



**DIVERSITÄT KONKRET
HANDREICHUNG FÜR DAS LEHREN
UND LERNEN AN HOCHSCHULEN**

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Selbst(bestimmt) sind die Lernenden!

**Ideen und Methoden für
eine studierendenzentrierte
Lernveranstaltung**

DOMINIK RUMLICH

Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen.

Handreichungen im Rahmen des Programms ProDiversität,
Kompetenzentwicklungsprogramm des Prorektorates für Diversity Management und
Internationales der Universität Duisburg-Essen, Prorektorin Prof. Dr. Ute Klammer

Redaktion: Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis, Katja Restel


Postanschrift der Redaktion: Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon: 0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail: prodiversitaet@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de

ISSN: 2198-2473

 Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung: Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

Bildnachweise: Titel= shutterstock

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management
in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM)
ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11083A gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

1.	EINLEITUNG	5
2.	WIE DAS GEHIRN LERNT: EIN KURZER ÜBERBLICK	6
3.	DIE VERÄNDERTE ROLLEN: DOZIERENDE ALS LERNCOACH UND STUDIERENDE ALS SELBSTBESTIMMTE UND -BESTIMMENDE LERNENDE	8
4.	DAS SEMINARKONZEPT „SELF-DIRECTED STUDY“	9
5.	ANALYSE UND STÄRKEN DES KONZEPTS	11
6.	DIE AUFTAKTVERANSTALTUNG	14
7.	EN DETAIL: DIE ERSTE SELBSTLERNPHASE BIS ZUR WAHL DER FORSCHUNGSFRAGE	16
8.	EN DETAIL: DIE ZWEITE SELBSTLERNPHASE BIS ZUR EINREICHUNG DES ESSAYS	17
9.	EN DETAIL: DIE KONFERENZ ZUM ABSCHLUSS	19
10.	FAZIT	21
11.	LITERATUR	22
12.	ZUM WEITERLESEN	23
13.	ÜBER DEN AUTOR	24

1. EINLEITUNG

Obwohl in der universitären Lehre die Inhalte bei der Veranstaltungsplanung traditionell im Vordergrund stehen, zeigen die rasante Zunahme an Qualitätssicherungsmaßnahmen, tertiärer Lehr-Lernforschung sowie hochschuldidaktischen Fortbildungsangeboten, dass auch die erfolgreiche Vermittlung immer wichtiger wird. Die damit einhergehende Output-orientierung, auch als „shift from teaching to learning“ bezeichnet, rückt im Zuge daher immer stärker ins Zentrum der Lehre.

Eingebettet in lerntheoretische Grundlagen (Abschnitte 1 und 2) liefert der Beitrag daher Anregungen, wie Lehrende (eigenverantwortliches) Lernen im universitären Kontext, ohne große zeitliche Mehrbelastung, gestalten können: Das Konzept „self-directed study“ aus dem anglophonen Raum bildet den Kern der nachfolgend vorgestellten Lehr- bzw. Lernveranstaltung. Die Studierenden arbeiten weitestgehend autonom und eigenverantwortlich (alleine und in Teams) mit Unterstützung des/der Lehrenden. Dabei geht es aber nicht um die Realisierung eines Projekts an sich, sondern um die, sonst im Rahmen einer Präsenzveranstaltung stattfindende, inhaltliche Wissenserweiterung, die Entwicklung methodischer Kompetenzen, die Verbesserung der Schreibkompetenzen etc. Diese werden nun in die Verantwortung der Studierenden gegeben und mit entsprechenden (Lern-) Aufgaben und -umgebungen strukturiert und initiiert (ähnlich der „guided instruction“; siehe S. 14).

Das konkret vorgestellte Beispiel stammt aus dem Bereich der Fachdidaktik Englisch. Es ist modular aufgebaut und die verwendeten Methoden sind auf andere Fächer, Inhalte und Veranstaltungstypen übertragbar und können flexibel angepasst bzw. als Vorschläge zur Selbstbedienung genutzt werden (für einen Überblick siehe Seminarkonzept auf S. 9 in Verbindung mit Abb. 1).



© D.

2. WIE DAS GEHIRN LERNT: EIN KURZER ÜBERBLICK

In der (inter)nationalen Forschung ist die Lerntheorie des Konstruktivismus derzeit am weitesten verbreitet (Mayer 2004: 14); er beschreibt den Lernprozess als „Aufbau von ‚kognitiven Landkarten‘, die eine handlungsleitende Orientierung ermöglichen. Solche kognitiven Strukturen können nicht frontal ‚unterrichtet‘ [...] werden“ (Siebert 1998: 38) und die klassische dozierendengesteuerte Präsentation von Wissen, z.B. im Rahmen von Vorlesungen und Vorträgen, führt daher nicht automatisch zum Lernen, denn „Wissen kann nicht von Person zu Person weitergegeben werden“ (Bleyhl 2007: 174; vgl. auch Glaserfeld 1995: 8). Zwar wird auch in solchen Kontexten etwas gelernt, d.h. Vortragslehre ist nicht grundsätzlich ineffektiv, jedoch ist die kognitive Aktivität der Zuhörenden häufig gering und sehr stark von Interesse, Motivation und Vorwissen abhängig. Der Wissenszuwachs der Zuhörerschaft insgesamt gesehen eher schwach und nicht nachhaltig, was sich in diesen Kontexten häufig erst beim Lernen für die Klausur (temporär) ändert. Komplexe Fähigkeiten wie z.B. Anwendung und Transfer können auf diese Weise ohnehin nicht (weiter-)entwickelt bzw. trainiert werden. Im Umkehrschluss sollte die Lehrperson daher versuchen, die Eigenaktivität der Lernenden

zu erhöhen (was auch für Vorträge gilt) und die Lernenden bestmöglich dabei zu unterstützen, ihre persönliche Landkarte aus Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen selbst aufzubauen: „Lernen ist prinzipiell ‚self-directed learning‘. [...] Zwar können Informationen vermittelt werden, aber ‚verstehen‘ muß [sic!] sie jede/r selber. ‚Verstehen‘ heißt: neues Wissen in vorhandene Muster integrieren, persönlich für wichtig und relevant halten, auch: Wissen emotional ‚besetzen‘ und ‚mit eigenen Worten‘ formulieren, mit Bedeutungen versehen“ (Siebert 1998: 39). Diese Konstruktions- und Reorganisationsprozesse erfolgen autonom und selbstbestimmt nach individuellen Voraussetzungen. Sie müssen – auch wenn dies im Verlauf sozialer Interaktion geschieht – am Ende doch von jedem und jeder Lernenden eigenständig bewältigt werden. Sie müssen Verantwortung für sich und ihr Lernen übernehmen (wollen) und selbst v.a. kognitiv aktiv werden – nicht zuletzt aufgrund ihrer Komplexität, können viele der erwünschten Fähigkeiten und Kompetenzen gar nicht von der Lehrperson direkt vermittelt werden. Daher gilt: Ganz gleich ob es sich um Faktenwissen oder vielschichtige Kompetenzen handelt, Lehrende können zwar Lernen initiieren, letztendlich

