

Sarah G. Hoffmann, Björn Kiehne

Planungswerkstatt Hochschullehre

Ideen aus der Berliner Lehrpraxis



Sarah G. Hoffmann | Björn Kiehne
Planungswerkstatt Hochschullehre
Ideen aus der Berliner Lehrpraxis

Die Schriftenreihe *Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen* der Technischen Universität Berlin wird herausgegeben von:

Dipl.-Psych. Martina Mörth, Leiterin des Berliner Zentrums für Hochschullehre

Fokus gute Lehre –
Transferideen aus den Berliner Hochschulen | 2

Sarah G. Hoffmann | Björn Kiehne

Planungswerkstatt Hochschullehre

Ideen aus der Berliner Lehrpraxis

Universitätsverlag der TU Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Universitätsverlag der TU Berlin, 2018

<http://verlag.tu-berlin.de>

Fasanenstr. 88, 10623 Berlin

Tel.: +49 (0)30 314 76131 / Fax: -76133

E-Mail: publikationen@ub.tu-berlin.de

Alle Teile dieser Veröffentlichung – sofern nicht anders gekennzeichnet – sind unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Druck: docupoint GmbH

Satz/Layout: Julia Rintz

ISBN 978-3-7983-3015-3 (print)

ISBN 978-3-7983-3016-0 (online)

ISSN 2366-7583 (print)

ISSN 2366-7591 (online)

Zugleich online veröffentlicht auf dem institutionellen

Repositorium der Technischen Universität Berlin:

DOI 10.14279/depositonce-7352

<http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-7352>

Vorwort der Herausgeberin

Von Beispielen guter Praxis lernen

Sie halten Band 2 der Reihe „Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen“ in den Händen. Ziel der Reihe ist, gelebte Lehrpraxis in den Berliner Hochschulen sichtbar zu machen und zum Nachahmen anzuregen.

„Alles, was ich über Lehre weiß, habe ich im BZHL gelernt“, beschreibt eine Absolventin des Berliner Zertifikats für Hochschullehre ihre Erfahrung mit der Weiterbildung im BZHL.

Gerade wenn Sie aus der Wirtschaft in die Hochschule wechseln oder am Anfang Ihrer Karriere als LehrendeR stehen, sind Werkzeuge für die Lehrplanung oft ein richtiges Aha-Erlebnis. Das gilt auch für viele erfahrene Hochschullehrende. Immer wieder sehe ich, wie 90-minütige Lehrveranstaltungen lediglich anhand einer recht monotonen PowerPoint-Präsentation strukturiert werden: Folie 1 von 100, Folie 2 von 100, Folie 3 von 100 – kein Wunder, dass Studierende sich zwischendurch auf ihr Smartphone konzentrieren oder durch Seitengespräche ablenken lassen. Wie aber gelingt eine abwechslungsreiche Gestaltung von Lehrveranstaltungen?

„Planungswerkstatt Hochschullehre“ ist ein Fundus für eine lernfreundliche Dramaturgie in Lehrveranstaltungen. Fragen, wie: Was macht eine gute Dramaturgie

aus? Warum braucht es sie? Woran orientiere ich mich? Wie gehe ich vor?, werden hier beantwortet.

Wie bereits in Band 1 „Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader“ stellen die AutorInnen Sarah G. Hoffmann und Björn Kiehne auch im vorliegenden Band konkrete Praxisbeispiele von Lehrenden verschiedener Fachrichtungen vor, die im Lehralltag umgesetzt wurden und werden.

Auf Basis der Inhalte von Band 1, der 2015 erschienen ist, wurde in der Zwischenzeit die BZHL-Methodenbox entwickelt. Auf einer Website, die auch auf mobilen Endgeräten funktioniert, können die beschriebenen Methoden nach Lehrsituationen strukturiert abgerufen und durch die Nutzer/innen mit aktuellen Erfahrungen ergänzt und kommentiert werden (http://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/bzhl_methodenbox/).

Ich wünsche auch diesem Band eine so nachhaltige Nutzung wie dem ersten und Ihnen als LeserInnen viele Aha-Erlebnisse, gute Ideen und viel Freude beim Umsetzen.

Ihre Martina Mörth, Leiterin des Berliner Zentrums für Hochschullehre

Sommer 2018

Einführung

*„Ja, mach nur einen Plan
Sei nur ein großes Licht
Und mach dann noch 'nen zweiten Plan
Gehn tun sie beide nicht.“*

– lässt Bertold Brecht in der Dreigroschenoper singen. Wir glauben trotzdem, dass es geht, dass ein Plan hilft, um die eigenen Interessen, die Bedürfnisse der Studierenden und die Anforderungen der Hochschule kreativ miteinander ins Spiel zu bringen. Das spielerische Element beim Planen und damit den Spaß am Vorausdenken zu kultivieren, ist das Anliegen dieses Buches.

Die engsten Zusammenhänge für den Erfolg einer Lehrveranstaltung aus der Perspektive des Lernens zeigen eine „sorgfältige, detaillierte Planung und Vorbereitung der Lehre auf Grundlage klarer und anspruchsvoller Lernziele“¹ (vgl. hierzu Schneider & Preckel 2017).

Die Planungswerkstatt Hochschullehre macht Vorschläge, wie sich Ziel, Inhalt und Methoden in Lehrveranstaltungen sinnvoll zusammenbringen lassen. Aus unserer Praxis der Begleitung Berliner Hochschullehrender haben wir eine Fülle von Planungsideen zusammengetragen, die Beispiele sowohl für die Semesterplanung als

¹ Ergebnisse von 38 Metaanalysen zusammengeführt, die auf 3 330 Effektstärken und den Daten von fast 2 Millionen Studierenden basieren. Daraus haben sie insgesamt 105 Faktoren identifiziert, die mit der Leistung von Studierenden assoziiert sind.

auch für das Konzeptionieren einzelner Lehrsequenzen geben. Nach einer theoretischen Einführung stellen wir, den Phasen des Didaktischen Dreischritts folgend, Planungsideen aus unterschiedlichen Fächern an Berliner Hochschulen vor. Mit Kommentaren aus didaktischer Perspektive versehen sollen sie dazu anregen, eigene Lehrveranstaltungen lustvoll, klug und ökonomisch zu planen. Ergänzt wird die Sammlung mit Hinweisen, wie im Kollegenkreis, im Institut und gemeinsam mit den Studierenden das Gespräch über gute Lehre und das eigene Lehrverständnis weiterentwickelt werden kann.

Wir danken den Lehrenden für ihre guten Ideen und ihre Bereitschaft, diese zur Verfügung zu stellen. Unseren Kolleginnen und Kollegen, die mit uns daran arbeiten, die Hochschullehre lernförderlich zu gestalten, danken wir für viele gute Anregungen und den produktiven Austausch. Wenn Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, hier und da ein Licht aufgeht, es muss kein großes sein, freuen wir uns. Wir haben in der Berliner Lehrpraxis gesehen, dass diese Pläne „gehen“!

Sarah G. Hoffmann und Björn Kiehne

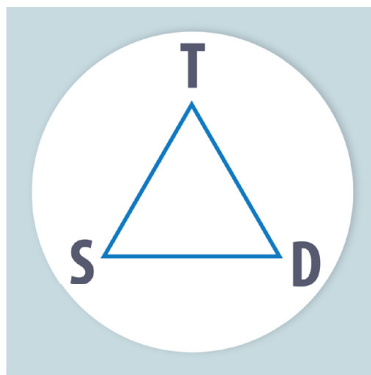
Sommer 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Gute Lehre beginnt beim Planen	1
1.1	Von der Lehr- zur Lernveranstaltung	6
1.2	Wie helfen Ziele bei der Planung	17
1.3	Lehrveranstaltungsformate	33
1.4	Der Lehrveranstaltung eine Struktur geben	36
2	Advance Organizer als Planungs- instrument	44
2.1	Thematische Säulen der Staatslehre	45
2.2	Recht und Soziale Arbeit als Lernreise	48
2.3	Lernen vom Start zum Ziel im InDesign-Training	52
2.4	Alternative Public Spaces als Mandala	55
2.5	Quantitative Methoden in den Bildungs- wissenschaften	58
2.6	Sprache und Kommunikation in interkulturellen Kontexten	63
3	Constructive Alignment: Ziel, Inhalt, Methode und Prüfung sinnvoll zusam- menbringen	66
3.1	Methoden, die zu den Lernzielen führen	69
3.2	Inhalt: Grundfragen zur Auswahl	73
3.3	Prüfen: Fragen zum Was und Wie	74
4	Exemplarische Lehrplanungen	77
4.1	Planungsideen für die Orientierungsphase	77
4.2	Planungsideen für die Erarbeitungsphase	91
4.3	Planungsideen für die Ergebnissicherung	128
5	Die eigene Lehre weiterentwickeln	145
5.1	Kollegiale Beratung	147
5.2	Kollegiale Lehrbesuche als Inspirationsquelle	151
5.3	Formative Evaluationsmethoden nutzen	159
5.4	Mit den Studierenden zusammen lernen	164
	Quellenverzeichnis	166
	Abbildungsverzeichnis	171
	Die AutorInnen	172

1 Gute Lehre beginnt beim Planen

Studierende, Lehrende und der Inhalt wirken auf den Lehr-Lernprozess ein. Böss-Ostendorf & Senft (2010, S. 81) haben die Wechselwirkungen, die sich zwischen diesen drei Elementen ergeben, in ihrem Kontaktmodell der Lehre dargestellt. Die Kernaufgabe der Lehrenden (D) an der Hochschule ist es danach, den guten Kontakt, den sie selbst mit dem Thema (T) haben, für die Studierenden (S) sichtbar zu machen und ihnen so zu ermöglichen, einen eigenen Kontakt zu ihm aufzubauen. Die Interaktion von Lehrenden, Thema und Studierenden wird zum Katalysator von Lernprozessen auf allen Seiten. Es entsteht eine lebendige Beziehung, eingebettet in das Umfeld, das im Modell durch einen Kreis dargestellt ist.



Durch die eigene Forschung zum Thema, die beruflichen Erfahrungen und das theoretische Hintergrundwissen ist der Kontakt zwischen dem Thema und uns Lehrenden naturgemäß stark. Wie gelingt es uns, dass unsere Studierenden eine eigene Beziehung zum Stoff aufbauen? Dieser Frage geht dieses Buch aus der Perspektive von Planungsprozessen nach.

Interaktive Lehre setzt sich aus den Teilen inter = zwischen und aktiv = tätig zusammen. Das interaktive Element stellt die Frage nach der Gestaltung des Raums zwischen Thema, Studierenden und Dozierenden. ‚Aktiv‘ fragt nach der Natur des Tätigseins der Studierenden. Beide Begriffe sollen hier kurz umrissen werden.

Worin besteht die Aktivität der Studierenden?

Im Sinne der interaktiven Lehre eignen sich die Lernenden das Wissen selbst an. Aneignung ist ein selbsttätiger Prozess, in dem die neue Information konstruiert, subjektiviert und biografisiert wird. Die Studierenden machen sich die Inhalte, aktiv, zu eigen. Dieses Verständnis unterscheidet sich von der Vorstellung eines Transports der Inhalte vom Wissenden (Lehrenden) zum Nichtwissenden (Studierenden). Das Lernen folgt hier nicht automatisch aus dem Lehren, sondern ist eine eigenständige Operation, deren Moderation besonderes didaktisches Geschick verlangt.

Was macht das Zwischen aus?

Es sind die Räume zwischen Dozierendem, Studierenden und Thema, die es zu strukturieren gilt. Das Lernen im Hörsaal, im Seminarraum oder im Web lernförderlich zu gestalten heißt, die Zwischenräume bewusst und professionell zu konstruieren. Dafür wurden Lehrkonzepte entwickelt, die die Beziehung der Studierenden zum Thema stärken, indem Lehrende Studierende selbst tätig werden lassen und somit Aneignungsprozesse ermöglichen.

Ken Bain (2004) nennt zentrale Merkmale, die eine gute Lehre ausmachen:

Studierende lernen am besten,

- wenn sie versuchen, ein Problem zu lösen, das sie als wesentlich erkannt haben,
- wenn sie dabei unterstützt werden, ihre eigenen Fragen oder das eigene Problem zu identifizieren,
- wenn sie zu höheren abstrakten Denkvorgängen bewegt werden (Anwendung, Analyse, Zusammenfassung, Evaluierung).

Diese Änderung der Sichtweise auf Lehr-Lernprozesse wird in der hochschuldidaktischen Literatur als ‚Shift from Teaching to Learning‘ beschrieben (vgl. Wildt 2004, S. 2 f.).

Folgende Veränderungen bringt dieser Perspektivwechsel für die Lern-Lehrkultur an der Hochschule mit sich:

- Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt
- Veränderung der Rolle der/des Lehrenden von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien

Es sind genau diese Orientierungspunkte, die, wenn sie sich im Lehr-Lernarrangement zeigen, ein hohes Maß an Beteiligung der Studierenden ermöglichen. Sie stärken die Beziehung der Studierenden mit dem Thema und ermöglichen so „Deep Learning“ (vgl. Biggs 1999).

Was ist dabei die Entwicklungsaufgabe für uns als Lehrende?

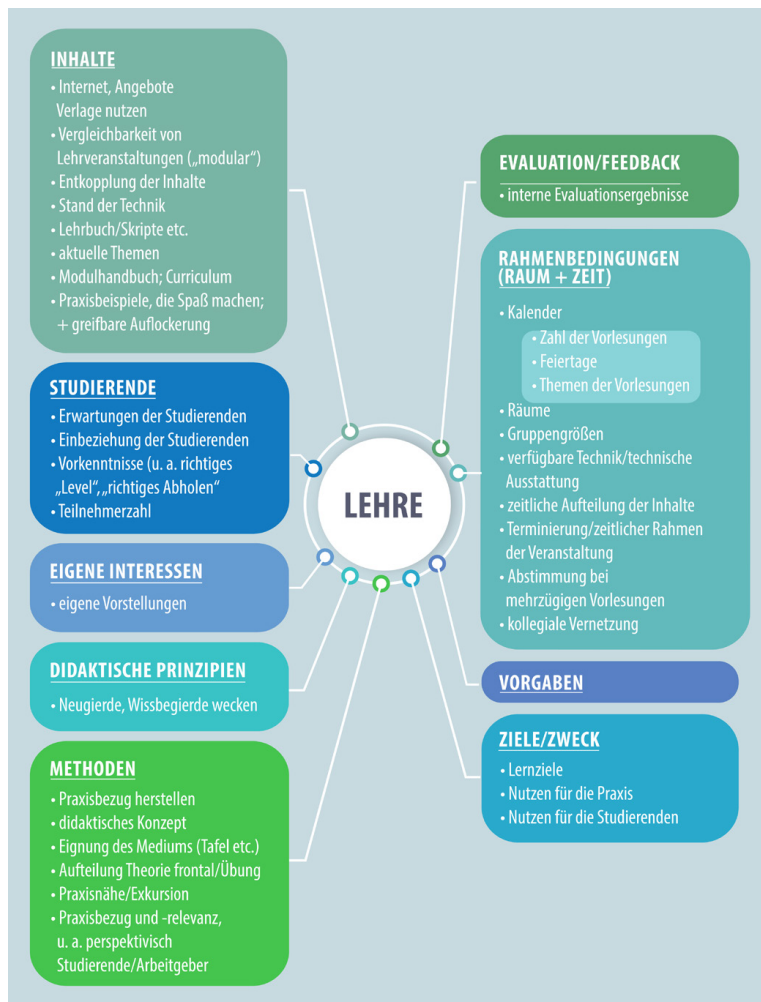
Interaktive Lehre rückt die Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Thema in den Fokus. Das beginnt bereits beim Nachdenken über das Design, den Plan für die Lehrveranstaltung. Darin wird Raum für Interaktion gegeben. Dies geschieht durch den Einsatz

von Methoden, die das Selbstlernen der Studierenden stärken und damit letztendlich auch ihre Mitverantwortung für den Erfolg der Lehrveranstaltung unterstreichen. Die Studierenden bekommen, durch geschickte Lern-Lehr-Arrangements, Kontaktangebote zum Thema, die sie für ihren ganz subjektiven Aneignungsprozess nutzen können. Mit diesem Ansatz wird die Lehre abwechslungsreicher, anstrengender, aber auch lohnender für Lehrende und Lernende. Die lineare Bewegung der tradierten Hochschullehre vom Wissenden zum Unwissenden wird bereichert durch Linien, die von den Studierenden zu den Lehrenden führen, und die sich auch zwischen den Studierenden bilden, da sie gemeinsam an Projekten arbeiten.

Letztendlich stärkt die interaktive Lehre auch die eigene Beziehung der Lehrenden zum Thema, denn neue, frische, manchmal naive, aber oft interessante Gedanken der Studierenden werden sicht- und hörbar. Das kann großen Spaß machen, und Spaß ist ein Faktor, der die Lehre auf allen Seiten zum Erfolg führt. Dafür gilt es, dass Lehrende Expertinnen und Experten für die Zwischenräume werden, denn da entfalten sich Interaktion und Lernen.

1.1 Von der Lehr- zur Lernveranstaltung

Wenn wir Lehrende fragen, woran sie sich bei der Planung ihrer Lehrveranstaltung orientieren, entsteht ein facettenreiches Bild:



Einen großen Raum nehmen die Inhalte und Rahmenbedingungen ein, denn sie bestimmen ganz entscheidend, wie die Lehrveranstaltung verlaufen wird. Doch es kommen viele weitere Aspekte hinzu: die Studierenden mit ihren Erwartungen, Vorkenntnissen, Interessen; aber auch deren Zusammensetzung, die inspirierend oder problematisch sein kann. Außerdem spielen eigene didaktische Prinzipien und methodische Vorstellungen eine Rolle und schließlich ist es nicht unerheblich, welche Vorgaben und Ziele mit der Lehrveranstaltung verbunden sind und wie deren Erfolg überprüft werden soll.

Lernorientiert Planen

Manche Veranstaltungen, beispielsweise ‚Einführung in ...‘ oder ‚Grundlagen der ...‘, gehören zum Grundrepertoire eines Faches und stehen in ihren Inhalten und Rahmenbedingungen weitgehend fest. Wenn Sie eine solche Lehrveranstaltung übernehmen, sollten Sie recherchieren, auf welches Material Sie im Institut und von KollegInnen zurückgreifen können. Andere Lehrveranstaltungen können völlig neu konzipiert werden. Dies ist oft zeitaufwändig, ermöglicht aber, eigene (Forschungs-)Interessen einzubinden und die Wünsche und Erfahrungen der Studierenden stärker zu berücksichtigen.

In der Regel erfolgt die Planung einer Lehrveranstaltung in mehreren Schritten und nimmt die einzelnen Aspekte nicht nacheinander, sondern in sich verschränkten Schleifen in den Blick. Mehrere Wochen vor dem

Semesterbeginn muss die Lehrveranstaltung als Ganzes geplant werden. In Deutschland ist es üblich, einen Semesterplan zu erstellen mit einer Abfolge der Themen sowie einer Literaturliste. In den angloamerikanischen Ländern erhalten die Studierenden hingegen häufig einen sogenannten Syllabus, der über die Lernziele, die Literatur, die Art der Durchführung, Termine, verwendete Sprache(n), zeitlichen Umfang der Selbstlernphasen etc. Auskunft gibt.

Unabhängig davon, was Sie den Studierenden konkret an Informationen über die Lehrveranstaltung im Vorfeld zur Verfügung stellen wollen, ist es für den ersten Schritt, die semesterübergreifende Planung, sinnvoll, sich zunächst selbst mit Hilfe der Checkliste „Lernorientierte Planung einer Lehrveranstaltung“² zu orientieren, die Sie im Folgenden finden. Diese Zusammenstellung greift auf das Kontaktmodell der Lehre (Kapitel 1) zurück, und formuliert Leitfragen zu drei Komponenten des Modells: Studierende, Inhalte und Rahmenbedingungen. Die vierte Komponente, die Lehrperson mit ihren Anliegen, Interessen, Vorlieben und Stärken ist in die Leitfragen zu den anderen Aspekten integriert. Hinzu kommen die Frage nach den Zielen, erste Ideen zu

² Die Checkliste beruht auf Leitfragen, die Barbara Langmaack und Michael Braune-Krickau in ihrem Buch „Wie die Gruppe laufen lernt“ (2010) für die Grobplanung von Gruppenveranstaltungen in der Erwachsenenbildung vorschlagen. Sie wurden von KollegInnen am Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Niedersachsen in Braunschweig auf das Feld der Hochschullehre übertragen und im Lauf vieler hochschuldidaktischer Workshops weiterentwickelt.

Methoden, die eingesetzt werden können, sowie die Anregung, den roten Faden der Gesamtveranstaltung zu explizieren. Zentral für die semesterübergreifende Planung ist die Frage: Wie kann die Lehrveranstaltung unter den gegebenen Rahmenbedingungen so konzipiert werden, dass aus den Inhalten, den Interessen und Möglichkeiten der Lehrperson und gleichermaßen den Interessen und Möglichkeiten der Lernenden ein produktiver Lernprozess entsteht.

Thema/Inhalt

Was soll angeboten/woran soll gearbeitet werden?

- Bezeichnung des Themen- oder Problem-bereichs: Worum geht es überhaupt?
- Was ist daran interessant, wissenswert?
- Wie ist der aktuelle Stand der Forschung?
- Welche Fragen werden momentan diskutiert?
- Was ist zu dem Thema vorgeschrieben (Modulhandbuch, Prüfungsordnung)?

Welchen Bezug habe ich selbst zu den Inhalten?

- Wo liegt mein eigenes Interesse?
- Was reizt mich am Thema? Was möchte ich selbst erfahren/lernen?
- Welche eigene Erfahrung/welche Spezialkenntnisse habe ich?
- Welche Vorerfahrung, Sachwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann ich als Lehrperson einbringen?
- Was sind in Bezug auf das Thema meine Schwierigkeiten, Kenntnislücken, emotionalen Vorbehalte?

Zielgruppe

Wer soll angesprochen werden?

- Welche konkrete(n) Person(en) fällt/fallen mir ein?
- Wie sieht die Lebens- und Alltagssituation dieser Zielgruppe aus (Merkmale)?
- Welchen Stellenwert hat die Lehrveranstaltung möglicherweise im derzeitigen Studienabschnitt?
- Wo liegen Anknüpfungspunkte der Studierenden (Vorerfahrung, Vorwissen, Vorurteile)?
- Welche Schwierigkeiten, gegebenenfalls auch Defizite, machen den Lernenden zu schaffen?
- Welche speziellen Fragen beschäftigen sie?
- Welche Lernbedürfnisse haben sie in diesem Zusammenhang?
- Welche Kompetenzen bringen sie mit?

Welche Aktivitäten (Inhalte/Themen) ergeben sich aus den Überlegungen zur Zielgruppe?

Rahmenbedingungen

Wie sind die äußeren Bedingungen? Was ist zu berücksichtigen mit Blick auf

- Teilnehmerzahl
- Zeit
- Tageszeit
- Raum und Raumausstattung
- Sitzordnung?

Welche dieser technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen stehen fest? Welche können gestaltet werden?

Ziele

Was will ich erreichen? Entwicklung von Lehrzielen in Bezug auf

- die bereits näher beschriebene Zielgruppe
- den bereits präzisierten Inhalt
- die vorhandenen Rahmenbedingungen

Was sollen die Studierenden am Ende der Veranstaltung wissen/können/erfahren haben?

Kontrolle: Sind die Zielformulierungen konkret und realistisch, d. h. sind die Ziele erreichbar?

Methoden

Wie will ich genau vorgehen?

- Was könnte ich alles machen?
- Welche Wege zur Verwirklichung der Ziele fallen mir ein?
- Wie könnten Wege aussehen, die den Studierenden helfen, ihre eigenen Entdeckungen zu machen?

Ziele-/Inhalte-/Methoden-Abstimmung

Wie sieht der Zusammenhang aus?

Aus den Ideen werden die Elemente herausgefiltert, die für die konkrete Veranstaltung in Frage kommen:

- Welche Methoden helfen, das jeweils angestrebte Ziel zu erreichen?
- Welcher „rote Faden“ ergibt sich als Gestaltungsidee für die gesamte Veranstaltung?

Darstellung: Lernorientierte Planung einer Lehrveranstaltung.

Wie das folgende Beispiel zeigt, können die Leitfragen nicht nur bei der semesterübergreifenden Planung, sondern auch zur Planung einer konkreten Sitzung verwendet werden. Nicht alle Leitfragen müssen eingehend beleuchtet werden, vor allem dann nicht, wenn die Lehrveranstaltung schon einmal gegeben worden ist. Die vorliegende Planung stammt von einem sehr erfahrenen Lehrenden, der sich eingesteht, trotz jahrelanger Erfahrung nicht auf dem neuesten Stand des Themas zu sein. Nach Abwägung der eigenen Situation, der Schwierigkeiten und Vorbehalte der Studierenden, des Kontexts und den Besonderheiten der Themenstellung kommt er zu dem Schluss, dass all dies einer guten Lehrveranstaltung nicht im Wege stehen muss. Denn für die Studierenden sind in dieser Vorlesung nicht die Feinheiten des zu erlernenden Themas relevant, sondern die fundamentalen Unterschiede zum bereits Erlernten. Damit hat der Lehrende das Ziel der Veranstaltung eingegrenzt und spezifiziert und kann sich an die Feinplanung der Veranstaltung machen.

Planung der Vorlesung „Programmieren III (C/C++)“

Thema

Einführung in die objektorientierte Programmierung in C++

Konkret am o. g. Termin:

- Klasse und Objekt
- Konstruktoren und Destruktoren
- Beobachtermethoden und Nachbildung der toString-Methode

C++ ist eine in Industrie und Forschung sehr weit verbreitete, verhältnismäßig alte Programmiersprache. C++ gilt als schwere Sprache, da sie als Ziel die extreme Effizienz hat (zu Lasten der Sicherheit). Man muss beim Programmieren höllisch aufpassen, um keine schwer auffindbaren Programmierfehler zu begehen.

Mein Bezug zum Thema:

- Jahrelange Berufspraxis in C++.
- Ich bin mit C++ „groß geworden“.
- Spätere moderne Programmiersprachen (bspw. Java) bauen auf C++ auf. Ich kenne die Schwächen und Stärken, sowohl von C++ als auch der späteren Programmiersprachen, sehr genau und auch aus eigener, teilweise recht leidvoller Erfahrung.
- In den letzten 10 Jahren keine intensive C++-Praxis mehr – dadurch einiges in Vergessenheit geraten. Viele Programmieraufgaben erledige ich heute mit moderneren Sprachen.

- Den neuesten, vor einem Jahr veröffentlichten C++-Standard kenne ich nicht. Dieser enthält eine Reihe interessanter Neuerungen (erzählt man sich), die ich in der LV nicht bringe. Viele davon sind fortgeschrittene Konzepte, die in eine Grundlagen-LV sowieso nicht hineinpassen. Zudem wird sich der neue Standard in der Praxis erst in einigen Jahren langsam etablieren. Aber bei einigen neuen Konzepten habe ich den Verdacht, dass man sie bringen könnte und so die LV spannender/aktueller machen könnte.
- Ich halte die Lehrveranstaltung bereits zum vierten Mal und habe sie immer wieder umgebaut, in diesem Jahr jedoch nur geringfügig. Auch deshalb, weil ich die Lehrveranstaltung in den nächsten Jahren vorerst nicht wieder halten werde (Kollege übernimmt).

Die LV Programmieren III ist mit 2+2 SWS sehr knapp für das Thema bemessen, die Programmierung in C und C++ zu lernen. Beide Programmiersprachen können nur ansatzweise gelernt werden. KeinE StudierendeR wird durch den Besuch der LV zum C/C++-Profi. Dazu braucht man mehrere Jahre Programmiererfahrung in C/C++.

Zielgruppe

FH-Studierende im 3. Bachelorsemester, Studiengang Angewandte Informatik; Pflichtveranstaltung

Vorwissen:

- Java-Programmierung (objektorientiert) ist im 1./2. Semester gelernt worden.
- C als Vorgängersprache für C++ ist in der ersten Hälfte des laufenden Semesters gelernt worden.

Schwierigkeiten und Vorbehalte:

- Die meisten Studierenden finden C und C++ zu kryptisch und zu schwierig. Sie haben mit Java programmieren gelernt, welches einfacher zu programmieren ist. Sie hoffen, im Beruf nie C++ programmieren zu müssen.
- Nur wenige Studierende messen den Vorteilen von C++ (hauptsächlich der höheren Effizienz) Gewicht bei. Vor allem jene, die sich später in Computergrafik vertiefen wollen und dies schon wissen.

Ziele

Grundkonzepte der Objektorientierung müssen nicht mehr gelehrt werden (s. 1.+2. Semester), z. B.: Was ist eine Klasse/was ein Objekt, etc.

Die Zielgruppe soll die fundamentalen Unterschiede zwischen C++ und Java kennen (hier zunächst am o. g. Termin bei der Deklaration einer Klasse und von Konstruktoren, Destruktoren und sonstigen Methoden):

- Ein wichtiger Unterschied von C++ zu Java besteht im Lebenszyklus der Objekte (wann wird der Konstruktor, wann der Destruktor aufgerufen).
- Eine Besonderheit (gibt es so in Java nicht) sind Beobachtermethoden („const-Methoden“). Diese sind in C++ an der Tagesordnung und müssen verstanden werden, um erfolgreich C++ zu programmieren.
- Ein weiterer wichtiger Unterschied ist die in C++ fehlende toString-Methode, die man aber nachbilden kann.

Wichtig ist auch, Fallstricke (die es in C++ reichlich gibt) ausführlich zu kommunizieren und nachschlagefähig zu dokumentieren.

Ziel: Die Studierenden sind in der Lage mit Hilfe der Vorlesungsunterlagen eine einfache C++-Klasse mit ca. 5 Attributen samt Konstruktor, Destruktor und einigen (Beobachter-)Methoden (inkl. toString) korrekt zu implementieren. Sie können den Beweis in den Übungen derselben Woche (2 Tage später) antreten, in denen passende Übungsaufgaben gestellt und bearbeitet werden.

Rahmenbedingungen

- Ca. 60–80 HörerInnen
- Guter Hörsaal
- Vormittagstermin

Methoden

In der Vorlesung haben nicht alle ein Notebook zur Verfügung. Jeden Studierenden mal eben eine Aufgabe programmieren zu lassen, geht nur eingeschränkt und mit Zettel und Stift.

Ich plane die folgenden Methoden:

- Vortrag mit PowerPoint-Folien
- Einführung eines konkreten Beispiels und Entwicklung des Beispiels
- Live-Programmierung durch mich (Vorführung/Demo)
- Lebenszyklus von C++-Objekten als wichtiges Teilthema mit vom Beispiel unabhängigen Clickeraufgaben/„Murmelphasen“

Darstellung: Beispiel einer lernorientierten Planung (Prof. Dr. Robert Garmann, Hochschule Hannover).

1.2 Wie helfen Ziele bei der Planung?

Bei hochkomplexen sozialen Systemen, wie es auch Lernprozesse sind, gibt es eine Vielzahl von Variablen, die den Prozess beeinflussen. Eine Planung und schließlich auch Steuerung erscheint somit als eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Einerseits kann gelten: „Wer Indien sucht, kann Amerika entdecken“. Lernprozesse sollten, ebenso wie Forschungsprozesse, so gestaltet sein, „dass die Entdeckung Amerikas zumindest nicht verhindert wird“.³ Andererseits heißt es aber auch, dass „ohne Ziel jeder Hafen der richtige“ (oder auch der falsche) ist.

Aus der Schul- und Bildungsforschung gibt es umfangreiche Konzepte und Instrumentarien zur Bestimmung von Lehr- und Lernzielen. Ausformulierte Ziele geben den Studierenden Orientierung und Entscheidungshilfe. Sie informieren darüber, was die Studierenden von der Lehrveranstaltung erwarten können und worauf sie sich einlassen müssen, wenn sie einen Kurs belegen. Für Sie als Lehrperson sind Lehr-/Lernziele wiederum sowohl Leitlinie für die gesamte Lehrveranstaltung als auch Orientierung in der einzelnen Sitzung. Darüber hinaus können Sie auf dieser Basis geeignete Prüfungsformen und -fragen erarbeiten.

In Fachgebieten, in denen es vorwiegend um gesicherte instrumentelle Wissensbestände geht, ist es möglich, die Ziele einer Lehrveranstaltung differenziert zu for-

³ DFG-Präsident Peter Strohschneider am 19.03.2013 bei der Verleihung der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Preise.

mulieren und am Ende auch zu überprüfen. In anderen Wissenschaftsbereichen geht es eher um einen forschenden Zugang, bei dem die Lehrveranstaltung als Möglichkeitsraum zu konzipieren ist. Die Studierenden sind dann gefordert, ihre Ziele selbst zu entdecken und zu verfolgen, wie das beispielsweise für Ansätze des ‚Forschenden Lehrens und Lernens‘ (siehe Methodenreader, S. 86)⁴ oder des ‚Problemorientierten Lernens‘ (siehe Methodenreader, S. 90) gilt. In solchen Fällen kann die Lernzielformulierung nur auf einer allgemeineren Ebene erfolgen. Aber auch hier lohnt es, sich über die Ziele der einzelnen Lehr-/Lerneinheit im Klaren zu werden.

Unabhängig davon, ob es sich um eine ergebnisorientierte Lehrveranstaltung handelt oder die Studierenden gefordert sind, hochgradig selbstgesteuert zu lernen, bietet die Auseinandersetzung mit Zielen für Lehrende einen entscheidenden Vorteil: Durch die Klärung der eigenen Intentionen beim Lehren gewinnen sie einen Rahmen für ihre didaktischen Entscheidungen und schärfen so den Blick für das eigene Lehrhandeln.

⁴ Hier und im Folgenden ist mit dem Verweis auf den „Methodenreader“ der erste Band der Schriftenreihe „Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen“ gemeint: Hoffmann & Kiehne 2015.

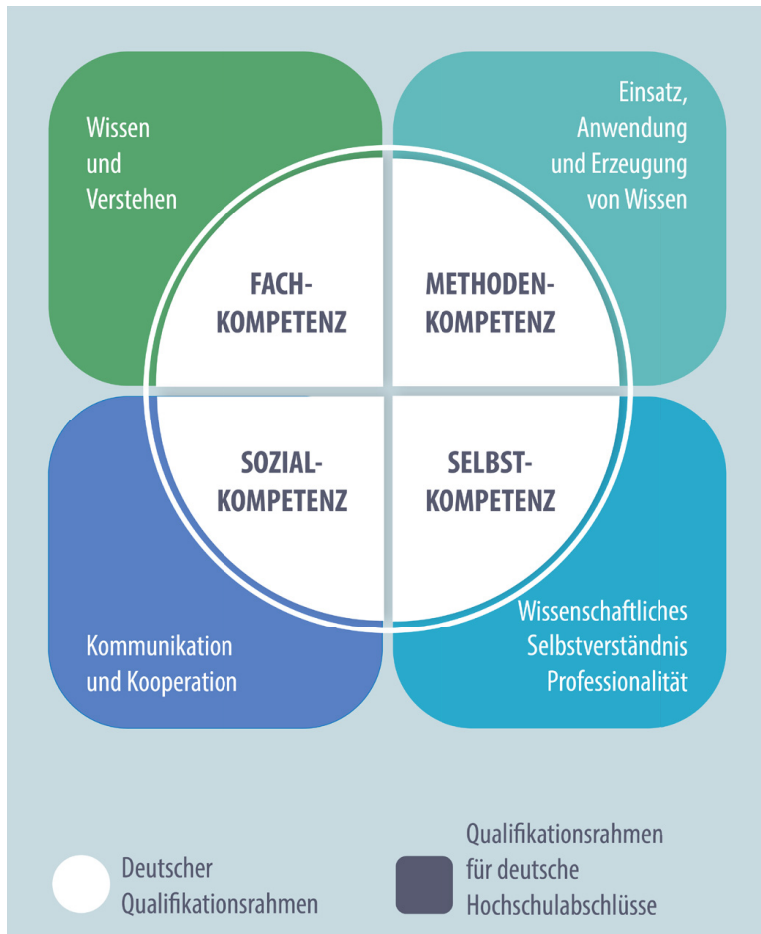
1.2.1 Kompetenzziele für Hochschulen und Universitäten

Während in der traditionellen Didaktik von Lehr- bzw. Lernzielen gesprochen wird, rückt im Zuge des ‚Shift from Teaching to Learning‘ (siehe Kapitel 1) die ‚Kompetenzorientierung‘ bzw. die Definition von beabsichtigten Lernergebnissen (intended learning outcomes) in den Vordergrund. Bei der Akkreditierung von Studiengängen und in nahezu alle Modulbeschreibungen orientiert man sich inzwischen am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) bzw. am Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Diese bildungspolitischen Instrumente sind Teil eines Systems von europäischen Qualifikationsrahmen, die die Orientierung in den nationalen Bildungssystemen erleichtern und zur Vergleichbarkeit der Qualifikationen in Europa beitragen sollen.

Welche Kompetenzen sollen nun an Hochschulen und Universitäten entwickelt werden? Allgemein gesprochen weist der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse den Hochschulen und Universitäten die Aufgabe zu, zur Wissensgenerierung und Wissensinnovation mit wissenschaftlichen Methoden zu befähigen. Dieses fach- und hochschultypübergreifend formulierte Ziel schließt ausdrücklich auch die künstlerische Kompetenzentwicklung mit ein. Der Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen soll an For-schendes Lernen gebunden sein, das hier als wissenschaftlich, forschungsmethodisch, disziplinär und weitgehend selbstgesteuert verstanden wird. Im Fokus

steht die Entwicklung einer „akademischen Professionalität“: HochschulabsolventInnen sollen dazu in der Lage sein, weitgehend frei und selbstbestimmt zu handeln und Verantwortung für Personen, Sachen und für die Allgemeinheit zu übernehmen; ihre Reflexionsfähigkeit soll durch wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert sein und getragen von einem Wissenschaftsverständnis, das den öffentlichen Diskurs von Wissenschaft im Rahmen einer demokratischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung voraussetzt (vgl. HQR 2017).

Da die Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Kompetenzen nicht einheitlich verwendet werden, sind im folgenden Schaubild sowohl die Begriffe des Deutschen Qualifikationsrahmens als auch die des Hochschulrahmens aufgeführt.



Für die drei Qualifikationsprofile an Hochschulen und Universitäten (Bachelor, Master, Promotion) sind die Kompetenzen weiter ausformuliert und können dabei helfen, das Qualifikationsniveau der eigenen Lehrveranstaltung in den Kontext des Studiengangs einzuordnen. Beispielhaft ist hier die Beschreibung der Kompetenzen auf der Bachelor- und Masterebene aufgeführt.

Darüber hinaus stellt der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse eine Beschreibung für die Promotionsebene zur Verfügung.

Kompetenzerwerb auf Bachelor-Ebene	
Wissen und Verstehen Wissensverbreiterung: Wissen und Verstehen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventinnen und Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen. Wissensvertiefung: Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.	Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln. Nutzung und Transfer: Absolventinnen und Absolventen - sammeln, bewerten und interpretieren relevante Informationen insbesondere in ihrem Studienprogramm, - leiten wissenschaftlich fundierte Urteile ab, - entwickeln Lösungsansätze und realisieren dem Stand der Wissenschaft entsprechende Lösungen, - führen anwendungsorientierte Projekte durch und tragen im Team zur Lösung komplexer Aufgaben bei, - gestalten selbstständig weiterführende Lernprozesse.

Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen. Problemstellungen werden vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst.	Wissenschaftliche Innovation: Absolventinnen und Absolventen - leiten Forschungsfragen ab und definieren sie, - erklären und begründen Operationalisierung von Forschung, - wenden Forschungsmethoden an, - legen Forschungsergebnisse dar und erläutern sie.
Kommunikation und Kooperation Absolventinnen und Absolventen - formulieren innerhalb ihres Handelns fachliche und sachbezogene Problemlösungen und können diese im Diskurs mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden mit theoretisch und methodisch fundierter Argumentation begründen, - kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen,	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität Absolventinnen und Absolventen - entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern orientiert, - begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen, - können die eigenen Fähigkeiten einschätzen, reflektieren autonom sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten und nutzen diese unter Anleitung,

- reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter.	- erkennen situationsadäquat Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und begründen ihre Entscheidungen verantwortungsethisch, - reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen.
---	--

Kompetenzerwerb auf Master-Ebene

Wissen und Verstehen

Wissensverbreiterung:

Absolventinnen und Absolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das auf der Bachelorebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lehrgebiets zu definieren und zu interpretieren.

Wissensvertiefung:

Das Wissen und Verstehen der Absolventinnen und Absolventen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder

Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen

Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen.

Nutzung und Transfer:

- Absolventinnen und Absolventen integrieren vorhandenes und neues Wissen in komplexen Zusammenhängen auch auf der Grundlage begrenzter Informationen,

forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen. Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen wägen die fachliche erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit unter Einbezug wissenschaftlicher und methodischer Überlegungen gegeneinander ab und können unter Zuhilfenahme dieser Abwägungen praxisrelevante und wissenschaftliche Probleme lösen.	- treffen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen und reflektieren kritisch mögliche Folgen, - eignen sich selbstständig neues Wissen und Können an, - führen anwendungsorientierte Projekte weitgehend selbstgesteuert bzw. autonom durch. Wissenschaftliche Innovation: Absolventinnen und Absolventen - entwerfen Forschungsfragen, - wählen konkrete Wege der Operationalisierung von Forschung und begründen diese, - wählen Forschungsmethoden aus und begründen diese Auswahl, - erläutern Forschungsergebnisse und interpretieren diese kritisch.
---	---

Kommunikation und Kooperation Absolventinnen und Absolventen - tauschen sich sach- und fachbezogen mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher akademischer und nicht-akademischer Handlungsfelder über alternative, theoretisch begründbare Problemlösungen aus - binden Beteiligte unter der Berücksichtigung der jeweiligen Gruppensituation zielorientiert in Aufgabenstellungen ein - erkennen Konfliktpotentiale in der Zusammenarbeit mit Anderen und reflektieren diese vor dem Hintergrund situationsübergreifender Bedingungen. Sie gewährleisten durch konstruktives, konzeptionelles Handeln die Durchführung von situationsadäquaten Lösungsprozessen.	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität Absolventinnen und Absolventen - entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns sowohl in der Wissenschaft als auch den Berufsfeldern außerhalb der Wissenschaft orientiert, - begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen und reflektieren es hinsichtlich alternativer Entwürfe, - schätzen die eigenen Fähigkeiten ein, nutzen sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten autonom und entwickeln diese unter Anleitung weiter, - erkennen situationsadäquat und situationsübergreifend Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren Entscheidungen verantwortungsethisch,
--	--

	- reflektieren kritisch ihr berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen und entwickeln ihr berufliches Handeln weiter.
--	--

Darstellung: Qualifikationsrahmen für beide deutsche Hochschulabschlüsse 2017.

Für die eigene Lehrveranstaltung bleiben die Kompetenzziele des HQR allerdings noch zu allgemein, um bei der differenzierten Planung hilfreich zu sein. Die Modulbeschreibung gibt in der Regel konkretere Anhaltspunkte. Doch Lehrende sind gefordert, auch diese Ziele weiter zu spezifizieren und sie in Bezug zu setzen zu ihren eigenen Interessen und Stärken, zu den Interessen der Studierenden, dem aktuellen Kontext (räumlich, zeitlich, gesellschaftlich) sowie den Schwerpunkten und sachlogischen Erfordernissen des Stoffs. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, sowohl semesterübergreifend als auch für jede Sitzung Ziele auszuformulieren. Bei manchen sehr strukturierten Lernfeldern hilft es unter Umständen sogar, jeden Arbeitsschritt aus einem spezifizierten Ziel abzuleiten. Dies ist ein Vorgehen, das sich an Schulen als praktikabel erwiesen hat, in der akademischen Lehre aber in Regel eine zu starke Steuerung der Studierenden impliziert.

1.2.2 Lehr- bzw. Lernziele

Hier sei noch ein Instrument zu Formulierung von Lehr- bzw. Lernzielen vorgestellt, das aus der Zeit des Behaviorismus stammt und von einer gestuften Abfolge beim Lernen ausgeht. Es handelt sich dabei um eine von Benjamin Bloom (1972; vgl. ebenso Krathwol, Bloom & Masia 1975) entwickelte Gliederung von Lernschritten in zunehmender Tiefe und Komplexität. Dabei werden, in Anlehnung an Pestalozzis Elemente der Elementarbildung – Kopf, Herz und Hand – die kognitive, die affektive und die psychomotorische Dimension unterschieden. Hilfreich ist diese klassische Lernzieltaxonomie für alle Bereiche gesicherten und aufeinander aufbauenden Wissens und insbesondere dann, wenn die Lehre vom Einfachen zum Schwierigen oder vom Überschaubaren zum Komplexen voranschreiten soll. Sie stellt eine Entscheidungshilfe dar, wie in welcher Tiefe und Breite der Lehrstoff bearbeitet werden muss und gibt damit auch ein gutes Gerüst für die Entwicklung von Prüfungsfragen. Die Gliederung in eine aufeinander aufbauende Stufung des Lernprozesses stößt aber an Grenzen, wenn es um entdeckendes oder forschendes Lernen oder um kreative Prozesse geht.

Kognitive Lernziele	
Kennen	- Aussagen über Inhalte/Sachverhalte wortwörtlich wiedergeben können - Kenntnisse einzelner Fakten - Kenntnisse von Theorien und Strukturen - Kenntnisse von Wegen und Mitteln für den Umgang mit konkreten Einzelheiten (Methoden)
Verstehen	- Aussagen über Inhalte/Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben können
Anwenden	- Allgemeine Aussagen auf konkrete Fälle übertragen können
Analysieren	- Aussagen über Sachverhalte in ihre Struktur zerlegen können
Synthetisieren	- Elemente und Teile zu einem Ganzen zusammenführen können, ordnen und Muster oder eine Struktur bilden, die vorher nicht klar erkenntlich war
Beurteilen	- Aussagen über Sachverhalte nach Kriterien beurteilen können

Affektive Lernziele	
Aufmerksam werden, beobachten	- Man nimmt etwas zur Kenntnis, ohne es genau beschreiben zu können
Reagieren	- Nachdem die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf etwas gelenkt haben, werden sie selbst aktiv, d. h. sie handeln
Werten	- An etwas glauben, ohne dass dieser Glaube mit Gewissheit untermauert ist; es handelt sich um eine vorläufige Einstellung, die man gegebenenfalls zu ändern bereit ist
Strukturierter Aufbau eines Wertesystems	- Wesentliche Eigenschaften eines Wertes, einer Handlung, eines Gegenstandes werden herausgefunden und begriffen; in diesem Sinne findet eine Abstraktion statt - Die Lernenden schließen vom Einzelfall auf das Allgemeine; es kann also von einer Generalisierung gesprochen werden; Beziehungen zu anderen, bereits angenommenen Werten, werden hergestellt
Erfüllt sein durch einen Wert oder eine Wertestruktur	- Wesentliche Eigenschaften eines Wertes, einer Handlung, eines Gegenstandes werden herausgefunden und begriffen; in diesem Sinne findet eine Abstraktion statt - Die Lernenden können ihr Handeln vor sich selbst verantworten.

Psychomotorische Lernziele	
Imitation	- Die Nachahmung ist zunächst nur reproduktiv und wird von einem inneren Impuls zur Nachahmung der Handlung gesteuert; sie ist rein situativ und an die vorhergehende Demonstration gebunden
Manipulation	- Die Lernenden sind in der Lage, eine Handlung nicht allein aufgrund der Beobachtung, sondern nach einer Instruktion auszuführen
Präzision	- Die Beherrschung beim Reproduzieren der Handlung erreicht ein höheres Niveau der Verfeinerung; hier werden Genauigkeit, Maßverhältnisse und Exaktheit der Leistung bedeutsam
Handlungsgliederung	- Hier kommt es darauf an, eine Serie von Handlungen zu koordinieren, indem die geeignete Abfolge und ein harmonisches Zusammenwirken verschiedener Handlungen hergestellt wird
Naturalisierung	- Die Handlung wird in solchem Maß zur Routine, dass sie in einen automatisierten Ablauf übergeht

Darstellung: Bloomsche Lernziel-Taxonomie (in Anlehnung an Stangl. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/lernziele/>).

Die Formulierung von Lernzielen gemäß der Bloom-schen Taxonomie hat sich vor allem für den kognitiven Bereich durchgesetzt. Doch auch für psychomotorische Lernziele gibt es viele Beispiele in der Hochschullehre. So ist es für viele Laborpraktika wichtig zu bestimmen, bis zu welcher Perfektion Handgriffe erlernt und eingeübt werden sollen. In Softwareschulungen oder im Programmierkurs stellt sich gleichermaßen die Frage, ob eine Anwendung einmal ausprobiert, in ihren zentralen Schritten verstanden oder vollständig beherrscht werden muss.

Der im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse genannte Kompetenzbereich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und der Professionalität, der der affektiven Dimension entspricht, wird in der Regel selten thematisiert oder nur implizit gelehrt und gelernt. Überprüfen Sie, welchen Raum in Ihrem Fach und Ihrer Lehrveranstaltung personale Kompetenzen einnehmen und ob Sie mit Hilfe der affektiven Lernzieltaxonomie diese bei den Studierenden fördern und entwickeln wollen.

Auf der pragmatischen Ebene der Planung von Lehrveranstaltungen hat es sich bewährt, Lehr-/Lernziele als Antwort auf die folgende Frage zu formulieren:

Was sollen die Studierenden nach der Lehrveranstaltung (bzw. am Ende des Semesters) wissen (kognitiv), können (psychomotorisch) und erfahren (affektiv) haben?

Unter Umständen entdecken Sie durch diese Fragestellung weitere Dimensionen Ihres Themas, die für die Studierenden motivierend sind oder auf einen breiteren Lern-Unterstützungsbedarf hinweisen. Überprüfen Sie, wie ausdifferenziert Sie Ihre Lehr-/Lernziele ausformulieren müssen, damit Sie selbst beim Planen und in der Lehre davon profitieren und die Studierenden ausreichend orientiert sind. Beispiele von ausformulierten Lernzielen finden Sie im Kapitel „Beispielplanungen“ unter der Überschrift „Beabsichtigte Wirkung“.

1.3 Lehrveranstaltungsformate

Lehre findet an Hochschulen und Universitäten in verschiedenen Veranstaltungsformaten statt. Neben der klassischen Vorlesung, dem Seminar und der Übung haben sich im Laufe der Zeit weitere Veranstaltungsformen etabliert: Praktikum, Lernforschungsprojekt, Exkursion, seminaristischer Unterricht etc. In jüngster Zeit ist als besondere Form das E-Learning hinzugekommen, das im Unterschied zu den anderen Veranstaltungsformen nicht mehr die Präsenz von Lehrenden und Lernenden voraussetzt, sondern zeitlich und räumlich flexibel ist.

Jedes Veranstaltungsformat hat bestimmte institutionelle Implikationen und ruft bei den Studierenden unterschiedliche Erwartungen hervor. Es ist sinnvoll, sich der, zumeist in der Modulbeschreibung, festgelegten Veranstaltungsform zu vergewissern. Jedes Lehrformat hat Vor- und Nachteile, die es zu berücksichtigen gilt.

Im Folgenden werden einige typische Merkmale der klassischen Lehrformate aufgelistet:

Die Vorlesung

Vorlesungen sind Großveranstaltungen mit zum Teil mehreren hundert Teilnehmenden. In der Regel sitzen die Studierenden in langen Reihen hintereinander, den Blick auf die Lehrperson oder die PowerPoint-Präsentation gerichtet. Ein Gespräch zwischen Lehrperson und den Studierenden sowie den Studierenden untereinander ist nur eingeschränkt möglich; die dominante Kommunikationsform ist der Vortrag. Vorlesungen sind geeignet, komplexe Fachinhalte in einem größeren Zusammenhang zu vermitteln und den aktuellen Stand der Forschung und die wissenschaftliche Diskussion darzulegen. Die Studierenden sind weitgehend Zuhörende, die sich gegebenenfalls Notizen machen. Vorlesungen stellen für Lehrende sowohl inhaltlich als auch methodisch und nicht zuletzt körperlich eine große Herausforderung dar. Die Lernhaltigkeit dieses Formats ist umstritten, weil die Gefahr der Passivität auf Seiten der Studierenden sehr groß ist. Methodisch gibt es eine Vielfalt von Möglichkeiten, dieser Gefahr entgegenzuwirken. (siehe Methodenreader: Hörsaalspiele, Inverted oder Flipped Classroom, Einsatz von Classroom Response Systemen etc.).

Das Seminar

Seminare richten sich im Idealfall an maximal 30 Studierende, die im Seminarraum an Tischen sitzen, die in

U-Form aufgebaut sind. Dadurch ist ein Gespräch zwischen den Studierenden und mit der Lehrperson möglich. Auf diese Weise können wissenschaftliche Themen erarbeitet und vertieft diskutiert werden. Seminare sind besonders dazu geeignet, dass Studierende selbst komplexe Fragestellungen präsentieren und sich im wissenschaftlichen Argumentieren und Diskutieren üben. Die Lehrperson hat zum einen die Aufgabe, Diskussionen in Gang zu setzen und zu moderieren, zum anderen als Spezialist/in des Fachgebiets das Thema zu kontextualisieren, inhaltlich zu vertiefen, zu erweitern, und gegebenenfalls mit Hintergrundinformationen anzureichern. Die didaktische Herausforderung liegt, neben der Erarbeitung eines stimmigen inhaltlichen Konzepts, bei diesem Format in der Balance von eigenen Beiträgen und der Beteiligung möglichst aller Studierenden unter Beachtung der wissenschaftlichen Ansprüche und eventueller Prüfungserfordernisse. Vor allem in verunsichernden Situationen neigen manche Lehrende dazu, im Seminar zu einem Vortrag im Vorlesungsstil zu wechseln.

Die Übung

Klassischerweise stellt dieses Veranstaltungsformat ein komplementäres Angebot zur Vorlesung dar. Die Übung soll die Möglichkeit bieten, den in einer Vorlesung vermittelten Stoff zu festigen und anhand von Aufgaben zu vertiefen und anzuwenden. Im Mittelpunkt steht nicht die Vermittlung oder Erarbeitung neuer Fachinhalte, sondern die praktische Erprobung des Gehörten. Je nach fachlichen Erfordernissen und Möglichkeiten un-

terscheidet sich die Raumsituation, die eventuell erforderliche technische Ausstattung sowie die Anzahl der Studierenden. Neben kognitiven Lerninhalten kommen in der Übung auch berufsrelevante Fähigkeiten und personale Kompetenzen zum Tragen. Lehrpersonen stehen in Übungen vor der Herausforderung, Aufgaben so zu konzipieren, dass sie motivierend formuliert und inhaltlich anspruchsvoll genug sind, um lernförderlich zu wirken, aber auch in dem gegebenen Zeitraum und Kontext zu bewältigen sind. Darüber hinaus muss die Lehrperson hinter ihrer Rolle als Vermittlerin von Expertenwissen zurücktreten zugunsten einer Beratungs- und Unterstützungsfunktion. Alle diese Formate können auch in eine E-Learning-Form stattfinden, oder in Mischformen des Blended Learning.

1.4 Der Lehrveranstaltung eine Struktur geben

Lehrveranstaltungen werden besonders lebendig und interessant, wenn sie wie ein Film oder ein Theaterstück in Szene gesetzt werden, also einer Dramaturgie folgen. Damit ist gemeint, dass sich ein Spannungsbogen entfaltet, der Lehrende und Lernende gleichermaßen in die Inhalte hineinzieht und miteinander in Kontakt bringt (vgl. Kontaktmodell der Lehre). Solche Veranstaltungen bleiben den Beteiligten in Erinnerung und machen Lust auf das Lernen.

Aus der Komplexität der akademischen Inhalte erschließen sich in der Regel verschiedene Möglichkeiten

der Strukturierung. Bei manchen Inhalten liegt eine sachlogische Abfolge auf der Hand (z. B. die Chronologie historischer Entwicklungen, das Niveau verschiedener Programmiersprachen), andere können nach einem der folgenden Prinzipien gegliedert werden:

- Vom Einfachen zum Komplexen
- Von den Elementen zu umfassenderen Systemen
- Von einer übergreifenden Fragestellung zur disziplinären Differenzierung
- Vom erfahrbaren Phänomen zur wissenschaftlichen Propädeutik
- Vom Allgemeinen zum Besonderen

Als weitere Möglichkeit bietet sich in bestimmten Fällen an, die Lehrveranstaltung entlang klassischer oder aktueller Kontroversen, entlang eines Forschungsprozesses oder einer Entdeckungsgeschichte zu konzipieren. Fallarbeit oder das Problemorientierte Lernen (siehe Methodenreader, S. 90 f.) liefern besondere Strukturen und Spannungsbögen.

Während beim schulischen Lernen auch entwicklungspsychologische Stufen (Piaget) zu beachten sind und die Stoffauswahl, -menge und die Art der Vermittlung sich am Lebensalter der SchülerInnen orientieren muss, spielen solche Erwägungen für das Lernen an der Hochschule keine Rolle. Dennoch folgt auch bei Erwachsenen das Lernen nicht allein der sachlichen Struktur und dem Prozess, die der Gegenstand vorgibt. Vielmehr werden der Lernprozess, und damit auch die Aufbereitung des Stoffs, ganz wesentlich von den Interessen,

Fähigkeiten, Denkstrukturen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden und Lehrenden bestimmt. Der Erwachsenenbildner Horst Siebert hat das einmal zusammenfassend folgendermaßen ausgedrückt:

Didaktik ist „die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologie die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen“ (Siebert 1997, S. 2).

Finden die Lern- und Motivationsstrukturen Berücksichtigung, so helfen sie bei der angemessenen Gewichtung des Stoffs: Was ist der Kern, was ist Illustration, welche Illustration ist unverzichtbar, um die Motivation zu halten, welche Kernelemente können im Selbststudium erarbeitet werden?

Viele Lehrende glauben, ihr Wissen den Studierenden möglichst vollständig vermitteln zu müssen. Dieser Vollständigkeitsanspruch führt in eine didaktische Sackgasse. Je nach den Vorgaben der Modulbeschreibung, dem Lehrveranstaltungsformat, den (antizipierten) Interessen der Studierenden und Ihren eigenen Schwerpunkten können Sie den Stoff erweitern bzw. eingrenzen.

1.4.1 Der rote Faden der Lehrveranstaltung

Für Sie als Lehrperson, aber auch für die Studierenden ist eine grafische Darstellung des ‚roten Fadens‘ Ihrer Lehrveranstaltung äußerst hilfreich. Am besten begin-

nen Sie mit der Darstellung schon bei Ihrem ersten Planungsentwurf und bearbeiten diese fortlaufend. Im Planungsprozess hilft ein solches Bild, Kernelemente zu gewichten, Exkurse und Beispiele nicht aus dem Auge zu verlieren, Inhalte in einen Kontext zu stellen und die einzelnen Bestandteile miteinander in Bezug zu setzen. Im besten Fall ist aus einer solchen Darstellung erkennbar, welche Inhalte nur gestreift werden sollen, was vertieft werden muss und was eventuell auch wegfallen kann. Mindmaps (siehe Methodenreader, S. 51) sind für viele Lehrende eine hilfreiche Darstellungsweise, andere bevorzugen hierarchische Strukturen, wie sie auch beim Verfassen von Texten üblich sind, und einige orientieren sich an technischen Ablaufplänen. Finden Sie die für Sie selbst geeignete und dem Stoff angemessene Veranschaulichung.

Für alle Möglichkeiten gilt, dass die grafische Anordnung der Lehrinhalte ein Arbeitsinstrument ist, aus dem allmählich eine Übersicht der Lehrveranstaltung entsteht. Diese kann den Studierenden zu Semesterbeginn als „Advance Organizer“ (eine vorangestellte Ordnung, vgl. Methodenreader, S. 6) präsentiert werden. Schon in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts wies der amerikanische Psychologe David Ausubel nach, dass eine vorangestellte Erläuterung der Lerninhalte das Verständnis der Lernenden wesentlich erhöht. Ihr eigenes Planungsinstrument wird somit zu einem lernförderlichen Werkzeug der Studierenden. Beispiele für Advance Organizer finden Sie in Kapitel 2.

Ihre Darstellung des roten Fadens kann durch das gesamte Semester begleiten. Sollten Sie aus guten Gründen im Laufe der Lehrveranstaltung von Ihrem ursprünglichen Konzept abweichen, können Sie dies mit Hilfe des Advance Organizer für sich selbst klären und begründen und anschließend den Studierenden verdeutlichen. Angesichts der Komplexität der Lerninhalte und der Vielfalt der Lernwege wird es immer wichtiger, in Lehrveranstaltungen den Studierenden inhaltliche und methodische Orientierung zu geben und auch sich selbst immer wieder der eigenen Vorgehensweise zu vergewissern.

Wenn Sie eine klare Vorstellung Ihrer Lehrveranstaltung haben, können Sie den roten Faden der Lehrveranstaltung auch mit den Studierenden gemeinsam entwickeln. Beispielhaft finden Sie dies für ein Seminar mit dem Titel „Einführung in die Literaturwissenschaften“ im Methodenreader, S. 8.

1.4.2 Der Didaktische Dreischritt

Eine sehr einfache Möglichkeit, der Lehrveranstaltung eine Struktur zu geben, ist ihre zeitliche Gliederung. Die Lehrveranstaltung als Ganze, wie auch die einzelne Sitzung, folgt dem Rhythmus Orientierung – Erarbeitung – Ergebnissicherung. Ganz unabhängig davon, ob es sich um eine einzelne Sitzung, ein Sommersemester mit 14 Wochensitzungen, ein Wintersemester mit 16 Terminen, ein Blockseminar oder einen Wochenkurs handelt – immer lässt sich der Lehr-/Lernprozess in diese drei Phasen gliedern: In der Orientierungsphase müs-

sen sich Lehrende wie Studierende zunächst damit vertraut machen, worum es in der Veranstaltung geht, wie und was bearbeitet wird und wie sich diese Veranstaltung in das Ganze (das Studium, das Fach, in die vorangegangene und folgende Sitzung etc.) einbettet. Die folgende Erarbeitungsphase ist durch die eigentliche Arbeit an den auf der Agenda stehenden Themen, Inhalten und Methoden gekennzeichnet. Schließlich folgt die Phase der Ergebnissicherung, die zum einen eine Zusammenfassung bzw. Auswertung der Erarbeitungsphase darstellt und zum anderen einen Ausblick auf die folgende Veranstaltung gibt.

Häufig ist die erste Sitzung im Semester ganz der Orientierung gewidmet, und die letzte Sitzung der Zusammenfassung, der Evaluation und/oder der Prüfung (-svorbereitung). Aber auch die einzelne Sitzung folgt in der Regel dem Didaktischen Dreischritt. Es gibt eine kurze Einführung, dann folgen die Arbeit am Thema und schließlich ein oft sehr kurz gehaltener Abschluss. Aus didaktischer Sicht ist es empfehlenswert, bei der Planung und Durchführung der Lehre die Dreigliederung der Veranstaltung im Blick zu behalten und insbesondere für die Ergebnissicherung ausreichend Zeit zu reservieren. Wie bei einem wissenschaftlichen Artikel, bei einem Roman oder Theaterstück brauchen auch in einer Lehrveranstaltung die AdressatInnen eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Schwerpunkte der einzelnen Phasen. Nicht alle Aspekte sind für jede Veranstaltung relevant. Wählen Sie aus, was davon zu Ihrer Lehrveranstaltung passt. Als Faustregel kann gel-

ten, dass die Orientierungsphase 10–15 % der Gesamtzeit benötigt. Ebenso sollten Sie für die Ergebnissicherung 10–15 % veranschlagen, so dass letztendlich 70–75 % der Gesamtzeit für die Erarbeitung zur Verfügung steht.

Insbesondere am Ende einer Sitzung scheint die Zeit zu fliegen. Deshalb muss die Phase der Ergebnissicherung fest eingeplant werden. Ohne eine solche bewusste Strukturierung sind die Studierenden (und manchmal auch der oder die Lehrende) orientierungslos und die letzte Phase nimmt sich latent ihren Raum: Die Studierenden packen ein oder verlassen den Hörsaal, obwohl die Veranstaltung noch im Gang ist.

Einstieg: Orientierung

Ziele und Wege –

Worum geht es in dieser Veranstaltung?

- Überblick – Gliederung – roter Faden
- Ziele – Was sollen die Teilnehmenden am Ende dieser Veranstaltung wissen, können, erfahren haben?

Inhaltlich –

Woran wird in dieser Veranstaltung gearbeitet?

- Fragestellungen
- Forschungsgegenstand
- Literatur
- Aktualität, Sinn, Zweck des Themas
- Eigene und studentische Motivation und thematische Schwerpunktsetzung

Methodisch und sozial –

Wie wird in dieser Veranstaltung gearbeitet?

- Arbeitsweise
- Wie wird Rückmeldung im Lernfortschritt gegeben?

Formal –

Welche Rahmenbedingungen gelten für diese Veranstaltung?

- Voraussetzungen
- Termine
- Prüfungsleistungen

Hauptteil: Arbeitsphase

- Erarbeiten
- Darstellen
- Präsentieren
- Diskutieren
- Entwickeln
- Aufgaben bearbeiten

Schluss: Ergebnissicherung

- Zusammenfassen
- In den Rahmen einordnen
- Lernfortschritt erheben
- Abschließen
- Ausblick geben

2 Advance Organizer als Planungsinstrument

Advance Organizer sind grafische Darstellungen der Lehrveranstaltung und können als Planungshilfe für Lehrende und Orientierungshilfe für Studierende dienen. Sechs Beispiele zeigen wir in diesem Kapitel. Wir adressieren dabei folgende Aspekte: Prozessebene, Produktebene und Gestaltungselemente. Auf der Prozessebene werden im Advance Organizer die einzelnen Lernschritte visualisiert, also der Prozess des Lernens. Auf der Produktebene geht es um die Ergebnisse des Lernens; das können Vorträge der Studierenden, Hausarbeiten oder auch die Wissensabfrage in einer Klausur oder mündlichen Prüfung sein. Im Aspekt Gestaltungselemente geht es um die Hinweise, die die Form des Advance Organizer auf den Inhalt der Lehrveranstaltung gibt. Das können Bilder aus dem Fach sein, eine bestimmte Ästhetik oder auch bewusste Nüchternheit, um die jeweilige Fachkultur widerzuspiegeln.

2.1 Thematische Säulen der Staatslehre (nach einer Idee von Holger Grefrath und Clara Maier)

	Maier	Grefrath
Einführung	Zielsetzung und Methodologie	
Rechtsstaat	Der Rechtsstaat als spezifische Form politischer Ordnung	Einheitliches Raster: 1. Normtextgeschichte bis zum GG 2. Entwicklung in der juristischen Literatur bis zum GG 3. Behandlung im Parlamentarischen Rat 4. Entwicklung in der juristischen Literatur seit dem GG 5. Rechtssprechung des BVerfGG 6. Diskussion eines Quellentextes
Demokratie	Demokratie und Volkssouveränität in Deutschland und Europa	
Sozialstaat	Die politische Legitimierung des deutschen Sozialstaats	
Bundesstaat	Der Bundesstaat und das Problem nationaler Souveränität	
Republik	Republikanismus und das Gemeinwohl	

In dieser Beispiel-Lehrveranstaltung geht es um eine Einführung in das Staatsrecht. Zwei Lehrende erarbeiten mit den Studierenden Aspekte des Themas.

Prozessebene

Der Advance Organizer zeigt den Lernprozess in der Lehrveranstaltung durch die Anordnung der Themen, und ihrer Zuordnung zu den beiden Lehrenden, sowie die zu erbringenden kognitiven Leistung der Studierenden.

Die kognitive Leistung in der ersten Sitzung ist die Orientierung im Thema mit den beiden Schwerpunkten Zielsetzung und Methodologie der Lehrveranstaltung. Hier erfahren die Studierenden etwas über die Arbeitsformen und den Zielhorizont, das heißt, was sie am Ende der Lehrveranstaltung wissen, können und erfahren haben sollen. Die Einführung gestalten beide Lehrenden zusammen. Genauso wie die Abschlusssitzung, in der es um die Zusammenführung der beiden thematischen Stränge geht. Diese Stränge werden nun in einer Chronologie dargestellt. Die wichtigsten Begriffe stehen rechts, wobei die differenzierteren inhaltlichen Elemente in den zwei folgenden Spalten aufgeführt sind. Der Lernprozess bewegt sich also, gespeist von den Impulsen der beiden Lehrenden, im Wechselspiel der beiden thematischen Stränge. Zwischen den beiden Impulsen gibt es immer wieder Selbstlernphasen, in dem das Gehörte durch die Studierenden reflektiert werden kann und in denen sich neue Fragen herausbilden können.

Produktebene

Was ist das Produkt dieser Veranstaltung? Und wie wird das im Advance Organizer sichtbar? Das Produkt ist eine komplexe kognitive Wissensstruktur, die die Studierenden aus dem Konstruktionsmaterial der einzelnen thematischen Impulse herausarbeiten müssen. Dabei entfaltet sich diese kognitive Leistung im Dialog von Thema, Lehrenden und Lernenden, aber auch im Erkenntnisraum der Selbstlernphase und im Austausch mit den Peers. Hinter dem Wort „Zusammenführung“ findet sich ein Wissenskomplex, der sich aus den Inhalten der Lehrveranstaltung zusammensetzt, der aber auch individuell sehr verschieden sein kann, je nach Vorwissen, Interessen und Engagement der Lernenden.

Gestaltungselemente

Der Advance Organizer folgt einer Ästhetik, die dem Fach gerecht wird. Die Farbgebung ist in kühlem Blau gehalten. Der Aufbau ist ordentlich und übersichtlich. Die Komplexität des Themas, seine Hintergründigkeit und Tiefenstrukturen werden in einer Weise vereinfacht, dass es bearbeitbar erscheint. So transportiert der Advance Organizer auch die fürsorgliche Autorität der Lehrenden und gibt den Studierenden damit Orientierung und Sicherheit.

2.2 Recht und Soziale Arbeit als Lernreise (nach einer Idee von Christina Böcker)



In dieser Lehrveranstaltung geht es um rechtliche Aspekte in der Sozialen Arbeit.

Prozessebene

Der Advance Organizer zeigt den Lernprozess in der Lehrveranstaltung durch die Metaphorik einer Reise. Unten gehen die Studierenden an Bord eines Boot, das den Titel der Lehrveranstaltung trägt: Wertekonflikte und Recht. Der Reisende an der Kaimauer trägt einen Tornister mit der Aufschrift „B. A.“ für Bachelor, denn es geht darum, Wissen, Methoden und Erfahrungen für die Sozialarbeit zu sammeln. Die Passagiere im Boot und die Kapitänin haben beide Fragezeichen in ihrer Denkblase. Sie fragen sich: Wer sind die Lernenden bzw. wer ist die Lehrende? Das Bild macht klar, dass die Lehrperson ihre Leitungsrolle ernstnimmt. Sie ist diejenige, die den Lernprozess durch das „Meer des Wissens und Unwissens“ steuert. Der Studierende auf der Kaimauer muss sich entscheiden. Will er mitfahren? Will er sich auf diese Reise ins nicht immer Gewisse einlassen? Die Lehrkapitänin lädt dazu ein. Sie erklärt, warum das Thema Wertekonflikte und Recht wichtig ist. Sie initiiert das Kennenlernen in der Gruppe und nutzt dazu die Methode des Schreibdenkens, die sie am BZHL kennengelernt hat. Die Reise kann beginnen.

Auf der Seekarte gibt es nun wichtige Meilensteine. Zum einen der Berg (Eisberg), der seine Spitze aus den Wellen reckt. Menschenrechte, Werte, berufsethische Aspekte, all diese sind über Texte besprechbar, aber das, was unterhalb der Oberfläche ist, bleibt oft un-

sichtbar. Es sind die ganz persönlichen Werte der Studierenden. Hier soll im Seminar unter die Oberfläche geguckt werden. Was ist da unter Wasser? Dann kommen Inseln des Wissens in der Lernseekarte vor. Sie repräsentieren einzelne Aspekte des Themas wie Haftung, Datenschutz. Sie werden im Sinne des Transfers auf bestimmte Anwendungsbeispiele bezogen, hier der Kinderschutz in der Flüchtlingsarbeit oder die Migrations-Sozialarbeit.

Am Ende überwinden, wie oben rechts im Bild gezeigt, die Studierenden ihre Hemmnisse im Umgang mit rechtlichen Aspekten in der sozialen Arbeit. Sie begreifen, das zeigt die Lupe, dass sie brauchbares Wissen erlangen, das es ihnen ermöglicht, als Sozialarbeitende wirkungsvoll zu handeln.

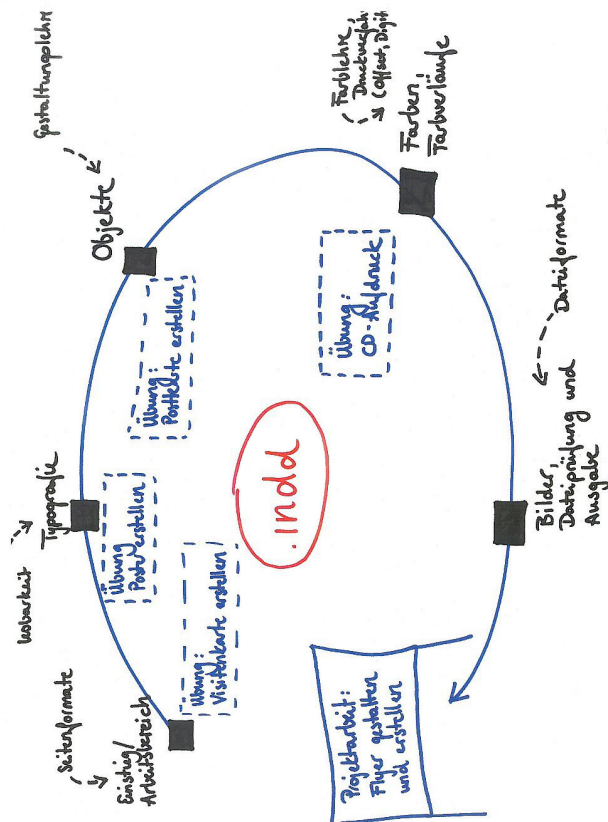
Produktebene

Was ist das Produkt dieser Veranstaltung? Und wie wird das im Advance Organizer sichtbar? Das Produkt ist die Sicherheit im Umgang mit rechtlichen Aspekten der sozialen Arbeit. Es ist auch das Mehr an Wissen über sich selbst und die eigenen Wertehaltungen. Auf dieser Seereise werden Kooperation im Boot und Reflexionsfähigkeit gleichermaßen geschult. Rechtliche Aspekte verbleiben nicht im Buch, sie durchdringen persönliche Wertefragen und spätere berufliche Praxis.

Gestaltungselemente

Der Advance Organizer nutzt Symbole, die das Lernen als Reise kennzeichnet. Durch die Bildhaftigkeit nimmt der Advance Organizer Gestaltungsformen auf, die in der sozialen Arbeit möglich sind, z. B. in Visualisierungen in Beratungskontexten. Gleichzeitig klärt die Lehrende ihre Rolle als Leitung. Sie lädt ein und macht bewusst, dass diese Seereise nicht in allen Aspekten „sicher“ ist. Es gibt Wellenbewegungen, Untiefen, vielleicht auch Stürme, wenn es darum geht, seine eigenen Werthaltung zu erkennen und zu kommunizieren. Der Advance Organizer transportiert Offenheit, Klarheit in den Inhalten und Fürsorge durch die klare Leitungsübernahme, die die Fahrt auch durch unsichere Gewässer möglich macht.

2.3 Lernen vom Start zum Ziel im In-Design-Training (nach einer Idee von Bettina Chang)



In dieser Lehrveranstaltung geht es für die Studierenden darum, sich Kompetenzen im Nutzen des Desktop-Publishing-Programms InDesign anzueignen.

Prozessebene

Der Advance Organizer zeigt den Lernprozess in der Lehrveranstaltung durch eine chronologische Linie. Auf ihr sind wichtige Themen und Übungen festgehalten. Die Lehrveranstaltung hat das Format eines Workshops. Es sind zweimal zwei ganze Tage mit einer Unterbrechung von zwei Wochen.

Die Studierenden sollen durch Lehrimpulse, Ausprobieren und Erstellen das Programm kennen und nutzen lernen. Dabei steht die Performanz im Vordergrund. Performanz heißt hier, sichtbar machen, was man kann (oder auch noch nicht kann). Das geschieht an den Produkten, die erstellt werden sollen.

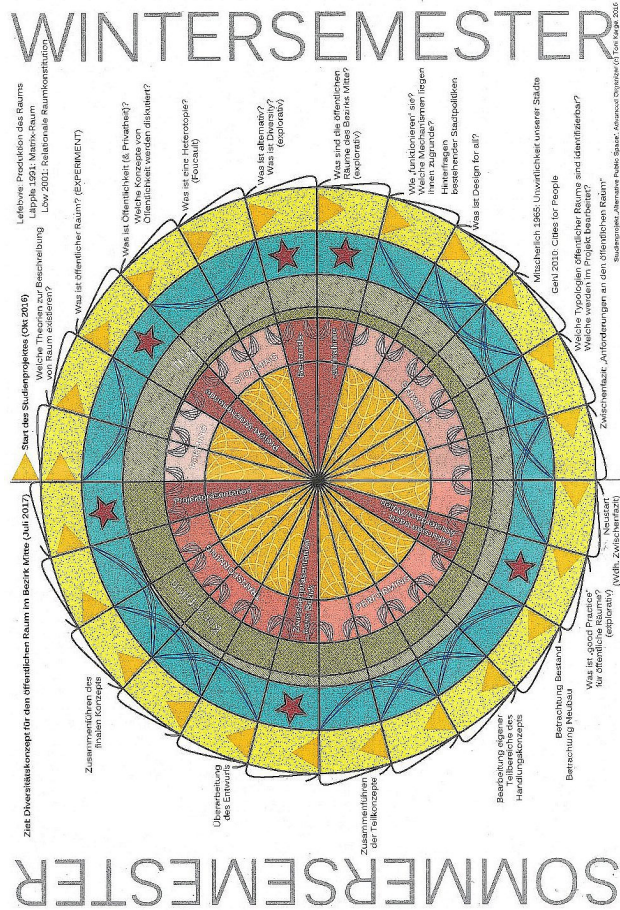
Produktebene

Visitenkarten sind das erste Produkt. Im Verlauf erhöht sich die Komplexität der Produkte und die zu ihrer Erstellung notwendigen Aufgabenstellungen. Am Ende des Workshops steht der Flyer. Um ihn zu erstellen, sind viele der Elemente aus den vorangegangenen Sitzungen notwendig. In diesem Produkt synthetisieren sich die Lernleistungen der Studierenden und werden gegenständlich.

Gestaltungselemente

Der Advance Organizer nutzt die einfache Formensprache des Entwurfs. InDesign ist nicht zuletzt ein Programm, das es ermöglicht, Grafik und Text in sinnvollen Formationen zusammenzubringen. Aber die Lehrende hat sich entschieden, den Advance Organizer handschriftlich zu erstellen. Darin liegt eine tiefere Botschaft. Vor dem Produkt steht der Entwurf! Das Produkt ist nicht ad hoc fertig. Es gibt Skizzen, Versuch, Fehler, die alle genutzt werden können, um das Produkt zu entwickeln. So transportiert der Advance Organizer auch eine Haltung. Nichts ist fertig, alles startet mit einem Entwurf, der Entwurf ist Grundlage für einen neuen Entwurf.

2.4 Alternative Public Spaces als Mandala (nach einer Idee von Toni Karge)



In dieser Lehrveranstaltung geht es um Freiraumplanung und damit der Frage, wie öffentliche Orte in der Stadt gestaltbar sind.

Prozessebene

Der Advance Organizer wird im Uhrzeigersinn gelesen. Er verbindet Fragestellungen, Aufgaben, relevante Theorien und Produkte des Seminars. Über allem steht das Ziel der Erarbeitung eines Diversitätskonzepts für den öffentlichen Raum im Bezirk Mitte. Der Auftakt der Lehrveranstaltung ist auch der Start des Studienprojekts. Dabei sollen die Studierenden sich relevante Inhalte erschließen. Diese sind im äußeren Zirkel entweder durch Begriffe wie Öffentlichkeit/Privatheit oder aber Autorinnen und Autoren erwähnt. Der Lernprozess bewegt sich von der Aufschlüsselung der Theorie zum Erstellen des konkreten Konzepts. Im inneren Kreis werden die Phasen des Gruppenprozesses genannt. Vom Storming, der kreativen Auseinandersetzung mit den Ideen und Gedanken der anderen, über das Norming, dem Finden von Regeln für die Zusammenarbeit, zum Performing, dem gemeinsamen Erarbeiten, bis hin zum Transforming, das Erarbeitete auf einen spezifischen Kontext zu beziehen. In den innersten Kreis ragen die Spitzen von besonderen Aktivitäten, die das Seminar auszeichnen, z. B. das Projektwochenende und eine Exkursion, aber auch die Zwischenpräsentation beim Bezirksamt. Die Kleinteiligkeit des äußeren Kreises wird zum Fokus des innersten Kreises, in den die wichtigsten Elemente vordringen.

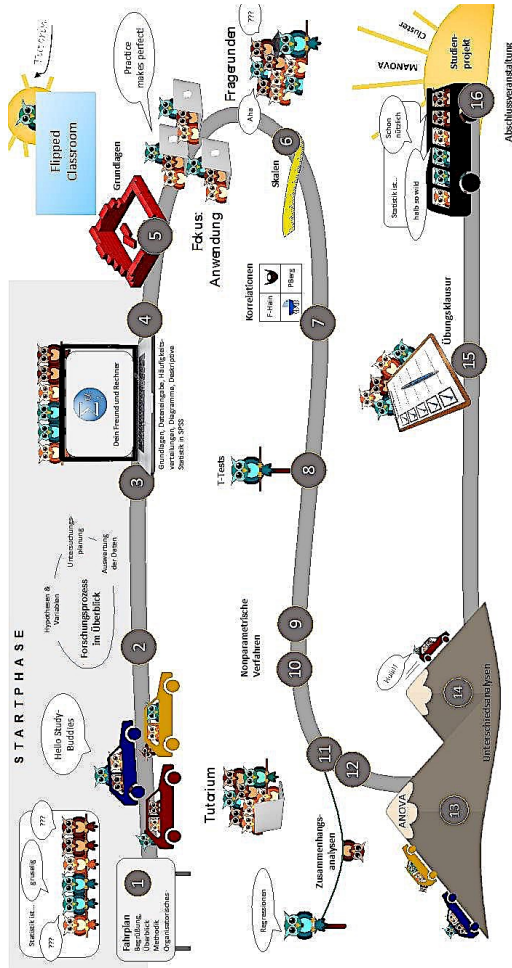
Produktebene

Was ist das Produkt dieser Veranstaltung? Und wie wird das im Advance Organizer sichtbar? Am Ende steht ein Konzept, das dem Bezirksamt vorgestellt wird und dann als Prüfungsleistung ausgearbeitet werden muss. Alles Nachdenken, Ausprobieren, Handeln, Reflektieren im Seminar führt auf dieses Produkt hin. Dass es nicht aus dem Nichts entsteht, macht der Lehrende mit diesem Advance Organizer deutlich. Viele Elemente, von der Theorie bis zur Methodik müssen sich zusammenfügen, um dieses Produkt zu ermöglichen: ein Mosaik, ein Mandala des Wissens und Könnens.

Gestaltungselemente

Das Thema Diversität wird im Advance Organizer sichtbar. Farbigkeit und eine ungewöhnliche Form laden dazu ein, das eigene Lernen neu zu denken. Dabei ist die bewusste Wahl der Form auch Botschaft: In diesem Seminar können Sie nachdenken, Ungewohntes erproben, sich mit Ihren eigenen Ideen sichtbar machen.

2.5 Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften (nach einer Idee von Svenja Ohlemann)



Dieser Advance Organizer dient zur Orientierung in einem Kurs zu quantitativen Methoden in den Bildungswissenschaften. Im Anschluss an diese Lehrveranstaltung führen die Studierenden ein Studienprojekt durch, wofür statistische Kenntnisse benötigt werden.

Prozessebene

Die Lehrveranstaltung ist hier als eine Reise entlang von Stationen dargestellt, die mit den Ziffern 1–16 gekennzeichnet sind. Jede Ziffer entspricht einer Veranstaltungseinheit. Eine gewundene Linie ohne Abzweige verbindet diese Stationen und gibt der Darstellung die Grundstruktur. Start und Ziel sind klar erkennbar und der Weg deutlich markiert.

Zunächst springen die Startphase oben links und die Abschlussveranstaltung unten rechts ins Auge, denn sie begrenzen den Prozess. Am Start gibt es eine Schautafel, die den „Fahrplan“ der ersten Sitzung enthält und somit eine wegweisende Funktion übernimmt. Auch die Abschlussveranstaltung ist richtungsweisend, nämlich „der Sonne“ und einem Studienprojekt entgegen. Dieses liegt bereits außerhalb der letzten Station, schließt sich aber unmittelbar an.

An den Stationen entlang der gewundenen Strecke sind neben den Themen die Teilnehmenden (symbolisiert durch Eulen) in unterschiedlichen Konstellationen dargestellt: einmal einzeln vor Computern, ein anderes Mal als Gruppe vor einem Blatt, und dann wieder in Dreiergruppen oder als Einzelpersonen. An der fünften Station kommt als weitere Person eine Tutorin ins Spiel.

Darüber hinaus werden an einigen Stationen spezifische Arbeitsformen benannt: Flipped Classroom, Frageunden, Tutorium.

Der Abstand zwischen den Stationen ist unterschiedlich groß, manche Stationen liegen eng beieinander. Eine Besonderheit gibt es bei der 13. und 14. Station: Während die Strecke im Übrigen als gewundene Linie verläuft, mündet sie hier in das Bild eines Gebirges, das mit einer steilen Auffahrt beginnt und mit einer ebenso steilen Abfahrt endet, um schließlich als Zielgerade eine Verbindung zur 15. und 16. Sitzung herzustellen.

Als weiteres Prozess-Element können die Sprechblasen interpretiert werden. Sie stellen mit ihren Aussagen eine deutliche Entwicklung dar: Während am Start Bedenken und Fragezeichen gegenüber dem Veranstaltungsthema formuliert sind, gibt es entlang der Stationen einige zustimmende Äußerungen („Aha“; „Practice makes perfect“; „Huiii!!“), um schließlich an der 16. Station zum Resultat zu führen, dass das Thema „schon nützlich“ und „halb so wild“ sei.

Trotz der einfachen Grundstruktur einer gewundenen Linie entsteht in diesem Advance Organizer der Eindruck eines ereignisreichen dynamischen Verlaufs, der zu einem markanten Ziel führt, das über die Veranstaltung hinausweist.

Produktebene

In diesem Advance Organizer gibt es neben dem Ziel und den Inhalten ein wichtiges Produkt: die Übungsklausur. Sie scheint Voraussetzung für den gelungenen Abschluss und die ‚Weiterfahrt‘ zum Studienprojekt zu sein. Die verschiedenen Arbeitsformen können als implizites Lernergebnis interpretiert werden, wenn man bedenkt, dass diese Lehrveranstaltung sich an Studierende der Bildungswissenschaften richtet.

Gestaltungselemente

Es gibt eine Fülle von farbigen Gestaltungselementen, die dem Advance Organizer einen lebendigen, fröhlichen und zuweilen witzigen Eindruck verleihen. Die Darstellung erinnert an ein Wimmelbuch, bei dem es immer neue Details zu entdecken gibt.

Bemerkenswert ist, dass im Advance Organizer nicht nur Themen, sondern auch AkteurInnen dargestellt sind, durchgängig als Eulen, dem klassischen Symbol der Weisheit. Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden sind nur durch die Position und im Fall der Tutorin durch die Bezeichnung zu erkennen.

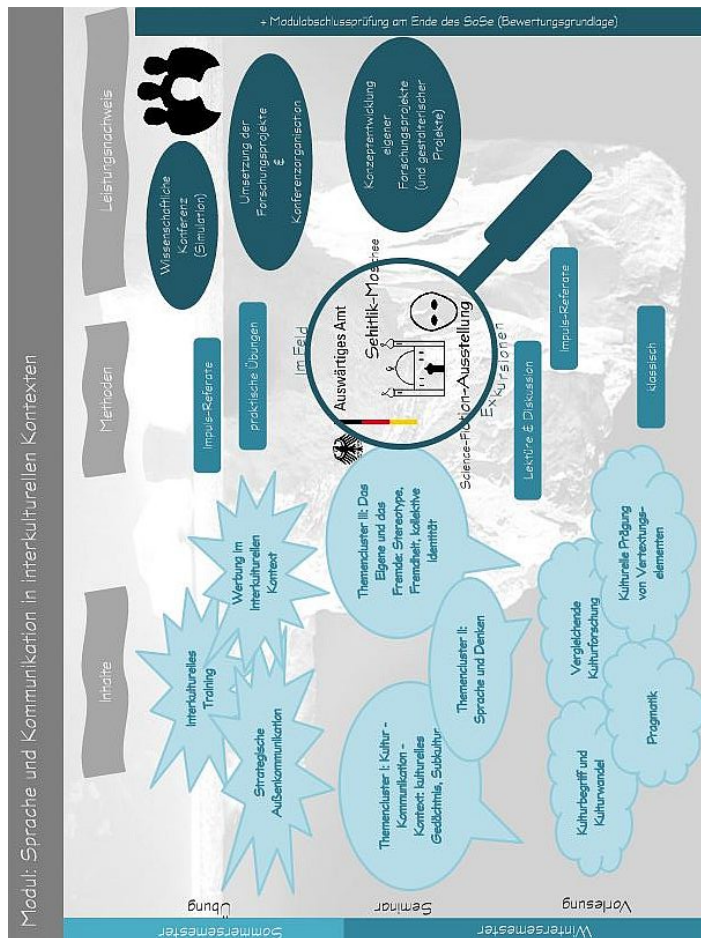
Viele der Themen sind mit aussagekräftigen Bildern illustriert (z. B. Grundmauern eines Gebäudes, ein Maßband, ein Hochseil, an dem eine Eule die umgekehrte Perspektive einnimmt). Prominent ist das Bild eines Gebirges. Es könnte auf besonders schwierige Inhalte verweisen oder auch auf Höhepunkte der Lehrveranstaltung mit einer steilen Auffahrt, Aussichten auf

schneebedeckte Gipfel und einer rasanten Abfahrt. Zumindest verspricht das Bild ein abwechslungsreiches Auf und Ab.

Ein weiteres wichtiges Gestaltungsmittel sind die Fahrzeuge. Während am Start die Studierenden jeweils zu dritt in einem Auto (griechisch *Selbst*) sitzen, fahren sie am Schluss gemeinsam in einem Omnibus (lateinisch *Für alle*).

Die Lehrveranstaltung gleicht einer interessanten Reise mit aufregenden Inhalten, wechselnden Begegnungsmöglichkeiten und schließlich einem gemeinsamen Ziel.

2.6 Sprache und Kommunikation in interkulturellen Kontexten (nach einer Idee von Jessica Haß)



Dieser Advance Organizer veranschaulicht ein ganzes Modul zum Thema „Sprache und Kommunikation in interkulturellen Kontexten“. Das Lehrangebot umfasst zwei Semester und besteht aus Vorlesung, Seminar und Übung.

Prozessebene

Zur Übersicht über das Modul wurde hier die Form einer Matrix gewählt. Sie zeigt die Inhalte, Methoden und Leistungsnachweise in Relation zur zeitlichen Dimension („Wintersemester“ und „Sommersemester“ sowie „Modulabschlussprüfung am Ende des Sommersemesters“). Dieser zeitliche Rahmen bildet als rechter und linker Balken zugleich die Grenzen der Darstellung. Entgegen der Lesegewohnheit entwickelt sich der Zeitstrahl von unten nach oben; dies ist bedingt durch die Abfolge der Lehrformate. Die Vorlesung zu Beginn legt die Grundlagen, worauf das Seminar sowie die Übung aufbauen werden. Durch die Verwendung verschiedener dynamischer Formen (Banner, Sterne, Sprechblasen, Wolken) zeigt sich die Entwicklungsperspektive der Lehrveranstaltung.

Produktebene

Der Produktebene ist in diesem Advance Organizer eine ganze Spalte der Matrix gewidmet. Die erwarteten (anspruchsvollen) Lernergebnisse sind in Form von Leistungsnachweisen ausgedrückt.

Gestaltungselemente

Mit Hilfe einer symbolischen Lupe wird im Zentrum der übersichtlichen Matrix der Blick auf eine besondere Methode gelenkt: Exkursionen im Feld. Unterstrichen wird diese Wirkung durch den Einsatz von drei Bildern, die die Ziele der Exkursionen benennen (Auswärtiges Amt, Sehlik-Moschee und Science Fiction-Ausstellung). Dieses Gestaltungselement wurde nicht exakt im Mittelpunkt der Matrix platziert, sondern etwas nach rechts versetzt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Exkursionen den attraktiven Kern der Lehrveranstaltung darstellen, die anderen Methoden und Inhalte aber mindestens ebenso wichtig bzw. zum Verständnis der Exkursionen unbedingt notwendig sind.

Die farbliche Gestaltung ist zurückhaltend und tritt hinter den verwendeten Formen zurück. Es gibt ovale und rechteckige Textfelder sowie die o. g. dynamischen Formen. Während die Textfelder die Methoden und Leistungsnachweise benennen, enthalten die dynamischen Formen die Inhalte der Lehrveranstaltungen. Die Vorlesungsinhalte sind als übereinandergeschichtete Wolken symbolisiert, wohingegen die Themencluster des Seminars diskursiv verhandelt werden, dargestellt durch Sprechblasen. Die Themen der Übung sind in drei sternförmigen Textfeldern untergebracht. Mit der Wahl dieser Symbolik wird deutlich, dass sich die Themen des Moduls insgesamt auf einem abstrakten Niveau bewegen. Die Phänomene, die bei den Exkursionen „unter die Lupe“ genommen werden, bilden hier nicht nur optisch ein deutliches Gegengewicht. Die Leistungsnach-

weise sind dagegen schlicht dargestellt und mit konkreten praktischen Aufgaben verknüpft (Konzeptentwicklung und Umsetzung von Projekten; Organisation und Simulation einer Konferenz).

Insgesamt entsteht vor dem Hintergrund einer einfachen Matrix ein spannungsreiches und komplexes Bild des Moduls und seiner Bestandteile.

3 Constructive Alignment: Ziel, Inhalt, Methode und Prüfung sinnvoll zusammenbringen

Stellen Sie sich vor, dass Sie gern MedizinerInnen ausbilden wollen, die in ihrer späteren Berufspraxis einfühlsam und professionell mit ihren PatientInnen sprechen. Sie haben 15 Sitzungen im Semester dafür Zeit. Drei Termine nutzen Sie, um Ihnen Theorien der Kommunikation vorzustellen. Sie haben dafür sehr aussagekräftige PowerPoint-Folien entwickelt. Die nächsten drei Sitzungen widmen Sie den Gesprächsführungstechniken. Auch hier präsentieren Sie neueste Forschungsergebnisse, lassen Artikel lesen und die Studierenden miteinander über das Thema sprechen. In Termin 7 haben Sie nun eine echte Patientin eingeladen. Es ist Ihre Großtante, die mit ihren 70 Jahren Dia-

betes des Typs II diagnostiziert bekommen hat. Nun soll einE StudierendeR sie zu ihrem bisherigen Ernährungsverhalten befragen, um darauf aufbauend Tipps für eine gesunde Ernährung zu geben. Ein Student meldet sich freiwillig. Er stellt sich vor die Patientin, sieht sie ernst an und sagt: „Das mit ihrem Diabetes haben sie sich selbst eingebrockt.“ Ihre Tante ist verstört, Sie sind verzweifelt. Wie konnten sechs Sitzungen so im Sand verlaufen. Hat der Student gar nichts gelernt?

Das Konzept ‚Constructive Alignment‘ wurde von Biggs (1994) geprägt. Er hatte eine ähnliche Erfahrung gemacht. Die Ziele, die er für sein Seminar definiert hatte, führten nicht zum gewünschten Ergebnis. Seine Analyse ergab: Es gab ein ‚Misalignment‘ zwischen Ziel und Aktivitäten.

Das sind auch die beiden wichtigsten Begriffe, die Constructive Alignment umfasst: ‚Teaching Objective‘/Lernziel und ‚Learning Activity‘/Methode. Hinzu kommt noch ‚Assessment‘/Prüfung, das meint die Methode, mit der erhoben wird, ob ein Lernziel erreicht wurde. Passt alles gut zusammen, so ist die Lehrveranstaltung ‚constructively aligned‘.

Im Beispiel der MedizinerInnenausbildung könnte das so aussehen: Die Studierenden sollen Einfühlungsvermögen für ihre zukünftigen PatientInnen entwickeln. Sie können dazu Gesprächstechniken anwenden. Als Lernaktivität werden die Studierenden in der ersten Sitzung nach ihren eigenen Erfahrungen mit Arztgesprächen befragt. Die Denkanregende Frage lautet: Welche Erfahrungen haben Sie als PatientIn, AngehörigeR oder

als PraktikantIn mit Arzt-Patienten-Gesprächen schon gemacht. Dafür drehen sich die Studierenden zu ihrer Nachbarin oder ihrem Nachbarn um und tauschen sich aus. Danach wird die Frage im Plenum erörtert; Freiwillige können ihre Erfahrungen teilen. Dann werden Theorien und Konzepte vorgestellt, woran sich Übungsmöglichkeiten in Form von Rollenspielen anschließen. Vorbereitet werden diese durch gute und schlechte Beispiele aus Filmen (z. B. durch Ausschnitte aus einer Krankenhausserie). Dann werden gemeinsam Gütekriterien für gelungene Arzt-Patienten-Gespräche entwickelt. Daraufhin wird der Termin mit einem realen Patientenbesuch inhaltlich und methodisch vorbereitet. Nach dem Treffen wird gemeinsam reflektiert und es werden Gütekriterien appliziert. Als Assessment, also Prüfungsformat, wird eine Simulation gewählt, bei der Studierende aus den höheren Semestern Patientinnen und Patienten spielen. Begleitet wird diese praktische Prüfung durch eine Online-Prüfung zu den Wissensaspekten des Themas. Am Ende können die Studierenden hoffentlich einfühlsam und professionell mit ihren PatientInnen sprechen. Zumindest bot sich eine echte Chance, sich diese Kompetenz anzueignen.

Die einzelnen Elemente des Constructive Alignment werden im Folgenden nun kurz eingeführt.

3.1 Methoden, die zu den Lernzielen führen

Lernaktivitäten kann man auch als Methoden des Lernens und Lehrens benennen. Das Wort ‚Methode‘ kommt von dem Altgriechischen *methodos* und heißt übersetzt ‚Weg‘. Wir können es im Kontext des Planens von Lehrveranstaltungen als Weg zum Erreichen des Lernziels verstehen. Dabei sind Methoden „helfende Verfahrensweisen“ (Knoll 2007). Sie sollen uns dabei unterstützen, unsere Lehrziele zu erreichen.

In unserem Buch „Ideen für die Hochschullehre – ein Methodenreader“ haben wir diese Verfahrensweisen in der Logik des Didaktischen Dreischritts geordnet. Sie bieten Gestaltungsmöglichkeiten für die Orientierung, die Erarbeitung und die Sicherung der Lerninhalte.

Methoden sollen helfen, bei den Studierenden „Interesse [zu] wecken oder [zu] verstärken [...], die Motivation [zu] fördern im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einem Thema und Möglichkeiten [zu] schaffen für aktive Erfahrungen im Hinblick auf die Lerninhalte, die eigene Person und die anderen Personen in der Gruppe“ (Knoll 2007).

Bei der Auswahl von Methoden für unsere Planung haben sich folgende Fragen als hilfreich erwiesen:

- Was soll als neuer „Zustand“ des Wissens und der Handlungsmöglichkeit entstanden sein? (Lernziel)
- Wer sind die Studierenden? (Zielgruppe)
- Was soll erarbeitet werden? (Inhalt)
- Unter welchen Bedingungen findet das Lernen statt? Wo findet das Lernen statt? (Kontext)
- Was geschieht hier und jetzt? (Situation)
- Wer gestaltet die Lehr-Lernsituation? (Wir selbst)

Eine passende, am Constructive Alignment orientierte Methode trägt diesen Fragen Rechnung (vgl. Knoll 2007). Methoden unterstützen und fördern das Interesse an den Inhalten und helfen, dass Informationen aufgenommen werden. Sie sollen es den Studierenden erleichtern, eigene Ideen einzubringen, das wechselseitige Gespräch zu fördern.

Wenn wir uns für aktivierende Methoden in der Hochschullehre entscheiden, wollen wir, dass die Studierenden viel selbst lernen. Vielleicht haben Sie schon einmal die Erfahrung gemacht, dass das nicht immer zu Begeisterung bei den Studierenden führt. Die folgende Tabelle soll verständlich machen, worin die Schwierigkeiten bei der Akzeptanz der Methode liegen kann.

Ziele	Probleme
Sich an der Erarbeitung eines Inhalts aktiv beteiligen	- Sich anstrengen, „arbeiten“, Mühe erleben - Grenzen und Scheitern befürchten
Eigene Erfahrungen, eigenes Wissen und eigene Fragen einbringen	- Schwellen überwinden müssen, um sich anderen mitzuteilen - Sich selbst wahrnehmen (was unangenehm sein kann)
Bereits vorhandene Sachkompetenz wahrnehmen und nutzen	Die Kompetenz des/der Fachmanns/Fachfrau höher einschätzen als die eigene (zumal, wenn es sich „nur“ um Alltagskompetenz aufgrund von Lebenserfahrung etc. handelt).
Fähigkeit zur selbstständigen Informationserarbeitung und Problemlösung entwickeln	„Schon wieder ‚selbst‘ machen müssen“, d. h. Informationen und Lösungen lieber „bekommen“.
Kommunikation und Kooperation üben	- Sich mit anderen und auf andere einlassen müssen - Verständigung als anstrengend erleben - Konflikte befürchten (und erleben) - Kompromisse schließen müssen

Aufstellung nach Knoll 1997, S. 123 und 126.

Aktivierende Methoden sind von der Leitvorstellung einer aktiven Mitwirkung der Lernenden bestimmt. Es geht darum, sich zu beteiligen, Eigenes hervorbringen, selbstständig zu sein, Kommunikation und Kooperation zu pflegen. Dadurch werden Lernfortschritt, Lernerfolg und Lernergebnis wesentlich eine Sache des eigenen Engagements – je größer und je selbstverständlicher dieses Engagement ist, desto eher gelingt das Lernen.

Wenn Sie wollen, dass die Bereitschaft und Akzeptanz für den Methodeneinsatz sich erhöht, können Sie einiges dafür tun:

Bereitschaft zur Akzeptanz für aktivierende Methoden auf Seiten der Lernenden	Förderliche Beiträge durch die Leitung
Die Methode wird als stimmig wahrgenommen (nicht nur als Überbrückung, Ritual oder Verlegenheitslösung).	Präzise Planung mit Blick auf Ziel und Funktion der Methode, die nicht als Ad-hoc-Instrument, sondern als verantwortlich zu lösende Gestaltungsaufgabe begriffen wird.
Das angebotene Verfahren ist durchsichtig.	Erläuterung, was die Methode bringen soll und worin ihr Sinn besteht.
Die angebotene Methode wirkt einladend und ermutigend.	Die Ansage kommt aus der Grundstimmung: „Es wird etwas Positives bringen“ (weniger: „Das müsst ihr jetzt tun“).

3.2 Inhalt: Grundfragen zur Auswahl

Wie können Sie den richtigen Inhalt auswählen? Klafki schlägt vor, dass Lehrende in der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen den Stoff mit folgenden Fragen auf Herz und Nieren prüfen.

- Exemplarische Bedeutung: Was können die Studierenden mit dem heute Gelernten anfangen? Auf welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem lässt der spezifische Inhalt schließen?
- Gegenwartsbedeutung: Was bedeutet er für die Studierenden heute? Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt im Leben der Studierenden, welche Bedeutung soll er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
- Zukunftsbedeutung: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Studierenden?
- Struktur des Inhalts: Welches ist die Struktur des (durch Frage 1 und 2 in die spezifisch-pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
- Zugänglichkeit: Wie bringe ich ihn bei, welche Beispiele etc. gibt es? Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Studierenden interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich werden kann.

Drei Ideen zu Stoffreduktion:

- 1) Stellen Sie sich vor, eine ihrer Studentinnen fragt Sie: Was bringt mir das für jetzt? Was bringt mir das für später?
- 2) Stellen Sie sich vor, Sie müssten in jeder Sitzung alle Inhalte auf drei Kernaussagen reduzieren. Welche wären das?
- 3) Stellen Sie sich vor, Sie wären sehr faul. Was würden Sie dennoch lehren wollen? (Meyer & Meyer 2007, S. 100 ff.)

3.3 Prüfen: Was und Wie

Constructive Alignment beinhaltet auch das Nachdenken über die Form der Prüfung des Wissens. In Lehrinnovationsprojekten des BZHL haben Lehrende Ideen für das formative Prüfen entwickelt. Sie integrieren in die laufenden Veranstaltungen Elemente der Prüfung. Das hilft den Studierenden, sich den Lernstoff anzueignen und ihr Lernen selbst zu überprüfen und damit zu steuern (Selbstevaluation). Es entdramatisiert die Prüfung am Ende des Semesters und führt erfahrungsgemäß zu besseren Prüfungsergebnissen. Wenn man sich für Lernaktivitäten entschieden hat, die die Beteiligung der Studierenden fördern, ist es sinnvoll, auch die Prüfungsform darauf auszurichten. Es geht ja darum, den Kompetenzerwerb abzubilden. Reine Wissensabfragen bilden zwar Wissen ab, nicht aber das Können. Kompetenzorientierte Prüfungsformen zu entwickeln, die zu Ihnen, Ihren Studierenden und Ihrem Lehrkontext passen, ist anspruchsvoll.

Die konzeptionelle Vorarbeit für das Prüfen lässt sich in drei Fragen ordnen: Was sind die Funktionen des Prüfens? Welche Anforderungen an das Prüfen habe ich im Kontext dieser Lehrveranstaltung? Wie fügt sich der Prüfungsprozess in einen *systematischen Zusammenhang* ein?

Prüfen als mehrphasiger *Prozess* umfasst die Planung, Durchführung und Auswertung. Integriert in diese Phasen müssen eine Vielzahl von *Entscheidungen* getroffen werden, die sich zu drei Hauptfragen zusammenfassen lassen:

- Was soll geprüft werden?
- Wie soll geprüft werden?
- Wie sollen die Prüfungsergebnisse ausgewertet, d. h. beurteilt und bewertet werden?

Prüfungen können grundsätzlich zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen bzw. Funktionen erfüllen: Zum einen können sie den Lern- und Lehrprozess auf die Zielerreichung *hinlenken*. Damit diese Unterstützung wirksam ist, müssen solche Prüfungen wirklich *begleitend* zum eigentlichen Lernprozess stattfinden, sodass rechtzeitig differenzierte Rückmeldungen und angemessene Lernhilfen möglich sind. Zum anderen können Prüfungen dazu dienen, festzustellen, in welchem Maße die Studierenden geforderte *Kompetenzen nachweisen* können. Dabei geht es aber nicht eigentlich um den bloßen Nachweis, sondern es werden aufgrund der Ergebnisse Berechtigungen erteilt bzw. vorenthalten, Differenzierungen vorgenommen und Leistungen miteinander verrechnet. Also haben solche Prüfungen

auch den Charakter der Selektion im Sinne von Zulassung, Zuweisung, Wegweisung und differenzierender Information.

Nehmen wir nun das Beispiel vom Anfang des Kapitels wieder auf, so zeigt sich in dieser Lehrveranstaltung für MedizinerInnen das Prinzip des Constructive Alignment folgendermaßen: Die Studierenden können empathisch und strukturiert ein Patientengespräch führen. Dafür erhalten sie im Seminar theoretische Inputs zum Thema und können sich in Übungen (Simulationen und Gespräche mit echten PatientInnen) erproben. Die Prüfung am Ende der Lehrveranstaltung hat zwei Ebenen: Zum einen wird eine Klausur geschrieben, um das Wissen abzufragen; zum Zweiten wird die Handlungskompetenz erfasst, indem Studierende des höheren Semesters als PatientInnen auftreten. Die Studierenden müssen in einer vermeintlich realen Situation auf die Bedürfnisse der SimulationspatientInnen reagieren.

4 Exemplarische Lehrplannungen

4.1 Planungsideen für die Orientierungsphase

Wenn das Semester beginnt, sind in den ersten Lehrveranstaltungen viele Fragen zu klären und Anliegen zu bearbeiten. Die Studierenden sind neugierig auf das Thema, möchten wissen, was sie in dieser Veranstaltung inhaltlich erwartet und was sie selbst beitragen müssen. Außerdem wollen sie erfahren, wer die Lehrperson ist und welche anderen Studierenden teilnehmen werden. Unter Umständen ist zu klären, welche Prüfungsleistungen in der Veranstaltung möglich sind bzw. mit welcher Prüfungsform die Veranstaltung schließt und wie Leistungen bewertet werden. Zuweilen müssen auch Regeln und Anforderungen, wie z. B. eine Anwesenheitspflicht besprochen werden. Das Meiste davon steht in der Prüfungsordnung oder im Vorlesungsverzeichnis, aber selten werden all diese Unterlagen zur Kenntnis genommen. Am Semesteranfang stürmt viel Neues auf die Studierenden ein. Deshalb ist Orientierung essentiell.

Die hier vorgestellten Planungsideen gehen die Aufgabe der Orientierung unterschiedlich an, nicht zuletzt, weil die Lehrveranstaltungen in verschiedenen Fächern und Lehrkontexten stattfinden und unterschiedliche Studienniveaus angesprochen werden.

Die Geografin Dr. Katharina Scherber nutzt die Gelegenheit der ersten Sitzung, um den Studierenden ein Instrument der Forschungsinfrastruktur des Instituts vorzustellen und so auf das Thema Forschen neugierig zu machen.

Die Wirtschaftswissenschaftlerin Ricarda Rehwaldt umreißt mit einer Denkanregenden Frage einen zentralen Aspekt des Seminarthemas. Neben einem thematischen Überblick erreicht sie damit implizit, dass sich die Studierenden miteinander bekannt machen und von ihr als Lehrperson einen Eindruck bekommen.

Die Kunstwissenschaftlerin Prof. Corinna Tomberger startet mit einer konkreten Aufgabe und aktiviert auf diese Weise Vorwissen zum Thema. In der sehr heterogen zusammengesetzten Seminargruppe werden auf diese Weise die unterschiedlichen Kompetenzen sichtbar und nutzbar.

Didaktische Kommentare finden Sie unterhalb der Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung und in der Tabelle der konkreten Planung. Sie sind durchnummeriert, um die Bezüge zu den Planungselementen herzustellen. Die methodischen Ideen stammen aus dem Buch „Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader“.

4.1.1 Arbeitstechniken aus der Forschung kennenlernen und ihre Problematik reflektieren (nach einer Idee von Katharina Scherber)

Thema der Lehrveranstaltung

Stadt- und mikroklimatologische Untersuchungen in Berlin

In dieser Lehrveranstaltung sollen die 20 Studierenden des B. A. in das aktive Forschen im eigenen Fach eingeführt werden. Sie sind im 4. Semester und haben bereits Basiswissen zum Thema Stadt- und Mikroklima. Nun geht es darum, dieses Wissen „in Bewegung zu setzen“ und es an konkreten Fragestellungen anzuwenden, sowie in neue Kontexte zu transferieren.

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden sollen einen Überblick über Inhalt, Struktur, Ablauf, Prüfungsleistung der Lehrveranstaltung bekommen. Ihnen sollen die Lernziele klar werden. Das Untersuchungsgebiet Berlin wird auch zum Erprobungsfeld der eigenen Forschungskompetenz. Die Studierenden sollen sich gegenseitig kennenlernen und mit den Arbeits- und Lernformen der Lehrveranstaltung vertraut werden.

Konkrete Planung

Zeit	15 Minuten
Ziel	- Studierende orientieren sich im Thema - Lernen einander kennen - Werden in die LV mit ihren spezifischen Programm und Arbeitsformen eingeführt
Thema/ Inhalt	- Begrüßung und Vorstellungsrunde mit der Frage „Stadt und Mikroklima: Was fällt mir zu den beiden Begriffen ein?“ (1) - Einführung in die LV: Ziele, Inhalte, Anforderungen, Spielregeln, Ablaufplan, Modulabschluss
Anleitung/ Methode	- Murmelgruppe - Mit der Nachbarin/dem Nachbarn 3 Minuten sprechen - Leitfragen: (2) - Warum haben ich diese LV gewählt? (3) - Welche Vorkenntnisse haben ich bezüglich Stadt- und Mikroklima sowie Methoden und Software? (4) - Was bedeutet Studierenden fokussierte Lehre? (5)
Medien/ Material	PowerPoint-Folien
Didaktische Kommentare	1 Die Frage aktiviert Vorwissen und lässt den Gegenstand der LV direkt in den Fokus der Studierenden treten. 2 Die Zielgruppe dieses Seminars ist nach Interessen und Vorkenntnissen relativ heterogen. Die Lehrperson muss die Komplexität der Fragestellung so reduzieren, dass sie für Drittsemester handhabbar ist und zugleich den Ansprüchen eines wissenschaftlichen Studiums im 6. Semester genügt. 3 Diese Frage adressiert die Motivation zur Teilnahme. Sie macht den Studierenden bewusst, dass der Ausgangspunkt der Lernbewegung ihre ganz persönliche Motivation ist. 4 Der inhaltliche Überblick über die Sitzung wird anhand einer klassischen Studie gegeben. Damit erreicht die Lehrperson zum einen eine Hinführung zu den psychomotorischen Lernzielen der Sitzung (Texte linguistisch einschätzen können, Hypothesen bilden; Annotation üben) und zugleich vermittelt sie die Kenntnis einer relevanten Studie des Fachs.

	5 Mit der Rückbindung an Ergebnisse einer früheren Sitzung können die Studierenden den roten Faden des Seminars erkennen.
Zeit	60 Minuten
Ziel	- Vorkenntnisse der Studierenden erfassen und Wiederholung von Grundkenntnissen (6) - Verständnis für Prozesse und Phänomene in der Stadt- und Mikroklimatologie
Thema/ Inhalt	- Einführung in die Stadt- und Mikroklimatologie, Teil 1 - Stadt- und Mikroklima am Beispiel Berlins
Anleitung/ Methode	Vortrag mit Interaktionen mittels Fragen, Brainstorming und Diskussionen
Medien/ Material	- PowerPoint-Folien - Whiteboard für Skizzen bzw. Schemata
Didaktischer Kommentar	6 Das interaktive Lehrgespräch dient dem Lehrenden dazu, den Wissensstand zu erfassen. Die Studierenden können an sich selbst Wissen und Unwissen wahrnehmen. Die gemeinsame Kenntnis-Ausgangslage wird so geklärt.
Zeit	20 Minuten
Ziel	Studierende erfahren, wie und wo sie Geo-Daten für ihre Projektarbeiten (und auch generell für das Studium) finden und verarbeiten können
Thema/ Inhalt	Einführung zum Geodateninfrastruktur-Server (GDI) und zur Software QGIS
Anleitung/ Methode	Anleitung durch Gast (7)
Medien/ Material	- Arbeit an PCs im PC-Pool - Projektion der Anleitungsschritte
Didaktischer Kommentar	7 Durch die Auswahl der Beispieltex te kann die Lehrperson auch Studierende motivieren, die zum abstrakten Seminarthema nur schwer Zugang finden.
Zeit	15 Minuten
Ziel	Studierende machen eine praktische Übung und stellen dabei einen persönlichen Bezug zur Stadt- und Mikroklimatologie her
Thema/ Inhalt	Wie sind die Klimafunktionen an meinem Wohnort? (8)

Anleitung/ Methode	- Übung am PC - Studierende verwenden und bearbeiten Daten aus der Anleitung zuvor
Medien/ Material	Arbeit an PCs im PC-Pool
Didaktischer Kommentar	8 Der Experte für die Software kann spezifische Fragen beantworten. Durch eine neue Person wird auch die Lehrsituation noch einmal interessanter, da jemand, der intensiv mit der Software arbeitet, Auskunft gibt.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Studierende motivieren, einen Ausblick auf die nächste Sitzung geben
Thema/ Inhalt	Abschluss der LV-Sitzung und Ausblick auf die nächste Sitzung und weiteren Verlauf
Anleitung/ Methode	Freies Sprechen (9)
Didaktischer Kommentar	9 Die Äußerungen der Studierenden können durch das Anschreiben an der Tafel gesichert werden. Die Lehrperson kann kommentieren oder auch korrigieren. Für das freie Sammeln der Gedanken ist aber zu empfehlen, mit Kommentar und Korrektur zu warten und erst einmal alle Gedanken aufzunehmen.

4.1.2 Führung und Unternehmenskommunikation mit Hilfe des Academic Story Telling und Case Studies erlebbar machen (nach einer Idee von Ricarda Rehwaldt)

Thema der Sitzung

Gegenseitiges Kennenlernen, Aktivierung des Vorwissens, der Motivation zur Teilnahme und Ausblick auf Arbeits- und Sozialformen in der Lehrveranstaltung.

Diese Sequenz ist die erste Sitzung des Semesters. Sie soll einen Überblick geben und die Studierenden in das Thema einführen. Die Studierenden sind im 3. B. A.-Semester des Studiengangs Wirtschaftskommunikation. Etwa 20 Studierende nehmen teil.

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden sollen Kommunikation als Kern von Unternehmensführung begreifen lernen. Dabei reflektieren sie ihre eigene Rolle als Führende und außerdem die Wirkung verschiedener Kommunikationsstrategien und -instrumente.

Konkrete Planung

Zeit	10 Minuten
Ziel	- Die Studierenden werden aufmerksam - Nehmen Kontakt mit dem Thema auf - Erkennen den Selbstbezug zum Thema - Reflektieren ihre eigenen beruflichen Zielvorstellungen
Thema/ Inhalt	Leitfrage: „Wer von Ihnen will Chef/Chefin werden?“
Anleitung/ Methode	Denkanregende Frage (1)
Didaktischer Kommentar	1 Eine starke Frage! Sie knüpft den Inhalt des Seminars an die fantasierte Berufszukunft der Studierenden an. Das zu Lernende bekommt Sinn, weil es ein Baustein für die eigene Karriere sein kann (siehe zur Denkanregenden Frage Methodenreader, S. 23).
Zeit	20 Minuten
Ziel	Studierende werden mit der LV vertraut
Thema/ Inhalt	- Arbeitsweise (2) - Prüfungsordnung - Folienaufbau für die studentischen Präsentationen - Reflexionsformen
Anleitung/ Methode	Anhand Kontaktmodell der Lehre erklären (3)
Medien/ Material	PowerPoint-Folien (4)
Didaktische Kommentare	2 Die Arbeitsweise und Erläuterung der Regularien im Seminar wird erst nach dem kleinen inhaltlichen Einstieg mit Hilfe der Denkanregenden Frage erläutert. Damit erreicht die Lehrperson, dass der Fokus der Studierenden stärker inhaltlich als formal ausgerichtet ist. 3 Das Kontaktmodell der Lehre (Böss-Ostendorf & Senft 2010) beinhaltet Thema, Lernende, Dozierende umgeben durch den Rahmen. Es beschreibt die dynamischen Interaktionen in einer lernenden Gruppe. 4 Hinweise auf Moodle ergänzen die Erklärungen im Seminar.

Zeit	20 Minuten
Ziel	Erwartungen der Studierenden werden geklärt
Thema/ Inhalt	Leitfragen: - Was wollen Sie in diesem Seminar lernen? - Was möchten Sie beitragen, auf dass das gemeinsame Lernen gelingt? (5)
Anleitung/ Methode	Schema X als Gruppenmethode (6)
Medien/ Material	Arbeitsblatt zur Methode
Didaktische Kommentare	5 Die zweite Frage macht den Studierenden deutlich, dass sie etwas beitragen können, um das Seminar zu einem Erfolg zu machen. Die Lernbeiträge können sein: Vorerfahrungen, Aufmerksamkeit, Ideen, kritische Nachfragen etc. 6 Mehr zur Methode siehe Methodenreader, S. 72. Diese Frage dient als Impuls, um die Selbststeuerung des Lernens der Studierenden zu stärken. Die Studierenden werden sich ihrer eigenen Lernmotivation bewusst.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Studierende werden mit der Dozentin vertraut und erhalten das Angebot eines Vorbilds
Thema/ Inhalt	Kurze Darstellung der Vita und des Selbstverständnisses als Lehrperson (7)
Anleitung/ Methode	Impulsvortrag
Didaktischer Kommentar	7 Die eigene Biografie sichtbar machen ist ein sehr kraftvolles didaktisches Mittel. Die Lehrperson macht sich selbst greif- und ansprechbar. Die Studierenden, die nach Orientierung in ihrer eigenen Berufsentwicklung sind, suchen nach Orientierungspunkten. Lehrpersonen können hier inspirierende Vorbilder sein, die zeigen, dass und wie es geht. Wie viel eine Lehrperson von sich zeigt, hängt wesentlich vom Thema der Lehrveranstaltung und der eigenen Person ab. Ruth Cohn hat für diese Entscheidung das Wort von der ‚selektiven Authentizität‘ geprägt.

Zeit	30 Minuten
Ziel	Die Studierenden werden vertrauter miteinander
Thema/ Inhalt	- Ressourcen, Kompetenzen, Erfahrungen, Wissen der Studierenden aktivieren - Was weiß ich schon zum Thema? Welche Erfahrungen habe ich schon mit Führen gemacht? (8) - Vorstellung des Seminarplans mit den Arbeitsformen und Zielen für das Seminar
Anleitung/ Methode	Think Pair Share (9)
Medien/ Material	Arbeitsblatt zum Abgeben für die Lehrperson (10)
Didaktische Kommentare	8 Spannend wäre auch die Formulierung: Welche Erfahrungen habe ich schon mit Führen und Geführtwerden im beruflichen Kontext? 9 Bei dieser Methode denken die Studierenden erst allein nach, drehen sich dann zur Nachbarin oder zum Nachbarn um und teilen ihre Gedanken mit ihr/ihm. Möglich wäre auch die Murrelgruppe (Methodenreader, S. 55) und das PartnerInneninterview (Methodenreader, S. 56) 10 Das Arbeitsblatt gibt der Lehrperson Aufschluss über das Vorwissen und kann zur inhaltlichen Ausrichtung der folgenden Sitzungen herangezogen werden.
Zeit	5 Minuten
Thema/ Inhalt	- Eine Postkarte an sich selbst schreiben: Das nehme ich mir für das Semester vor - Abschluss und Abschied
Anleitung/ Methode	- Brainwriting (11) - Ich freue mich auf die Zusammenarbeit! (12)
Medien/ Material	11 Zur Hälfte des Semesters kann diese Karte wieder hervorgeholt werden, um sie gemeinsam zu besprechen. Hilfreich sind dabei die Fragen: Was habe ich umgesetzt, was habe ich ungetan gelassen? (siehe Methodenreader, S. 17) 12 Der Erarbeitungscharakter der Lehrveranstaltung wird hier betont und die Lehr-Lerngemeinschaft, in der sich Studierende und Lehrpersonen gemeinsam befinden.

4.1.3 Durch Bildanalysen die Grundlagen des westlichen Bildverständnisses verstehen (nach einer Idee von Corinna Tomberger)

Thema der Lehrveranstaltung

Bild und Bedeutung sind die beiden thematischen Fixpunkte dieses Seminars an der Universität der Künste, Berlin.

Es wird im Kontext des Studiengangs Visuelle Kommunikation angeboten. Die Studierenden können B. A.- und M. A.-Studierende sein. Einige Studierende anderer Fächer nehmen teil, z. B. aus Architektur, Kunst Lehramt etc. Deshalb ist die Gruppe sehr heterogen in den Lernvoraussetzungen. Dementsprechend muss sehr bewusst Orientierung gegeben und das Vorwissen und Nichtwissen genutzt werden. Es sind etwa 12–15 Studierende anwesend. Grob geht es in der Lehrveranstaltung darum, dass die Studierenden ein historisches Bildverständnis entwickeln.

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden sollen wissen, dass die Idee des autonomen Bildes sowie der bildlichen Repräsentation von Wirklichkeit sich in Europa mit der Renaissance herausgebildet haben und kennen **(1)** für diese kunsthistorische Entwicklung typische Darstellungskonventionen. Sie haben Erfahrungen **(2)** im Bildvergleich gesammelt und ihre Wahrnehmungsfähigkeit für Bildelemente und Darstellungsweisen geschult **(3)**.

Didaktische Kommentare

1 Wissen und Kennen sind einfache Formen der Wissensorganisation, die nicht unbedingt eine tiefe Auseinandersetzung mit den Inhalten benötigen.

2 Hier wird die affektive Komponente des Lernens bewusst fokussiert. Mit dem Einbezug der Erfahrung vertieft sich das Lernen in Form der persönliche Auseinandersetzung mit visuellen Reizen und persönlicher Reaktion, Wertung und Interpretation.

3 Hier kommt der Methodenaspekt ins Spiel.

Konkrete Planung

Zeit	10 Minuten
Ziel	Die Studierenden haben einen Überblick über das Thema, aktivieren ihr Wissen in Bezug auf die Inhalte des Seminars
Thema/ Inhalt	- Seminarablauf - Lerninhalte - Arbeitsweisen
Anleitung/ Methode	Lehrvortrag anhand der Lernlandkarte (4), auf der die wichtigsten Elemente des Lernprozesses (5) und der Lerninhalte visualisiert sind
Medien/ Material	Lernlandkarte
Didaktische Kommentare	4 Beispiele für Lernlandkarten finden Sie im Kapitel 2 5 Das können Stationen wie Expertengespräch, Exkursion, Referate, Textarbeit, Prüfung, Hausarbeit sein.

Zeit	20 Minuten
Ziel	- Vorwissen aktivieren - Wahrnehmung schulen - Unterschiede in Bildern identifizieren
Thema/ Inhalt	- Bildelemente religiöser Darstellungen und ihre Bedeutung - Vergleich von Darstellungsweisen
Anleitung/ Methode	- Farbausdruck ausgewählter Bilder (je 2 Marien- und Christusdarstellungen unterschiedlichen Stils (6) werden Kleingruppen (7) von 3–4 Personen gegeben - Studierende beschreiben, was sie auf dem Bild sehen: Wie ist es aufgebaut? Was fällt Ihnen auf (8)? - Dann zusammentragen der Ergebnisse aus den Kleingruppen im Plenum (9)
Medien/ Material	- Farbausdrucke - Beamer
Didaktische Kommentare	6 Die einzelnen Bilder stehen exemplarisch für ihre Epoche, in der sich die Entwicklung vollzieht. Pars pro toto. 7 Statt eines Inputs ihrerseits lässt die Lehrperson die Studierenden bereits in dieser ersten Sitzung etwas selbst erarbeiten. Dadurch signalisiert sie, dass studentische Aktivität in dieser LV erwünscht und nötig ist. Durch die Zusammenarbeit in der Kleingruppe (die möglichst heterogen zusammengesetzt sein sollte) erfahren die Studierenden ihre eigene Kompetenz in der Bildanalyse im Vergleich zu den Fähigkeiten der Kommilitoninnen. Sie können sich so mit ihrer Kompetenz in Relation zu den anderen Studierenden verorten und auch voneinander lernen, ohne dass die Lehrperson involviert ist. 8 Der Arbeitsauftrag ist klar formuliert, da er sowohl enge (die ersten beiden) als auch eine offene Frage enthält; das lässt gute Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten entstehen. 9 Bilder werden hierfür für alle Studierenden per Beamer an die Wand projiziert. Das ermöglicht allen, an der Diskussion teilzunehmen.
Zeit	40 Minuten
Ziel	Die Studierenden können unterschiedliche Darstellungsweisen interpretieren und historisch kontextualisieren.

Thema/ Inhalt	Veränderungen künstlerischer Darstellungsweisen im Übergang von der Gotik zur Renaissance
Anleitung/ Methode	- Textarbeit in den vorher gebildeten Arbeitsgruppen - Auftrag: Arbeiten Sie die Ihnen wesentlich erscheinenden Punkte aus den Texten heraus (10). Visualisieren Sie sie auf einem Flipchart!
Medien/ Material	- Textmaterial mit dem passenden Schwierigkeitsgrad zur kunsthistorischen Einordnung des jeweiligen Bildmaterials - Flipchart und Stifte
Didaktischer Kommentar	10 Die als wesentlich erlebten Punkte können von Subjekt zu Subjekt verschieden sein. Deshalb ist das spätere Zusammentragen und eine Kommentierung durch die Lehrperson wichtig, um die Perspektive des wissenschaftlichen Diskurses auf das Phänomen einzubringen.
Zeit	20 Minuten
Ziel	- Studierende führen die Ergebnisse der Sitzung zusammen und synthetisieren sie - Studierende bekommen Expertensicht auf ihr Wissen - Studierende erhalten einen Ausblick auf die nächste Sitzung
Thema/ Inhalt	Entstehung realistischer Darstellungsweise und Herausbildung des autonomen Tafelbildes in der Renaissance
Anleitung/ Methode	- Die Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse nacheinander (11) - Im Plenum werden die Aspekte gemeinsam diskutiert - Die Lehrperson fasst die wichtigsten Aspekte der Seminarsitzung aus ihrer Sicht zusammen. Sie gibt einen Ausblick auf die nächste Sitzung
Medien/ Material	Tafel und die Flips mit den Arbeitsergebnissen der Studierenden
Didaktischer Kommentar	11 Die Studierenden zeigen ihr Produkt und erleben sich so als selbstwirksam. Sie haben einen kleinen Forschungsprozess erlebt, der sie von der individuellen Beobachtung zum wiss. Diskurs geführt hat. Ein wichtiger Lernprozess, der von der Lehrperson bewusstgemacht werden sollte.

4.2 Planungsideen für die Erarbeitungsphase

Die Erarbeitungsphase ist das Zentrum der Lehrveranstaltung. Sie gelingt gut, wenn die Studierenden sich in der ersten Phase ausreichend orientieren konnten und somit als Individuen und auch als Lerngruppe arbeitsfähig sind. Leider umfasst die Erarbeitungsphase ‚nur‘ 70–75 % der Gesamtveranstaltung! Deshalb ist eine gute Planung auf der Basis der Vorgaben und eigenen Ziele nötig.

Auch in der Erarbeitungsphase besteht jede Sitzung in sich aus den Phasen Orientierung, Erarbeitung und Ergebnissicherung, besonders dann, wenn es sich um eine wöchentliche Veranstaltung handelt. Die Studierenden sind zwischen den Sitzungen mit einer Vielzahl anderer Dinge beschäftigt und müssen jedes Mal wieder Anschluss an das Thema, die Lerngruppe und die Arbeitsweise finden. Dabei brauchen sie Unterstützung.

Zur Vermittlung und Bearbeitung der fachlichen Inhalte gibt es eine Fülle von methodischen Möglichkeiten. Wir stellen hier sechs Beispiele aus den Fächern Germanistik, Musikwissenschaft, Soziale Arbeit, Chemie, Angewandte Informatik und Softwaretechnik vor.

Dr. Felix Bildhauer regt Studierende an, eine klassische linguistische Forschungsarbeit praktisch nachzuvollziehen. Mit Hilfe kleiner Textbeispiele erarbeiten die Studierenden in knapper Zeit selbst zentrale Erkenntnisse dieser Studie.

Im Seminar von Dr. Mats Küssner entwerfen die Studierenden in Gruppenarbeit jeweils ein musikpsychologisches Experiment. Der Erkenntnisgewinn entsteht hauptsächlich durch die kritische Reflexion der präsentierten Ergebnisse.

Prof. Judith Dick führt kriteriengeleitetes Feedback zu studentischen Leistungen ein und fördert die aktive Beteiligung auch von Schüchternen und Zurückhaltenden. Dies ist in Anbetracht der brisanten Seminarthemen und mit direktem Bezug auf die spätere Berufstätigkeit besonders wichtig.

Auch in der Veranstaltung von Jenna Koenen spielt die spätere Berufstätigkeit eine wichtige Rolle. Lehramtsstudierende haben in dieser Veranstaltung die Möglichkeit, erste Unterrichtserfahrungen im Rahmen einer Unterrichtssimulation zu sammeln.

Vor dem Hintergrund seiner eigenen Berufserfahrung gestaltet Dr. Thomas Hoppe einen seminaristischen Vortrag mit einer Fülle von denkanregenden Impulsen.

Im Seminar von Benjamin Weiss erarbeiten sich Studierende verschiedene Konzepte, indem sie für einen simulierten internationalen Wettbewerb unterschiedliche Rollen und somit auch verschiedene Perspektiven einnehmen.

Die didaktischen Kommentare finden Sie auch hier in durchnummerierter Form unterhalb der Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung und in der Tabelle der konkreten Planung; die methodischen Ideen stammen aus dem Methodenreader „Ideen für die Hochschullehre“.

4.2.1 Arbeitstechniken aus der Forschung kennenlernen und ihre Problematik reflektieren (nach einer Idee von Dr. Felix Bildhauer)

Thema der Lehrveranstaltung

Planung einer gemeinsamen Korpusstudie und Annotationsübung im Rahmen des Seminars „Textsorten, Register, Genres“

Ca. 35 Studierende aus B. A. Germanistische Linguistik und B. A. Deutsch (3.–6. Semester) (1)

Prüfungsleistung

Aktive Teilnahme und kleinere Präsentationen (2)

Beabsichtigte Wirkung

- Die Studierenden können, auf der Grundlage des bisher Gelernten, Hypothesen zur Unterscheidung ausgewählter Textsorten bilden und entscheiden, welche sprachlichen Merkmale als Untersuchungsgegenstand für eine gemeinsame Studie sinnvoll sind.
- Sie können das im Seminar erarbeitete Annotationsschema mit allen Problemen, die in diesem Zusammenhang auftauchen, selbstständig auf einen gegebenen Text anwenden.
- Die Studierenden haben eine klassische korpuslinguistische Studie kennengelernt und das Design und die Durchführung dieser Studie mit ausgewählten Texten repliziert.

Didaktische Kommentare

1 Die Zielgruppe dieses Seminars ist nach Interessen und Vorkenntnissen heterogen. Die Lehrperson muss die Komplexität der Fragestellung so reduzieren, dass sie für Drittsemester handhabbar ist und zugleich den Ansprüchen eines wissenschaftlichen Studiums im 6. Semester genügt.

2 Diese Leistungsanforderung setzt nicht auf Motivation durch Noten, sondern auf eine (sehr offen formulierte) Bereitschaft zur Beteiligung. Wenn die Lehrperson diese Beteiligung nicht durch entsprechende Strukturen fördert, besteht die Gefahr, dass die Studierenden passiv bleiben, zumal es sich um eine recht große Seminargruppe handelt.

Konkrete Planung

Zeit	10 Minuten
Ziel	- Hinleitung zum Thema - Orientierung anhand einer klassischen Studie
Thema/ Inhalt	- Studie von Biber (1988) - Textsorten und sprachliche Merkmale
Anleitung/ Methode	Vortrag: Vorstellen einer klassischen linguistischen Studie (3)
Medien/ Material	Folien
Didaktischer Kommentar	3 Der inhaltliche Überblick über die Sitzung wird anhand einer klassischen Studie gegeben. Damit erreicht die Lehrperson zum einen eine Hinführung zu den psychomotorischen Lernzielen der Sitzung (Texte linguistisch einschätzen können, Hypothesen bilden; Annotation üben) und zugleich vermittelt sie die Kenntnis einer relevanten Studie des Fachs.

Zeit	15 Minuten
Ziel	Bedingungen reflektieren und anwenden, die Textsorten für eine gemeinsame Studie erfüllen müssen (Länge, Verfügbarkeit etc.)
Thema/ Inhalt	Erarbeitung einer Liste von Textsorten, die gemeinsam untersucht werden
Anleitung/ Methode	Unterrichtsgespräch
Medien/ Material	Folie: Textsorten, die in der ersten Seminarsitzung gesammelt worden sind, als Inspiration (4)
Didaktischer Kommentar	4 Mit der Rückbindung an Ergebnisse einer früheren Sitzung können die Studierenden den roten Faden des Seminars erkennen.
Zeit	20 Minuten
Ziel	Reflexion sprachlicher Merkmale in Bezug auf Möglichkeiten der Klassifizierung
Thema/ Inhalt	Sprachliche Merkmale identifizieren; Bildung von Hypothesen, inwieweit einzelne Merkmale möglicherweise distinktiv für bestimmte Textsorten sind
Anleitung/ Methode	Bildung von 7–8 Gruppen: zunächst alleine Stichpunkte notieren, dann zu viert diskutieren und Ergebnisse in der Mitte des Arbeitsblatts zusammentragen (5)
Medien/ Material	- Beispieltex te der Lehrperson (6) - Folie mit Merkmalen aus der Biber-Studie zur Inspiration (7) - DinA3-Bögen

Didaktische Kommentare	5 Es handelt sich hier um die Methode Placemat (siehe Methodenreader, S. 60). Indem die Studierenden gezwungen sind, zunächst allein und dann zu viert zu arbeiten, wird jedeR Studierende aktiviert. Um die Unruhe der Gruppenbildung zu minimieren, ist es günstig, zuerst die Gruppen zu bilden und dann erst die Einzelarbeit zu starten. 6 Durch die Wahl der Beispieltex te kann die Lehrperson auch Studierende motivieren, die zum abstrak ten Semin arthema nur schwer Zugang finden. 7 Für Studierende, die mit linguistischen Merkmalen noch nicht ausreichend vertraut sind, gibt diese Liste einen Überblick über wichtige Fachbegriffe. Für alle anderen zeigt sie die Bandbreite relevanter Forschungsaspekte.
Zeit	20 Minuten
Ziel	Reflexion sprachlicher Merkmale in Bezug auf Möglichkeiten der Klassifizierung
Thema/ Inhalt	Zusammentragen der Ergebnisse
Anleitung/ Methode	Vorstellung der Gruppenergebnisse; Lehrperson schreibt mit (8)
Medien/ Material	Tafel
Didaktischer Kommentar	8 Hier hat die Lehrperson entweder die Möglichkeit, zunächst nur aufzuschreiben und dann zu kommentieren, zu korrigieren und zu klären oder bereits während des Sammelns entsprechend zu intervenieren. Hier bietet es sich an, aus der eigenen Forschungspraxis zu berichten. Dabei muss der Faktor Zeit im Auge behalten werden.
Zeit	10 Minuten
Ziel	Annotation üben und Problematiken erkennen
Thema/ Inhalt	Probeweise Annotationskategorien operationalisieren
Anleitung/ Methode	Einzelarbeit: Auszählen von bestimmten Merkmalen in einem vorgegebenen Textausschnitt (9)

Medien/ Material	- Projektion eines von der Lehrperson ausgewählten Textausschnitts - Kopien des Textausschnitts
Didaktischer Kommentar	9 Die Studierenden wenden das Gelernte auf einem Text an. So können sie selbst überprüfen, inwieweit sie den Stoff verstanden haben.
Zeit	10 Minuten
Ziel	Problematik der Annotation erkennen und aufklären
Thema/ Inhalt	Abgleich der Auszählungen und Klärung von Unsicherheiten
Anleitung/ Methode	Unterrichtsgespräch (10)
Medien/ Material	Visualisierung auf Folien
Didaktischer Kommentar	10 Im Unterschied zur Diskussion ist die Lehrperson beim Unterrichtsgespräch in einer lehrenden Position. Hier kann die Lehrperson einerseits Klarheit über die korrekte Anwendung von Fachbegriffen schaffen und andererseits auf die Komplexität der Forschungspraxis verweisen.
Zeit	5 Minuten
Ziel	- Zentrale Inhalte der Sitzung benennen - Überleitung zur nächsten Sitzung
Thema/ Inhalt	- Arbeitsschritte und Ergebnisse der Sitzung - Hausaufgabe (11)
Anleitung/ Methode	- Mündlich durch die Lehrperson - Gegebenenfalls Rückfragen
Medien/ Material	Mündlich
Didaktischer Kommentar	11 Mit der ausformulierten Hausaufgabe signalisiert die Lehrperson, dass sie eine intensive Vorbereitung für die nächste Sitzung erwartet.

4.2.2 Anhand einer eigenen Forschungsidee experimentalpsychologische Grundbegriffe verstehen (nach einer Idee von Dr. Mats Küssner)

Thema der Lehrveranstaltung

Grundlagen der experimentellen Musikpsychologie im Rahmen des Seminars „Sozialpsychologie der Musik“, Studiengang Musikwissenschaft

Ca. 30 Studierende des B. A. Musikwissenschaft

Beabsichtigte Wirkung

Verständnis für experimental-psychologische Grundbegriffe gewinnen,

- indem die Studierenden selbst ein musikpsychologisches Experiment entwickeln,
- ihr Versuchsdesign verteidigen und
- den Versuchsaufbau kritisch reflektieren.

Konkrete Planung

Zeit	1 Minute
Ziel	Lernergebnisse der heutigen Sitzung kennen
Thema/ Inhalt	Vergleiche oben: „Beabsichtigte Wirkung“ der Lehrveranstaltung
Anleitung/ Methode	Mündlich
Medien/ Material	PowerPoint-Folie

Zeit	9 Minuten
Ziel	Verständnis der zentralen Begriffe aus der vorbereitenden Lektüre sichern (1)
Thema/ Inhalt	Experimentalpsychologische Grundbegriffe: Stufen des Forschungsprozesses
Anleitung/ Methode	Multiple Choice-Quiz (mündlich)
Medien/ Material	PowerPoint-Folien
Didaktischer Kommentar	1 Die Lehrperson plant einen kurzen Zeitraum zur Verständnissicherung der Hausaufgabe. Es wird in dieser Lehrveranstaltung also vorausgesetzt, dass der (englische) Text gelesen und durchgearbeitet worden ist. Mit der kleinen Multiple Choice-Abfrage zentraler Begriffe verschafft sich die Lehrperson einen Überblick über den Kenntnisstand und signalisiert den Studierenden eventuellen Bedarf an Nacharbeit.
Zeit	10 Minuten
Ziel	Zentrale Begriffe des Forschungsprozesses auf ein selbst erdachtes Beispiel anwenden
Thema/ Inhalt	Aufgabe: - Was möchten Sie beobachten? - Welche Theorie gibt es zum beobachteten Phänomen? - Formulieren Sie Hypothesen - Wie wollen Sie die Hypothesen testen?
Anleitung/ Methode	Einzelarbeit (2): JedeR skizziert eigenständig ein (fiktives) musikpsychologisches Experiment anhand eigener Erfahrung/Beobachtungen
Medien/ Material	Folie ‚Forschungsprozess‘ bleibt projiziert

Didaktischer Kommentar	2 Das komplexe Thema der Entwicklung eines Forschungsdesigns wird durch didaktische Reduktion auf den Punkt gebracht. Dabei wirkt der unmittelbare Erfahrungsbezug der Aufgabe motivierend. Durch die knappe Zeitvorgabe ist klar, dass kein elaboriertes Ergebnis gefragt ist. Der Forschungsprozess wird somit als eine kreative Aufgabe eingeführt, die keineswegs trivial ist. Die Komplexität der Aufgabe entwickelt sich im weiteren Verlauf der Sitzung.
Zeit	40 Minuten
Ziel	Diskussion der erdachten musikpsychologischen Experimente und Verfeinerung eines ausgewählten Experiments
Thema/ Inhalt	Musikpsychologische Theorien und deren empirische Überprüfung
Anleitung/ Methode	Gruppenarbeit: 5–6 Gruppen à ca. 5 Teilnehmende (3); Jede Gruppe wählt aus ihren Ergebnissen der Einzelarbeit ein Experiment, das anschließend den KommilitonInnen vorgestellt werden soll
Medien/ Material	Vorgabe für die Poster (Mindestinhalt): - Beobachtung - Theorie - Hypothese(n) - Wie soll(en) die Hypothese(n) getestet werden?
Didaktischer Kommentar	3 In der Gruppenarbeit werden die Grundbegriffe vertieft diskutiert und angewendet. Die Lehrperson baut einen motivierenden Spannungsbogen auf, indem sie eine kleine Konkurrenzsituation in den Gruppen hervorruft (Einigung auf ein Beispiel aus 5 Vorschlägen). In der Kürze der Zeit werden nicht alle entstandenen Fragen geklärt werden können. Die Studierenden sind somit angeregt, nach der Sitzung weiter nachzudenken, miteinander zu sprechen, nachzulesen, zu recherchieren.

Zeit	25 Minuten
Ziel	- Präsentation und Verteidigung eines musikpsychologischen Experiments (4) (Vorstellende) - Kritische Reflexion eines Versuchsaufbaus (Zuhörende)
Thema/ Inhalt	Musikpsychologische Versuchsdesigns
Anleitung/ Methode	Kurze Vorstellung der verschiedenen Experimente gefolgt von gemeinsamer Diskussion (5)
Medien/ Material	Poster
Didaktische Kommentare	4 Die entwickelten Forschungsdesigns werden sich wahrscheinlich noch in einem Entwurfsstadium befinden. Statt ausgereifter Forschungsdesigns ist hier das Ziel, durch die kritische Reflexion zentrale Probleme musikpsychologischer Forschung zu erkennen. 5 Die Lehrperson hat hier die Möglichkeit, zu korrigieren, zu erläutern und (eigene) forschungspraktische Erfahrungen und Standards einzubringen. Sie ist somit nicht Moderator der Präsentationen, sondern im besten Sinne lehrend.
Zeit	5 Minuten
Ziel	- Zusammenfassung - Ausblick
Thema/ Inhalt	- Experimentelles Arbeiten in der Musikpsychologie - Ausblick auf kommende Woche
Anleitung/ Methode	Mündlich
Medien/ Material	- Foto des im Aufbau befindlichen musikpsychologischen Forschungslabors am Institut (6) - Fotoprotokoll wird nach der Sitzung auf die Lernplattform gestellt
Didaktischer Kommentar	6 Die Lehrperson verbindet die Zusammenfassung der herausgearbeiteten Forschungsproblematiken musikpsychologischer Experimente mit einem Hinweis auf aktuelle (eigene) Forschung am Institut. Die fiktiven Forschungs-ideen der Studierenden werden dadurch in den Kontext realer Forschung gestellt.

