lupe zu nehmen. Natürlich gab es wieder reichlich Raum für Diskussion und Austausch, aus denen die hier vorliegenden Blitzlichter entstanden sind.

Sandra Schönauer

Alexander Schnücker

Hochschuldidaktik Universität Siegen 2018

<p>PROF. DR. BERBELI WANNING Lehrstuhl für Germanistik - Literaturdidaktik II Universität Siegen</p>	<p>KATHARINA MIKETTA Referentin der Prorektorin für Bildungswege und Diversity Universität Siegen</p>	<p>ALEXANDER SCHNÜCKER Digitale Lehre und didaktische Designs in der Hochschuldidaktik Universität Siegen</p>
<p>DENNIS SAWATZKI Hochschuldidaktischer Moderator</p>	<p>NILS BECKMANN Hochschuldidaktischer Moderator</p>	
<p>DAGMAR SCHULTE Hochschuldidaktische Moderatorin</p>	<p>DR. PATRICK BREDEBACH Qualitätszentrum der Universität Siegen</p>	

MINDSET



NACHHALTIGKEIT

Prof. Dr. Berbeli Wanning

Zu den „Dauerbrennern“ in der Hochschullehre, die in diesem Jahr Schwerpunkt des hochschuldidaktischen Tags an der Universität Siegen waren, gehört zweifellos das Thema „Nachhaltigkeit“ bzw. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Mit dem Fokus auf die politischen Grundlagen hochschuldidaktischer Kompetenzerweiterung befasste sich die Diskussionsrunde in drei Durchgängen mit der Agenda 2030, den Bildungszielen für nachhaltige Entwicklung bzw. den Sustainable Development Goals (SDG) der UN.

Alle Durchgänge folgten implizit der Methode OSDE, die auch als Methode für die Diskussion globaler Entwicklung in anderen Gesprächsumgebungen genutzt wird. Die Abkürzung steht

für Open Spaces for Dialogue and Enquiry und folgt drei Grundsätzen, die frei formuliert so lauten:

1. Jede Person bringt Wissen (hier: über Nachhaltigkeit) mit, das im eigenen Kontext entstanden ist.
2. Alles (entsprechende) Wissen ist einseitig und unvollständig.
3. Alles Wissen kann infrage gestellt werden.

Inhaltlicher Ausgangspunkt war jedes Mal eine kurze Erläuterung der Entwicklung von den Millenniumszielen nachhaltiger Entwicklung (MDG) zu den SDG, dies im Anschluss an einen gemeinsamen einführenden Vortrag. Alle Teilnehmenden waren so über elementare Grundbegriffe und Zusammenhänge informiert.

Der Gesprächsinput war jedoch jeweils unterschiedlich. Die erste Gruppe startete mit einer Besinnungsfrage, die zunächst in Stichworten auf Karten beantwortet werden sollte. Die Leitfragen waren:

- Was bedeutet Nachhaltigkeit für mich?
- Was bedeutet Nachhaltigkeit durch mich?

Hier wird jeweils der Fokus verschoben, bei der ersten Frage steht die einzelne Person im Mittelpunkt, bei der zweiten Frage wird diese sofort in Beziehung zu anderen Menschen und zur Umwelt gesetzt. Die Aufdeckung der Karten, die auf dem für alle einsichtigen Tisch gruppiert wurden, ermöglichte einen themenzentrierten Beginn der Diskussion. Indem alle Teilnehmenden Zeit hatten, sich mittels der Fragen selbst zu positionieren, gelang ein gleichberechtigter Einstieg. Durch einen weiteren Input mittels Flipchart konnte das bekannte Säulenmodell der Nachhaltigkeit (Ökologie – Ökonomie – Soziales) mit dem Schalenmodell (nach Senge) bzw. dessen Variante (nach Molitor) verglichen werden. Bei diesen Modellen wird nicht mehr das Bild der Nachhaltigkeit als Dach, das auf drei Säulen sicher ruht, aufgerufen, sondern eine andere Vorstellung entwickelt. Diese lässt sich mit einer „Russischen Puppe“ vergleichen, bei der die kleinste in einer größeren steckt usw. Somit werden im Schalenmodell die gleichberechtigt nebeneinander stehenden „Säulen“ hierarchisiert. Die globalen Ökosysteme umfassen die sozialen Systeme, in die wiederum die Ökonomie eingebettet ist. Diese darf die sozialen Systeme ebenso wenig sprengen wie letztere die Ökosysteme; deren Grenze ist für alles Leben auf der Erde absolut. Mit anderen Worten: Jedes System ist nur zukunftsverträglich innerhalb der Grenzen des höheren Systems, und die Hierarchie dieser Systeme ist durch die Natur/Ökologie vorgegeben. Die ökologischen Grenzen des Planeten können nur um den Preis der Selbstvernichtung der Menschheit überschritten werden (sog. Planetary-Boundaries-Theorie). Daran kann niemand ernsthaft

Interesse haben. Nachhaltigkeit wird so zu einem normativen, positiv konnotierten Leitbegriff, der eine gewünschte Zukunft beschreibt. Unter dem Eindruck der vorhergehenden Selbstpositionierung und des zusätzlichen Informationsinputs entwickelte sich in der Gruppe eine lebhaft Diskussions um Ressourcenschonung, Verantwortung für die Umwelt, Generationengerechtigkeit und Bildungschancen für alle.