muss jedoch alles von den Lernenden aktiv verarbeitet und Wissen, Fähigkeiten etc. eigenständig konstruiert werden, um dauerhaft einsetzbar zu sein. Diese Sichtweise wird auch von der physiologischen Seite durch die Erkenntnisse der Neuronenforschung gestützt: Hier betrachtet man Lernen vereinfacht als die Verbesserung von Verbindungen zwischen Nervenzellen (Neuronen) im Gehirn; dies geschieht durch entsprechende Anregung, Inputs, benötigt jedoch Übung bzw. Wiederholung wie ein Krafttraining. Physiologisch gesehen ist also die häufige und wiederholte Benutzung von Nervenbahnen im neuronalen Netz eine essentielle Grundlage des (nachhaltigen) Lernens. Im Allgemeinen sind die Bedingungen für das Gelingen von Lernprozessen dabei so individuell und heterogen wie die Lernenden selbst und u.a. abhängig von kognitiven Fähigkeiten, Vorwissen, extrinsischer und intrinsischer Motivation, Volition, Interesse, Emotionen, Selbstkonzept, Selbstbewusstsein, Geschlecht, Alter, Lerntempo, Lernstrategieinsatz und metakognitiven Fähigkeiten, um nur einige zu nennen. Dabei wird deutlich, dass frontale Instruktion im Sinne von „one-size-fits-all“ (Pratt 2002) wenig geeignet ist, um dieser Diversität gerecht zu werden. Um zumindest einen gewissen Teil

dieser Vielfalt an Einflussgrößen individuell anpassen und Lernen in großen Gruppen effizienter gestalten zu können, bieten lernendenzentrierte Methoden gute Möglichkeiten. Es ist wichtig, die Lernumgebung und die gewünschten Prozesse zu strukturieren, Strategien vorzuschlagen und das Lernen zu begleiten, um das learning outcome zu optimieren, v.a. für unerfahrene Lernerinnen und Lerner (vgl. Mayer 2004 und Kirschner/van Merriënboer 2013).

¹ Der Beginn der vorliegenden Schriftenreihe gerade zum jetzigen Zeitpunkt sowie viele weitere hochschuldidaktische Publikationen der letzten zehn Jahre unterstreichen die Bedeutung dieser Entwicklungen.

²Hier ist es wichtig, das Lehr- und das Lernziel einer Veranstaltung festzulegen: Wenn es darum geht, den Studierenden zeitlich effizient einen Überblick über ein Themengebiet und dessen Struktur zu geben, dann kann dies mit einer dozierendengesteuerten Vorlesung sehr gut erreicht werden – dies darf jedoch nicht mit dem Lernziel verwechselt werden, dass die Studierenden einen guten Überblick über das Themengebiet haben und seine Struktur wiedergeben können. Dies wird z.T. auch in der Vorlesung gelernt, jedoch nicht von allen gleich gut.

3. DIE VERÄNDERTE ROLLEN: DOZIERENDE ALS LERNCOACH UND STUDIERENDE ALS SELBSTBESTIMMTE UND -BESTIMMENDE LERNENDE

Lernen ist ein in höchstem Maße individueller und selbstgesteuerter Vorgang, der von der Lehrperson begünstigt und gefördert, jedoch nicht im Sinne des Beibringens stattfinden kann. Von daher können Lehrende sich eher als Lerncoach verstehen: Man steht den Lernerinnen und Lernern (als Inhalts-/Lernexperten und -expertinnen) zur Seite, unterstützt sie mit gezielten Inputs, zeigt ihnen, wie sie sich verbessern können und gibt Feedback. Dies entspricht einer begleitenden und helfenden statt einer lehrenden Rolle im eigentlichen Sinne (im Englischen oft ausgedrückt als „facilitator“ bzw. „guide by the side“ statt „sage on the stage“). Dabei sind Lehrende auch selbst Lernende und bekommen einen Einblick in Erfahrungen und Sichtweisen der Studierenden, die helfen, bestmöglich zu coachen und Lerngelegenheiten möglichst optimal gestalten zu können. Zudem ist es essentiell, dass die Studierenden immer wieder zu einem Perspektivwechsel angeregt werden und ihrerseits auch die Rolle des Lerncoaches erfahren und üben. Einerseits gibt es viele Hinweise, dass das Prinzip „Lernen durch Lehren“ einen direkten positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat; andererseits hilft dieses Vorgehen auch, sich selbst zu reflektieren und selbstgesteuert Lernprozesse regulieren, evaluieren und verbessern zu können. Dies trägt indirekt ebenfalls zu einem nachhaltigeren Lernerfolg bei und fördert die Entwicklung von Kompetenzen, die im komplexen Lehr- und Lernalltag an der Universität, aber auch für den späteren Beruf und für

das lebenslange Lernen wichtig sind. Zu diesen sogenannten Schlüsselkompetenzen zählen z.B. soziale Kompetenzen und Teamwork, Urteils-, Methoden- und Medienkompetenzen, Kritikfähigkeit, Selbst(regulations)- und Handlungskompetenzen, die Studierende beruflich und privat als mündige, selbstbestimmte und –bestimmende Bürger benötigen. Außerdem zeigt die Motivationsforschung, dass Autonomie/Selbstbestimmung, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerfahrung zentrale Voraussetzungen für intrinsische Motivation sind (vgl. Deci/Ryan 1985) und die Chancen für erfolgreiches und vor allem nachhaltiges Lernen deutlich verbessern. Der Alltags- und Lebensweltbezug, sowie die wahrgenommene Relevanz der Inhalte der zu erlernenden Methoden und Kompetenzen, spielen eine wichtige Rolle für die Motivation. Bei entsprechenden Wahlfreiheiten liegt hier einer der größten Vorteile der Selbstbestimmung der Lernenden, wobei auch die Begeisterung des Lehrenden für sein Fach und die Verdeutlichung der Bedeutung bestimmter Inhalte und Methoden einen nicht zu unterschätzenden Einfluss haben.

