



Leseprobe aus: Rummler, Crashkurs Hochschuldidaktik, ISBN 978-3-407-29225-4
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29225-4>

HINTERGRUND FÜR DIE ENTSTEHUNG

Ausgangslage für das didaktische Konzept sind allgemeine Erkenntnisse zum Lernen von Weiterbildungern in der Erwachsenenbildung: Die Studie »Wie lernen Weiterbildungner?« von Stefanie Bergel und Corinna Moser (2008) brachte folgende Erkenntnisse:

- Viele Weiterbildungner haben keine pädagogischen Qualifikationen, sind häufig Quereinsteiger mit Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Bereichen,
- Die Teilnehmerstrukturen unterliegen starken Veränderungen und werden immer heterogener. Die Vielschichtigkeit von Berufs- und Bildungsbiografien nimmt zu.
- Es werden immer stärker individualisierte Lernprozesse gefordert, gleichzeitig wird das Lernen zunehmend an die Teilnehmer delegiert.
- Weiterbildungswünsche der Dozenten umfassen Methoden und Didaktik, gefolgt von dem Thema »Teilnehmende motivieren«. Gleichzeitig gibt es wenig Interesse an Lerntheorien.
- Es besteht eine klare Nutzenerwartung und starke Nutzenorientierung: Das Selbstlernen in Workshops wird von den meisten gewünscht, zudem Unterlagen, die für die eigenen Lehrveranstaltungen verwendet werden können.

Eine ähnliche Situation kann für Lehrende an Universitäten angenommen werden.

2002 und 2007 wurden an der TU Berlin Mitarbeiterbefragungen des akademischen Nachwuchses, die sogenannte WM-Studie, durchgeführt. Die Situation der akademischen Mitarbeiter als Zielgruppe des Weiterbildungsprogramms lässt sich aus Sicht der Rückmeldungen wie folgt darstellen:

- Die Arbeitsverdichtung nimmt in den letzten Jahren zu.
- Der Umsetzungsdruck ist hoch.
- Lehre als Learning by Doing oder Learning by Imitating herrscht vor, nur selten theoriegestützt. Dies führt zu zeitintensiver Vorbereitung in der Anfangsphase. Diese Zeit fehlt dann bei den anderen Aufgaben.

- Lehre neben Forschung und Dissertation oder eigener Weiterqualifikation sowie Verwaltungstätigkeit wird vom Arbeitsumfeld häufig als nachrangig gewichtet.

Viele neue akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verbringen in den ersten Semestern überproportional viel Zeit mit der Vorbereitung der Lehrveranstaltungen. Denn sie verfügen zwar über die inhaltliche Kompetenz, aber sie besitzen nicht das nötige didaktische Rüstzeug, diese Inhalte für die Bedürfnisse der Studierenden zu selektieren, aufzubereiten und zu vermitteln. Die Professorinnen und Professoren sind in der Regel in dieser Hinsicht oft keine Vorbilder und geben selten Hilfestellungen; die anderen Kolleginnen und Kollegen sind in der gegenwärtigen angespannten Personalsituation selbst überlastet und können daher oftmals ebenfalls keine Unterstützung bieten. So »wursteln« sich die Neuen durch, betreiben zeitintensives Learning by Doing.

Beobachtungen in Hörsälen bieten recht unterschiedliche Eindrücke hinsichtlich Lernatmosphäre und Lernumgebung. Dabei spielen folgende Fragen eine Rolle: Ist genügend Raum mit Sitzgelegenheiten für alle Studierenden vorhanden? Entspricht die Ausstattung modernen Anforderungen? Wie ist es um die Akustik bestellt? Herrscht eine ruhige Arbeitsatmosphäre vor oder gibt es ein ständiges Kommen und Gehen? Hören die Studierenden zu, schreiben sie mit oder lesen sie Zeitung, essen sie oder surfen sie im Internet? All dies und vieles andere mehr bestimmen nicht nur die Motivation und das Engagement des oder der Lehrenden mit, sondern es wirkt sich – wenngleich nicht kausal – auf die allseitige Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung, den Lernerfolg der Studierenden und das Lernergebnis bei Prüfungen aus.