4.2.3 Lern- und Seminarkultur in der Balance von studentischer Aktivität und eigenen Lehrbeiträgen gestalten (nach einer Idee von Prof. Judith Dick)

Thema der Lehrveranstaltung

„Illegalität“ im Rahmen des Seminars „Recht der Schuldnerberatung“

26 Studierende des B. A. Soziale Arbeit (5. Semester)

Prüfungsleistung

Hausarbeit

Beabsichtigte Wirkung

- Problematiken der Illegalität auch unter dem Aspekt der Menschenwürde verstehen
- Umgangsweisen mit Illegalität in der Sozialen Arbeit kennen

Seminarkultur (1) entwickeln:

- Vorgaben einhalten
- Diskussionen führen können
- Trotz Schüchternheit sich beteiligen
- Kriteriengeleitetes Feedback kennenlernen

Didaktischer Kommentar

1 Diese Sitzung findet relativ früh im Semester statt. Deshalb plant die Lehrperson mit besonderer Aufmerk-

samkeit die Vermittlung und Einübung personaler Kompetenzen. Im weiteren Verlauf des Semesters werden die Studierenden und auch die Lehrperson von der entwickelten Seminarkultur profitieren.

Konkrete Planung

Zeit	5 Minuten
Ziel	- Überblick über den Veranstaltungsverlauf - Teilnahme sicherstellen (2)
Thema/ Inhalt	Veranstaltungsüberblick
Anleitung/ Methode	Input der Lehrperson
Medien/ Material	- Mündlich - Anwesenheitsliste
Didaktischer Kommentar	2 Im Unterschied zu vielen anderen Lehrveranstaltungen an Berliner Hochschulen besteht hier Anwesenheitspflicht. Für die Lehrperson hat das den Vorteil, dass eine regelmäßige Teilnahme nahezu sichergestellt ist und die Lehre somit besser geplant werden kann. Alle Beteiligten können sich auf einander einstellen und eine Kontinuität in der Zusammenarbeit erreichen. Allerdings löst eine solche Verpflichtung bei manchen Studierenden das Gefühl von Bevormundung, Lustlosigkeit und Widerstände aus.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Brisanz des Themas für die Soziale Arbeit erkennen
Thema/ Inhalt	Kurze Einführung in das Thema Illegalität und Aufenthaltsrecht
Anleitung/ Methode	Input der Lehrperson
Medien/ Material	- Mündlich - Gesetzestext an der Tafel

Zeit	5–10 Minuten
Ziel	- Studierende übernehmen inhaltliche Verantwortung - Problematik ärztlicher Versorgung bei Illegalität erkennen
Thema/ Inhalt	Leben in der Illegalität – Krankheit
Anleitung/ Methode	Studentischer Input (vorbereitet) (3)
Medien/ Material	Nach Wahl der/des studentischen Inputgeberin/gebers
Didaktischer Kommentar	3 Die üblichen studentischen Referate ersetzt die Lehrperson hier durch 2 inhaltlich aufeinander bezogene sehr kurze studentische Inputs mit klarer Aufgabenstellung. Die InputgeberInnen haben die Möglichkeit, zusammenzuarbeiten, müssen es aber nicht. Im besten Fall sind die beiden gesetzten Themen so aufeinander bezogen, dass eine inhaltliche Spannung entsteht. Sollte ein Input misslingen, kann die Lehrperson in der Kürze der Zeit den inhaltlichen Part spontan übernehmen.
Zeit	5–10 Minuten
Ziel	- Studierende übernehmen inhaltliche Verantwortung - Problematik der Beratung von Menschen in Illegalität erkennen
Thema/ Inhalt	Leben in der Illegalität – Beratung
Anleitung/ Methode	Studentischer Input (vorbereitet)
Medien/ Material	Nach Wahl der/des studentischen Inputgeberin/gebers
Zeit	5 Minuten
Ziel	- Kriteriengeleitetes Feedback kennenlernen - Ein Vorbild (Modell) für das Erleben von Feedbackvergabe - Üben, Feedback zu bekommen - Das erwartete Niveau kennen
Thema/ Inhalt	Feedback an die Studierenden durch die Lehrperson (4)

Anleitung/ Methode	- Kurzinput der Lehrperson zu Input-Kriterien und Feedbackprinzipien - Feedback der Lehrperson an die beiden studentischen InputgeberInnen - Möglichkeit zu Rückfragen aller Studierenden
Medien/ Material	Flipchart mit Input-Kriterien (5): - Gliederung, Visualisierung, Präsenz - Bezug auf Recht - Berücksichtigung von Pro- und Contra-Aspekten - Handout - Literaturangaben
Didaktische Kommentare	4 Die Lehrperson hat sich entschieden, vor den anderen Studierenden Feedback zu geben (vgl. Planungsideen, Kap. 4.3), bei der die Lehrperson im Anschluss an die Sitzung Feedback gibt). Sie agiert somit zum einen als Modell für künftige Feedbacksituationen und zeigt zum anderen das Anspruchsniveau, das sie in diesem Seminar setzt. Allerdings ist dieses Vorgehen sehr anspruchsvoll, weil man sich als Lehrperson angreifbar macht. 5 Durch den Anschrieb der Kriterien macht die Lehrperson ihr Vorgehen sehr transparent.
Zeit	15 Minuten
Ziel	Illegalität unter dem Aspekt der Menschenwürde verstehen
Thema/ Inhalt	Beispiel: Umgang mit Krankheit Diskussion aus unterschiedlicher Perspektive
Anleitung/ Methode	- Gruppeneinteilung: 6 Gruppen à 4–5 Studierende - Jede Gruppe wählt eine Rolle und diskutiert sie mit Hilfe einer Leitfrage
Medien/ Material	Rollenbeschreibungen auf einer DinA4-Seite (6)
Didaktischer Kommentar	6 Da die Studierenden alle Perspektiven zur Kenntnis nehmen, bevor sie eine auswählen und sich auf diese konzentrieren verengt sich ihr Blick nicht auf die gewählte Rolle.

Zeit	3 Minuten
Ziel	Erkenntnis zum Thema auf den Punkt bringen
Thema/ Inhalt	One-Minute-Paper (7)
Anleitung/ Methode	JedeR Studierende notiert eine Erkenntnis (Stichwort) auf der Rückseite der Rollenbeschreibung
Medien/ Material	Rollenbeschreibung Rückseite (8)
Didaktische Kommentare	7 Hier wird eine klassische Methode zur Ergebnissicherung (Methodenreader S. 53) dazu genutzt, die Studierenden dazu anzuregen, sich zu einem komplexen Thema prägnant zu positionieren. 8 Mit diesem kleinen didaktischen Kniff vermeidet die Lehrperson, dass die Studierenden nach Papier kramen oder sie selbst Moderationskarten zur Verfügung stellen muss. Die Studierenden werden die Rollenbeschreibung wahrscheinlich abheften und damit automatisch ihre Einsicht sichern.
Zeit	12 Minuten
Ziel	Formulieren und sich um Verstehen bemühen
Thema/ Inhalt	Erkenntnisse austauschen
Anleitung/ Methode	- Auslegen der Erkenntnisse - Vorstellen (aus jeder „Rollen-Gruppe“ 1 StudierendeR) (9) - Lehrperson kommentiert und moderiert
Medien/ Material	Zusammengestellte Tische
Didaktischer Kommentar	9 Eine einfache Möglichkeit, die Anzahl der Beiträge zu reduzieren und gleichzeitig zu vermeiden, dass keineR das Wort ergreift.
Zeit	15 Minuten
Ziel	Diskussion üben
Thema/ Inhalt	Argumente austauschen

Anleitung/ Methode	Offene Diskussion mit Leitfragen der Lehrperson (10)
Medien/ Material	Austausch
Didaktischer Kommentar	10 Für offene Diskussionen ist es sehr sinnvoll, beim Planen Fragen und Aspekte zu sammeln, die in der Diskussion auf jeden Fall vorkommen sollen. Werden diese nicht von den Studierenden eingebracht, kann die Lehrperson sie als Frage oder auch als eigenes Statement formulieren.
Zeit	10 Minuten
Ziel	- Wichtigste Aspekte wiederholen und auf den Punkt bringen - Verbindung zur nächsten Sitzung herstellen
Thema/ Inhalt	- Zusammenfassung - Ausblick und Verabredungen zu den nächsten Themen - Fragen zur Hausarbeit
Anleitung/ Methode	- Input der Lehrperson - Studentische Fragen und Antworten der Lehrperson
Medien/ Material	Mündlicher Input und Austausch

4.2.4 Unterrichtssimulationen lernförderlich gestalten (nach einer Idee von Dr. Jenna Koenen)

Thema der Lehrveranstaltung und Sitzung

„Experimente im Chemieunterricht“; findet etwa in der Mitte der Erarbeitungsphase statt und hat zum Thema: „Der Prozess naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung am Beispiel einer Unterrichtseinheit Säure- und Base-Theorien“. In der Erarbeitungsphase findet in jeder Sitzung eine solche Unterrichtssimulation statt, für die es einen standardisierten Ablauf gibt. Die Ausarbeitung und Durchführung der Unterrichtssituation wird bewertet [bestanden/nicht bestanden] (1).

Ca. 25 Studierende aus dem M. A. (2. Semester, 2 SWS)

Voraussetzungen

Im Bachelor-Studium haben die Studierenden bereits eine Vorlesung zu Grundlagen der Fachdidaktik gehört. Diese vermittelt auch fachliche Grundlagen zum „Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung“, zum naturwissenschaftlichen Arbeiten und zum Umgang mit Modellen. Empirische Studien stehen dabei im Vordergrund. In diesem M. A.-Seminar liegt dagegen der Fokus auf der konkreten Anwendung durch Simulation von Unterrichtssituationen und deren Reflexion.

Die Studierenden entwickeln zu zweit selbstständig eine Unterrichtssituation im Fach Chemie, in der mindestens ein Experiment durchgeführt wird. Wenn erste

Ideen vorliegen, besprechen sie diese zunächst mit der Lehrperson und entwickeln dann eine konkrete Planung. Spätestens eine Woche vor der Seminarveranstaltung schicken die Studierenden ihre schriftliche Ausarbeitung an die Lehrperson. Dazu erhalten Sie noch einmal Feedback. Außerdem probieren Sie im Vorfeld das Experiment einmal aus und optimieren gegebenenfalls die Anweisung. Im Seminar führen Sie die Unterrichtssituation mit ihren KommilitonInnen durch (2).

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden können

- den „Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung“ beschreiben und Kategorien zur Strukturierung dieses Bereiches entwickeln
- die Umsetzung von Aspekten aus diesem Bereich im Rahmen einer exemplarischen Unterrichtssituation beschreiben, reflektieren und Ansätze zur Optimierung entwickeln.

Didaktische Kommentare

1 Dies ist eine sehr kompetenzorientierte Prüfungsform: Es geht nicht nur um die Überprüfung von Wissen, sondern auch um die Anforderung, realitätsnah typische Aufgaben als künftige Lehrperson zu bewältigen.

2 Die Vorbereitung von LehrerInnen auf die Schulpraxis erfolgt schrittweise. Diese Planung ist Teil eines neuen

Konzepts, bei dem Studierende bereits während des Studiums die Möglichkeit erhalten, Unterrichtserfahrung zu sammeln. Im Vordergrund dieser praktischen Übung steht für die Studierenden die Fachdidaktik (und nicht beispielsweise Fragen der Klassenführung). Für die Lehrperson besteht die Herausforderung, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sich in der Lehrerrolle auszuprobieren und gleichermaßen sicherzustellen, dass die KommilitonInnen in der Schüler-Rolle ebenfalls von der Sitzung profitieren.

3 Über diese formulierten Hauptlernziele hinaus bieten Unterrichtssimulationen viele weitere Lerngelegenheiten:

- Perspektive als Lehrende einnehmen
- Unterrichtssituationen realistisch planen
- Fähigkeit zu erklären üben
- Perspektivwechsel üben: Sichtweise von SchülerInnen reflektieren
- Übung des sorgfältigen Einsatzes von Labormaterial
- Sicherheitsbestimmungen kennenlernen, vermitteln, überwachen
- Qualifiziertes Feedback geben
- Zuhören
- Andere Personen im Labor anleiten
- Kooperation beim Unterrichten erleben/üben
- Rahmenlehrplan kennen und sich daran orientieren

Und nicht zuletzt das eigene Wissen auffrischen nach dem Prinzip Lernen durch Lehren (siehe Methodenreader, S. 83). Für die Studierenden und auch für die Lehrperson selbst ist es wichtig, einen klaren Fokus zu setzen, um nicht in der Vielfalt des Geschehens den roten Faden zu verlieren.

Konkrete Planung

Zeit	2 Minuten
Ziel	- Aktivierung von Vorwissen - Einbettung der Unterrichtssimulation in den Kontext der Kompetenzorientierung
Thema/ Inhalt	Standards des „Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung“
Anleitung/ Methode	Kurzvortrag (4)
Medien/ Material	PowerPoint-Folien
Didaktischer Kommentar	4 Die Lehrperson lenkt zunächst die Aufmerksamkeit auf die übergeordneten Lehrziele und Lerninhalte des Seminars. Wenn Studierende selbst einen Teil des Seminars gestalten, entsteht häufig Aufregung auf Seiten derer, die etwas vortragen, vorführen oder leiten sollen. Mit dem Fokus auf die wichtigsten Ziele versachlicht die Lehrperson die Situation und reduziert damit auch die Aufregung.
Zeit	3 Minuten
Ziel	Elemente naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung klassifizieren und Benennungen finden
Thema/ Inhalt	Standards des „Kompetenzbereich der Erkenntnisgewinnung“
Anleitung/ Methode	Diskussion zu zweit: - Wie könnten die 8 Standards gruppiert werden? - Finden Sie geeignete Benennungen für diese Gruppierungen!

Medien/ Material	- PowerPoint-Folien Papierausdrucke - Auszug aus dem Rahmenlehrplan der Sekundärstufe 2
Zeit	5 Minuten
Ziel	Klassifizierungen begründen können
Thema/ Inhalt	- Zusammentragen der Ergebnisse - Bezug herstellen zum Rahmenlehrplan des Landes Berlin
Anleitung/ Methode	- Plenumsdiskussion: Wie haben Sie gruppiert? Wie begründen Sie ihre Benennungen? - Kurzvortrag
Medien/ Material	- Tafelmitschrift - PowerPoint-Folien
Zeit	50 Minuten
Ziel	Für die, die die SchülerInnen-Rolle übernehmen: - Perspektive von SchülerInnen beim Experimentieren bewusst einnehmen - Auffrischen eigener Fähigkeit, ein Experiment durchzuführen und auszuwerten Für die, die die LehrerInnenrolle übernehmen: - eine Unterrichtseinheit wie geplant durchführen
Thema/ Inhalt	- 2 Studierende führen gemeinsam eine Unterrichtssituation (Laborexperiment) durch - Die anderen übernehmen die Rolle der SchülerInnen und betrachten die Unterrichtssituation nach vorgegebenen Aspekten
Anleitung/ Methode	Simulation einer Unterrichtssituation (5)
Medien/ Material	- Labor: Alles für den Versuch Nötige stellen die Studierenden mit Unterstützung des Laborpersonals zur Verfügung - Arbeitsblätter für den Unterricht - Rollenkarten (6) stellt die Lehrperson zur Verfügung

Didaktische Kommentare	5 Den Aufbau dieser Simulation hat die Lehrperson genau geplant und sie verläuft in jeder Sitzung nach dem gleichen Muster. Bei der Seminarkonzeption und Seminarvorbereitung ist das aufwändig, lohnt sich aber bei der wiederholten Anwendung. Das standardisierte Vorgehen gibt den Studierenden Sicherheit und gewährleistet, dass für alle Studierenden in dieser Prüfungssituation annähernd die gleichen Bedingungen gelten. 6 Mit Hilfe der Rollenkarten stellt die Lehrperson sicher, dass die Studierenden während der Simulation doppelte Aufmerksamkeit aufbringen. In der SchülerInnenrolle sind sie aktiv, indem sie ein Experiment durchführen. Sie müssen aber darüber hinaus sich selbst bzw. die Unterrichtenden beobachten. Diese anspruchsvolle Aufgabe entspricht einer typischen Herausforderung im Lehrerberuf: auf verschiedenen Ebenen Unterschiedliches gleichzeitig wahrzunehmen und zu beurteilen.
Zeit	30 Minuten
Ziel	- Die erlebte Unterrichtssituation mit dem Fokus naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung reflektieren - Aspekte naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung benennen und in der Unterrichtssituation identifizieren - Adaptierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten identifizieren und Lösungsansätze entwickeln
Thema/ Inhalt	Auswertung der durchgeführten Unterrichtseinheit nach den folgenden Aspekten: - Feedback an die Durchführenden - Lernziele - Umsetzung der Thematik - Materialgestaltung - Lehrerrolle - Wie wurde der Prozess der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung umgesetzt?
Anleitung/ Methode	Plenumsdiskussion (7)
Medien/ Material	Tafelmitschrieb oder Mitschrift in PowerPoint

Didaktischer Kommentar	7 Bei der Auswertung hat die Lehrperson nicht nur eine moderierende Aufgabe, sondern teilt auch selbst ihre Beobachtungen mit. Sie muss darauf achten, dass die Studierenden den Mut haben, sich zu äußern und zugleich fair bleiben. Die genannten Aspekte sind hierbei ein guter Moderationsleitfaden. Die Lehrperson kann die auswertende Diskussion außerdem dazu nutzen, inhaltliche Missverständnisse gerade zu rücken und fachliche Fragen zu klären oder zu vertiefen. Zu überlegen ist, inwieweit die Lehrperson in der Lehrveranstaltung ein Feedback gibt (vgl. Kap. Planungsideen). In dieser Veranstaltung hat die Lehrperson mit den beiden Unterrichtenden im Anschluss ein Auswertungsgespräch mit Feedback geführt. Die Bewertung erfolgt erst, nachdem die Endfassung der schriftlichen Ausarbeitung zur Unterrichtssituation vorliegt.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Ergebnissicherung auf verschiedenen Ebenen
Thema/ Inhalt	- Dank an die Unterrichtenden und die Studierenden als SchülerInnen (8) - Zusammenfassung der auswertenden Diskussion mit Bezug auf die Lernziele (9) - Ausblick auf die nächste Sitzung (Thema der Simulation)
Anleitung/ Methode	Mündlich
Didaktische Kommentare	8 An Hochschulen ist es unüblich, Studierenden zu danken. Ein solcher Dank unterstreicht atmosphärisch, dass gemeinschaftlich eine schwierige Aufgabe bewältigt worden ist. 9 In Anbetracht der Intensität dieser sehr lernhaltigen Sitzung ist eine kurze mündliche Zusammenfassung durch die Lehrperson angemessen. Es ist damit zu rechnen, dass die Studierenden (unabhängig von der übernommenen Rolle) angeregt sind, weiter über diese Unterrichtserfahrung nachzudenken und mit anderen darüber zu diskutieren.

4.2.5 Mit denkanregenden Impulsen anwendungsbezogen Lehren (nach einer Idee von Dr. Thomas Hoppe)

Thema der Lehrveranstaltung

Im Rahmen des Wahlpflichtmoduls „Information Systems“ stattfindendes Seminar zum Thema „Texttechnologien: Fehlertoleranz – Heuristiken, Schreibvarianten, Tippfehler“

Ca. 12 Studierende aus dem M. A. Angewandte Informatik (2.–3. Semester); seminaristischer Lehrvortrag (1)

Beabsichtigte Wirkung

- Die Studierenden wissen, dass sich bei der Verarbeitung natürlicher Sprache Erkennungsfehler nicht vermeiden lassen. Sie haben reflektiert, wie damit umgegangen werden kann.
- Die Studierenden wissen, dass der gelebte Sprachgebrauch von Menschen voller Fehler ist. Sie kennen Wege, wie bei der automatischen Verarbeitung von Texten darauf eingegangen werden kann.
- Sie kennen Methoden, mit denen Schreibvarianten und Tippfehler erkannt werden und haben einige davon ausprobiert.

Didaktischer Kommentar

1 „Seminaristischer Lehrvortrag“ ist ein typisches Lehrformat an Fachhochschulen, bei dem relativ viel Stoff vermittelt wird und die Studierenden aktiv einbezogen sein sollen.

Diese Lehrveranstaltung wird als Lehrauftrag durchgeführt. Die Lehrperson ist somit nur lose mit der Hochschule verbunden. Ihre berufliche Tätigkeit in einem für den Studiengang relevanten Feld ermöglicht eine starke Verbindung von Theorie und Praxis.

Konkrete Planung

Zeit	3 Minuten
Ziel	Aufmerksamkeit für das Thema wecken
Thema/ Inhalt	Irritierende Schreibweisen
Anleitung/ Methode	- Frage der Lehrperson: Was fällt Ihnen auf? 2–3 Antworten einholen - Vollständige Antwort durch die Lehrperson
Medien/ Material	Projektion von 3 Fotos von Ladenschildern aus der anliegenden Straße mit deutsch-englischem Kauderwelsch und fehlerhafter Schreibweise (2)
Didaktischer Kommentar	2 Die Beispiele aus der Lebenswelt der Studierenden sind so gewählt, dass die Fehler und Schreibvarianten nicht sofort erkennbar sind, aber mindestens einer der Fehler auch für Nicht-Muttersprachler (in dieser kulturell diversen Studierendenschaft) augenfällig ist. Es handelt sich hier um eine Irritation im Sinne einer Denkanregenden Frage (siehe Methodenreader, S. 23). Dieser Einstieg ist knapp, sodass die Wirkung nicht verpufft.

Zeit	5 Minuten
Ziel	Inhaltliche Orientierung (auch für die, die in der vergangenen Woche nicht anwesend waren) (3)
Thema/ Inhalt	- Rückblick und kurze Zusammenfassung der Inhalte der Vorwoche, Thema im „Advance Organizer“ einordnen - Überblick über die Inhalte der heutigen Sitzung
Anleitung/ Methode	- Input - Klärung von eventuellen Verständnisfragen
Medien/ Material	Folien
Didaktischer Kommentar	3 Es ist im Kontext von Lehrveranstaltungen nicht davon auszugehen, dass alle Teilnehmenden sofort gedanklich präsent und inhaltlich orientiert sind. Diese kurze Phase der Orientierung hilft, die Aufmerksamkeit auf die Lehrinhalte zu fokussieren. Diejenigen, die – aus welchen Gründen auch immer – die vorherige Sitzung versäumt haben, werden kurz informiert, damit sie anschlussfähig sind bzw. wissen, was sie nachholen müssen. Die Phase ist zugleich so kurz, dass Studierende nicht in Versuchung geraten, später zu kommen, weil Inhalte wiederholt werden.
Zeit	10 Minuten
Ziel	Heuristiken erkennen, selbst anwenden und verstehen
Thema/ Inhalt	Heuristiken zur Erkennung von Worten (insbesondere bedeutungstragende Begriffe)
Anleitung/ Methode	Lehrvortrag mit Zwischenfragen („Was könnte xy bedeuten?“) zu verschiedenen Beispielen aus der Praxis (4)
Medien/ Material	Folien
Didaktischer Kommentar	4 Es handelt sich jeweils um Beispiele aus dem Alltag, bei denen Missverständnisse möglich, aber nicht sofort ersichtlich sind. Durch die Zwischenfragen werden die Studierenden angeregt, Missverständliches und falsche Verwendungen in den Beispielen selbst aufzudecken.

Zeit	10 Minuten
Ziel	Eine Methode beispielhaft ausprobieren und verstehen
Thema/ Inhalt	Methoden zur Verbesserung der Erkennungsqualität durch die Verwendung als fehlerhaft erkannter Worte
Anleitung/ Methode	- Lehrperson schreibt Beispiel an das Whiteboard, Studierende finden Lösungen zunächst in Einzelarbeit (1 min), dann im Gespräch mit der Nachbarin/dem Nachbarn (3 min) - Sammlung der Ergebnisse am Whiteboard (5) - Zusammenfassung als Ergänzung der vorbereiteten Folien
Medien/ Material	- Whiteboard und Stifte - Vorbereitete Folie
Didaktischer Kommentar	5 Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip „Think, Pair, Share“. Damit können auch in großen Lehrveranstaltungen Studierende angeregt werden, Aufgaben interaktiv zu lösen.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Studierende für den gelebten menschlichen Sprachgebrauch sensibilisieren
Thema/ Inhalt	Atypische Schreibweisen im Alltag (6)
Anleitung/ Methode	Lehrvortrag mit Beispielen aus der Berufspraxis der Lehrperson
Medien/ Material	Folien
Didaktischer Kommentar	6 Da die Lehrperson selbst Systeme zur Fehlererkennung entwickelt, verfügt er über eine große Bandbreite an Beispielen aus der beruflichen Praxis und bringt diese in seine Lehre ein.
Zeit	15 Minuten
Ziel	Umgang mit atypischen Schreibweisen
Thema/ Inhalt	Vorstellung von Methoden (Algorithmen) zur Erkennung atypischer Schreibweisen

Anleitung/ Methode	- Algorithmen abstrakt und an kleinem Beispiel vorstellen - Studierende wiederholen die Methode an 2 Beispielen am Whiteboard (7)
Medien/ Material	Whiteboard und Stifte
Didaktischer Kommentar	7 Hier ist in klassischer Weise die Stoffvermittlung in mehrere Lernschritte gegliedert: - Für das Problem sensibilisieren - Lehrperson stellt Problemlösung vor - Einzelne Lernende vollziehen stellvertretend am Whiteboard die Problemlösung für andere Beispiele (leisten Transfer) und diskutieren eventuelle Schwierigkeiten Indem die Lehrperson authentische Beispiele einbringt, die in der Praxis viele Fragen aufwerfen, erfahren die Studierenden etwas über die Schwierigkeiten und die Faszination des Anwendungsgebiets.
Zeit	20 Minuten
Ziel	Praxistipps erfahren
Thema/ Inhalt	- Tippfehlererkennung und Korrektur - Do's and Don'ts
Anleitung/ Methode	- Frage an die Studierenden: „Welche Arten von Tippfehlern kennen Sie?“ (8) - Antworten sammeln und Kategorien bilden Lösungen aus der Erfahrung und Berufspraxis der Lehrperson
Medien/ Material	- Whiteboard und Stifte - Beispiel-Webseite
Didaktischer Kommentar	8 Dies ist eine weitere Denkanregende Frage (siehe Methodenreader, S. 23): Die Studierenden sind gefordert, ein alltägliches Problem systematisch zu betrachten.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Komplexität des Gelernten aufzeigen
Thema/ Inhalt	Spezieller Fehlerfall „unterschiedliche Zeichenkodierung“ aus dem Bereich Textverarbeitung
Anleitung/ Methode	Vorstellung eines realen Anwendungsproblems durch die Lehrperson

Medien/ Material	Folien und Beamer
Zeit	10 Minuten
Ziel	Ergebnissicherung
Thema/ Inhalt	Die für die Studierenden wesentlichen Inhalte zusammen- tragen
Anleitung/ Methode	- Frage an die Studierenden: „Was haben Sie heute ge- lernt?“ (9) - Mitschrift an der Tafel (mit einem Schreibfehler, der dann aufgeklärt wird) (10)
Medien/ Material	- Whiteboard und Stifte - Lernergebnisse werden in die Folienpräsentation aufge- nommen und auf die Lernplattform eingestellt
Didaktische Kommentare	9 Eine einfache und effektive Form der Ergebnissicherung, die zugleich der Lehrperson Einblick darüber gibt, was bei den Studierenden von den Lehrinhalten tatsächlich angekommen ist. 10 Die Lehrperson bringt auf humorvolle Weise das Thema der Sitzung auf den Punkt. Humor ist äußerst lernförderlich!

4.2.6 Gestaltung von Sprachdialogsystemen mithilfe eines Wettbewerbs verstehen (nach einer Idee von Benjamin Weiss)

Thema der Lehrveranstaltung

In dieser Lehrveranstaltung erarbeiten 10–15 Studierende Konzepte zur Sprachsteuerung von Maschinen. Die besten Ideen können an einem internationalen Wettbewerb zum Thema teilnehmen. Es geht darum, sich einen Überblick über verschiedene Ansätze der Dialogsteuerung (Konzepte und Implementierungen) bei Sprachdialogsystemen zu erarbeiten. Die Studierenden erstellen selbst lauffähige Beispiele und erarbeiten englische Fachtexte zu Hause. Sie bereiten eine Präsentation zu einem Thema vor und diskutieren die Texte und Präsentationen im Plenum. Zum Abschluss schreiben alle Studierenden eine kurze Arbeit zu ihrem Thema, die gesammelt allen TeilnehmerInnen zur Verfügung gestellt wird.

Die Zielgruppe sind Masterstudierende, die schon über fundiertes Wissen zum Thema verfügen.

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden sollen eine Idee über mögliche Arbeitsorte in ihrer beruflichen Zukunft bekommen. Sie kennen Funktionen der Spracherkennung und erfahren an einem konkreten Problem, was es heißt, in diesem Feld für einen Auftraggeber zu arbeiten. Sie kennen den Wettbewerb für innovative Konzepte im Feld und erarbeiten eine Antragsskizze dafür.

Konkrete Planung

Zeit	7 Minuten
Ziel	- Studierende verknüpfen das Lernen im Seminar an die spätere Berufspraxis - Motivation für die Lernbemühungen wird geschaffen - Studierende kommen in Kontakt miteinander (1) - Gemeinsames Interesse füreinander als Grundlage kooperativen Lernens aktivieren
Thema/ Inhalt	Begrüßung und Sitznachbar vorstellen als Auffrischung: „Wie heißt meinE NachbarIn und wie sieht sie/er die eigene Situation in 5 Jahren?“ (2)
Anleitung/ Methode	PartnerIn vorstellen
Medien/ Material	- Papier - Stift
Didaktische Kommentare	1 Durch diese Methode können sich die Studierenden kennenlernen. Das hilft, sich näher zu kommen und später gut miteinander zu arbeiten. 2 Mit diesem Gesprächsimpuls schickt der Lehrperson die Studierenden in eine gedankliche Reise in die Zukunft. Die Intention ist, dass die Studierenden ihr jetziges Tun und Lernen in der Lehrveranstaltung als sinnvoll für die spätere Berufspraxis erleben. Verstehen, warum man etwas tut, schafft Motivation.

Zeit	10 + 5 Minuten
Ziel	- Studierende finden Probleme im Feld - Kreativität und Spaß werden angeregt, dadurch entsteht Leichtigkeit im Umgang mit der Materie
Thema/ Inhalt	„In welcher Situation ist eine Sprachsteuerung total sinnlos?“ Sammeln Sie mindestens 5 Punkte in Ihrer Gruppe. 2 Gruppen und gegenseitig vorstellen (3)
Anleitung/ Methode	- Brainstorming (Leitung/Strukturierung durch die Lehrperson) - Kopfstand
Medien/ Material	- Karten - Stifte - Wand
Didaktischer Kommentar	3 Die Kopfstandtechnik arbeitet damit, paradoxe Ideen zu dem eigentlich Gewünschten zu sammeln. Dadurch entwickelt sich Lockerheit und es entstehen Ideen, auf die man auf dem direkten Weg möglicherweise nicht gekommen wäre. So werden hier Ideen gesammelt, an denen später vertiefend gearbeitet werden kann.
Zeit	3 Minuten
Ziel	Aktivierung und Gruppenfindung
Thema/ Inhalt	- Personengruppen aus 3 Studierenden finden durch Puzzlespiel (4) - Umkehren und „Perle“ finden (5)
Anleitung/ Methode	Puzzle
Medien/ Material	Kärtchenteile (6)

Didaktische Kommentare	4 Dies ist eine einfache Methode der Gruppenbildung, die Gruppen nach dem Zufallsprinzip entstehen lässt und Spaß macht. 5 In dieser Sequenz werden die Ideen nun umgekehrt, das heißt sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für Sprachdialogsteuerungen gefunden. Perlen sind hier 3 sehr gute Anwendungsmöglichkeiten zur weiteren Bearbeitung, die ausgewählt werden. Die Studierenden können sich interessen-geleitet einem Thema zuordnen. 6 Bilder oder Postkarten werden in je 3 Teile geschnitten. JedeR Studierende erhält ein Kartenteil und muss die beiden Personen finden, die die entsprechenden Kartenteile haben. In der relativ kleinen Seminargruppe entstehen auf diese Weise 4–5 Dreiergruppen. Die Dreierkonstellation eignet sich besonders für Themen, die kontrovers diskutiert werden sollen, weil in der Regel die dritte Person widerspricht, wenn 2 sich einig sind.
Zeit	20 Minuten
Ziel	Problemfindung (7)
Thema/ Inhalt	„Sie bekommen das Startkapital für ein Unternehmen, müssen jedoch die Idee des Business-Angels (8) umsetzen“ (Die gesammelten Ideen Karte vom Brainstorming): müssen den Kunden überzeugen: Produkt (9)
Anleitung/ Methode	Kleingruppenarbeit (10)
Medien/ Material	Papier und Stift

Didaktische Kommentare	8 Die Dreiergruppe hat 20 Minuten Zeit, um die Aufgabe zu bearbeiten. Durch diese zeitliche Grenze sind die Studierenden gezwungen, schnell zu einem Ergebnis zu kommen. 9 Die Studierenden entwickeln eine Unternehmensidee, die auch die späteren KundInnen des Unternehmens überzeugt. 10 Durch eine konkrete Projektaufgabe begeben die Studierenden sich nun in das Feld KundIn/IngenieurIn. Wieder kommt die spätere Arbeitswelt direkt in das Gedankenfeld der Studierenden. Sie sollen ihr Expertenwissen nun auf ein konkretes Thema anwenden und StartUps in diesem Bereich beraten. Dafür müssen sie ihr Wissen festigen, Beratungsgeschick zeigen, flexibel auf den KundInnen eingehen, ihr oder ihm eine Idee attraktiv machen. Die Arbeitsaufgabe ermöglicht es, die Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten.
Zeit	15 Minuten
Ziel	(11) Lösungen vorstellen
Thema/ Inhalt	Vorstellung und Diskussion der Lösungen
Anleitung/ Methode	Gruppe vor Plenum
Medien/ Material	- Flipchart - Tafel
Didaktischer Kommentar	11 Bei 3 Kleingruppen hat jede Gruppe 5 Minuten Zeit für die Präsentation und Rückfragen. Das ist u. U. etwas knapp bemessen, entspricht aber der Unternehmensrealität.

Zeit	10 Minuten
Ziel	Lösung auswählen
Thema/ Inhalt	Die Studierenden sollen nun Leistungsanforderungen an die von ihnen entwickelte Lösung sammeln Was muss der Dienst für den Kunden leisten? Folgende 3 Aspekte sind dabei besonders zu beachten: (12) - Technisch - Personell - Marketing (13)
Anleitung/ Methode	Partnergespräch
Medien/ Material	Papier und Stift
Didaktische Kommentare	12 Mit dieser Aufgabenstellung müssen die Studierenden ihre eigene Idee beurteilen. 13 Hier werden nun konkrete Anforderungen in Listenform gesammelt.
Zeit	5 Minuten
Ziel	REALchallenge
Thema/ Inhalt	Lesen der REALchallenge (14)
Anleitung/ Methode	Lesen
Medien/ Material	Ausdruck
Didaktischer Kommentar	14 Jetzt kommt ein realer Bezug, nämlich die Ausschreibung eines Preises für gute Ideen in diesem Feld. Der Text kommt von den Initiatoren des Wettbewerbs. Die Information dazu erhalten die Studierenden zwar bereits zu Beginn der Veranstaltung, doch nun erst wird es konkret, da es um die Einreichung der Idee in den Wettbewerb geht?

Zeit	5 Minuten
Ziel	Auswertung Diskussion
Thema/ Inhalt	„Was ist mir in der Gruppenarbeit leichtgefallen/was war schwierig? Was würde ich beibehalten/ändern, wenn wir weiter zusammenarbeiten müssten?“ (Prozess, nicht Produkt) (16)
Anleitung/ Methode	Blitzlicht (17)
Didaktische Kommentare	16 Hier werden die Studierenden animiert, ihre metakognitiven Kompetenzen zu stärken, indem sie ihre Arbeit in der Gruppe anhand von Leitfragen reflektieren. Neben der wachsenden Fachkompetenz, werden im Seminar auch soziale und kommunikative Kompetenzen entwickelt. Das wird den Studierenden durch diese Leitfragen bewusst gemacht. 17 Bei dem Thema Kooperation ist ein Blitzlicht sinnvoll, weil es sich um eine geteilte Erfahrung handelt, die reflektiert werden soll.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Verabschiedung
Thema/ Inhalt	- Resümee - Klärung der Hausaufgaben - Ausblick auf nächste Sitzung - Verabschiedung (18)
Medien/ Material	Flipchart
Didaktischer Kommentar	18 Sicherung und Ausblick

4.3 Planungsideen für die Ergebnissicherung

Bevor die Lehrveranstaltung endet und die Studierenden den Raum verlassen, sind noch einige Aspekte zu besprechen: Der vermittelte Stoff oder die erarbeiteten Inhalte müssen in irgendeiner Weise kurz rekapituliert oder zusammengefasst werden, sei es von der Lehrperson, von einzelnen Studierenden oder gemeinsam mit der gesamten Gruppe. Gut ist es, wenn die Inhalte noch einmal in Bezug gesetzt werden zum Gesamtkontext und zu dem, was folgt. Schließlich kann die Veranstaltung inhaltlich und nach weiteren Aspekten evaluiert werden. Das bedeutet am Ende des Semesters häufig: Prüfung bzw. Prüfungsvorbereitung. Egal, ob nur für eine Woche oder für lange Zeit, am Ende gebietet die Konvention auch Worte des Abschieds. Deshalb müssen bei der Planung für das Ende einer Lehrveranstaltung unbedingt 10–15 % der Gesamtzeit vorgesehen werden.

Wir geben im Folgenden drei Beispiele für die Gestaltung der letzten Sitzung im Semester:

Dr. David Jünger ruft zunächst durch eine Pro-Contra-Diskussion die zentralen Erkenntnisse in Erinnerung. Dann werten die Studierenden das Seminar nach verschiedenen Kriterien dialogisch aus.

Marvin Gehrke gibt den Studierenden in der letzten Sitzung die Gelegenheit, sich intensiv auf die anstehende Klausur vorzubereiten. Dafür nutzt er die Methode Infomarkt.

Auch Joachim Haupt setzt gemeinsam mit seinem Kollegen Robert Müller die Ergebnissicherung als Klausurvorbereitung ein. Die Studierenden überfliegen zentrale Texte mit Hilfe einer Denkanregenden Frage und diskutieren die wesentlichen Thesen.

Die didaktischen Kommentare finden Sie auch hier in durchnummerierter Form unterhalb der Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung und in der Tabelle der konkreten Planung; die methodischen Ideen stammen aus dem Methodenreader „Ideen für die Hochschullehre“.

4.3.1 Selbsteinschätzung der Studierenden zum Lernen nutzen (nach einer Idee von David Jünger)

Thema der Lehrveranstaltung

„The Black-Jewish Alliance in the Civil Rights Movement of the 1950s and 1960s“ (1), Jüdische Studien, 12 Studierende der Humboldt-Universität und der Freien Universität Berlin (2)

Über das Semester haben die Studierenden verschiedene Aspekte der Black-Jewish Alliance kennengelernt. Textarbeit, Diskussionen und fokussierte Aufgaben wechselten einander ab. Nun sollen die Studierenden einschätzen, was sie gelernt haben und auch Entwicklungsvorschläge für die Lehrveranstaltung machen (3).

Beabsichtigte Wirkung

Die Studierenden sollen ihren eigenen Lerngewinn einschätzen. Sie sollen die Lernziele reflektieren, die am Beginn des Semesters durch den Lehrenden gesetzt wurden. Das Kooperative Lernen soll erfasst werden, um besser zu verstehen, wie Wissen gemeinsam wachsen kann. Die Inhalte des Seminars werden gefestigt. Die Lehrperson bekommt einen Eindruck von der Lernleistung der Studierenden (4). Die Lehrveranstaltung ist für 90 Minuten angelegt. Als Raum wurde die Bibliothek des Instituts mit einem großen Tisch in der Mitte gewählt, an dem die Studierenden einander zugewandt sitzen. Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Didaktische Kommentare

1 Diese Lehrveranstaltung ist Teil des Lehrinnovationsprojekts „Bilinguales Lernen in einer dynamischen Lernatmosphäre“ des Berliner Zertifikats für Hochschullehre.

2 Die Studierenden haben einen unterschiedlichen Wissensstand. Sie kommen sowohl aus dem B. A.- und M. A.-Kursen. Gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil an Nicht-MuttersprachlerInnen, die z. B. durch das Erasmus-Programm in Berlin sind.

3 Die summative Evaluation dient den Studierenden folglich als Lernimpuls und dem Lehrenden als Entwicklungsimpuls für die Gestaltung seiner Lehrveranstaltung.

4 So kann die Lehrperson auch die eigene Lehrleistung einschätzen.

Konkrete Planung

Zeit	10 Minuten
Ziel	Zum Thema, zum Ablauf der LV orientiert sein
Thema/ Inhalt	Begrüßung, Seminarablauf (5)
Anleitung/ Methode	Darstellung aller im Lauf des Semesters bearbeiteten Themen
Medien/ Material	Flipchart
Didaktischer Kommentar	5 Hier wird der Seminarablauf als Erinnerungsinstrument genutzt, um die Studierenden gedanklich zurück zu den einzelnen Sitzungen der LV zu bringen.

Zeit	15 Minuten
Ziel	Die Studierenden aktivieren das Gelernte des Gesamtseminesters
Thema/ Inhalt	Leitfrage: „Gab es eine Black-Jewish Alliance?“
Anleitung/ Methode	Kleingruppendiskussion (à 6) die Kleingruppe hat 15 min und dann Diskussion im Plenum (10 min) Gruppe 1: Why can we call Black-Jewish relations in the 1950s and 1960s the „Black-Jewish Alliance“(6)? Gruppe 2: Why can we not call the Black-Jewish relations in the 1960s the “Black-Jewish Alliance”?
Didaktischer Kommentar	6 Geschickt ist hier die klare Kontrastierung von Ja und Nein. Zu komplizierte Aufträge können das Diskussionsergebnis schmälern. Eine Pro-Contra-Debatte Diskussion mit Vorbereitungszeit in Gruppenarbeit wird genutzt, um das Thema vertiefend zu verstehen (s. auch Methodenreader, S. 62).
Zeit	10 Minuten
Thema/ Inhalt	Pause (7)
Didaktischer Kommentar	7 Die Pause dient als Zeit zum Ausruhen und als Raum, um in den informellen Austausch zu kommen.
Zeit	30 Minuten
Ziel	Die Studierenden schätzen selbst ihren Erfolg und Nichterfolg beim Erlernen der Inhalte des Seminars ein (8)
Thema/ Inhalt	Evaluation 1 (9)
Anleitung/ Methode	Die Studierenden beantworten Fragen, die auf A1-Zetteln im Raum verteilt sind (10): - What was new for me? What has surprised me most? - That is still unclear for me: - What I did like most in class: - What I did not like: - Which topic do I want to pursue further? - After the seminar I think differently about: Die Lehrperson als Experte liest die Statements und bezieht sich dann auf einige von ihnen.

Medien/ Material	Die Materialien werden vom Dozenten auf die Online-Plattform gestellt: - A1-Zettel Offene Diskussion - Fotoprotokoll
Didaktische Kommentare	8 Wichtig ist hier die genaue Anleitung: Warum tun wir das? Was ist das genaue Ziel? Mir ist es wichtig, dass die Studierenden einschätzen, was sie hier gelernt haben. 9 Denkbar wäre diese Vorgehensweise auch als Zwischenevaluation im Semester. Im Sinne einer formativen Evaluation können dann noch Änderungen an der LV vorgenommen werden. 10 Die Studierenden kommentieren anonym, um die Kommentierfreude zu fördern. Es handelt sich hier um eine Pinnwand-Diskussion (siehe Methodenreader, S. 58).
Zeit	15 Minuten
Ziel	- Die Studierenden schätzen die Leistung der Lehrperson ein und die Gesamtqualität des Seminars - Reflektieren ihren Lerngewinn und geben der Gruppe und der Lehrperson ein Feedback
Thema/ Inhalt	Evaluation II
Anleitung/ Methode	- Offizielle Evaluationsbögen der Freien Universität Berlin (11) - 3 Sätze, mit dem ich die Lehrveranstaltung beschreiben würde: Zum Leiter, zur Gruppe, zum Thema (12)
Medien/ Material	Kurzes Blitzlicht zum Schluss mithilfe der 3 Sätze
Didaktische Kommentare	11 Hier bleibt die Frage nach einem „guten Schluss“ offen: Wie verabschiede ich die Studierenden. 12 Das Blitzlicht bildet den „guten Schluss“: Die Studierenden können noch etwas sagen, das ihnen zum Thema, zur Gruppe oder zur Lehrperson wichtig ist.

4.3.2 Klausurvorbereitung mithilfe eines Infomarkts (nach einer Idee von Marvin Gehrke)

Thema der Lehrveranstaltung

Städtebau und Straßenverkehrsplanung;

30–35 B. A.- und (vereinzelt auch) M. A.-Studierende (4 SWS); Prüfungsform: Klausur (1)

Diese Sitzung umfasst insgesamt 180 Minuten (2). In der ersten Einheit wird es eine Einführung geben (Agenda, Organisation, weiteres Vorgehen, Fragen). Anschließend werden die Studierenden in Gruppen eingeteilt. Die Gruppen bekommen Themen des Moduls zugeordnet und die Aufgabe, ihr Thema kurz und prägnant auf einem FlipChart darzustellen und das Gelernte zusammenzufassen. Außerdem sollen sie zu ihrem Fachgebiet eine mögliche Klausurfrage/-aufgabe formulieren, die die Lehrperson zur weiteren Prüfungsvorbereitung auf die Lernplattform einstellt. Die Gruppenarbeit schließt mit dem Ende der ersten neunzigminütigen Minuten Einheit, dann findet eine Pause statt. Danach folgen die zweiten 90 Minuten der Veranstaltung mit einem Infomarkt (3), die hier beschrieben ist.

Beabsichtigte Wirkung

Nach der Veranstaltung sollen die Studierenden sich einen Überblick über die gesamte Veranstaltung verschafft und alle vermittelten Inhalte rekapituliert haben. Sie haben sich eine Struktur für das gelernte Wis-

sen erarbeitet. Das unterstützt sie bei der Prüfungsvorbereitung. Indem sie sich die gelehrten Inhalte noch einmal selbst erarbeiten und präsentieren, bekommen sie ein Gefühl für die wichtigen Themen und für die Klausur. Außerdem wird, wie schon durch Projektarbeit im gesamten Modul, Teamarbeit gefördert.

Didaktische Kommentare

1 Da das Semester mit einer Klausur abschließt, sind die Studierenden mit ihrer inhaltlichen Aufmerksamkeit in hohem Maß auf die Prüfung und Prüfungsfragen fixiert.

2 Zwei Sitzungen für die Ergebnissicherung des gesamten Semesters zu veranschlagen klingt zunächst viel, entspricht aber der Faustregel des Didaktischen Dreischritts (5–10 % der Präsenzzeit für Ergebnissicherung) und ist bei einer Lehrveranstaltung mit 4 Semesterwochenstunden angemessen – vor allem wenn sie so lernförderlich gestaltet ist.

3 Mit der Gestaltung der Ergebnissicherung als Infomarkt (Methodenreader, S. 40 f.) kann die Lehrperson über die dargestellten Ziele hinaus noch Weiteres erreichen:

- Die Studierenden erkennen eigene Unklarheiten und sind motiviert, diese aufzuklären
- Im Erarbeiten, Darstellen und Referieren wird die Relevanz des eigenen Themas erkennbar

- Im Zuhören gelungener und weniger gelungener Präsentationen und durch die Möglichkeit, Peers Fragen zu stellen, erkennen die Studierenden zentrale Schwierigkeiten des Stoffes
- Durch die Rückfragen der Peers werden sie auf eigene Fehler und Schwächen aufmerksam und können bereits in der nächsten Präsentationsrunde versuchen, diese zu beheben

Konkrete Planung

Zeit	5 Minuten
Ziel	Methode verstehen
Thema/ Inhalt	Erläuterung Infomarkt
Anleitung/ Methode	Erläuterung durch Lehrperson; Studierende hängen ihre Flipcharts mit der Darstellung ihres jeweiligen Themas an die Wände
Medien/ Material	- PowerPoint-Präsentation (4) mit den Verfahrensschritten und zeitlicher Taktung - Flipchart - Klebestreifen - Magnete
Didaktischer Kommentar	4 Die Anleitung als PowerPoint-Präsentation bleibt während des gesamten Infomarkts eingeblendet; dadurch haben alle Beteiligten in der zwangsläufigen Unruhe des Marktgeschehens eine Orientierungsmöglichkeit für das weitere Vorgehen.

Zeit	65 Minuten
Ziel	- Themenüberblick geben und prägnante Inhalte des Moduls wiedergeben - Präsentationen üben - Zuhören und Verstehen üben
Thema/ Inhalt	- Präsentation der erstellten Übersichten für jedes Thema - 9 Info-Stände, d. h. 8 Präsentationen à 4 Minuten, 2 Runden (6)
Anleitung/ Methode	Infomarkt (Präsentationsteil)
Medien/ Material	Glocke (7)
Didaktische Kommentare	5 Diese zeitliche Planung ist eine Übersichtsrechnung und berücksichtigt auch Zeiten des Überziehens, Hin- und Herlaufens etc. Deshalb ist am Ende der Sitzung ein zeitlicher Puffer von 10 min eingebaut, der für einen Online-Test genutzt wird (s. u.), falls die Präsentationen schneller abgeschlossen werden. 6 Indem jede Gruppe ihre Präsentation achtmal halten muss, verankert sich der Stoff nachhaltig im Gedächtnis. Wichtig ist es deshalb, dass die Lehrperson bei der Vorbereitung der Plakate überprüft, ob sich eventuell Fehler eingeschlichen haben. Durch die achtmalige Wiederholung und die Rückfragen der KommilitonInnen werden die Präsentationen von Runde zu Runde besser. Die Personen, die zunächst von Plakat zu Plakat gewandert sind, haben bereits Erfahrung gesammelt, wie eine prägnante Präsentation wirkt und starten mit diesem Wissen in die eigenen Präsentationen. Auch dadurch steigert sich das Niveau. 7 In dieser Phase wechselt die Rolle der Lehrperson vom Lehren zum Organisieren. Die Lehrperson muss sehr präzise und deutlich mit ihrer ganzen Autorität die Taktung durchsetzen. Insbesondere muss sie zu diesem Zeitpunkt der Versuchung widerstehen, bei den studentischen Präsentationen nachzufragen oder gar nachzubessern. Wenn keine Glocke zur Verfügung steht, kann man sich auch mit einem (sehr lauten) Handy-Klingelton behelfen.

Zeit	10 Minuten
Ziel	Feedback zum Infomarkt (8)
Thema/ Inhalt	Auswertung der Präsentationen
Anleitung/ Methode	Feedback der Lehrperson zu den Ergebnissen der einzelnen Gruppen aus dem Infomarkt
Didaktischer Kommentar	8 Dieses Feedback ist bewusst relativ kurzgehalten, weil die Studierenden bereits implizit und explizit intensives wechselseitiges Feedback erlebt haben.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Eigenes Wissen testen
Thema/ Inhalt	Quiz mit Fragen zum gesamten Modul
Anleitung/ Methode	Kahoot-Online-Test (9)
Medien/ Material	- Laptop - Internet-Verbindung - Smartphones der Studierenden
Didaktischer Kommentar	9 Mit diesem einfachen Tool (www.kahoot.com) hat die Lehrperson noch einige übergeordnete Prüfungsfragen formuliert. Diese Aufgabe kann auch in die Selbstlernzeit verlagert werden und dient somit als zeitlicher Puffer (s. o.).

Zeit	5 Minuten
Ziel	Sitzung und Semester abschließen
Thema/ Inhalt	Evaluation und Abschluss
Anleitung/ Methode	- Abschließende Worte der Lehrperson zum Semester und zur Veranstaltung - Evaluationsbögen - Verabschiedung (10)
Medien/ Material	- PowerPoint-Präsentation mit Semesterüberblick und Prüfungsterminen - Evaluationsbögen
Didaktischer Kommentar	10 Die Lehrperson spricht das Schlusswort erst, nachdem die Evaluationsbögen ausgefüllt sind. Damit wird eine hohe Beteiligung an der Evaluation erreicht, weil ein sozialer Druck zu bleiben entsteht.

4.3.3 Lernergebnisse durch interaktive Klausurvorbereitung sichern (nach einer Idee von Joachim Haupt und Robert Caspar Müller)

Thema der Sitzung

Zusammenfassende Abschlusssitzung des Seminars „Kommunikation und Konsum“

Ca. 25 Studierende im 2. Semester Studiengang Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation; Prüfungsform: Modulabschlussklausur (1)

Beabsichtigte Wirkung

- Überblick über die im Seminarverlauf behandelten Texte und Themen
- Vorbereitung auf die Modulabschlussklausur
- Feedback an die Studierenden (2)

Voraussetzungen/nötiges Vorwissen

- Kenntnis der behandelten Texte
- Auseinandersetzung mit den Klausurfragen aus dem letzten Jahr (wurden eine Woche vorher ausgeteilt)

Didaktische Kommentare

1 Dieses Seminar ist Teil eines Moduls, an dessen Ende eine Themenklausur geschrieben wird, an der ca. 100 Studierende teilnehmen werden.

2 In der Planung ist für ein Feedback an die Studierenden kein gesonderter Platz vorgesehen. Tatsächlich fließt das Feedback zum Lernerfolg der Studierenden beiläufig während der gesamten Sitzung mit ein (überall da, wo Studierende zeigen, dass sie den Kern des Seminarthemas verstanden haben bzw. ihre Fragen formulieren).

Konkrete Planung

Zeit	5 Minuten
Ziel	Einstieg in die Sitzung
Thema/ Inhalt	Aufmerksamkeitswecker
Anleitung/ Methode	Zitat vom Beginn des Seminars (3)
Medien/ Material	Keynote
Didaktischer Kommentar	3 Mit dem Aufgreifen eines Zitats vom Anfang des Semesters rahmen die Lehrpersonen das Gesamtseminar und verdeutlichen somit den roten Faden.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Überblick über die Sitzung
Thema/ Inhalt	- Feedback zum Seminar - Fahrplan für die Sitzung
Anleitung/ Methode	Folien
Medien/ Material	Keynote
Didaktischer Kommentar	4 Indem die Lehrpersonen sowohl die Inhalte der Sitzung benennen als auch deren Grenzen, zeigen sie, dass sie lediglich eine Teilverantwortung in der gemeinsamen Arbeit übernehmen.

Zeit	10 Minuten
Ziel	Formale Klausurvorbereitung
Thema/ Inhalt	- Auseinandersetzung mit der Probeklausur (5) - Formale Informationen - Klärung von Fragen
Anleitung/ Methode	- Lehrgespräch - Folien
Medien/ Material	Keynote
Didaktischer Kommentar	5 Den Studierenden wurde im Vorfeld eine Probeklausur zur Verfügung gestellt. Die Zeit zur Besprechung der Formalien und der Erfahrungen mit der Probeklausur ist sehr knapp bemessen. Damit wird klar, dass es für die Abschlussklausur nicht ausreicht, nur an dieser Sitzung teilzunehmen.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Rückblick auf die im Seminar behandelten Texte (6)
Thema/ Inhalt	Texte, Autoren, Titel, Thematischer Bezug im Schnelldurchlauf
Anleitung/ Methode	Vortrag
Medien/ Material	Keynote
Didaktischer Kommentar	6 Auch hier ist die Zeit sehr knappgehalten. Die Lehrperson will lediglich an die verschiedenen Texte erinnern.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Bildung von Kleingruppen
Thema/ Inhalt	Auseinandersetzung mit den Texten unter der Fragestellung: „Wie können die Texte helfen, Strategische Kommunikationsplanung besser zu verstehen?“ (7)
Anleitung/ Methode	- Lehrperson - Gruppeneinteilung (8) (je nach Teilnehmerzahl 4 oder 5 Gruppen á 3–4 Personen) - Texte den Gruppen zulosen

Medien/ Material	Loszettel
Didaktische Kommentare	7 Da die Texte im Seminar bereits bearbeitet worden sind, geht es in dieser Gruppenarbeit nicht um das Textverstehen, sondern um den Bezug der Textinhalte zum Thema des gesamten Moduls (Strategische Kommunikationsplanung) – das zentrale Thema des Moduls. In Anbetracht der knappen Zeit (30 Minuten) für die Kleingruppe mit je 4 (!) anspruchsvollen Texten müssen sich die Studierenden, ebenso wie später in der Klausur, auf Argumentationslinien konzentrieren. 8 Die Lehrperson teilt die Gruppen entlang der Sitzordnung vor und verlost die zu bearbeitenden Texte; somit wählen die Studierenden weder ihre Gruppe, noch das zu bearbeitende Thema. In der Situation der Klausurvorbereitung ist diese Reduktion von Selbstbestimmung sinnvoll, weil auch bei der Klausur die Studierenden keine Wahlmöglichkeiten haben werden.
Zeit	30 Minuten
Ziel	Auseinandersetzung mit den Textinhalten und zentralen Thesen
Thema/ Inhalt	Je Gruppe 3–4 Texte
Anleitung/ Methode	Gespräch in Kleingruppen
Medien/ Material	- Folie mit Themen und Arbeitsauftrag (9) - Texte - Mitschriften - Thesenpapiere
Didaktischer Kommentar	9 Während der Gruppenarbeit bleibt die Folie mit Themenübersicht und Aufgabe eingeblendet. Damit können sich die Studierenden während der Gruppendiskussion vergewissern, ob sie noch auf dem richtigen Weg sind.

Zeit	25 Minuten
Ziel	Diskussion der Fragestellung (10) in der gesamten Gruppe
Thema/ Inhalt	Wichtigste Themen und Thesen aller behandelten Texte
Anleitung/ Methode	- Moderation durch Lehrperson (11), aber möglichst wenig inhaltlicher Input - Festhalten von Zwischenergebnissen
Medien/ Material	Mündlich
Didaktische Kommentare	10 Weil es in dieser Sitzung um die inhaltliche Wiederholung und Ergebnissicherung geht, sind die Fragestellung für die Gruppenarbeit und die Plenumsdiskussion identisch (in der Erarbeitungsphase würde man die Fragestellung fürs Plenum modifizieren, erweitern, oder neu formulieren, um einen weiteren Lernimpuls zu setzen). 11 Die Lehrpersonen übernehmen in dieser Situation die Moderationsrolle und unterstreichen damit, dass die Studierenden selbst Verantwortung für ihre inhaltliche Klausurvorbereitung tragen.
Zeit	5 Minuten
Ziel	Ergebnissicherung, Motivation und Abschluss
Thema/ Inhalt	- Zusammenfassung - „Roter Faden“ - „Keine Angst vor der Klausur“ (12)
Anleitung/ Methode	Lehrperson im Austausch mit Studierenden
Didaktischer Kommentar	12 In dieser Phase der Ergebnissicherung steht emotional die bevorstehende Klausur im Vordergrund. Die Lehrpersonen berücksichtigen dies, indem sie am Schluss den Fokus auf die Lernerfolge und die gute Lernatmosphäre richten.