Insgesamt ist die Lehre nicht nur Kernstück der wissenschaftlich-inhaltlichen Bildung im Zuge der Einheit von Forschung und Lehre, sondern auch eine komplexe Tätigkeit, die die Lernenden ganzheitlich auf ihre Zukunft in Gesellschaft und Beruf bestmöglich vorbereiten soll; die Eigenaktivität der selbstbestimmten und –bestimmenden Lernenden sollte dabei im Zentrum stehen und wird

4. DAS SEMINARKONZEPT „SELF-DIRECTED STUDY“

durch die Lehrperson als Coach so weit wie möglich und nötig optimiert, begleitet und gefördert. Die vielfach betonte Heterogenität der Lernenden ist dabei ebenfalls ein wichtiger Aspekt; wenn man das zuvor beschriebene, modern-konstruktivistische Verständnis des Lernens zu Grunde legt, wird deutlich, dass Lerngruppen immer schon heterogen und Eigenaktivität, Individualisierung und Motivation stets die Grundlage des Lernerfolgs waren. Die momentan durchaus weiter ansteigende Heterogenität der Studierenden im Zuge von zunehmenden Bildungsaufstiegen, höherer internationaler Mobilität und steigenden Studierendenzahlen ist als Chance und gleichzeitig als Aufforderung zu begreifen, für noch vielfältigere mehrperspektivische Lernerfahrungen zu sorgen.

Das Konzept „self-directed study“ stammt aus anglophonen Universitätskontexten, in denen Präsenzlehre im Bereich der Masterausbildung oft durch stark individualisierte Arrangements ersetzt wird. Der Fokus liegt dabei auf „learning by doing“, d.h. forschendem Lernen und eigenen Lernerfahrungen, die den (inhaltlichen) Bedürfnissen und Interessen der Studierenden deutlich besser entsprechen als vortragsbasierte Lehrveranstaltungen. Die Studierenden arbeiten weitestgehend autonom und eigenverantwortlich alleine und in Teams an selbstgewählten, individuellen Themen und Problemstellungen. Der/die Lehrende unterstützt diesen Prozess im Hinblick auf die Ziele der Lernveranstaltung, z.B. inhaltliche Wissenserweiterung, Entwicklung methodischer Kompetenzen, Verbesserung der Schreibkompetenzen etc, mit entsprechenden Lernaufgaben und eingeforderten Hilfestellungen („scaffolding“). Er/Sie fungiert damit als Lerncoach („guide by the side“) statt als reiner Wissensvermittler („sage on the stage“). Das im Folgenden vorgestellte Konzept ist eine adaptierte Version dieses self-directed study mit Präsenzelementen; aufgrund der Unbekanntheit der Veranstaltungsform wurde auf diese und weitere „besondere“ Aspekte bereits ausführlich in der Veranstaltungsankündigung eingegangen, um den Studierenden eine Vorstellung davon zu geben, was sie erwarten wird.

³ „Kernidee der Methode ist, möglichst viel Lerner [sic!] zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip den Lernern [sic!] selbst möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen“ (Grzega 2005: 1).

DER VERANSTALTUNGSABLAUF

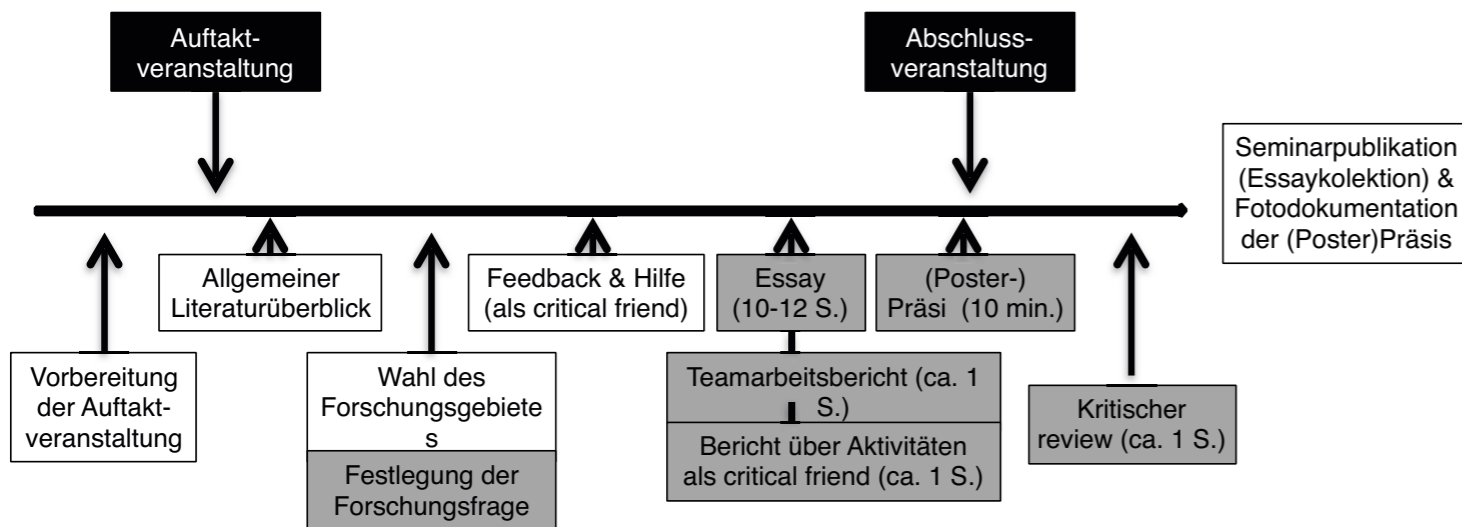


Abb. 1 Schematisch-chronologischer Seminarablauf (Lerndokumentation durch grau unterlegte Elemente).