Auf vielen Veranstaltungen beziehungsweise bei der Evaluation von Kursen des Weiterbildungsprogramms für das wissenschaftliche Personal der TU wurde daher immer wieder der Wunsch nach einer intensiven didaktischen Einstiegsschulung für Neulinge in der Lehre geäußert. Das Angebot hochschuldidaktischer Seminare soll sich dabei an Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen (Interdisziplinarität) und Vorkenntnissen (Heterogenität) richten.

Als eine von vielen Verbesserungsmaßnahmen fanden erstmals zu Beginn des Sommersemesters 2002 für die neu eingestellten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in zwei Gruppen Einführungskurse in die Grundlagen guter universitärer Lehre statt.

DAS DIDAKTISCHE KONZEPT

Gemäß unserem Motto »Wir sind alle Lernende, nur unterschiedlich fortgeschritten« verstehen wir uns als Lernberater und Lernpartner unserer Teilnehmer. Ausgehend von konkreten Fragestellungen ist unsere an modernen Grundsätzen der Hochschuldidaktik ausgerichtete Weiterbildung praxisorientiert und anwendungsbezogen. Ein weiteres Charakteristikum ist die Teilnehmerzentrierung mit hohem Selbstlernanteil. Als beschreibende Attribute können daneben genannt werden: handlungsorientiert und aktivierend, stoffreduziert und exemplarisch, problemorientiert, ganzheitlich. Also ganz nach dem Motto von Johann Heinrich Pestalozzi: »Lernen mit Kopf, Herz und Hand«.

Übungen und Lernen finden überwiegend direkt im Seminar statt, da außerhalb – während der Arbeit – keine Zeit zu Verfügung steht beziehungsweise sofortiger Umsetzungsdruck vorherrscht.

Unser hochschuldidaktischer Anspruch wird am ehesten von den Elementen des integrativen Ansatzes der Erwachsenenbildung beschrieben, die Horst Siebert in seinen praxisimmanenten Theorieansätzen (2009, S. 17) mit folgenden Stichworten umreißt:

- Interdisziplinarität und Lebenswelt Universität,
- Interdependenz Technik, Wirtschaft, Politik und Abbau der Arbeitsteilung, multikulturelles Gesellschaftsverständnis,
- Ganzheitlichkeit, Anerkennung von Differenz.

Die Bildungs- beziehungsweise Lerntheorie beinhaltet die Konzepte Zusammenhangwissen, Deutungsmuster, ein interkulturelles Paradigma sowie vernetztes Denken. Die Makrodidaktik orientiert sich an einer Integration beruflicher sowie allgemeiner Bildung, gemischten Zielgruppen und sie ist fachbereichsübergreifend. Die mikrodidaktischen und methodischen Herangehensweisen sind problem- und projektorientiert und fördern soziales Lernen und Gruppenarbeit.

Siebert nennt folgende weitere Elemente:

Unser Lehransatz

Der theoretische Hintergrund

18 TEACHING FOR UNIVERSITY'S BEST

- reflexives Lernen, Erfahrungslernen, Teilnehmerorientierung (aus dem Identitätstheoretischen Ansatz),
- antizipatorisches Lernen, aktivierendes Lernen (aus dem sozialökologischen Ansatz),
- interpretatives Paradigma, gesellschaftliches Konstrukt, ganzheitliche Bildung, vernetztes Denken, geschlechtergerechte Didaktik (aus dem genderspezifischen Ansatz) sowie
- selbstgesteuertes Lernen, Metakognition (aus dem konstruktivistischen Ansatz).

Auch die Handlungsregulationstheorie (insbesondere hinsichtlich der Transfersicherung, s. S. 27 ff.) liefert wichtige Anhaltspunkte (Rummler 2006, S. 94 f.; S. 176 ff.). Ebenso werden lerntheoretische Voraussetzungen (s. Baustein 2, S. 43 ff.) neben dem Konzept des lebenslangen Lernens herangezogen und die Lernbiografie entsprechend berücksichtigt.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer recht unterschiedliche und individuelle Lehrphilosophien entwickelt haben, wie sie ihre Lehre verstehen und nach denen sie ihre Lehre vorbereiten, durchführen und für sich selbst bewerten. Entsprechend bieten wir mit den verschiedenen, zuvor aufgeführten Facetten verschiedener Theorieansätze unseren Teilnehmenden wie in einem Puzzle ein breites Spektrum an Identifikationsmöglichkeiten.