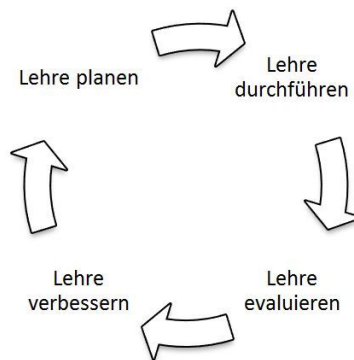
5 Die eigene Lehre weiterentwickeln

Die Aspekte, die gute Lehre ausmachen, sind ständig in Bewegung. Das Thema erweitert sich um neue Forschungsergebnisse; die Studierenden bringen mehr, weniger oder anderes Vorwissen mit; der Rahmen ändert sich. So hat z. B. die Kultusministerkonferenz den Qualifikationsrahmen für deutsche Studienabschlüsse (2005) veröffentlicht. Er gibt Orientierung bei der Erstellung von Modulen und deren Lernziele und beachtet dabei Fach- und personale Kompetenzen.

Auch wir als Lehrende ändern uns. Mit wachsender Erfahrung und neuen Verantwortungen entstehen auch neue Perspektiven auf unsere Themen und unsere Studierende. Wir lernen, die Veränderung produktiv zu nutzen, indem wir sie als Antriebsstoff für Entwicklungsprozesse sehen.

„Lernen ist gelungen, wenn ein Individuum sein Wissen und Können erweitert, seine Persönlichkeit entfaltet und seine soziale Integration erhöht hat“ (Zech 2008). In dieser Definition kommen die Elemente zusammen, die das Lernen konstituieren und das Lehren so herausfordernd machen. Das Wissen und das Können zu erweitern liegt nicht allein beim Lehrenden – vielmehr sind es die Studierenden, die mit dem Lehrangebot eigenes Wissen konstruieren und eigenes Können weiterentwickeln müssen. Bei der Entfaltung der Persönlichkeit und der fortschreitenden Einbettung in die Ge-

sellschaft wird besonders deutlich, dass die Verantwortung für das Gelingen des Lernens nicht allein beim Lehrenden liegen kann. Der Qualitätszirkel, der idealerweise dieser Weiterentwicklung zugrunde liegt, besteht aus vier Teilen: Lehrende planen ihre Lehrveranstaltung, führen sie durch, überprüfen sie und verbessern sie mit den Evaluationsergebnissen.



Evaluation kann in diesem Kontext als „das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“ (Jost 2006, S. 18) verstanden werden. Dieses methodische Erfassen schränkt das eigene Handeln nicht auf standardisierte Fragebögen ein. Vielmehr gibt es viele Möglichkeiten, die eigene Lehre weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden drei Vorschläge für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre gemacht: die Kollegiale Beratung, die Kollegialen Lehrbesuche und die Formativen Evaluationsmethoden.

5.1 Kollegiale Beratung

Lehren lernen findet in der Praxis statt. Man probiert eine neue Methode aus, lernt eine neue Studierendengruppe kennen, erarbeitet sich ein neues Thema. Das Format der Kollegialen Beratung bietet den Raum, sich über diese Erfahrungen auszutauschen und die „Weisheit der Vielen“ für die eigene Weiterentwicklung der Lehre zu nutzen. Dabei wird anhand von konkreten Anlässen gelernt. Man kann das Format als ein Instrument des Empowerments verstehen, das ermöglicht, eigene Lösungen für Probleme zu finden, ohne auf ExpertInnen angewiesen zu sein.

- Weiterentwicklung der eigenen Lehre
- Entwicklung unterstützender Arbeitsbeziehungen, von Gemeinschaft und Kollegialität
- Antworten auf die Fragen, die sich in der Lehrpraxis ergeben
- Durch Reflektion die eigene Professionalität weiterentwickeln

Eine Gruppe der Kollegialen Beratung besteht aus 5–10 TeilnehmerInnen und trifft sich zwei- bis dreimal im Semester für 2–3 Stunden. Wichtig ist, dass die Teilnahme und das Einbringen von Fragen und Problemen freiwillig sind. Die Grundhaltung der Teilnehmenden sollte sein: Ich will den anderen helfen, eine Lösung für ihre Probleme zu finden; ich will offen für die Lösungsvorschläge der anderen Lehrenden sein. Die Teilnehmenden übernehmen die Verantwortung für ihre Anliegen und sprechen aus ihrer ganz persönlichen Perspektive heraus.

Das Spannende ist, dass die Verschiedenheit der Personen in der Gruppe zu verschiedenen Lösungsvorschlägen führt. Das ist ein Reichtum, der einem als Individuum allein nicht zur Verfügung steht. Das Besprochene bleibt im Raum und wird nicht weitergetragen.

5.1.1 Die klassischen Hauptrollen einer Kollegialen Beratung

ModeratorIn

- Leitet die Sitzung
- Leitet zum jeweils nächsten Punkt über
- Hält die Zeit ein
- Achtet auf Einhaltung von Regeln
- Unterstützt Gespräch durch aktives Zuhören
- Hilft bei der Formulierung der Schlüsselfrage
- Macht Vorschläge zur Wahl der Beratungsmethode
- Achtet auf Einhaltung der Rollen
- Vergewissert sich, dass alle im Beratungsprozess mitkommen

FallerzählerIn

- Steht mit dem Fall im Mittelpunkt
- Schildert den Fall
- Beantwortet Nachfragen der Anderen
- Formuliert eine Schlüsselfrage
- Beteiligt sich an der Methodenauswahl
- Hört den Beratenden zu und lässt die Äußerungen auf sich einwirken
- Nimmt Stellung zu den Vorschlägen und zieht ein Resümee
- Überlegt, wie nun in der Sache verfahren wird

BeraterInnen

- Hören der Fallerzählung zu
- Versuchen zu verstehen
- Entwickeln einen Gesamtüberblick
- Helfen bei der Formulierung der Schlüsselfrage
- Machen Vorschläge zur Wahl der Beratungsmethode
- Entwickeln Ideen und Lösungen
- Kommunizieren auf gleicher Augenhöhe
- Respektieren die/den FallerzählerIn
- Bieten eine Vielfalt von Lösungsoptionen

5.1.2 Der Ablauf einer Kollegialen Fallberatung

Anliegen sammeln

Fragen, Fälle, Probleme aus der Lehrpraxis werden kurz genannt. Diese werden mit einem Stichwort am Flipchart verbildlicht.

Auswahl

Die Fragestellungen, die als besonders Wichtige erachtete werden, werden als Themen der Kollegialen Beratung genannt. EinE ModeratorIn wird ausgewählt.

Erzählen

Diejenige oder derjenige, die/der das Anliegen eingebracht hat, gibt mehr Informationen.

Nachfragen und Präzisieren

Die BeraterInnen dürfen nun zum besseren Verständnis nachfragen.

Zurücklehnen und Lösungen generieren

Diejenigen, die den Fall eingebracht haben, können sich nun zurücklehnen, während die BeraterInnen beginnen:

- Hypothesen zu generieren: Warum ist etwas, wie es ist?
- Erfahrungen teilen: Ich habe das auch einmal auf folgende Weise erlebt.
- Lösungen finden: Man könnte das doch so und so angehen.

Feedback

Die, die das Anliegen eingebracht haben, geben ein kurzes Feedback an die Gruppe und bedanken sich für deren Unterstützung.

5.2 Kollegiale Lehrbesuche als Inspirationsquelle

Mal bei anderen vorbeischaun und miterleben, wie diese lehren, kann ganz neue Einblicke geben und frische Ideen für die eigene Lehre generieren. Dabei schärfen Sie auch Ihre eigenen Beobachtungsfähigkeiten. Im Prozess des Erlebens, Besprechens, aber auch beim Einlassen eines anderen Lehrenden in die eigene Lehrveranstaltung entwickelt sich Ihre Vorstellung von dem, was gute Lehre ausmacht, weiter.

Im Folgenden finden Sie Strukturierungshilfen für die Kollegialen Lehrbesuche, die es erlauben, die Beobach-

tungen für den eigenen Erkenntnisgewinn zu nutzen. Ein strukturierter Lehrbesuch mit anschließendem Feedback bedarf einer gewissen Ernsthaftigkeit, die es u. a. erlaubt, ein Feedbackgespräch zu führen, das für beide Seiten gewinnbringend ist. Dafür werden zwei Instrumente eingeführt: der Selbsteinschätzungsbogen für die/den LehrendeN und der Beobachtungsbogen.

Selbsteinschätzungsbogen für die/den Lehrenden

Bitte beantworten Sie im Nachgespräch die folgenden Fragen:

1. Was fällt mir zu meiner Durchführung zuerst ein?
2. Was hat mich gefreut (möglichst konkret)?
3. Was hat mich gestört (möglichst konkret)?
4. An welchen Stellen war ich besonders beteiligt und engagiert?
5. An welchen Stellen war ich eher zurückhaltend und evtl. auch unsicher?
6. Was ist mir an den Studierenden aufgefallen?
7. Wenn ich auf die Veranstaltung zurückblicke, was würde ich im Nachhinein anders machen?
8. Zum Abschluss der Nachbesprechung: Was nehme ich aus der kollegialen Hospitation für mich mit? (bitte gegenseitig beantworten)

Rückmeldebogen für BeobachterInnen

Notieren Sie bitte **vor Beginn der Veranstaltung**, worauf Sie im Verlauf der Veranstaltung besonders achten wollen (z. B. Reaktionen der Studierenden auf die Arbeit mit Methoden, Verständlichkeit, Visualisierung und Erläuterungen usw.)

Beobachtungsanliegen – Worüber soll die Beobachtung Aufschluss geben?

-
.....
-
.....
-
.....

Rückmeldung nach der Veranstaltung über persönliche Eindrücke:

1. Was hat mich gefreut, was ist mir besonders positiv aufgefallen (möglichst konkret)?

2. Was ist mir zu den Beobachtungsanliegen aufgefallen?

Was war gut?	Was kann weiterentwickelt werden?

3. Was möchte ich gern noch mit auf den Weg geben? Welche Ideen habe ich für die Weiterentwicklung?

4. Was nehme ich aus der kollegialen Hospitation für mich mit? (bitte gegenseitig beantworten)

Beobachtungsbogen für die kollegiale Hospitation

(Nicht alle Punkte müssen in den Blick genommen werden.)

Fokus	Themen	Leitfragen
1) Didaktik	Lernziele	Werden Lernziele klar formuliert und kommuniziert?
	Didaktischer Dreischritt	Wie ist der Anfangs-, Arbeits-, Schlussphase strukturiert?
	20-Minuten-Regel	Wann kommt es zu Pausen oder Methodenwechsel?
	Constructive Alignment	Wie passen Lernziel, Inhalt, Methode und Zeit zusammen?

2) Interaktion	Beteiligung	Wie werden die Studierenden beteiligt? Wie erfolgt der Wechsel von rezeptiven und aktiven Lernphasen?
	Lehrgespräch	Wie werden die Diskussionen angeregt und moderiert?
	Arbeitsaufträge	Wie sind die Arbeitsaufträge formuliert?
	Sozial- und Arbeitsformen	Welche Arbeits- und Sozialformen werden genutzt?
	Fragen und Feedback	Wie wird auf Feedback und Fragen von Studierenden eingegangen?

3) Lehrperson	Sprache	Ist die Sprache klar und verständlich?
	Nonverbale Kommunikation	Wie wirken Mimik und Gestik des Lehrenden auf mich?
	Wirkung, Haltung, Ermutigung	Wie wird die Wertschätzung gegenüber den Studierenden gezeigt und wie wird ermutigt?
4) Wunsch		Worauf möchte die Lehrperson Feedback?

Darstellung: in Anlehnung an Wehr 2008, S. 80–81.

5.3 Formative Evaluationsmethoden nutzen

Evaluationen geben meist Rückmeldungen zu einem Zeitpunkt, an dem das Seminar oder die Vorlesung bereits abgeschlossen sind. Die Studierenden können aber schon während des Verlaufs der Veranstaltung in die Qualitäts- und Lehrentwicklung einbezogen werden. Das schließt nicht aus, dass die Ergebnisse am Ende summativ evaluiert werden.

Im Folgenden werden kurze Methoden skizziert, die den Kontakt mit den Studierenden stärken, um mehr über deren Lernerfolg zu erfahren, sie zum Erfassen der eigenen Lernleistung zu motivieren und das eigene Lehrangebot näher an ihre Bedürfnisse anzupassen.

Student Consultants

Student Consultants sind eine Auswahl von Studierenden, die von Beginn der Lehrveranstaltung an als Feedbackgebende an die Lehrperson fungieren. So sind Interventionen möglich. Die Motivation ist dabei, die Anonymität der großen Gruppe aufzulösen. Das nicht allzu große Feedbackteam bekommt die Aufgabe, mit einem Teil der Aufmerksamkeit die Lehrveranstaltung zu beobachten. Dazu formulieren die Lehrenden Fragen, die sie zu ihrem Lehrhandeln oder den Inhalten besonders interessieren. Daneben können die Feedbackgebenden auch ihre eigenen Assoziationen und Gedanken einbringen.

Es werden drei Termine mit dem Feedbackteam durchgeführt:

- Ein Vorbereitungstreffen zum Erfassen der Ausgangssituation und der Klärung des Beobachtungsauftrags
- Nach dem ersten Drittel der Lehrveranstaltung
- Am Ende der Lehrveranstaltung

Die Treffen finden entweder direkt nach der Lehrveranstaltung statt oder aber im ruhigeren Rahmen einer Sprechstunde. Alternativ können sie auch in Moodle im Chat abgehalten oder per Skype organisiert werden.

Mit dieser Intervention können die Lehrenden die Studierendenperspektive einfangen und für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung nutzen. Die Studierenden bekommen eine Gestaltungsrolle im Lehrprozess und tragen somit auch eine Mitverantwortung für den Erfolg.

Die Schwelle, die Studierende überwinden müssen, um ehrliche, manchmal kritische Anmerkungen an die Lehrenden zu machen, ist hoch. Deshalb sollten die Lehrenden darauf achten, dass sie die Studierendenperspektive einholen, ohne die Studierenden dazu zu nötigen, Bewertungen auszusprechen, die möglicherweise negative Assoziationen zu ihrer Person beim Lehrenden hinterlassen.

Erfahrungen haben gezeigt, dass die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden schon von dem grundsätzlichen Gesprächsangebot und Mitgestaltungsauftrag profitiert. Das hat auch eine Wirkung auf

die Gesamtgruppe, die nun BotschafterInnen hat, die ihre Sichtweisen in den Entwicklungsprozess der Lehrveranstaltung einbringen.

The Muddiest Point

In dieser Methode werden die Studierenden aufgefordert, das zu benennen, was ihnen an den Inhalten am Unklarsten geblieben ist. Das ist im Besonderen in den Phasen 2, dem aktiven Konstruieren von Wissen, und 5, den Lernergebnissen, wichtig. So kann der Lehrende erfassen, ob die Inhalte angeeignet wurden und ob am Ende der Lehrveranstaltung die Lernziele erreicht wurden.

Mögliche Leitfragen hierfür sind:

- Was haben Sie nicht verstanden?
- Was hat Sie irritiert?
- Wo sehen Sie keine Zusammenhänge?

Diese Fragen können auf einen formlosen Zettel geschrieben werden, der am Ende der Lehrveranstaltung eingesammelt wird. Er kann dann in Ruhe im Büro durchgeschaut werden. Es hat sich als hilfreich erwiesen, die folgende gemeinsame Lehrveranstaltung mit den Fragen oder Unklarheiten zu beginnen. In der Logik der Anfangsphase des Hochschulunterrichts kann so auch an den vorangegangenen Termin angeschlossen werden und das Wissen reaktiviert werden, ehe dann die neue Information folgt.

Eine Variationsmöglichkeit ist, die Studierenden in einem zweiten Schritt zu motivieren, die Frage gemein-

sam zu lösen. Dazu werden sie direkt an die Studierenden zurückgegeben (siehe auch im Methodenreader, S. 53).

Prüfungsfragen generieren

Bei dieser Methode, wandeln die Lernenden erworbenes Wissen oder Fähigkeiten/Fertigkeiten in Fragen bzw. Aufgaben für andere um. Diese Fragen werden von anderen Lernenden bearbeitet.

Dabei wird eine gerade Anzahl von Kleingruppen gebildet.

Je zwei Kleingruppen kooperieren. Die Kleingruppen erhalten den Auftrag, aus dem im Verlauf der Veranstaltung (z. B. des Semesters, der Blockveranstaltung) Gelernten Aufgaben für ihre Partnergruppe zu erarbeiten. Nach einer vorgegebenen Zeit werden diese Aufgaben ausgetauscht und in der jeweils anderen Gruppe bearbeitet. Das Ergebnis wird zurückgegeben, es erfolgt eine gemeinsame Auswertung durch beide Gruppen. Der Vorteil dieser Art von Evaluation besteht darin, dass sie auf mehreren Ebenen erfolgt: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen vergegenwärtigt, beschrieben, wiederholt werden, um daraus Aufgaben abzuleiten. Außerdem müssen gestellte Aufgaben bearbeitet werden. Der Vorgang hat einen anderen Charakter als eine Prüfung, da Aufgaben von Teilnehmenden für Teilnehmende erstellt werden und dadurch keine hierarchische Fremdkontrolle erfolgt (siehe im Methodenreader, S. 67).

Lernogramm

Hier sollen sich die Studierenden im Raum aufstellen auf einer Linie von A nach B. A repräsentiert dabei das absolute Wissen: Alle Lernziele sind erreicht. B ist der Pol von absolutem Nichtwissen und Nichtkönnen.

Durch Fragen positionieren sich die Studierenden auf der Linie aufgrund ihrer Selbsteinschätzung. Die übergeordnete Frage ist: Wo stehe ich im Lernprozess?

- Ich kann die Statistikaufgaben allein lösen.
- Ich weiß, was Keynes zum Wirtschaftssystem gesagt hat.
- Ich kenne die Folgen von sozialer Ungleichheit für die Kriminalitätsrate eines Landes.
- Ich kenne die Grundregeln des Marketings.
- Etc.

Nun können die Lehrenden die Studierenden in ihren Positionen interviewen.

Was brauchen Sie noch, um sich den Stoff anzueignen?
Was hat gut funktioniert, sodass sie so viel wissen und können?

Es lassen sich auf der Grundlage dieser Auswertung Supportgruppen bilden, in denen sich die Studierenden gegenseitig unterstützen (siehe auch im Methodenreader, S. 13).

Ibox

Hier handelt es sich um einen Karton, den man vorn in den Hörsaal oder aber an die Ausgänge stellt. Dorthin-ein können die Studierenden ihre Anliegen auf einem formlosen Zettel schreiben. Was genau Anliegen sind, kann der Lehrende zu Beginn der Vorlesung benennen. Es kann auf Fragen zum Thema begrenzt sein oder aber auch das Veranstaltungssetting betreffen. Wichtig ist, dass die eingeworfenen Notizen anonym sind. Handelt es sich um Fragen zum Thema, können sie den Auftakt zur nächsten Sitzung bilden und somit eine Verbindungslinie zwischen den Veranstaltungen ziehen. Wenn Anliegen formuliert werden, die z. B. den Schweregrad der gegebenen Aufgaben betreffen, dann kann das einen Anlass bieten, um nachzufragen, worin genau die Schwierigkeit liegt. Die Ibox ist ein niedrigschwelliges Angebot mit den Lernenden ins Gespräch zu kommen. Die Bandbreite der Anliegen sollte geklärt sein. Diese kleine unaufwändige Methode wurde schon in Vorlesungen mit bis zu 1 000 Studierenden erprobt und hat sich bewährt.

Weitere Ideen finden Sie in der BZHL-Methodenbox.

5.4 Mit den Studierenden zusammen lernen

Lern- und Lehrerfolg sind nicht voneinander zu trennen. Lehrende und Studierende tragen gemeinsam dazu bei. Mit einer guten Planung schaffen wir die Voraussetzungen für gutes Lernen. Um die Qualität der eigenen

Lehrveranstaltung weiterzuentwickeln, können formative Evaluationsmethoden helfen, mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen. Dabei geht es um ihren Lernstand und den Verlauf der Lehrveranstaltung gleichermaßen. Ziel ist es, eine Community of Practice (vgl. Lave & Wenger 1991) zu bilden, die im Bewusstsein von geteilter Verantwortung für den Lernerfolg zusammenarbeitet. Dabei ist es wichtig, dies auch zu besprechen und einen Kontrakt zu formulieren, in dem festgelegt ist, was beide Seiten beitragen, um die Lern- und Lehrziele zu erreichen. Was genau ist die Verantwortung der Lehrenden und Lernenden? Die Lehrenden sollen als ExpertInnen für den Stoff das bestmögliche auf hochschuldidaktischen Erkenntnissen basierende Lernarrangement vorbereiten. Die Studierenden haben die Verantwortung ihr Lernen selbst zu steuern und kundzugeben, wenn sie mit dem vorbereiteten Lernarrangement Schwierigkeiten haben und Änderungen wünschen. Die Fragen an die Studierenden sind: Was wollen Sie lernen? Und mindestens genauso wichtig: Was wollen Sie beitragen, dass es gelingt? Am Ende werden schließlich die Leistungen beider Seiten evaluiert. Mit guter Kommunikation können Lehrende und Lernende am Ende sagen: Wir waren ein gutes Team!

Quellenverzeichnis

- Ambrose, S. A., M. W. Bridges, M. DiPietro, M. Lovett & M. K. Norman (2010). *How Learning Works – 7 Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Wiley.
- Angelo, T. A. & K. P. Cross (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Boston, Mass.: Harvard University.
- Bastian, J., A. Combe & R. Langer (2007). *Basis-Bibliothek Methoden. Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Berger, L. (2009). *Lernen durch Lehren im Fokus – Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. Ein Workshop-Band zum LdL-Tag 2009 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Ludwigsburg.
- Biggs, J. B. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*, in: *Higher Education* October, Bd. 32, Heft 3, S. 347–364.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill & D. R. Krathwohl. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Böss-Ostendorf, A. & H. Senft. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre – Ein Didaktik-Coach*. Stuttgart: UTB.

- Brown, P. C., H. L. Roediger & M. A. McDaniel (2014). Make It Stick. The Science of Successful Learning. Harvard University. Boston, Mass.: Belknap.
- Cohan, J. & J. Biggs, (1999). Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does, in: Higher Education, Bd. 40, S. 374–376.
- Dorfer, A., G. Salmhofer & B. Schröttner (2010). Leitfaden zur Interpretation der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluierung. Publikation der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Garvin, D. A. (2003). Marketing the Case – Professional education for the world of practice, in: Harvard Magazine, Bd. 10, S. 56–65.
- Gollwitzer, M. & W. Schlotz. (1983). Das „Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation“ (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen, in: G. Krampen & H. Zayer (Hg.). Psychologiedidaktik und Evaluation IV. Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114–128.
- Grötzebach, C. (2010). Spielend Wissen festigen: effektiv und nachhaltig. Weinheim: Beltz.
- Grzega, J. (2009). Das Leben für Lerner und Lehrer spannender machen, in: H. Berger (Hg.). Lernen durch Lehren im Fokus – Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. Ein Workshop-Band zum LdL-Tag 2009 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ludwigsburg, S. 11–20.

- Hertlein, M. (2010). Mind-Mapping – Die kreative Arbeitstechnik. Reinbek: rororo.
- Hoffmann, S. & B. Kiehne (2015). Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader. Berlin: Universitätsverlag der Technischen Universität Berlin.
- Huber, A. A. (Hg., 2004). Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett.
- Jost, L. (2006). Entropy and diversity. In: Oikos, Bd. 113, S. 363–374.
- Knoll, J. (2007). Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim: Beltz.
- Knoll (1997): Kleingruppenmethoden. Weinheim: Beltz.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macke, G., U. Hanke & P. Viehmann (2012). Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen. Weinheim: Beltz.
- Metzger, C. & C. Nüesch (2004). Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität St. Gallen: Hochschuldidaktische Schriftenreihe.
- Meyer, M. A. & H. Meyer (2007). Wolfgang Klafki – Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Rummler, M. (2012). Innovative Lernformen – Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.

- Schneider, M., & F. Preckel (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses, in: *Psychological Bulletin*, Nr. 143, S. 565–600.
- Siebert, H. (1997). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel.
- Walzik, S. (2009). Classroom Assessment Techniques – Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern, in: B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, S. 1–26.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzen prüfen: Leistungsbeurteilung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Kompetent lehren (Band IV)*. Berlin: UTB.
- Wehr, S. & H. Ertel (Hg., 2008). *Lernprozesse fördern in der Hochschule*. Bern: Haupt.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification, in: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe, S. 45–65.
- Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen – Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: DUZ, S. 1–10.

Internetquellen

Materialsammlung des Universität Zürich Hochschuldidaktik: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente.html> (Aufruf am 18.06.2015).

Methodensammlung von Prof. Dr. Kersten Reich Internationale Lehr- und Lernforschung (Dewey-Center): <http://methodenpool.uni-koeln.de/> (Aufruf am 26.07.2018).

Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses: https://www.researchgate.net/publication/311789042_Variables_Associated_With_Achievement_in_Higher_Education_A_Systematic_Review_of_Meta-Analyses (Aufruf am 26.07.2018).

Methodenbox. http://www.bzhl.tu-berlin.de/menue/bzhl_methodenbox/ (Aufruf am 26.07.2018).

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (Aufruf am 26.07.2018).

Abbildungsverzeichnis

- S. 1: Kiehne, B. (2015). Zentrale Elemente des Lehr-Lernprozesses im Kontaktmodell der Lehre. Eigene Darstellung nach Böss-Ostendorf & Senft 2010, aus: B. Kiehne. Interaktive Lehre – Expertise für die Zwischenräume entwickeln, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Jg. 44, Nr. 5, S. 280–284, hier S. 283.
- S. 6: Hoffmann, S. G. (2018). Beispiel von relevanten Aspekten bei der Planung. Eigene Darstellung, erarbeitet in einem hochschuldidaktischen Seminar.
- S. 21: Hoffmann, S. G. (2018). Kompetenzmodell DQR/HQR. Eigene Darstellung.
- S. 45: Grefrath, H. & C. Maier (2017). Eigene Darstellung.
- S. 48: Böcker, C. (2016). Eigene Darstellung.
- S. 52: Chang, B. (2015). Eigene Darstellung.
- S. 55: Karge, T. (2017). Eigene Darstellung.
- S. 58: Ohlemann, J. (2017). Eigene Darstellung.
- S. 63: Haß, J. (2017). Eigene Darstellung.
- S. 146: Kiehne B. (2015). Zentrale Elemente des Lehr-Lernprozesses. Eigene Darstellung, aus: Geteilte Verantwortung für den Erfolg – Durch Feedbackverfahren die Mitarbeit der Studierenden stärken, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, Jg. 44, Nr. 5, S. 280–284, hier S. 283.

Die AutorInnen

Sarah G. Hoffmann, Diplom-Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im hochschuldidaktischen Programm SUPPORT für die Lehre der Freien Universität Berlin und dort zuständig für die Unterstützung forschungsorientierter Lehre sowie für Beratung und Coaching. Vor dem Hintergrund ihrer Ausbildungen in Themenzentrierter Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn sowie als Supervisorin und Coach ist sie außerdem selbstständige Dozentin und Beraterin in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf die Analyse kommunikativer und didaktischer Prozesse und das Konzept „Irritation als Lernanlass“.

Dr. Björn Kiehne, Erziehungswissenschaftler, studierte in Heidelberg, Bombay und Leipzig. Er leitet das Programm zum Erwerb des ‚Berliner Zertifikats für Hochschullehre‘. Dafür berät er Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen bei der lernorientierten Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen, moderiert Workshops zu hochschuldidaktischen Themen und besucht Hochschullehrende in ihren Seminaren und Vorlesungen, um ihnen Feedback zu ihrem Lehrhandeln zu geben. Sein Forschungsinteresse ist der Einfluss der Lernbiografie auf die Lehrüberzeugungen von Hochschullehrenden.

Schriftenreihe **Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen**

Hrsg.: Dipl.-Psych. Martina Mörrth (des Berliner Zentrums für Hochschullehre)

ISSN 2366-7583 (print)

ISSN 2366-7591 (online)

1: Hoffmann, Sarah G.; Kiehne, Björn:

Ideen für die Hochschullehre: Ein

Methodenreader. - 2016. - 97 S.

ISBN **978-3-7983-2795-5** (print) EUR **9,00**

ISBN **978-3-7983-2796-2** (online)

Universitätsverlag der TU Berlin

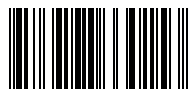


Berliner Zentrum für Hochschullehre

Planungswerkstatt Hochschullehre

Im Buch stellen die Autor_Innen die Frage, wie Seminare und Vorlesungen stärker am Lernen der Studierenden ausgerichtet werden können. Sie beschreiben Lehrideen aus Berliner Hochschulen anhand konkreter Planungen aus der Innovationsarbeit des Berliner Zentrums für Hochschullehre. Sie dienen als Anregungen für lernorientierte Lehrveranstaltungen an Hochschulen.

ISBN 978-3-7983-3015-3 (print)
ISBN 978-3-7983-3016-0 (online)



ISBN 978-3-7983-3015-3



<http://verlag.tu-berlin.de>