In der Auftaktveranstaltung erhalten die Studierenden einen Überblick über den inhaltlich-thematischen Rahmen, in dem sie sich in den Selbstlernphasen bewegen können; darauf sollen sie sich entsprechend vorbereiten. In ihren Arbeitsgruppen verschaffen sie sich einen genaueren Einblick in ein oder mehrere Themengebiete, so dass sie eine informierte Entscheidung bei der Festlegung ihres Themas treffen und anschließend ihre Forschungsfrage in Absprache mit dem bzw. der Lehrenden formulieren können. Es folgt die Erarbeitungsphase, in der sich die Gruppen intensiv mit dem gewählten Thema auseinandersetzen und den Essay sowie die (Poster-)Präsentation vorbereiten; dabei steht jede Gruppe einer anderen Gruppe als critical friend [CF] hilfreich bei Problemen zur Seite und erfährt durch eine andere Gruppe auch

selbst Unterstützung. Bei Bedarf kann der bzw. die Lehrende ebenfalls einbezogen werden. Zum Abschluss der Arbeitsphase verfasst jedes Mitglied einer Gruppe einen evaluativen Bericht über die Arbeit in der eigenen Gruppe inkl. der geleisteten Hilfestellung durch die CFs (Teamarbeitsbericht) sowie als Gesamtgruppe einen Bericht über die Unterstützung, die sie als CF geleistet haben (Vergleich des Berichts einer Gruppe mit dem der CF zur Illustration verschiedener Perspektiven); auch ein Bericht zur Dokumentation des eigenen Lernzuwachses oder der Vorteile/Hilfe der CFs wäre möglich. Der Essay und die Berichte werden vor der Abschlussveranstaltung eingereicht, in der die (Poster-) Präsentationen⁴ gehalten werden. In der Abschlussveranstaltung, die als Konferenz organisiert ist, fungieren die CFs als Diskutanten des Posters ihrer

5. ANALYSE UND STÄRKEN DES KONZEPTS

Gruppe. Zum Abschluss nehmen die CFs die Rolle des Gutachters ein und erstellen nach zuvor besprochenen Bewertungskriterien ein Review zu dem Essay der Gruppe, der sie zuvor hilfreich zur Seite gestanden haben. Die CFs sind damit Peer-Unterstützung für sämtliche Fragen und Probleme während der Arbeitsphase, Peer-Diskussionspartner und Moderatoren während der Posterpräsentation und Peer-Reviewer des fertigen Essays. Die Zuordnung der CF zu den Gruppen kann, zur Intensivierung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Bereich und Erhöhung der Kontinuität, wie beschrieben für alle Aufgaben gleich sein oder auch gewechselt werden, so dass jede Gruppe insgesamt drei verschiedene Gruppen als CFs hat. Dies bringt zwar einen höheren koordinativen Aufwand mit sich, wird aber häufig aufgrund der Leistungs- und Wissensunterschiede und des variierenden Einsatzes der Teilnehmenden als gerechter empfunden. Die Essays werden abschließend auf der Basis des Feedbacks der bzw. des Lehrenden und ggf. des Reviews überarbeitet und in einer Essaykolektion in einer elektronischen Seminarpublikation gesammelt; von den Postern kann eine Poster- bzw. Fotodokumentation angefertigt werden.

Die Seminarkonzeption trägt der Einsicht Rechnung, dass Lernen nur durch Eigenaktivität erfolgen kann und versucht daher, diese maximal zu fördern. Dies geschieht über ein stark individualisiertes Lernszenario, bei dem die Lernerinnen und Lerner größtmögliche Autonomie genießen u.a. in Bezug auf

- Inhalte und Themen (innerhalb des groben Themenbereichs der Veranstaltung)
- Medien (elektronische, gedruckte, audio (visuelle) Materialien etc.)
- Sozialformen (Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit) und Wahl der Teammitglieder
- Methoden
- Zeitliche/örtliche Planung und Aufteilung der Arbeitsschritte
- Auswahl und Darstellung der Ergebnisse (z.B. Art der Präsentation)

Hier bekommen die Lernenden in vielerlei Hinsicht große Freiheiten und können auch interessengeleitete Entscheidungen treffen; dabei sind sie vor allem in der zeitlichen und örtlichen Gestaltung des Lernens äußerst flexibel, ein nicht zu unterschätzender Aspekt. Neben der Autonomie fördert ein derartiges Lernarrangement die Chancen für Kompetenzerfahrungen sowie soziale Eingebundenheit und ist demnach ein Szenario, was das Auftreten (intrinsischer) Motivation

⁴ Bei Bedarf kann die Präsentationsform auch frei gewählt werden. Dann könnten auch Clips und Videos, (szenische) Spiele etc. verwendet werden.

stark begünstigt (s.o.). Die bereits vorhandenen Kompetenzen der Studierenden werden wertgeschätzt und man traut ihnen etwas zu; die klare Produktorientierung in Form der Präsentation und des Essays gibt ihnen darüber hinaus nicht nur einen „sense of achievement“, sondern die Kollektion der Essays in der Art einer Seminarpublikation und die Foto-Dokumentation der (Poster)Präsentationen führt auch zu einem dauerhaften, präsentier- und veröffentlichbaren Ergebnis, das die Lernenden mit Stolz erfüllt. Auch dies ist stark motivationsfördernd. Prozessorientierung spielt darüber hinaus ebenfalls eine entscheidende Rolle: Die Studierenden arbeiten in Teams und können die Stärken der einzelnen Mitglieder im Sinne der Aufgabe bestmöglich nutzen; zudem geben sich die Teams zu ihren Produkten und Prozessen als CFs gegenseitig Feedback und machen Verbesserungsvorschläge; dadurch wechseln sie die Perspektive und schlüpfen so in die Rolle des Lerncoaches, was sie auch für die Bewertungsprozesse solcher Arbeiten sensibilisiert und damit einen positiven Rückkopplungseffekt zur Folge hat⁵.

Dieses Lernszenario fördert viele Kompetenzen, die sich die Studierenden im Laufe des (Lehramts) Studiums aneignen sollen, um sich zu professionalisieren und den Anforderungen ihres späteren Berufs gerecht werden zu können – auch über fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen hinaus. Zudem werden die Studierenden mit typische

Arbeitsweisen von universitären Forscherinnen und Forschern vertraut, d.h. üben diese und wenden sie systematisch an (Peer Reviewing, das Schreiben von Aufsätzen (im Team), das Halten von Konferenz- bzw. Postervorträgen, eigenverantwortliches Arbeiten etc.), ein Aspekt, der im nicht-lehramtsbezogenen Studium vielfach zu kurz kommt (dies gilt auch für die Disziplin der Fachdidaktik in den Lehramtsstudiengängen).

Die zuvor erwähnte Lernendenautonomie, spielt in diesem Gesamtkontext noch eine weitere herausragende Rolle: Auf der einen Seite ist hier der in der europäischen Bildungspolitik fest verankerte Aspekt des lebenslangen Lernens zu nennen, für den „Lernen lernen“ (d.h. auch Lernstrategien anwenden können) und „Lernen wollen“ von großer Bedeutung sind. Darüber hinaus gewinnen der Bologna-Prozess, die zunehmende Internationalisierung der Bildung im Allgemeinen sowie die Mobilität der Studierenden im Speziellen einen immer größeren Einfluss, wodurch auch verstärkt Studierende von anderen in- und ausländischen Hochschulen an den Veranstaltungen einer Hochschule teilnehmen. Zudem und nicht zuletzt aufgrund dessen herrscht, wie bereits angesprochen, eine große Heterogenität der Lernenden: Anfängen von Motivation, Vorwissen, Kompetenzen und Erfahrungen, über bio- und demographische Eigenschaften wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Erziehung und Sozialisation bis hin zu Lernstilen, -präfe-

renzen sowie kognitiven und affektiven Fähigkeiten. Lehrende können in traditionellen Vorlesungen, Seminaren und Übungen diese Vielfalt nicht einmal in Ansätzen berücksichtigen bzw. ihr gerecht werden. Dazu können sie die Lernenden nicht gut genug kennen. Daher kann eine optimale Förderung für jede/n Einzelne/n nur durch ein individualisiertes Lernsetting erreicht werden, welches aufgrund der Vielzahl der zu beachtenden Variablen der Lernenden bestmöglich nur von jeder Person für sich selbst gestaltet werden kann. Dies verdeutlicht, welche übertragende Bedeutung die Autonomie der Lernenden für das Gelingen von Lernprozessen hat und in welcher Hinsicht traditionelle Lehrveranstaltungen am ehesten verändert werden sollten.

An allen Stellen ist jedoch weiterhin wichtig, dass es eine Unterstützungsstruktur durch die Lehrenden und das generelle Lehr- und Lernsetting gibt:

- Materialien auf der Moodle-Plattform (z.B. Essay Vorlage, Vorgaben zu allen Dokumentationen und Berichten, Literaturangaben etc.) und Deadlines
- CFs (Mitglieder einer anderen Seminargruppe) beraten (bei Bedarf) hinsichtlich der grundlegenden For-

schungsfrage, des Essays, der Präsentation und weiteren Fragen und Problemen, die sich im Laufe der Arbeit ergeben

- Dozierendenhilfe (Sprechstunde, Moodle-Forum, E-Mail, Skype), wenn keine andere Form der Unterstützung erfolgreich/ausreichend war

Dieses Setting entspricht einer gestützten bzw. gelenkten Form der Autonomie folgt der Idee der „guided instruction“ (s.a. Fisher & Frey, 2010⁶), welche sich in der Forschung als lernförderlichstes Setting herausgestellt hat (im Gegensatz zur „minimal instruction“; vgl. Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Zu große Freiheit erhöht die Ineffektivität mancher Lernanstrengungen und beeinträchtigt das Lernergebnis negativ; darüber hinaus entspricht solch ein „laissez-faire“ weder der Idee des Lerncoaches noch den Erwartungen der Studierenden und wirkt daher schnell demotivierend, da bei den Studierenden leicht der Eindruck des „sich selbst überlassen Seins“ bzw. Orientierungslosigkeit entsteht. Zudem ist das autonome Arbeiten in dieser Form etwas Neues und Lernende müssen bestimmte Strategien und Instrumente erst kennenlernen, um mit ihnen vertraut zu werden und sie bedarfsgerecht lernförderlich einsetzen zu können.

“Guided instruction” wird in vielen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Fisher & Frey (2010, S. ix) nutzen dieses Konzept als Teil ihres Gradual Release of Responsibility Modells: “The Gradual Release of Responsibility model provides a structure for the teacher to move from assuming ‘all the responsibility for performing a task... to a situation in which the students assume all of the responsibility’ (Duke & Pearson, 2002, p. 211). Over time, students assume more responsibility for the task, moving from being participants in the modeled lessons, to apprentices in guided instruction, to collaborators with their peers, and finally, to independent performers.” Die Verantwortung für den Lernprozess wird nach und nach an die Lernenden übertragen und mit scaffolding (Vygotsky 1962, 1978) unterstützt: “Teachers strategically use questions and assessment-informed prompts, cues, direct explanations, and modeling to guide students to increasingly complex thinking and facilitate students’ increased responsibility for task completion” (Fisher & Frey (2010, S. ix).

6. DIE AUFTAKTVERANSTALTUNG

In der Auftaktveranstaltung geht es darum, die nötigen vorbereitenden Schritte zu tätigen. Die Ziele der ersten Sitzung beinhalten, dass die Studierenden

- 1) das Seminarkonzept verstehen und ihre Wahlmöglichkeiten, Aufgaben, die Unterstützungsstruktur sowie die Ziele der Lehrveranstaltung kennen (geknüpft an die Erwartungen der Lehrperson).
- 2) einen Überblick über das Themengebiet bekommen (durch vorbereitende Lektüre und die Sitzung selbst), aus dem sie ihre eigenen Arbeitsgebiete nach Interessenschwerpunkten auswählen können.
- 3) sich gegenseitig besser kennenlernen, um die Gruppenbildung zu vereinfachen (z.B. in Verbindung mit Punkt 2), und anschließend die Gruppenbildung vornehmen.
- 4) sich in ihrer Gruppe bereits zusammensetzen und erste Ideen sammeln sowie zeitliche und organisatorische Vereinbarungen treffen.

Im Hinblick auf 1) ist Transparenz von größter Wichtigkeit, da das Format mit seinen vielen Freiheiten unbekannt ist und die Studierenden Sicherheit benötigen, was von ihnen erwartet wird, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestmöglich von ihrer Autonomie und dem Seminarkonzept profitieren können. Klar verständliche Übersichten, zeitlich Abläufe mit Deadlines, Guidelines⁷, Erklärungen der einzureichenden Elemente der Lerndokumentation und die Bewertungskriterien (siehe Abb. 1).

Da das Seminar in einem bestimmten Themengebiet verortet ist, das die Studierenden höchst wahrscheinlich nur unzureichend kennen aber gleichzeitig den Rahmen absteckt, in dem ein Thema bzw. eine Forschungsfrage für die Eigenarbeit gewählt werden kann, ist es wichtig, dass diese Problematik in der Auftaktveranstaltung angegangen wird. Mit Hilfe von vorbereitender Lektüre und aktivierenden Seminarmethoden (z.B. Gruppenpuzzle/Jigsaw⁸) können hier gleich mehrere Punkte der obigen Liste gleichzeitig bear-

beitet werden. Sowohl für die Arbeit als CFs als auch für die Abschlussveranstaltung, die ähnlich einer Konferenz ablaufen soll, ist es vorteilhaft, wenn sich die Studierenden etwas besser kennen, weil dies Diskussionen belebt und Hemmungen abbaut (was im Bereich der Fremdsprachen von besonderer Bedeutung ist); da sich die Studierenden aber in der Auftaktveranstaltung zum ersten und auch vorerst letzten Mal als Großgruppe begegnen, besteht hier die einzige Möglichkeit für ein Kennenlernen. Hier hat sich in den Veranstaltungen gezeigt, dass die Studierenden diesem Konzept gegenüber sehr aufgeschlossen und insgesamt sehr motiviert waren – aber sie betonten auch immer wieder, dass es wichtig sei, in der Veranstaltungsankündigung bereits eine Vorstellung davon zu bekommen. Auch hat es sich als zentral herausgestellt, auf einem Handout die Deadlines, Guidelines, Erwartungen und Pflichten kurz und übersichtlich zu fixieren, so dass sie jederzeit nachschlagen können, welche Aufgaben sie haben.