Lehrziel: wesentliche Instrumente, Strategien und Tipps vermitteln

Das allgemeine Lernziel ist eine kompetenzfördernde Ausbildung von Lehrenden, um die Handlungsanforderungen in der Lehrpraxis bewältigen zu können. Lehrziel ist es, wesentliche Instrumente, Strategien und Tipps zu vermitteln, die die Anfangshürden in der Lehre leichter bewältigen lassen. Hierbei geht es um folgende Themen: Kriterien für gute Lehre, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Aspekte der Seminargestaltung. Dazu zählen beispielsweise Planung, Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden, Möglichkeiten der Rückmeldung von Studierenden und Einsatz von Medien. Es werden verschiedene Lehrmethoden angewandt, die gleichzeitig als Beispiele für die Gestaltung eigener Lehrveranstaltungen dienen können.

Den Teilnehmenden wird ein größtmögliches Repertoire verschiedener Lehr- und Sozialformen für die Vermittlung des Fachwissens an die Hand gegeben. Hochschuldidaktisch beziehungsweise theoretisch fundiertes Wissen rund um die Lehre als Grundlage für die handlungsleitende Auswahl und Gestaltung von Lehre wird vermittelt und eingeübt.

Detailplan der Bausteine mit Lernzielen		
Nr.	Baustein	Zielsetzung und Teilziele
1	Einstieg	Einführung in die Weiterbildungsmöglichkeiten, Aufbau von Kontakten und gutem Lernklima: <ul style="list-style-type: none"> ■ Warming-up, Zurechtfinden ■ Einordnung der Einführung in das Gesamtprogramm ■ Kennenlernen von Vertiefungs- und Erweiterungsangeboten für didaktische Kompetenzen ■ Überblick herstellen ■ Kontakte und Kooperation, gutes Lernklima aufbauen; Transparenz und Anknüpfungspunkte an Vorkenntnisse ermöglichen ■ Lernbedarf sichtbar machen und Teilnehmer aktiv einbinden
2	Kriterien guter Lehre	Erarbeiten einer gemeinsamen, kriteriengestützten Vorstellung, was gute Lehre ist: <ul style="list-style-type: none"> ■ Standards für gute Lehre identifizieren, Anforderungen an Dozenten, Lehrveranstaltungsgestaltung herauskristallisieren; gemeinsames Gruppenniveau herstellen
3	Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen	Wesentliche Elemente und Bestandteile der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen kennen und einsetzen können: <ul style="list-style-type: none"> ■ Anknüpfen an die und Wiederholung der vorhergehenden Lehrinheit ■ Schritte und Instrumente für alle Phasen in und um die Lehrveranstaltung vermitteln
4	Aspekte der Seminargestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vertiefung relevanter Einzelaspekte; Anwendungsbezüge kennenlernen; Anfangshürden abbauen und Bezug zu Schwerpunkten der Weiterbildungsmodule herstellen
5	Einführung in klassische Medien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vor- und Nachteile sowie Einsatzmöglichkeiten inklusive Gestaltungselementen kennen und anwenden können
6	Beobachtungs- und Feedbackschulung mit Micro-Teaching-Setting	Die praktische Durchführung theorie- und kriteriengeleiteter Seminargestaltung beziehungsweise Präsentation erproben, kritisch reflektieren und mit Tipps und Strategien verbessern (lernen) <ul style="list-style-type: none"> ■ Praktische Umsetzung und Anwendung der bisherigen Schritte und Instrumente ■ Erprobung und Rückkopplung zur Verbesserung der Präsentation und Leitungsrolle während der Simulation; die anderen Teilnehmer erleben während der Präsentationen in der Rolle von Lernenden die Wirkung der vorgestellten Lehr- und Sozialformen; ■ Schulung der (Selbst)Beobachtungsfähigkeit entlang der Kriterien für gute Lehre; Reflexion der didaktischen und methodischen Inhalte; Verbesserung, Tipps und Hilfestellung der Dozenten