Im zweiten Durchgang gleichen Inhalts wurde die gezielte Kartenabfrage mittels Leitfragen übersprungen. Die Selbstpositionierung erfolgte in der Form einer unstrukturierten Umfrage, einem „Brainstorming“ gleich. Den Teilnehmenden war gemeinsam, dass sie sich zuvor nicht oder nur wenig mit theoretischen Konzepten oder Modellen der Nachhaltigkeit befasst hatten. Prompt entstand eher die Atmosphäre einer „Belehrung“ zum Thema und ein Hierarchiegefälle. Die erste Gruppe, obwohl in ähnlicher Weise wie die zweite zuvor eher distanziert zum Thema stehend, setzte sich deutlich selbstbewusster und (vermutlich) auch „nachhaltiger“ mit den Inhalten auseinander. Selbst der Schlusdiskussion merkte man an, dass ein strukturierter Einstieg und eine über das Gespräch hinausgehende Aktivität (hier: kurze Besinnungspause, Schreibaufgabe, strukturbildende Ordnungsaufgabe) nicht nur hilft, zusätzliche Informationen leichter aufzunehmen und zu memorieren, sondern dass er auch das Interesse eher stabil hält.

Der dritte Durchgang, der im Prinzip wieder wie der erste erfolgte, bestätigte diesen Eindruck. Als Fazit lässt sich festhalten, dass die OSDE-Methode mit einem strukturierten Einstieg verbunden werden sollte, der gemäß Punkt 1 der Selbstvergewisserung dient, bevor in Punkt 2 und 3 die Wissensbasis erweitert bzw. korrigiert bzw. vervollständigt werden kann. Ob diese Methode und deren unterschiedlicher Verlauf auch mittelfristig ein Interesse an Nachhaltigkeitsthemen begründen, lässt sich hier freilich nur vermuten und hoffen.

DIVERSITY

Katharina Miketta

Hintergrund

Die deutsche Hochschullandschaft hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. Als einige der vielfältigen Gründe für diese tiefgreifenden Transformationsprozesse lassen sich der demografische Wandel, die Erosion von Vorstellungen einer traditionellen Normalbiografie, die Bildungsexpansion, die Globalisierung, die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und der Wissenschaft, der Fachkräftemangel sowie der durch die jüngsten Hochschulreformen bedingte Wettbewerb der Hochschulen um herausragende Wissenschaftler*innen anführen. Dies führt dazu, dass sich die Studierenden- und Belegschaft an deutschen Hochschulen zunehmend diverser zusammensetzt und die jeweiligen Hochschulen damit vor neue Herausforderungen gestellt werden. Im Kontext von Wettbewerb und Profilbildung spielt der strategisch ausgerichtete Umgang mit der heterogener werdenden Studierendenschaft eine zunehmend wichtige Rolle. Die Hochschulrektorenkonferenz konstatiert, dass insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des steigenden Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften auch eine stärkere Ansprache von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern (sog. first generation students oder Studienpioniere) oder von Migrant*innen von gesellschaftlichem Interesse: „Unter dem Gesichtspunkt von Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit ist unabdingbar, dass allen begabten Menschen gangbare Wege zum erfolgreichen Abschluss eines Hochschulstudiums eröffnet werden“ (HRK 2013, 2).

Diversity-Kompetenz in der Lehre

Diversity-Kompetenz umfasst, durch Wissen und Fähigkeiten reflektiert und professionell mit der Vielfalt von Menschen umzugehen, Diskriminierungen zu erkennen und entgegenzuwirken, Vorurteile abzubauen und ein faires und kon-

struktives Zusammenleben und -arbeiten zu fördern.

Hilfreiche Literatur und Links zum Thema

Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hrsg.) (2013): Diversity ent-decken: Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen.

Ehmsen, Stefanie (2010): Die Vielfalt gestalten – Diversity an Hochschulen. In: Dombrowski, Eva-Maria/Ducki, Antje: Schriftenreihe des Gender- und Technik-Zentrums der Beuth Hochschule für Technik Berlin Band 2.

Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hrsg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen.

Hochschulrektorenkonferenz (2013): Nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 3: Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre (www.hrk-nexus.de), S. 2-8.

Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2015): Diversity Management. Kernaufgaben der künftigen Hochschulentwicklung.

Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme.

Miketta, Katharina/Weiß, Gabriele (2016): Die unbestimmte Vielfalt der Vielfalt. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Diversity-Management an der Hochschule. In: DIAGONAL, Heft 37, Vielfalt als Chance, S. 229-245.

Seng, Anja/Landherr, Gerrit (2015): Vielfalt leben und Vielfalt gestalten – Diversity Management in der Lehre (ifes Schriftenreihe Bd.11).

diversity.hd Uni Siegen (<http://hd.uni-siegen.de/diversityhd/?lang=de>)

DiVers – Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre: Ein E-Learning-Tool für Hochschullehrende (<http://divers.uni-koeln.de/index.html>)

KomDiM – Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (<http://www.komdim.de/>)

Toolbox Gender und Diversity in der Lehre FU Berlin (<http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>)

DIGITALISIERUNG

Alexander Schnücker

Root

Digitalisierung ist momentan DAS Buzzword. Egal in welchen Bereich des gesellschaftlichen Lebens Sie im Moment den Blick werfen, die Digitalisierung ist schon da. Natürlich auch in der Bildung und in den Hochschulen. Ist das eigentlich das Gleiche wie E-Learning, nur in mehr und schlimmer? Zum Glück nicht, denn die Abgrenzung analogen Lernens zum digitalen braucht nicht mehr aufrechterhalten werden. Sie ist sogar hinderlich. Denn dann gehen Sie immer noch davon aus, dass das Internet ein vom sonstigen Leben vollkommen abgetrennter Bereich ist. Mit dieser Haltung unterläuft Ihnen wahrscheinlich auch der Fehler, an dem das damalige E-Learning zu einem großen Teil gescheitert ist. Man ist davon ausgegangen, dass es reicht alles aus der Kohlenstoffwelt in die digitale Welt zu übertragen. Das kann aber immer nur ein erster Schritt sein, der weitere Aktivitäten und nennen wir es mal, Verhaltensprotokolle, nach sich zieht. Genau das, woran E-Learning und mitunter auch die jüngeren MOOCs gekrankt haben.

Digitalisierung ist aber keine technisch getriebene Entwicklung, sondern eine soziale. Noch genauer: die technischen Entwicklungen treffen auf vorhandene, gesellschaftliche Prozesse, unterstützen diese bestenfalls positiv und werden nahezu untrennbar mit diesen verbunden. Wer heute nach dem Abitur noch Kontakt mit dem Rest der Jahrgangsstufe halten will, kommt nicht auf die Idee eine Namens- und Adressliste in der Abizeitung zu integrieren. Und das hat nicht mit einem gestiegenen Bewusstsein für Datenschutz und Privatsphäre zu tun.

Soziale Netzwerke ermöglichen den vergleichsweise leichten Zugang zu hochspezifischen Communities of Practice, die sich durch die Verpflichtung gegenüber einem Protokoll austauschen und dadurch Bedeutung generieren.

Das passiert nicht aus Boshaftigkeit oder Missgunst, sondern weil dieses Protokoll funktioniert und die Arbeit erleichtert. Gleichzeitig wird dadurch der Status Quo einer analog ausgerichteten Lehre in Frage gestellt.

Die Digitalisierung hat klammheimlich unsere Jobs in der Lehre umgeschrieben, ohne dass wir etwas dafür könnten oder gar irgendetwas falsch gemacht hätten. Digitalisierung ist nicht das Böse und wir sind nicht die Dummen. Wir müssen uns jetzt entscheiden, wie wir die Digitalisierung begleiten und nutzen wollen, um die zukünftigen Entwicklungen gestalten zu können. Die Losung kann nicht länger lauten: Wie kriegen wir Digitalisierung weg oder wie können wir sie vermeiden?

Das heißt, dass wir umdenken müssen. Wir müssen unsere Position und Funktion als Lehrende vor dem Hintergrund der gegebenen Situation und mit dem Ziel des Lernerfolgs der Studierenden reflektieren und neu ausrichten. Hierbei erfüllen Lehrende zukünftig die Funktion einer Lernbegleitung. Sie sind die Filter für die digitale Quantität. Und wenn wir wissen, dass die Studierenden sich selbst auf den Weg machen, um sich Inhalte zu erschließen, dann sollten wir diesen Schwung nutzen und ihnen diese Tür offen halten. Und das heißt dreierlei: analoge Vermittlungsformen sinnvoll digitalisieren, eine digital unterstützte Praxiserfahrung in der Präsenz bieten und die individuellen Lernprozesse unterstützen, indem wir die Angebote der Digitalisierung nutzen und über die 90 Minuten in der Woche hinaus denken können.

Recode

Ich unterteile die digital ergänzte Lehre in die Bereiche Vermittlung, Aktivierung und Erweiterung. Bei Vermittlung und Erweiterung finden die größeren Veränderungen statt. Zum einen wird die Position des Lehrenden bei der Vermittlung neu definiert. Zum anderen gilt es die grundlegenden Informationen für eine Lerneinheit zu sammeln und in einem neuen Medium aufzu-

bereiten. Das erfordert nicht nur Zeit, sondern auch genaue didaktische Planung und Medienkompetenz bei der Erstellung oder wenigstens den infrastrukturellen gesicherten, technischen Support. An vielen Hochschulen alles andere als trivial.

Die Erweiterung der Lerninhalte erfordert von uns ein Maß an Einarbeitung in soziale Netzwerke und digitale Formate, die die eigenen Informationen sinnvoll ergänzen. Hier können Sie den Studierenden Möglichkeiten aufzeigen die Inhalte zu vertiefen. Das kann sowohl dazu beitragen eine Hilfestellung für schwächere Studierende zu bieten als auch die stärkeren Studierenden bei Laune zu halten, zu einem vertieften Arbeiten zu motivieren und sich tiefergehende Inhalte zu erschließen. Dies kann zum Beispiel gelingen durch die Vernetzung mit anderen Wissenschaftler*innen in den unterschiedlichsten Netzwerke, um auf dem Laufenden zu bleiben oder die Bereitstellung kuratierter Inhalte von verschiedenen Plattformen, wie zum Beispiel YouTube-Kanälen. Wir dürfen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass das eigene Forschungs- und Arbeitsfeld auch dabei ist. Aber auch sehr komplexere Konstruktionen sind grundsätzlich denkbar, wie zum Beispiel der Zweite Weltkrieg in Echtzeit auf Twitter.

Bei der Aktivierung können bestehende Konzepte und Vorgehensweisen mit digitalen Tools ergänzt werden. In vielen Fällen findet ja bereits ein interaktiver Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden statt. Fügen wir hier die kooperativen Möglichkeiten digitaler Werkzeuge hinzu, können wir nicht nur eine gemeinschaftliche Dokumentation der Veranstaltung erreichen, sondern zugleich auch die Selbstlernphase stärken und die Selbstwirksamkeit der Studierenden erfahrbar machen. Die Lehrenden können in solchen Lehr-Lernszenarien ihre exponierte Position verlassen und die individuellen Arbeits- und Erkenntnisprozesse ihrer Studierenden kommentierend begleiten.

Zudem erhalten die Studierenden regelmäßig ein Feedback über die eigenen Lernfortschritte und müssen nicht erst in einer Klausur feststellen, dass die gewünschte Note nicht erreicht werden kann. Genau das ist der „Shift from Teaching to Learning“, der seit Jahren als Ziel von Hochschuldidaktiker*innen angestrebt wird.

Durch die kooperativen Lösungen sind wir auch nicht mehr ausschließlich auf die PDF-Friedhöfe verschiedenster Lernmanagementsysteme angewiesen, sondern können lebendige Anlaufstellen schaffen, die über das Semester wachsen, sich verändern und den Lernprozess sichtbar machen.

Wenn es bloß heißt: „Hier können Sie nachlesen!“ darf nicht mit allzu großen Effekten gerechnet werden. Wenn es aber heißt: „Hier können Sie weiterarbeiten. Abgabe und Upload nächsten Dienstag“, können Studierende kooperativ Inhalte erstellen und sammeln.

Zudem empfiehlt es sich die Präsenzzeit so zu gestalten, dass eine Teilnahme ohne vorherige Vorbereitung der Inhalte keinen Sinn ergibt. Daher lohnt eine kurze anonyme Abprüfung der Inhalte mit digitalen Tools zu Beginn. So bekommen Sie Feedback, ob die Inhalte verstanden wurden und alle mit dem Arbeitsprozess fortfahren können.

Das oberste Ziel dieser Maßnahmen muss der Lernerfolg der Studierenden sein. Digitalisierung darf kein Selbstzweck sein. Folgen wir den hier aufgezeigten Empfehlungen, brauchen wir auch keine Angst zu haben zu einer Fernuni zu werden. Wir sollten Angst davor haben, dass Studierende eine Präsenzveranstaltung nicht mehr besuchen, weil sie sich das Dargebotene auch locker zu Hause erschließen können. Anders formuliert: Wir müssen den Studierenden einen Grund liefern die Präsenzveranstaltung zu besuchen. Und dieser Grund kann nicht die Anwesenheitspflicht sein.

Update

Nach der Diskussion auf dem zwölften Hochschuldidaktiktag an der Uni Siegen nehme ich zwei wesentliche Eindrücke mit:

1. Die Lehrenden sind offen gegenüber digitalen Elementen in der Lehre, trauen sich aber mit Blick auf die eigenen Kompetenzen eine umfangreichere Umsetzung nicht zu. Spitzer formuliert: an den Hochschulen fehlt es an Ressourcen, um die Lehre aktuellen Entwicklungen gemäß anzupassen und zwar seit Jahren. Wir sprechen nicht erst seit gestern von Medienkompetenz bei Lehrenden. Dazu gehört nicht nur, dass solche Stellen wie hochschuldidaktische Einrichtungen Materialien und Qualifizierungsangebote anbieten, sondern auch, dass seitens der Hochschulleitungen die Notwendigkeit erkannt wird Lehrende hinsichtlich ihrer Weiterbildung aktiv zu unterstützen. Nie war die Bedeutung des lebenslangen Lernens größer als in der anhaltenden Phase der Digitalisierung.

2. Der Leidensdruck in der Lehre scheint fachdidaktisch begründet unterschiedlich hoch zu sein. In der Diskussion hat sich gezeigt, dass die Veränderung der Vermittlungsphase und die Forderung nach mehr praktischen Phasen bei einigen Disziplinen nur Schulterzucken hervorrufen. So banal die Erkenntnis sein mag, dass unterschiedliche Fächer unterschiedliche Herangehensweisen an Lehre haben, so große Auswirkungen hat dies meines Erachtens auf die Argumentationsbasis gegenüber den Hochschulleitungen. Es ist gut vorstellbar, dass stärker praxisorientierte Studienrichtungen digitale Elemente besser einpflegen können. Allerdings reicht auch hier nicht das Verschieben von analog auf digital, siehe E-Learning. Es muss eine Aktivierung mit dem Ziel des Lernerfolgs stattfinden. Andere Studienrichtungen scheinen klassischer in der Vermittlung ihrer Inhalte. Hier bedeutet die Veränderung der Inputphase noch einen größeren Umbruch. Gleichwohl werden die Chancen erkannt, indem zum Beispiel

angeregt wird Studierende in die Erstellung von Inhalten einzubeziehen.

Eines dürfen wir bei den hier besprochenen Empfehlungen und Arbeitsergebnisse allerdings auch nicht vergessen. Mit einer Haltung oder einem Mindset allein, kommen wir nicht weit. Engagierte Lehrende müssen auch auf die entsprechende Infrastruktur zurückgreifen können. Sonst verläuft die Energie im Sande und die Lehre bleibt, wie sie ist. Deshalb gilt es auch eigene Ideen für digitale Elemente in der Lehre nicht in der Schublade verschwinden zu lassen, sondern bei den unterstützenden Einrichtungen einer Hochschule das Bewusstsein der Notwendigkeit herzustellen und so einen Handlungsdruck zu erzeugen.

Quellcode

Jürgen Handke. Handbuch Hochschullehre Digital. 2015.

Michael Kerres. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Auflage. 2013.

Tim Pritlove. Forschergeist-Podcast zu Digitalisierung der Lehre. Gespräch mit Jürgen Handke. 2015.
<https://forschergeist.de/podcast/fg022-ochschullehre-digital/>

Felix Stalder. Kultur der Digitalität. 2016.
Felix Stalder. Grundformen der Digitalität. 2017.
<http://felix.openflows.com/node/429>

Johannes Wildt. "The Shift from Teaching to Learning" - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. 2003.
https://www.htw-berlin.de/files/Presse/News/Shift_from_Teaching_to_Learning_Thesen_zum_Wandel.pdf

Andreas Wittke. Warum E-Learning gescheitert ist. Hochschulforum Digitalisierung. 2017.
<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/warum-e-learning-gescheitert-ist>

HANDLING



AKTIVIERUNG

Dennis Sawatzki

Das Thema des kurzen Workshops lautete „Aktivierende Methoden“ und in diesem Sinne wurde zunächst mit den Teilnehmenden eine kurze Aktivierungsübung durchgeführt, um anhand dessen einige zentrale Prinzipien und Wirkungen zu verdeutlichen.

Wir differenzierten den allgemein gehaltenen Workshop-Titel aus und kategorisierten aktivierende Methoden in solche, welche sich

1. auf die kognitive Ebene (in Bezug auf das fachliche Lernen),
2. auf die soziale Ebene (in Bezug auf Teamfähigkeit und Kommunikation)
3. sowie auf die körperliche Ebene (in Bezug auf den Kreislauf)

beziehen. Dabei wurde betont, dass Methoden grundsätzlich keinen Selbstzweck verfolgen sollten, sondern immer als Instrument für bestimmte Lernziele eingesetzt werden. Zu diesen Lernzielen können neben den rein fachlichen auch die sozial-kommunikativen zählen. Ebenso ist der Einsatz von aktivierenden Methoden auch dann angezeigt, wenn der Rahmen des Lernens verbessert werden soll – sei es hinsichtlich der Atmosphäre und Gruppendynamik sowie in Bezug auf die allgemeine Konzentrationsfähigkeit der Studierenden.

Im Rahmen des Workshops wurden verschiedene Kleinstübungen angeboten, welche für Seminar-einstiege, Übergänge und Abschlüsse geeignet sind und dazu beitragen,

- die Konzentration zu bündeln und sich neu zu fokussieren;
- den Kreislauf in Schwung zu bringen und somit auch das Gehirn mit mehr Sauerstoff zu versorgen;



- soziale Interaktion anzuregen und die Gruppendynamik positiv zu beeinflussen;
- die Lernkultur zu bereichern und den Studierenden zu helfen, ihre Komfortzone zu erweitern;
- einen gelasseneren Umgang mit dem gesellschaftlichen Leistungsbegriff zu erproben.

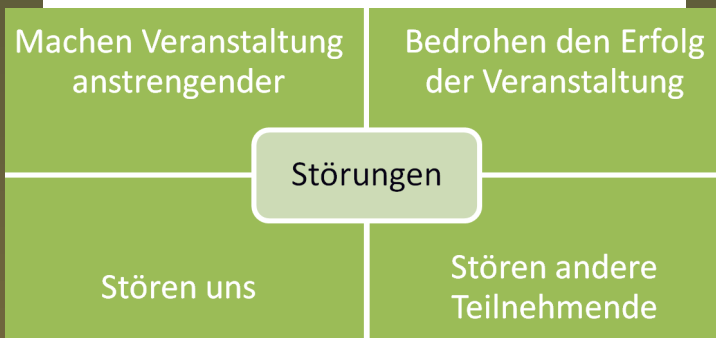
Diese Übungen erschlossen sich die teilnehmenden Kolleg*innen zunächst in Einzelarbeit anhand eines bereitgestellten Kartensets selbst und im anschließenden wechselseitigen Austausch. Dieses Kartenset fußt auf der Publikation „Unterricht und Seminare lebendig gestalten“ von Dennis Sawatzki und Marcus Kuhn (ISBN 978-3-407-25793-2).

STÖRUNGEN UND WIDERSTÄNDE

Nils Beckmann

Das Thema des kurzen Workshops lautete „Umgang mit Störungen und Widerständen“. In diesem Workshop wurde über die Ursprünge Auswirkungen von Störungen diskutiert. Aus diesem Austausch wurden Praxistipps und mögliche Wege beleuchtet, um diesen Störungen zu begegnen.

Als Einstieg definierten wir Störungen in dem Sinne, dass entsprechendes Verhalten der Studierenden, erst dann als Störung auftritt, wenn es anderen Teilnehmenden oder den Lehrenden auffällt. Das Auftreten von Störungen ist also in einem gewissen Maß vom subjektiven Empfinden der einzelnen Protagonisten abhängig. Sind sie aber einmal aufgetreten, dann bergen Störungen die folgenden Konsequenzen:

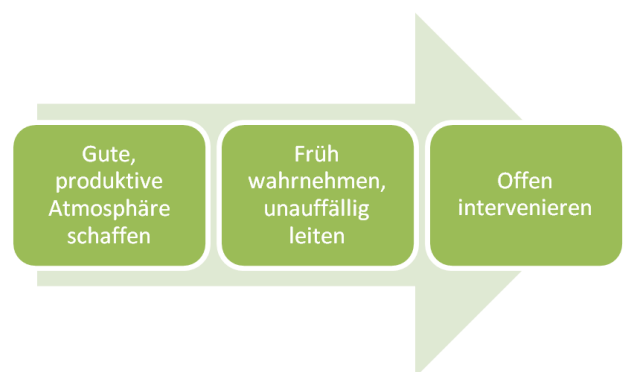


In dem Zuge definierten wir zwei Grundsätze, die zum Umgang mit Störungen essenziell sind:

1. Störungen haben Vorrang
Um die Ziele der Veranstaltung zu erreichen und um der eigenen Verantwortung für die Gruppe nachzukommen, ist es sinnvoll und notwendig, Störungen direkt zu bearbeiten.
2. Hinter jedem Verhalten steckt ein Bedürfnis

Es wurde ebenfalls fleißig über die emotionale Komponente in diesem Thema diskutiert. Eine Störung beinhaltet häufig auch ein Gefühl der Geringschätzung, bzw. stellt eine Art der Abwertung im sozialen Kontext dar. Um aber professionell reagieren zu können, ist es notwendig, die Ursprünge der Störungen reframen zu können. Denn es sind mehr die eigenen Bedürfnisse der Studierenden (z.B. nach sozialem Kontakt oder Anerkennung), als eine mutwillige Unterbrechung der Lehrenden. Die Perspektive, dass ein/e Teilnehmende/r ein Bedürfnis hat, kann helfen, professionell oder gar schlagfertig auf eine Störung reagieren zu können.

Um Störungen vorzubeugen oder früh zu bearbeiten, behandelten wir Aspekte, wie eine gute Arbeitsatmosphäre mit Einbringungsmöglichkeiten den Studierenden eine Mitarbeit vereinfachen kann. Zudem demonstrierten wir in der Gruppe einige niederschwellige Interventionen, wie Distanzminimierung, Blickkontakt, unterbrechendes Schweigen, o.a. Die Behandlung von Störungen folgt demnach einem dreischrittigem Schema:



Abschließend wurden folgende Gedanken gesammelt und im Plenum vorgestellt:

Systemische Zwänge – Entmündigt das System die Studierenden? Wie kann man dem ggf. in Veranstaltungen entgegenreten?

Ein starres System lässt wenig Spielraum zur Entfaltung, sodass die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass sich Studierende diese Räume suchen. Die Verantwortung für die Studierenden zu erhöhen, kann ein Weg sein, der Entmündigung entgegen zu steuern.

Wie kann man die Verbindlichkeit erhöhen und die Eigenverantwortung der Studierenden steigern? Stichwort: gegenseitige Verpflichtung

Die Eigenverantwortung kann über eine gegenseitige Verpflichtung erfolgen. Studierende und Lehrende machen die jeweiligen Erwartungen und Verpflichtungen transparent. Ein exemplarischer Weg wäre, dass die Frage nach der Erwartungshaltung durch eine Abfrage erweitert wird, was die Studierenden bereit sind zu tun, um den eigenen Lernerfolg sicherzustellen.

Störungen können über eine Musterdurchbrechung behoben werden. Bsp.: Spontane Unterbrechung durch Schweigen oder Distanzminimierung.

Musterdurchbrechungen steuern die Aufmerksamkeit der Gruppe, da sie immer wieder für veränderte Rahmenbedingungen sorgen, worauf unser Gehirn mit Aufmerksamkeit reagiert. Für die Bearbeitung von Störungen ist dies also ein guter Weg, um rhetorisch gekonnt, Störungen früh aufzulösen und eine gute, produktive Atmosphäre zu gewährleisten.

DIALOGUE



KOLLEGIALE FALLBERATUNG

Dagmar Schulte

Kollegiale Fallberatung kann in fast allen Zusammenhängen eingesetzt werden, ihre Bedeutung und Funktion in der hochschuldidaktischen Weiterbildung kann wie folgt umschrieben werden:

- Um dem weitverbreiteten ‚Einzelkämpfertum‘ in der Lehre entgegenzuwirken, indem Anliegen und Probleme der konkreten Lehre ausgetauscht werden können
- Als ein Mittel der Selbstreflexion und der Rückmeldung durch andere um das eigene didaktische Handeln zu verbessern

- Als ein Instrument der Hilfe zur Selbsthilfe, um die Teilnehmenden über den begrenzten Rahmen des Zertifikatsprogramms mit einem Werkzeug auszustatten, sich gegenseitig auf Augenhöhe zu beraten und somit kontinuierlich weiterzubilden und zu professionalisieren

- Um ein einfaches, lösungsorientiertes Beratungsverfahren zu beherrschen, welches keine weitergehenden Kenntnisse im Bereich Beratung erwerben zu müssen.

Die kollegiale Fallberatung im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität Siegen wird obligatorisch in der Praxisphase zwischen Lehren und Lehren 1 und Lehren und

Lernen 2 eingesetzt. Darüber hinaus können bei Bedarf entsprechende Gruppen über die Arbeitsstelle HD initiiert werden, auch EMIL (Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter*innen in der Lehre, eine hochschuldidaktische Lehrendeninitiative) unterstützt in solchen Fällen. Idealerweise organisieren sich Lehrende in eigener Regie und bilden kollegiale Beratungsteams.

An der Universität Siegen wird das Modell in 5 Phasen in Anlehnung an Fallner, H./Gräßlin, H.-M.: Kollegiale Beratung – eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags. Hille (2. Aufl.) 2001 verwendet.

Ablauf einer Kollegialen Beratung

Phase 1: Genaue Schilderung der Situation und Formulierung des Beratungsanliegens durch den Falleinbringer, Verständnisfragen durch die Reflexionspartner.

Phase 2: Schilderung ähnlicher Situationen durch die Reflexionspartner*innen ; Funktion für den Falleinbringer: ich bin mit dem Problem nicht allein; Funktion für die Reflexionspartner*innen: Entlastung und Abstreifen der ‚eigenen Brille‘.

Phase 3: Problemanalyse durch die Reflexionspartner; anschließend Kommentierung durch Falleinbringer

Phase 4: Lösungsvorschläge sammeln (auf die konkrete Situation bezogen!) – keine Diskussion, keine Wertung

Phase 5: Abschluss: Auswertung durch Falleinbringer, Auswahl möglicher Lösungen; Fazit aller Beteiligten

Eine Fallberatung dauert in der Regel zwischen 30 – 60 Minuten, sinnvolle Gruppengrößen sind zwischen 4 – 6 Teilnehmende, ein Beratungstreffen dauert zwei – drei Stunden.

siehe auch: emil.uni-siegen.de

TEACHING ANALYSIS POLL

Dr. Patrick Bredebach

Im Panel Dialogue wurde das Instrument Teaching Analysis Poll (TAP) vorgestellt. TAP stellt eine qualitative Erhebungsmethode dar, die strukturiert Einschätzungen einer Gruppe zu Stärken, Schwächen und Handlungsempfehlungen zu einem Gegenstand erhebt. TAP ist als Methode zur Lehrveranstaltungs-evaluation entwickelt worden und stellt somit eine Alternative zu quantitativen Verfahren dar.

Im Fokus des Verfahrens steht die Weiterentwicklung von konkreten Lehrveranstaltungen. Hierzu wird ein Termin zwischen dem/der Dozierenden und dem/der Moderierenden vereinbart. Der Termin sollte nach einem Drittel bis zur Hälfte des Semesters stattfinden, um noch Veränderungen in derselben Lehrveranstaltung vornehmen zu können. TAP ist so angelegt, dass eine neutrale Person die Einschätzung erhebt und damit die Anonymität wahrt. Die Teilnahme am TAP sollte auf freiwilliger Basis erfolgen. Das TAP nimmt innerhalb der Veranstaltung ca. 30 Minuten in Anspruch, in der die/der Dozierende den Raum verlässt. Um Stärken, Schwächen und Handlungsempfehlungen zu erheben werden Studierende von der/dem Moderierenden gebeten folgende Fragen in Kleingruppen zu bearbeiten:

- Was hilft am meisten beim Lernen in dieser Lehrveranstaltung?
- Was erschwert Ihr Lernen in dieser Lehrveranstaltung?
- Welche konkreten Verbesserungsvorschläge haben Sie für die konkrete Lehrveranstaltung?

Anschließend werden die Antworten gesammelt. Darauf folgend wird eine Abstimmung durchgeführt, um eine Priorisierung der

Antworten zu erhalten und die vorgeschlagenen Änderungen und Monita daraufhin einschätzen zu können, ob diese auch mehrheitsfähig sind. Es erfolgt eine standardisierte Auswertung und ein Feedbackgespräch mit der/dem Dozierenden. Die Ergebnisse sollten wiederum innerhalb der Lehrveranstaltung von Studierenden und dem Dozierenden besprochen werden.

Innerhalb des Panels wurden Möglichkeiten und Grenzen der Methode besprochen. Durch den unterschiedlichen Hintergrund der Teilnehmenden (manche waren ausgebildet in der Methode, bei einigen wurde die Methode bereits angewendet, einige hatten noch nie davon gehört) ergab sich eine angeregte Diskussion. Sie ging von der Fragestellung aus, welche Auswirkungen eine Fachnähe der/des Moderierenden auf die Neutralität einerseits und die fachliche Einschätzung der studentischen Antworten habe. Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Bedingungen eines TAPs angesichts der Heterogenität der Studierenden und der jeweiligen Fachkultur thematisiert. Schlussendlich wurde die Problematik angesprochen, wie denn Dozierende mit negativen Rückmeldungen umgehen könnten, die sie dann mit der gleichen Lerngruppe erneut diskutieren müssten. Gerade hierfür wurde festgehalten, dass die Ergebnisse des TAP mithilfe der kollegialen Fallberatung erfolgreich bearbeitet werden können, die ebenfalls im Panel diskutiert wurde.

Weiterführende Literatur: Frank, Andrea; Fröhlich, Melanie; Lahm, Swantje (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 6/3 (Oktober 2011), S. 310-318.