⁷ Guidelines zur Arbeit der CF, zum Teamarbeitsbericht, zum Bericht über die Aktivitäten als CF, zum Essay, zur Präsentation und zum Review; diese enthielten (Lern-)Ziele, Erwartungen, Deadlines und Dokumentationshinweise. Für den Essay wurde den Studierenden eine Formatvorlage in Microsoft Word zur Verfügung gestellt (mit dem Essay wurde quasi wie mit einer Sammelbandpublikation verfahren), die sie auch für ihre sich potentiell anschließende Hausarbeit nutzen können.

⁸In acht Vierergruppen (1-8) erarbeiten Studierende einen Aspekt (oder mehrere) und werden damit zu Experten auf diesem Gebiet; die Gruppen 1-4 erarbeiten jeweils unterschiedliche Themen, die Gruppen 5-8 arbeiten parallel. In der zweiten Runde werden die Gruppen gemischt, so dass nun je ein Experte oder eine Expertin der Gruppen 1-4 (bzw 5-8) eine neue Vierergruppe bilden und sich gegenseitig informieren.

7. EN DETAIL: DIE ERSTE SELBSTLERNPHASE BIS ZUR WAHL DER FORSCHUNGSFRAGE

Es sollte in der Veranstaltung auch kurz über das Warum gesprochen werden (bspw. Sinn der CFs und des peer reviews als Formen, die auch zur Qualitätssicherung und -verbesserung in der universitären Arbeit eingesetzt werden); dieser metaperspektivische Blick hat vielfach die Akzeptanz der Veranstaltung und die Motivation noch weiter erhöht.

In der ersten Selbstlernphase geht es darum, dass die Studierenden die Arbeit der Auftaktveranstaltung fortsetzen und sich nach einem ersten Literaturüberblick und einer ersten thematischen Orientierung immer weiter spezialisieren, bis sie sich am Ende auf eine Forschungsfrage in diesem Themengebiet verständigen (sollten den Studierenden die Arbeitsabläufe und -techniken wie die allgemeine Literaturrecherche, das Formulieren einer Forschungsfrage etc. nicht bereits bekannt sein, so sollte auch das in der Auftaktveranstaltung behandelt und in dieser Phase

stärker begleitet werden; je nach Bedarf können die Themengebiete durch die Lehrperson stärker vorgegeben bzw. eingeschränkt werden). Hier haben sich in den vergangenen Durchgängen bis auf geringe Schwierigkeiten bei der Themenfestlegung und den nötigen (kleineren) Korrekturen bei der Forschungsfrage, keine Probleme ergeben. Die Arbeitszeit betrug hier zwei Wochen (das Seminar fing vor der Vorlesungszeit an, so dass hier mehr Zeit für die Teilnehmenden zur Verfügung stand).

8. EN DETAIL: DIE ZWEITE SELBSTLERNPHASE BIS ZUR EINREICHUNG DES ESSAYS

Zu Beginn dieser Phase steht die Zuordnung der CFs zu den Arbeitsgruppen. Diese Einrichtung der Peer-Hilfe soll die erste Anlaufstelle für Fragen und Probleme sein, bei denen eine Gruppe Unterstützung im Lernprozess wünscht. Diese Idee entstand aus der Überzeugung heraus, dass in den Gruppen ähnliche Unklarheiten auftreten und das Wissen bzw. die Fähigkeiten, diese zu beseitigen, in den Gruppen durchaus vorhanden ist. Zudem ist die Hemmschwelle, sich an Peers zu wenden i.d.R. deutlich geringer, wodurch sich insgesamt positive Auswirkungen auf Qualität der Lernergebnisse und –prozesse ergeben. Die lehrendengesteuerte Zuordnung der CFs erst nach der Festlegung der Forschungsfrage hat den Vorteil, dass nun die Möglichkeit besteht, die Themen in die Zuteilung einzubeziehen und ähnliche oder eben unterschiedliche Gruppen zu matchen; es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass keine wechselseitige Abhängigkeit entsteht (Gruppe A ist CF von Gruppe B, aber nicht umgekehrt).

Bei der Einbindung der CFs in den Entstehungsprozess des Essays/der Präsentation gibt es ebenfalls verschiedene Optionen:

- Die Hilfe der CFs ist gänzlich optional und wird nur bei Bedarf in Anspruch genommen.
- Wie 1., aber der Essay bzw. die Präsentation muss zwei (drei) Wochen vor der offiziellen Deadline an die CF geschickt werden, damit diese (obliga-

torisch) Feedback geben und der Essay daraufhin noch einmal editiert wird.

- Wie 2., aber es gibt eine Anzahl von einem/zwei/drei festen Beratungsterminen der CF, über die ein kurzes Protokoll angefertigt werden soll (zur beiderseitigen transparenten Dokumentation, was besprochen wurde; ggf. auch für die Dozierenden zur Transparenzsteigerung).

Die Lernphase selbst wird jedoch innerhalb der vorgegebenen Deadlines von den Studierenden in Eigenregie gestaltet; die Lehrperson steht hier bei Bedarf ebenfalls als Unterstützung zur Verfügung. Um sich ein Bild von den Präsentationen machen und ggf. ebenfalls Feedback geben zu können, ist es auch möglich, die Deadline etwas vorzuverlegen und sich die Präsentationen vorab schicken zu lassen. Darüber hinaus gab es das Angebot an die Studierenden, dass in Absprache mit mir als Lerncoach für einzelne Gruppen weitere Deadlines festgelegt werden können, wenn sie das Gefühl haben, dass dies ihnen hilft. Je nach Erfahrung der Studierenden ist es auch möglich, weitere verpflichtende Termine mit den Gruppen zu vereinbaren, um ihren Fortschritt zu begleiten und unterstützen zu können.