20 TEACHING FOR UNIVERSITY'S BEST

Detailplan der Bausteine mit Lernzielen		
Nr.	Baustein	Zielsetzung und Teilziele
7	Integration und Gesamtschau	<ul style="list-style-type: none">■ Reflexion, Integration und Zusammenfassung der Inhalte und Methoden der Einführungstage hinsichtlich der Übertragbarkeit und des Transfers■ Klärung von Fragen, Aufstellen des Programms für die Follow-up-Termine■ Bildung von Lerntandems; diese sollen sich in der Zeit bis zu den Follow-up-Terminen austauschen und unterstützen■ Feedback für Teilnehmer und Dozenten, Evaluation
8	Follow-up-Termine	<p>Bearbeitung aktueller Fragestellungen aus der Lehrerfahrung seit Semesterbeginn; thematische Schwerpunkte aus den Einführungstagen (häufig genannt: Umgang mit schwierigen Situationen, Prüfungen und anderem):</p> <ul style="list-style-type: none">■ Anknüpfen und Wiederholung zu Einführungstagen, Aufgreifen des aktuellen Lernbedarfs; Motivation und Information■ Reflexion der eigenen Lehr- und Lernerfahrung; Erörterung von Alternativen, Erweiterung des didaktischen Handlungsrepertoires■ Identifizierung und Transparenz von Problemen und Bedarf, gegenseitige Hilfestellung durch Lerntandems■ Handreichungen und Lösungsmöglichkeiten bieten■ Standards, Instrumente und Methoden kennenlernen und einüben■ Transfer und Evaluation

Methoden unserer Lehre

Dabei stellt sich nicht nur die Frage, wie wir unser hochschuldidaktisches Fachwissen lerner- und erwachsenengerecht vermitteln können. Weitergehend müssen wir auch im Auge behalten, wie die Teilnehmenden unserer Module als Lehrende ihr geistes-, planungs-, natur- und ingenieurwissenschaftliches Fachwissen an Studierende didaktisch und lernpsychologisch aufbereitet weitergeben können. Als Lösung schlagen wir vor, die Vielfalt der Lernzugänge adäquat zu bedienen.

Im Folgenden werden die zentralen Kernbegriffe unserer methodischen Vorgehensweise in den hochschuldidaktischen Einführungstagen erläutert, die weitgehend auch als Kriterien und Elemente für gute Lehre gelten können.

ERFAHRUNGSAUSTAUSCH UND TEILNEHMERZENTRIERTES LERNEN. Unter dem teilnehmerzentrierten Ansatz ist hier die Partizipation der Lernenden an der Gestaltung von Lerninhalten und Lernprozessen zu verstehen. Hieraus ergibt sich die pädagogische Konsequenz, dass die individuellen Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmenden systematisch wahrgenommen und zum didaktischen Ansatzpunkt gemacht werden. Ihre Erfahrungen werden ins Modul geholt und nutzbringend eingebunden.

Um die Teilnehmenden als gleichberechtigte Lernpartner ernst zu nehmen, bildet Erfahrungsaustausch einen wertvollen und wichtigen Teil des Ausbildungskonzepts. Vorhandene Erfahrungen werden so in die Erarbeitung theoretischer und methodischer Vorgehensweisen eingebunden. Die sich daraus ergebenden Diskussionen werden als spannend, der damit verbundene Rollenwechsel als überaus sinnvoll und praxisrelevant angesehen.

PERSPEKTIVENWECHSEL. Die Teilnehmenden, die in ihrer Lehrpraxis eigene Erfahrungen mit verschiedenen Lehrpraktiken erworben haben, befinden sich im Modul gleichzeitig in der Rolle der Lernenden und können die von uns angebotenen Methoden auf einer Metaebene reflektieren. Wir fungieren als Modell und unterbrechen an geeigneter Stellen den Ablauf des Moduls, um auf der Metaebene die didaktischen Überlegungen und die sich daraus ableitenden Methoden offenzulegen. Im Anschluss daran wird mit den Teilnehmenden darüber diskutiert, wie die an ihnen erprobten Lehrpraktiken wirken beziehungsweise welche Vorgehensweise alternativ herangezogen werden könnte.