Neben der Betonung der Eigenverantwortung und Stärkung der Motivation durch die Autonomie und Selbstbestimmung der Studierenden werden kurze Berichte oder Protokolle (Teamarbeitsbericht, Bericht der

Arbeit als CF, Beratungsprotokolle in 3. Variante der CF-Beratung) eingesetzt, um eine gewisse Öffentlichkeit herzustellen: Dies macht Arbeitsabläufe und –prozesse für die Lehrperson einerseits transparenter und besser sichtbar, andererseits geht damit auch eine gewisse Verpflichtung einher, diese Arbeitsschritte durchzuführen. Dies erleichtert im Rückblick auch, ihren Nutzen zu erkennen. Auch verdeutlicht es, dass der gleiche Prozess aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (als beratender CF oder als handelndes Gruppenmitglied) unterschiedlich wahrgenommen und beschrieben wird. Auch wäre es möglich, einen Bericht über ihren (empfundenen) Lernzuwachs einzufordern, der dem Dozierenden einen guten Einblick in die Lernaktivitäten und die subjektive Bedeutung der Lernergebnisse gewährt. Diese Instrumente legen dabei Zeugnis eines Prozesses ab und sollten daher nicht summativ-ergebnisorientiert zur Bewertung herangezogen, sondern als formatives Instrument der Lernförderung verwendet werden, im Englischen treffend bezeichnet als „assessment for learning“. Trotzdem oder gerade deshalb,

sollten die Studierenden mit diesen, oft als ungewöhnlich empfundenen, Instrument durch entsprechende Richtlinien und transparente Erwartungen vertraut gemacht werden; dies gilt auch für alle anderen Teile der Lerndokumentation, seien sie nun lernfördernd oder zur Benotung eingesetzt. Dies hat sich in den vergangenen Veranstaltungen als enorm wichtiger Punkt herauskristallisiert. Das Feedback der CF wurde durchweg positiv gesehen, doch aufgrund (selbstgeschaffener) zeitlicher Engpässe ist es anfangs zum Teil nicht (sehr stark) in Anspruch genommen worden. Daher sind nun bestimmte Aspekte verpflichtender Seminarbestandteil, was auch von den Teilnehmenden positiv bewertet wird.

Da die Gestaltung und Anlage von Essays sehr stark von den einzelnen Fachdisziplinen geprägt wird, soll an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden; die Konzeption und Idee der Präsentation wird im Zusammenhang des nun folgenden letzten Seminarblocks thematisiert.

9. EN DETAIL: DIE KONFERENZ ZUM ABSCHLUSS

In der zweiten Präsenzveranstaltungen sollen die Studierenden die Gelegenheit bekommen, ihre wertvollsten Einsichten und Erkenntnisse zu präsentieren. Dies kann als Posterpräsentation erfolgen oder in einem maximal 10-minütigen Vortrag; ermüdende referatsartige Lesungen sollen dadurch vermieden und die typische Tätigkeiten von Wissenschaftlern eingeübt werden (ggf. Präsentation auch variable, s.o.). Die CF übernehmen dabei die Rolle der Diskutanten bzw. Chairperson (ggf. inkl. Vorstellung des Themas, Überwachung der Zeitbeschränkungen etc.). Die Aufmachung des Tages entspricht einer Konferenz; das verleiht der Veranstaltungen einen besonderen Charakter und macht sie mit einem typischen Format des Wissenschaftsdiskurses vertraut. Dies kann auch z.B. Namensschilder beinhalten, da sich die Studierenden auch untereinander durch die fehlenden Kontaktzeiten nicht sehr gut kennengelernt haben. Insgesamt sollte die Länge des Konferenztages und die Anzahl der Vorträge gut abgestimmt werden; ggf. kann die Gruppe zweigeteilt werden, um die zeitliche Ausdehnung zu beschränken. Je nach Bedarf können zum Abschluss der Konferenz die Methodik und die Ziele des Seminars in Kleingruppen und anschließend im Plenum reflektiert (und in Lehramtsstudiengängen auch auf den schulischen Kontext übertragen) werden; den Studierenden soll an dieser Stelle die Gesamtkonzeption des Semi-

nars bewusst werden. Sie sollen anhand ihrer eigenen Erfahrungen eine Meta-Perspektive einnehmen und ihr Bewusstsein für die abgelaufenen Prozesse stärken. Zudem sollte noch einmal zentral auf das Lernen entsprechend der Autonomie-Prinzipien der Lernenden eingegangen werden – wie erfolgversprechend es ist, hat jede und jeder von ihnen individuell erfahren.

Nach dem Abschluss dieses Tages sollen die CF nun die Position des Peer-Reviewers einnehmen und, entsprechend den Begutachtungen von Zeitschriftenartikeln, eine kurze Bewertung des betreuten Essays schreiben. Den kennen sie bereits ganz gut, auch durch die Präsentation haben sie diesen Themenbereich noch näher kennengelernt. Der Review der Studierenden kann, das Dozentenfeedback hingegen sollte definitiv eingearbeitet werden, bevor die Essays dann als elektronische Seminarpublikation allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. Mit einem kurzen Vorwort und einem Inhaltsverzeichnis versehen haben die Studierenden ein vorzeigbares Ergebnis, das gleichzeitig als gute Ressource für die entsprechenden Themengebiete verwendet werden kann (gleiches gilt für eine Fotodokumentation, die in entsprechender Weise erstellt werden kann). In dem konkreten Seminar sollte dieser Gruppenessay als

Übung und Basis für eine Hausarbeit dienen, die im Kontext des Seminars als BA-Prüfungsleistung erbracht werden kann. Diese Übungsgelegenheit wurde von den Studierenden sehr geschätzt, da genau diese „Praxis für den Ernstfall“ zu kurz kommt und sie auch

von den Ideen und Fähigkeiten der anderen gut profitieren und ihre Kompetenzen erweitern können. Auch die Publikation erfüllte sie mit Freude und Stolz – zumal es eher die Ausnahme ist, dass ihre Anstrengungen in vorzeigbare Produkte dieser Art münden.

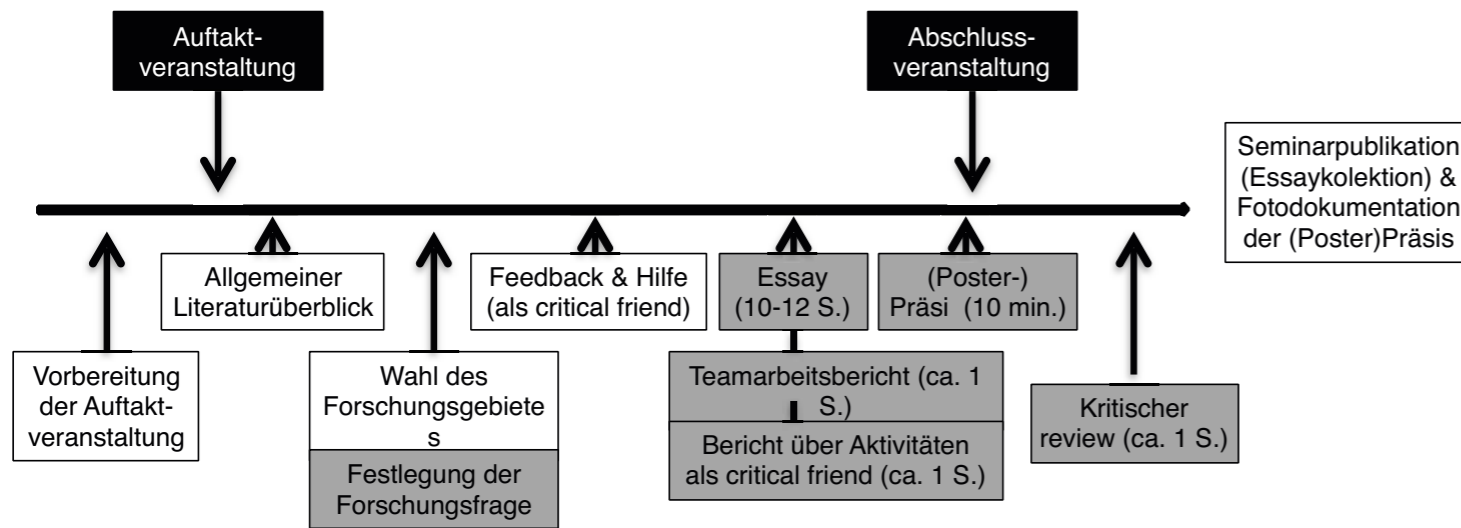


Abb. 2: Schematisch-chronologischer Seminarablauf (Lerndokumentation durch grau unterlegte Elemente).

10. FAZIT

Die skizzierte Veranstaltung hat bei den Studierenden stets sehr guten Anklang gefunden, ist als äußerst innovativ empfunden und sehr positiv evaluiert worden. Die Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden, ihr empfundener Kompetenzzuwachs und dessen Nachhaltigkeit sowie der motivierende Charakter der Lehrveranstaltung wurden als Stärken der Veranstaltung herausgestellt. Zudem kann das modulare Konzept flexibel an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst und einfach verändert werden; dabei erhöht es unter dem Strich nicht den zeitlichen Aufwand seitens der/des Lehrenden. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass es auch hier Studierende gegeben hat, die das Seminar vorzeitig abgebrochen oder die qualitativen Ziele nicht erreicht haben. Ob es an den Anforderungen im Allgemeinen oder der Seminarkonzeption im Speziellen lag, ist unklar. Aber da diese Veranstaltungsart Kompetenzen und v.a. Eigenverantwortung erfordert und auch systematisch mit geeigneten Instrumenten trainiert, die im Rahmen vieler universitärer (Abschluss-) Arbeiten benötigt werden, ist es durchaus begrüßenswert, wenn Studierende solch eine Erfahrung rechtzeitig machen, sich dadurch auch ihrer eigenen Stärken und Schwächen stärker bewusst werden und so gezielt daran arbeiten können.

Für mich als Lehrperson erfordert die Veranstaltung ein Umdenken bzgl. der Art und Weise, wie gelernt wird: Lernen tritt häufig als Folge von Lücken und Problemen auf, die es als Dozent nicht notwendigerweise zu verhindern gilt, wie dies in traditionellen Veranstaltungen häufig der Fall ist. Es ist zudem beeindruckend zu sehen, wie groß der Lernerfolg auch in vielen anderen Bereichen ist, die nicht unbedingt inhaltlich mit dem Thema verbunden sind (Studier- und Organisationskompetenzen, soziale Kompetenzen, Computerliteralität etc.). Auch wenn diese Kompetenzen wichtig für ein erfolgreiches Studium sind und laut vieler aktueller BA-/MA-Studienordnungen gefördert werden sollen, so werden sie in dozierendenzentrierten Veranstaltungen nicht zuletzt aufgrund von Hemmschwellen nicht in ausreichendem Maß thematisiert oder gar implizit zum Lerngegenstand.

11. LITERATUR

- Arnold, R. (1996).** Die Emergenz der Kognition. Skizze über Desiderata in der Erwachsenenendidaktik. *Didaktisches Design*, 1(1), 31–42.
- Bleyhl, W. (2007).** Bedingungen für einen optimalen Fremdsprachenunterricht. Ein Kriterienkatalog für erfolgreiche Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht. *Erziehung und Unterricht*, 157(3-4), 174–183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002).** Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, D., & Frey, N. (2010).** *Guided instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Glaserfeld, E. von. (1995).** Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In Landesinstitut für Weiterbildung (Ed.), *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts* (pp. 7–9). Soest: Bönen.
- Grzega, J. (2005).** Lernen durch Lehren und Forschen. Retrieved from http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/grzega2005.pdf.

- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013).** Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. doi:10.1080/00461520.2013.804395.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006).** Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of Constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Mayer, R. E. (2004).** Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Pratt, D. D. (2002).** Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 5–15. doi: 10.1002/ace.45.
- Siebert, H. (1998).** Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingestaltung. DIE. Materialien für Erwachsenenbildung: Vol. 14. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Retrieved from http://www.die-bonn.de/esp-rid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1962).** *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society* (M. Cole, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

12. ZUM WEITERLESEN

- Arnold, R., & Siebert, H. (2006).** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5th ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grzega, J. (2003).** LdL in universitären Kursen – Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Retrieved from http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/ldl.pdf.
- Arnold, R., & Siebert, H. (2006).** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit* (5th ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grzega, J. (2003).** LdL in universitären Kursen – Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Retrieved from http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/uni/ldl.pdf.
- Höbarth, U. (2010).** *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle: Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen* (2nd ed.). Boizenburg: Hülsbusch.
- Mietzel, G. (2007).** *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8th ed.). Göttingen: Hogrefe.
- Reich, K. (2012).** *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5th ed.). Weinheim: Beltz.

[Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html>].

- Siebert, H. (2012).** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7th ed.). Augsburg: ZIEL.
- Wild, E., & Wild, K.-P. (2002).** Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke A 2.1). Berlin: Raabe.
- Wildt, J. (2006).** Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss, & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (2nd ed., Griffmarke A 3.1). Stuttgart: Raabe.

Universität Duisburg-Essen

**Zentrum für Hochschul- und
Qualitätsentwicklung
Keetmanstraße 3-9
47058 Duisburg**

www.uni-due.de