SANDWICHPRINZIP. Da nur ein Wechsel von aktiven und passiven Phasen das Lernen nachhaltig fördert, erfolgt im Modul ein Wechsel zwischen systematisch strukturierten, zeitlich aber kurzen Inputphasen und längeren kollektiven Lern- und Arbeitsphasen. In den Inputphasen wird wichtiges Expertenwissen angeboten. In den kollektiven Lern- und Arbeitsphasen vertiefen die Teilnehmenden in Einzelarbeit, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen das Expertenwissen, reflektieren es mit Bezug auf die eigene Berufspraxis und leiten hieraus Handlungsmöglichkeiten für eigene Probleme ab. Unsere Inputblöcke dauern in der Regel nicht länger als 20 Minuten und werden, wo möglich und sinnvoll, durch Leittexte vorweggenommen, an die sich eine Gruppenarbeit anschließt. Das Lernsandwich wird durch Methodenmix beziehungsweise -vielfalt zur Einbeziehung verschiedener Lerntypen strukturiert.

MICRO-TEACHING-SETTING. Im Einführungskurs »Teaching for University's Best«, aber auch in den folgenden Modulen wird die Methode des »Lernens durch Lehren« beziehungsweise ein sogenanntes Micro-Teaching-Setting eingesetzt.

Die Methode »Lernen durch Lehren« (LDL, www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/) wurde von Jean-Pol Martin in den 1980er-Jahren entwickelt und wissenschaftlich fundiert. Sie basiert auf dem »Docendo discimus« von Seneca und ist im englischen Sprachraum als »Learning by

Teaching« verbreitet. Es handelt sich um die deutlichste Form des teilnehmerzentrierten Lernens – dies erfordert eine weitere Rollenverständigung des Dozententeams.

Die Inhalte des Micro-Teaching-Settings sind so konzipiert, dass sie entweder einen ersten Einstieg ins Thema darstellen oder das Thema praktisch vertiefen. Innerhalb dieser allgemeinen Themenvorgabe und bei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen können die Teilnehmenden je nach Vorerfahrung und Interesse ihre eigenen Schwerpunktsetzungen vornehmen.

Die Micro-Teaching-Settings werden mit einer Videokamera aufgezeichnet und im Anschluss an die Live-Präsentation im Plenum besprochen. An die Feedbackrunde schließt sich die Klärung von offenen Fragen sowie ein Austausch über die jeweilige Lehr- und Sozialform vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen an. Anschließend werden die einzelnen Themen im Wechsel von ergänzendem theoretischem Input und individueller Erarbeitung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit vertieft und reflektiert.

PÄDAGOGISCHER DOPPELDECKER. Wie gelernt werden kann, erleben die Lehrenden mit genau den Methoden, die sie später selbst verwenden. Sie agieren damit in doppelter Perspektive: sowohl in der Rolle des Lernenden als auch des (gleichzeitig das eigene Lernen beobachtenden und reflektierenden) Lehrenden. Das eigene Lernen wird am Lernen der Studierenden orientiert. Das Selbsterleben der Lehr- und Sozialformen und die Reflexion des eigenen Lernens sollen die Förderung der Lernprozesse der Studierenden besser ermöglichen und erleichtern (Wahl 2002, S. 234). Die Teilnehmer lernen »zu sehen, wie ich fliege« (Baustein 7, S. 130). Diese Selbstbeobachtung ist ein wichtiger Beitrag zum Selbstlernen und trägt zur Transfersicherung bei (s. S. 27 ff.).

FEEDBACKKULTUR. Unsere Aufgabe in den Modulen des Weiterbildungsprogramms ist es, eine Feedbackkultur zu etablieren und die individuelle Lernreflexion zu fördern sowie Methoden der Selbstkontrolle zu entwickeln – und zwar sowohl im Kurs zwischen den Teilnehmenden als auch für uns. Dazu gehört es, ein lernförderliches Arbeitsklima herzustellen, damit ein emotionaler, kognitiver und sozialer Austausch von Wissen und Erfahrung entsteht.

DAS TEAMTEACHING. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten von den Einführungstagen einen konkreten Nutzen für ihre Lehrtätigkeit und fordern eine hohe Anwendungsorientierung mit Beispielen und Strategien, die auf den individuellen Fall zugeschnitten sind. Wir praktizieren daher Teamteaching mit folgenden Zielsetzungen: