

Dieter Frey  
Monika Uemminghaus  
*Hrsg.*

# Innovative Lehre an der Hochschule

Konzepte, Praxisbeispiele  
und Lernerfahrungen aus COVID-19

---

## Innovative Lehre an der Hochschule

---

Dieter Frey • Monika Uemminghaus  
Hrsg.

# Innovative Lehre an der Hochschule

Konzepte, Praxisbeispiele und  
Lernerfahrungen aus COVID-19



Springer

*Hrsg.*

Dieter Frey

Center for Leadership and People Management  
Ludwig-Maximilians-Universität  
München, Deutschland

Monika Uemminghaus

Ludwig-Maximilians-Universität  
München, Deutschland

Zusätzliches Material zu diesem Buch finden Sie auf  
<http://www.lehrbuch-psychologie.springer.com>.

ISBN 978-3-662-62912-3

ISBN 978-3-662-62913-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-62913-0>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer-Verlag GmbH, DE, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Verlage. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Joachim Coch, Judith Danziger

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

---

# Vorwort

## Zur Bedeutung guter Lehre

Seit 2006 erhalten in Deutschland ausgewählte Hochschulen das Prädikat Exzellenzuniversität. Von Anfang an war die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München eine dieser wenigen ausgezeichneten Universitäten und sie hält diesen Status bis heute. Universitäre Exzellenz zeigt sich jedoch nicht nur in herausragenden Forschungsleistungen, sondern darüber hinaus in einer wertegeleiteten ethischen Haltung. Diese wird im Idealfall im Rahmen der Lehre von Professor\*innen vorgelebt und an die Studierenden weitergegeben. Lehre an einer Universität findet im Dialog mit den Studierenden statt. Von diesem profitieren beide Seiten durch die Entwicklung neuer Sichtweisen und Impulse.<sup>1</sup> So sieht sich die LMU München als klassische „universitas“<sup>2</sup>, die einen umfassenden Bildungsauftrag erfüllt und auf eine lange Tradition im Humboldt'schen Verständnis zurückblickt.<sup>3</sup>

In diesem Sinne möchten wir in dem hier vorliegenden Band Anregungen für die Umsetzung innovativer und motivierender Lehre geben. Diese Hinweise stammen aus der psychologischen Forschung und – ganz besonders – aus einem im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Praxisprogramm, das über 8 Jahre Dozent\*innen bei der Durchführung von Projekten zur Verbesserung der Lehre unterstützt und begleitet hat. Bei dem an das LMU Center for Leadership and People Management angegliederten **Multiplikatoren-Programm** handelt es sich um ein Personal- und Organisationsentwicklungsprogramm, das universitäre Lehre in einem

---

<sup>1</sup> Humboldt W V (1964) Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: litner A, Giel K (Hrsg) Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, IV (S 255–266), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

<sup>2</sup> Siehe z. B. das Geleitwort von Prof. Bernd Huber auf der Webseite der LMU: [https://www.uni-muenchen.de/ueber\\_die\\_lmu/index.html](https://www.uni-muenchen.de/ueber_die_lmu/index.html). Das kann sowohl im Sinne von „universitas magistrorum et scolarium“ (= Gemeinschaft der Lehrer und Schüler) als auch von „universitas litterarum“ (= Gesamtheit der Wissenschaften) verstanden werden.

<sup>3</sup> Tenorth H E (2018) Wilhelm von Humboldt: Bildungspolitik und Universitätsreform. Ferdinand Schöningh, Paderborn.

ganzheitlichen Sinn fördert. Dort bekommen Lehrende didaktisches Methodenwissen vermittelt, Unterstützung bei der Umsetzung ihrer eigenen innovativen Projekte und die Gelegenheit zur Vernetzung mit Gleichgesinnten.

Das erste Kapitel beschreibt den Hintergrund des Buches: Inhalt und Durchführung des Programms. Im anschließenden Hauptteil (Kap. 2, 3, 4, 5 und 6) geht es uns darum, Ihnen unsere Erfahrungen zu den inhaltlichen Programmschwerpunkten anschaulich und praxisnah weiter zu geben. Zu diesen Themenschwerpunkten gehören die didaktische Umsetzung von Lehre, die Führung von Teams, die Motivation und Begeisterung von Kolleg\*innen und die Wertevermittlung durch die Vorbildfunktion als Dozierende\*r. Aus gegebenem Anlass sind in vertiefenden Kapiteln zusätzlich unsere Lernerfahrungen mit digitaler Lehre und besonders mit den durch die COVID-19-Pandemie bedingten, rein digitalen Lehrformaten eingeflossen. Damit nutzen wir die Chance aus den aktuellen Bedingungen für die Zukunft zu lernen.

Im hinteren Teil des Buches wollen wir Sie an der Bandbreite der Innovationsprojekte teilhaben lassen, die von den am Programm teilnehmenden Dozierenden umgesetzt wurden. Hier schildern unsere Multiplikator\*innen in kurzen Beschreibungen ihre je spezifischen Ansätze zur Lösung von universitäter Lehre immanenten Problemlagen und geben Anregungen, wie diese Projekte für andere Lehrende adaptierbar sind. Die ausführlicheren Projektbeschreibungen können jeweils im Internet nachgelesen werden unter [www.lehrbuch-psychologie.springer.com](http://www.lehrbuch-psychologie.springer.com) (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).

Herzlichen Dank an dieser Stelle an alle unsere Multiplikator\*innen, die sich über ihre vielfältigen beruflichen Aufgaben hinaus so begeistert in der Lehre engagieren! Dass sich die Mühe lohnt, zeigen unter anderem die zahlreichen Preise, die die Multiplikator\*innen im Anschluss erhalten haben.

Dieses Buch widmen wir dem ehemaligen Vizepräsidenten für Lehre und Studium Prof. Dr. Dr. h. c. Martin Wirsing, der dieses Projekt über viele Jahre mit vollster Unterstützung begleitet hat.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen und viele Anregungen für Ihre eigene Lehre!

**Die Herausgeber Prof. Dr. Dieter Frey und Dr. Monika Uemminghaus**

München, im Februar 2021

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Organisationsentwicklung für die universitäre Lehre: Das Multiplikatoren-Programm der Ludwig-Maximilians-Universität . . . . .</b>	<b>1</b>
Huong Pham, Monika Uemminghaus, Anne Wiesbeck und Dieter Frey	
1.1 Unser Programm . . . . .	1
1.2 Zahlen, Daten, Fakten . . . . .	3
1.3 Bausteine im Multiplikatoren-Programm . . . . .	5
1.3.1 Weiterbildungsangebote . . . . .	5
1.3.2 Individuelle Innovationsprojekte . . . . .	7
1.3.3 Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren . . . . .	10
1.4 Weitere Programminhalte . . . . .	11
1.5 Unsere Erfolgsfaktoren . . . . .	12
1.6 Fazit . . . . .	13
Literatur . . . . .	14
<b>2 Eine Vision exzellenter Lehre: 11 Anforderungen an Dozierende . . . . .</b>	<b>17</b>
Dieter Frey, Nadja Bürgle und Monika Uemminghaus	
2.1 Etablierung einer Kultur der Exzellenz, des Respekts und der Toleranz . . . . .	18
2.2 Die Wichtigkeit von Fairness . . . . .	20
2.3 Der*die Dozierende als ethikorientierte Führungspersönlichkeit – Vorbild, Verantwortung, Verpflichtung, Vertrauen . . . . .	21
2.4 Die Wichtigkeit eines positiven Menschenbildes – der Glaube an das Positive in sich und anderen . . . . .	22
2.5 Der*die Dozierende als überzeugender Sender . . . . .	22
2.6 Herstellung von Rahmenbedingungen für intrinsische Motivation – Berücksichtigung der Sehnsüchte des Empfängers . . . . .	23
2.7 Potenzial- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden . . . . .	24
2.8 Vermittlung von Metakompetenzen und kritischem Denken . . . . .	25
2.9 Die Welt durch Wissenschaft erklären und verändern . . . . .	25

2.10 Lebenslanges Lernen durch kontinuierliche Selbstentwicklung und Feedback .....	26
2.11 Belastbarkeit im Umgang mit suboptimalen Bedingungen und in der Rollenvielfalt .....	27
2.12 Basics und Best-Practice-Beispiele exzellenter Lehre des Nobelpreisträgers Prof. Dr. Theodor Hänsch .....	28
2.13 Fazit .....	29
Literatur .....	29
<b>3 Was macht gute Lehre aus: Eine Synopse theoretischer Modelle und praktischer Erfahrungen .....</b>	<b>31</b>
Monika Uemminghaus und Dieter Frey	
3.1 Grundlegende Aspekte des Lernprozesses .....	32
3.1.1 Einflussfaktoren auf den Lehr-Lern-Erfolg nach Rindermann .....	33
3.1.2 Lerntheorien .....	35
3.1.3 Lernen aus der Sicht des gemäßigten Konstruktivismus: Praktische Umsetzung .....	36
3.1.4 Schaffen signifikanter Lernerfahrungen nach Fink .....	41
3.1.5 Fazit .....	44
3.2 Lernunterstützung durch Strukturierung des Lernprozesses .....	44
3.2.1 Makroplanung von Lehrveranstaltungen .....	45
3.2.2 Mikroplanung von Lehrveranstaltungen .....	46
3.2.3 Fazit .....	58
3.3 Lernunterstützung durch Motivation der Studierenden .....	58
3.3.1 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan .....	58
3.3.2 Das Modell der Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan .....	60
3.3.3 Fazit .....	62
3.4 Tipps zur Seminargestaltung .....	63
3.4.1 Zusätzliche Tipps aus der Praxis .....	64
3.4.2 Fazit: Gute Lehre als Möglichkeit eines Kulturwandels an Universitäten .....	66
Literatur .....	66
<b>4 Digitale Lehre an der Hochschule: Warum Blended Learning so gut funktioniert .....</b>	<b>69</b>
Louisa Kunze und Dieter Frey	
4.1 Was ist Blended Learning und was sind die Vorteile? .....	71
4.1.1 Lehr-/Lernaktivitäten .....	72
4.1.2 Digitale Materialien und Werkzeuge .....	73
4.1.3 Lernunterstützungssysteme .....	76
4.1.4 Zur Strukturierung von Lerneinheiten .....	77

4.2 Generelle Herausforderungen digitaler Lehre . . . . .	79
4.2.1 Die Rolle des Lehrenden und Lernenden . . . . .	79
4.2.2 Kommunikation . . . . .	80
4.2.3 Fehlende soziale Einbindung . . . . .	82
4.3 Generelle Chancen digitaler Lehre . . . . .	83
4.4 Fazit . . . . .	84
Literatur . . . . .	86
<b>5 Lernerfahrungen aus COVID-19: Wie kann digitale Lehre gut umgesetzt werden? . . . . .</b>	<b>87</b>
Monika Uemminghaus, Suphattra Wadthaporn und Dieter Frey	
5.1 Digitale Lehre . . . . .	88
5.2 Problemlage 1: Fehlende soziale (und emotionale) Einbindung . . . . .	90
5.3 Problemlage 2: Reduzierte interaktive Beteiligung in digitalen Lehrveranstaltungen . . . . .	91
5.4 Problemlage 3: Nicht genutzte Möglichkeiten zu Feedback und Partizipation . . . . .	92
5.5 Problemlage 4: Fehlende Möglichkeiten für praktische Übungen . . . . .	94
5.6 Tipps für digitale Lehre . . . . .	95
5.7 Fazit . . . . .	100
Literatur . . . . .	101
<b>6 Innovationen in der Hochschullehre: Wie können Lehrende begeistern und überzeugen? . . . . .</b>	<b>103</b>
Karolina W. Nieberle und Dieter Frey	
6.1 Sichtbar sein und Unterstützer gewinnen . . . . .	104
6.1.1 Wege zur Sichtbarkeit . . . . .	104
6.1.2 Unterstützer*innen gewinnen: Das Multiplikatoren-Modell . . . . .	106
6.2 Überzeugen und Begeistern – die innere Einstellung zählt! . . . . .	108
6.2.1 (Un-)Veränderbare Welten reflektieren . . . . .	108
6.2.2 Auf Positives fokussieren . . . . .	109
6.2.3 Undogmatisch und kritisch-rational diskutieren . . . . .	111
6.3 In der persönlichen Ansprache überzeugen . . . . .	111
6.3.1 Merkmale des Senders – von wem lassen sich Menschen überzeugen und warum? . . . . .	112
6.3.2 Merkmale der Nachricht – wodurch lassen sich Menschen überzeugen? . . . . .	114
6.3.3 Merkmale des Empfängers – wer lässt sich (nicht) überzeugen? . . . . .	116
6.4 Fazit . . . . .	119
Literatur . . . . .	119

**Teil I Multiplikatoren-Projekte zur Optimierung der Lehre: Kurzberichte**

<b>7 Entwicklung eines Lernzielkatalogs für das Fach Epidemiologie – Erfolgsgeschichte eines deutschlandweiten, multidisziplinären Konsensusprozesses .....</b>	<b>125</b>
Brigitte Strahwald, Ursula Schlipkötter, Ulrich Mansmann und Eva Grill	
<b>8 Digital Humanities: Evaluieren – Implementieren – Multiplizieren .....</b>	<b>127</b>
Julian Schulz und Hubertus Kohle	
Literatur .....	129
<b>9 Impfmedizin in der Lehre – aus Einzelteilen äußere Einheit und innere Abstimmung formen .....</b>	<b>131</b>
Jörg Schelling	
<b>10 Fächerpuzzle in der Tiermedizin .....</b>	<b>133</b>
Christina Beitz-Radzio, Hao Stoll und Thomas Göbel	

**Teil II Multiplikatoren-Projekte zur Neukonzeption von Lehrveranstaltungen und Förderung der Lehrkompetenz**

<b>11 Wider das Naturtalentprinzip – Einführung eines Lehrfortbildungsprogramms für die Lehreinsteiger*innen der Juristischen Fakultät .....</b>	<b>137</b>
Martin Heidebach und Christoph Krönke	
Literatur .....	138
<b>12 Lehre als interdisziplinäre Herausforderung .....</b>	<b>139</b>
Anke Werani und Christoph Draxler	
<b>13 Jurastudierende zum Lesen, Nachdenken und Sprechen bringen – das Tutorial „Wissenschaftlich reflektiertes Diskutieren“ .....</b>	<b>141</b>
Christoph Krönke und Daniel Wolff	

**Teil III Multiplikatoren-Projekte zum Einsatz neuer didaktischer Methoden**

<b>14 Writing to Learn: Schreiben als Denkwerkzeug in der Lehre nutzen .....</b>	<b>145</b>
Teresa Gruber, Bärbel Harju, Sabrina Sontheimer und Tina Werner	
<b>15 GEOWiki@LMU – ein interaktives und interdisziplinäres E-Learning-Tool zur Vermittlung praxisnaher Lehrinhalte .....</b>	<b>147</b>
Donjá Aßbichler, Eileen Eckmeier, Miriam Dühnforth und Ulrich Küppers	

<b>16 Zahlen und Daten – Blended Learning für die Einbettung ägyptischer Denkmäler in ihren historischen Kontext . . . . .</b>	<b>149</b>
Julia Budka und Alexander Schütze	
Literatur . . . . .	150
<b>17 Möglichkeiten digital unterstützter Wissensvernetzung: Einsatz eines Lerntagebuchs als Seminarchronik in der Literaturwissenschaft . . . . .</b>	<b>151</b>
Waldemar Fromm und Laura Mokrohs	
<b>18 Qualitätssicherung digitaler Lehrräume – Moodle als Lernplattform für Studierende sprach- und literaturwissenschaftlicher Fächer . . . . .</b>	<b>153</b>
Martina Liedke-Göbel und Matthias Springer	
Literatur . . . . .	154
<b>19 Digiseminar: Zum Einsatz digitaler Medien im Fach Philosophie . . . . .</b>	<b>155</b>
Jörg Noller und Thomas Buchheim	
<b>20 Statistik motivieren durch Fallbeispiele: Ein innovatives E-Learning-Projekt . . . . .</b>	<b>157</b>
Michaela Coenen und Ursula Berger	

#### Teil IV Multiplikatoren-Projekte zur Optimierung der Prüfungssituation

<b>21 SimPli-FiT (Simulationen mündlicher Prüfungen live – Fit durch individualisiertes Training) – ein Projekt zur Etablierung von Prüfungssimulationen . . . . .</b>	<b>161</b>
Anika Heiß, Anja McMillan, Anja Horn-Bochtler, Ahmed Messoudi und Kathrin Dethleffsen	
Literatur . . . . .	163
<b>22 Strategiekonzept zur erfolgreichen Bewältigung von Prüfungs- und Examenssituationen . . . . .</b>	<b>165</b>
Alexandra Stefan und Matthias Angstwurm	
Literatur . . . . .	166
<b>23 WellKom KomMeCuM – Implementierung eines longitudinalen Kommunikationscurriculums an der Medizinischen Fakultät der LMU München . . . . .</b>	<b>167</b>
Bärbel Otto und Alexander Benz	

**Teil V Multiplikatoren-Projekte zur Verbesserung der Evaluation**

<b>24 Ansätze zur Evaluation und Verbesserung des Münchner Tutorenprogramms für Pädagog*innen . . . . .</b>	<b>171</b>
Vera Wieser	
Literatur . . . . .	172
<b>25 Einschätzungen des Pädagogikstudiums an der LMU durch ehemalige Studierende des Faches . . . . .</b>	<b>173</b>
Thomas Eckert und Barbara Lindemann	
<b>26 Lehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München – Einflussfaktoren für die Zufriedenheit der Studierenden an vier Fakultäten . . . . .</b>	<b>175</b>
Alexander Haas und Michael Meyen	



# Organisationsentwicklung für die universitäre Lehre: Das Multiplikatoren-Programm der Ludwig-Maximilians-Universität

Huong Pham, Monika Uemminghaus, Anne Wiesbeck  
und Dieter Frey

## Inhaltsverzeichnis

1.1	Unser Programm .....	1
1.2	Zahlen, Daten, Fakten .....	3
1.3	Bausteine im Multiplikatoren-Programm .....	5
1.3.1	Weiterbildungsangebote .....	5
1.3.2	Individuelle Innovationsprojekte .....	7
1.3.3	Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren .....	10
1.4	Weitere Programminhalte .....	11
1.5	Unsere Erfolgsfaktoren .....	12
1.6	Fazit .....	13
	Literatur .....	14

## 1.1 Unser Programm

Das Multiplikatoren-Programm (Lehre@LMU) ist ein an das LMU Center for Leadership and People Management angegliedertes Personal- und Organisationsentwicklungsprogramm, das seit 2012 im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ vom Bundesministerium für

---

H. Pham (✉) · A. Wiesbeck · D. Frey (✉)

Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität,  
München, Deutschland

e-mail: [Huong.Pham@psy.lmu.de](mailto:Huong.Pham@psy.lmu.de); [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de)

M. Uemminghaus (✉)

Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland

e-mail: [Monika.Uemminghaus@rubigo.de](mailto:Monika.Uemminghaus@rubigo.de)

Bildung und Forschung gefördert wird. Mit dem Leitgedanken „Für Lehre begeistern. Kompetent lehren.“ werden jährlich engagierte Lehrende aller Fakultäten der LMU München zu Multiplikator\*innen guter Lehre weitergebildet und in der Umsetzung ihrer innovativen Projektvorhaben zur Verbesserung der Lehre unterstützt. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen des Multiplikatoren-Programms sind hierbei, neben ihrer Promotion bzw. Habilitation,<sup>1</sup> als persönliche Coaches und Trainer\*innen zuständig und stehen den Teilnehmer\*innen mit ihrer Expertise zur Seite. Das Multiplikatoren-Programm wird somit durch wissenschaftliche Begleitung und Forschung komplementiert. Unter diesen Prämissen verzeichnet das Programm bisher 136 erfolgreich durchgeführte Projekte (Stand: 2019). Die Projektarbeit erfolgt in „hierarchieübergreifenden“ Teams, wobei sowohl ein\*e Professor\*in, als auch mindestens ein Mitglied aus dem Mittelbau ein Projektteam darstellt. Somit fördert das Multiplikatoren-Programm gute Lehre „bottom-up“ aus allen Fachbereichen der LMU München heraus. Der Bottom-up-Ansatz wurde ganz bewusst gewählt, um Multiplikator\*innen genügend Freiraum für eigene, bedarfsoorientierte Ideen zu geben. Die entstehende Autonomie motiviert Teilnehmer\*innen wiederum, ihre eigenen Projekte und damit auch die gemeinsame Vision guter Lehre an der eigenen Fakultät bekanntzumachen, also zu multiplizieren und zu verankern. Die fächerübergreifende Etablierung des Multiplikatoren-Programms und ein intensives Weiterbildungsprogramm ermöglicht den Teilnehmer\*innen außerdem eine breite Plattform für einen fachspezifischen aber auch interdisziplinären Austausch.

Im Zentrum der einjährigen Förderung stehen somit zusammengefasst:

- die Konkretisierung und Umsetzung selbstgewählter, bedarfsoorientierter Projekte an der eigenen Fakultät,
- der Erwerb von Basiswissen zu guter Lehre und zu Führen und Begeistern,
- der interdisziplinärer Austausch und die fakultätsübergreifende Vernetzung mit anderen Multiplikatoren,
- das projektbegleitende Coaching.

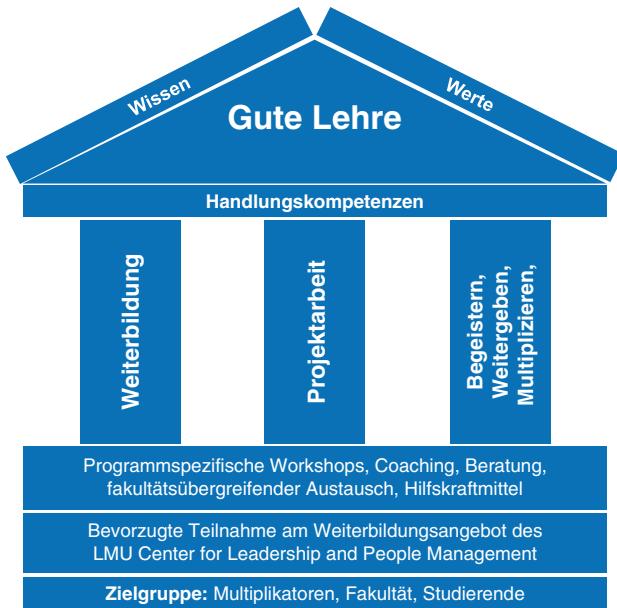
Die Vision des Multiplikatoren-Programmes ist es somit, ein flächendeckendes Bewusstsein für gute Lehre zu schaffen. Es möchte eine Kultur etablieren, die exzellente und innovative Lehre wertschätzt, denn diese dient als wesentliche Grundlage für die weitere Ausbildung, Weiterbildung und Bindung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Eine exzellente und innovative Lehre verdient somit dieselbe Anerkennung und denselben Stellenwert wie exzellente Forschung. Nur durch gute Lehre kann sich eine ausgezeichnete Forschungseinrichtung wie die LMU München weiterentwickeln.

Die Mission des Multiplikatoren-Programms ist es daher, den teilnehmenden Multiplikator\*innen Wissen, Handlungskompetenzen und Werte zu vermitteln. Die Multiplikator\*innen selbst verbindet ihre hochschuldidaktische Kompetenz, ihr besonderes Engage-

---

<sup>1</sup>Eine Auswahl der geleisteten Forschungsarbeiten der letzten Jahre finden Sie im weiterführenden Literaturverzeichnis.

**Abb. 1.1** Das Multiplikatoren-Programm besteht aus den drei Bausteinen (1) Weiterbildung, (2) Projektarbeit und (3) Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren mit dem Ziel Werte, Wissen und Handlungskompetenzen zu vermitteln. Die Multiplikator\*innen werden u. a. durch Workshops, professionelles Coaching und Hilfskraftmittel unterstützt



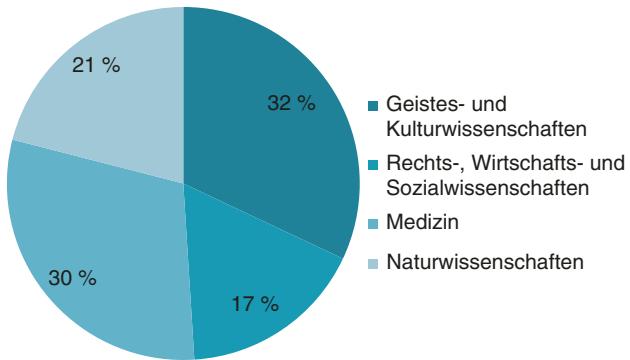
ment in der Lehre, ein guter Kontakt zu Studierenden und ihre Offenheit für neue Ideen. Die Multiplikator\*innen sind Vorreiter und Ansprechpartner für ihre Kolleg\*innen zum Thema „gute Lehre“. Um ein eigenständiges Agieren der Multiplikator\*innen zu gewährleisten, erfolgt die Umsetzung unserer Vision durch die drei zentralen Bausteine: 1) Weiterbildung, 2) Projektarbeit und 3) Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren (Abb. 1.1). Hierbei ist eine regelmäßige Evaluation der Maßnahmen und Auswirkungen dieser drei Bausteine wichtig, um herauszufinden, ob und wie genau sie zu einer Verbesserung der Lehre an der LMU München beitragen. Dabei setzen wir gezielt Kurzevaluationen von 1–2 DIN-A4-Seiten ein, sowie umfangreiche Befragungen zu Beginn und zum Ende des Programms. Nur durch eine systematische Messung können erfolgskritische Faktoren sichtbar gemacht und die Qualität und damit auch das erfolgreiche Weiterbestehen des Multiplikatoren-Programms gesichert werden (Gollwitzer und Jäger 2014).

## 1.2 Zahlen, Daten, Fakten

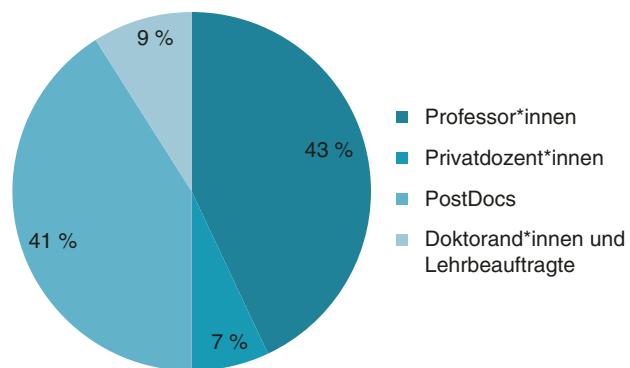
Seit Projektbeginn 2012 bis im Jahr 2019 verzeichnete das Multiplikatoren-Programm 349 Multiplikator\*innen (244 Multiplikator\*innen, ohne Mehrfachteilnahme)<sup>2</sup> in Teams aus allen 18 Fakultäten bzw. allen 4 Fachbereichen (Abb. 1.2) der LMU München. Damit ist das Multiplikatoren-Programm flächendeckend an der gesamten LMU München etabliert.

<sup>2</sup>Multiplikator\*innen mit Mehrfachteilnahme sind jene, die ihr Projekt über die Zeit von 1 Jahr hinaus verlängerten oder in darauffolgenden Jahren mit einem neuen Projekt teilnahmen.

**Abb. 1.2** Multiplikator\*innen nach Fächergruppen



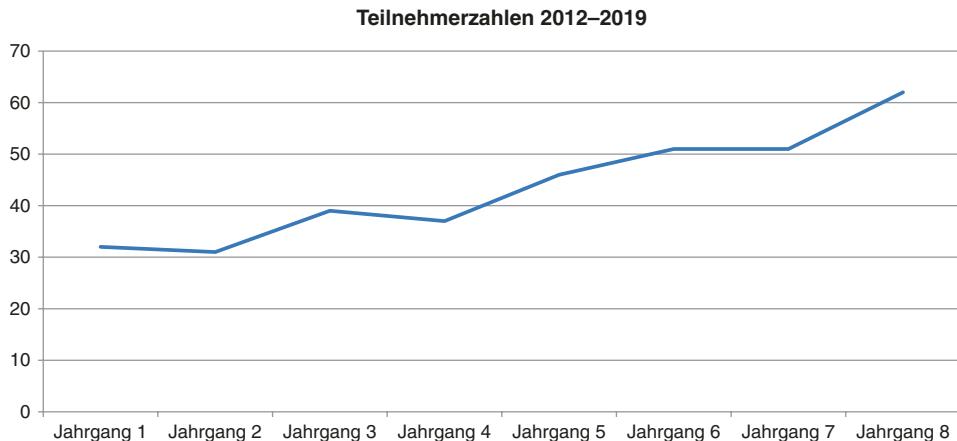
**Abb. 1.3** Multiplikator\*innen nach beruflichem Status



Ein Multiplikatoren-Team besteht üblicherweise aus einer\*einem Professor\*in und einer\*einem Vertreter\*in aus dem Mittelbau. Im Verlauf der Projektzeit ergab sich als zusätzlicher Multiplikator-Effekt, dass zum Teil auch in größeren Teams (bis zu 7 Personen) zusammengearbeitet wurde. Neben einem Großteil an Professor\*innen (43 %) und PostDocs (41 %) sind auch Doktorand\*innen und Lehrbeauftragte (9 %) sowie Privatdozent\*innen (7 %) unter den Multiplikator\*innen vertreten (Abb. 1.3).

Fast die Hälfte (45,08 %) aller Multiplikator\*innen wählten außerdem die Option einer Projektverlängerung, durch welche Inhalte vertieft, mehr Beteiligte involviert und die Nachhaltigkeit der jeweiligen Projekte gesichert werden konnte. Knapp ein Viertel (21,31 %) unserer Multiplikator\*innen entschied sich zusätzlich dafür, nach der erfolgreichen Etablierung ihres ersten Projektes, mindestens ein weiteres neues Projekt – oft unter Beteiligung neuer Kolleg\*innen aus der Fakultät – ins Leben zu rufen, um die Lehre an der LMU weiterhin zu verbessern und die Begeisterung für Lehre zu multiplizieren.<sup>3</sup> Für die erfolgreiche Etablierung und die hohe Reichweite des Multiplikatoren-Programms spricht außerdem eine steigende Teilnehmerzahl über die Jahre, welche jedoch zu Gunsten der Qualität des Programms inzwischen begrenzt und durch ein noch stärkeres Auswahlverfahren ergänzt wurde (Abb. 1.4).

<sup>3</sup> Prozentangaben auf Basis der 244 Multiplikator\*innen.



**Abb. 1.4** Die Teilnehmerzahlen im Multiplikatoren-Programm von 2012–2019



**Abb. 1.5** Ablauf des Multiplikatoren-Programms

### 1.3 Bausteine im Multiplikatoren-Programm

Die drei Bausteine 1) Weiterbildung (Abb. 1.5), 2) individuelle Projektarbeit und 3) Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren (Abb. 1.1) dienen der Realisierung unserer Vision, ein flächendeckendes Bewusstsein für gute Lehre zu schaffen. Im Folgenden werden die drei Bausteine näher beleuchtet.

#### 1.3.1 Weiterbildungsangebote

##### Auftaktworkshop

Ziele des Auftaktworkshops sind, die Grundlagen für die Tätigkeit als Multiplikator\*in zu schaffen, Projektziele und die eigene Rollenklärung zu erarbeiten sowie organisatorische

Details und Rahmenbedingungen zu klären. Ein wichtiger Bestandteil des Workshops ist es, sich über das gemeinsame Verständnis guter Lehre auszutauschen (Was macht gute Lehre aus?), an den Projekterfahrungen früherer Multiplikatoren\*innen (Best Practice) zu partizipieren und sich gegenseitig die aktuell geplanten Projekte vorzustellen. Zudem haben die Teilnehmer\*innen Gelegenheit, sich als Multiplikator\*innen der LMU München auszutauschen und zu vernetzen und so interdisziplinäre Ideen zu generieren und eigene Erfahrungen einzubringen.

### **Austauschworkshop**

Hier stellen die Multiplikatoren-Teams die eigenen Projekte und ihre Umsetzung detaillierter vor und vernetzen sich gezielt. Die Multiplikator\*innen erhalten dadurch die Gelegenheit, sich nach dem Prinzip der kollegialen Beratung (z. B. Dilk und Littger 2013) gegenseitig Feedback zu ihren Projektideen zu geben, Best Practices zu teilen und sich zusätzlich Rückmeldung vom Multiplikatoren-Projektteam einzuholen. Ziel ist es, den Multiplikator\*innen die Projektumsetzung zu erleichtern und evtl. noch vorhandene Stolpersteine gemeinsam aus dem Weg zu räumen. Zusätzlich motivieren die gemeinsame Arbeit an den Projektkonzepten und das erhaltene Feedback bei der weiteren Umsetzung.

### **Basisseminar „Lehre kompakt“**

Der hier gegebene Einblick in wissenschaftliche Theorien und praktische Instrumente ermöglicht eine effektive und faire Gestaltung von Vorlesungen, Seminaren und Prüfungen. In dem Seminar wird gemeinsam über die eigene Rolle als Lehrende\*r reflektiert und grundlegende aktuelle Lerntheorien besprochen (vgl. Kap. 4). Auf dieser Basis werden ausgehend von den individuellen Fragen der Multiplikator\*innen interaktiv Konzepte zur Optimierung der eigenen Lehre erarbeitet.

### **Basisseminar „Führen und Begeistern“**

Effektive Mitarbeiterführung sowie Zusammenarbeit und Kommunikation im (Projekt-) Team werden anhand wissenschaftlicher Theorien und individueller Erfahrungen diskutiert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt darauf, wie Kolleg\*innen und wichtige Stakeholder im Sinne der Nachhaltigkeit für das Projekt begeistert und von den Projektinhalten überzeugt werden können.

### **Kollegialer Abschlussworkshop**

Die Reflexion über die eigenen Erfahrungen und die Entwicklung von Ideen zur Verfestigung der gewonnenen Expertise sind Ziele des Abschlussworkshops. Er bietet die Gelegenheit im kollegialen Rahmen Best Practices der Projektumsetzung und des Multiplizierens weiterzugeben, noch offene Fragen beantworten zu können und sich zu vernetzen. Zudem werden gemeinsam Tipps für den neuen Jahrgang erstellt, um diesem den Einstieg in die Projektarbeit zu erleichtern.

## Abschlusssymposium

Beim feierlichen Abschlussymposium und dem jährlichen Alumnitreffen nach Projektende erhalten die Multiplikator\*innen die Möglichkeit ihre Projektergebnisse kurz vorzustellen und bekommen vom Vizepräsidenten für Lehre ein Zertifikat über ihre Tätigkeit überreicht. Zusätzlich gibt es jeweils wechselnde Kurvvorträge zu lehrerelevanten Themen und den Forschungsergebnissen des Multiplikatoren-Programms.

### 1.3.2 Individuelle Innovationsprojekte

Die Multiplikator\*innen setzen individuell – an die Problemlagen ihrer jeweiligen Fakultäten angepasst – Projekte zu guter Lehre um. Durch die eigenständige Wahl der Projektthemen kann gezielt auf die Expertise der Teilnehmer\*innen zurückgegriffen sowie auf die Gegebenheiten an den einzelnen Fakultäten eingegangen werden. So kennen die Multiplikator\*innen als Fakultätsangehörige die spezifischen Herausforderungen ihrer Fakultäten im Bereich der Lehre und können mit ihren Projektideen spezifisch und flexibel auf diese Bedarfslagen eingehen. Zugleich stellt die Autonomie im Sinne der freien Wahl des eigenen Projektvorhabens einen wichtigen Bedingungsfaktor für die intrinsische Motivation der Teilnehmer\*innen dar, die wiederum für das spätere Engagement im Projekt von Bedeutung ist (Deci und Ryan 1987). Die Inhalte der Lehrprojekte spiegeln die Vielfalt dieser Entscheidungsfreiheit wider. Im Rahmen des Multiplikatoren-Programms wurden seit Projektbeginn 2012 bis 2019 erfolgreich 136 Projekte zur Verbesserung der Lehre an der LMU München umgesetzt. Eine Vielzahl dieser Multiplikatoren-Projekte erhielt bereits mehrfache LMU interne, bayern- und deutschlandweite Auszeichnungen. Die Projekte lassen sich thematisch 7 verschiedenen Themenfeldern zuordnen:

#### 1. Einsatz neuer didaktischer Methoden

Eine Vielzahl von Multiplikatoren-Projekten beschäftigt sich mit dem Einsatz neuer didaktischer Methoden, denn gute Lehre muss mit der Zeit gehen und sich stets der Zielgruppe anpassen. So sollen durch diese Projekte traditionelle Lehrmethoden um modernere ergänzt werden. Mit innovativen didaktischen Tools können Studierende beim Lernen unterstützt und auf neue Art und Weise vom Lehrstoff begeistert werden. Die Projekte reichen hierbei von der Entwicklung neuer (interaktiver) E-Learning-Plattformen, Online-Leitfäden, Podcasts bzw. Lehrfilmen bis hin zum Einsatz von neuartigen Konzepten wie dem Inverted-Classroom-Prinzip, bei dem sich Studierende den Lehrstoff zu Hause aneignen und die eigentliche Anwendung und gemeinsame Reflexion/Diskussion der Inhalte in der Lehrveranstaltung stattfindet.

#### 2. Evaluation

Evaluationen sind für das Erkennen von Schwachstellen und die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen zentral. Durch direktes Feedback kann die Lehrqualität von Vor-

lesungen und Seminaren spezifisch und bedarfsorientiert verbessert werden. Lehrevaluativen ermöglichen hierbei einen direkten Kanal zwischen Studierenden und Dozierenden, aber auch zwischen Kolleg\*innen. Die Hemmschwelle konstruktiv Rückmeldung zu den Veranstaltungen zu geben, wird durch standardisierte Evaluationsmaßnahmen maßgeblich reduziert. Dabei reicht das Spektrum von quantitativen und qualitativen Evaluationsbögen bis hin zu kollegialen Feedbackleitfäden. Durch solche formellen Evaluationsmethoden wird die Wertschätzung guter Lehre sichtbar gemacht, was wiederum die Motivation für gute Lehre auf Seiten der Dozierenden steigert. Des Weiteren liefert das Feedback aus den Lehrevaluationen einen idealen Anknüpfungspunkt für weitere inhaltlich-didaktisch orientierte Folgeprojekte.

### 3. Förderung der Lehrkompetenz

Gute Lehre fängt bei den didaktischen Fähigkeiten des Dozierenden an. Es ist daher nicht verwunderlich, dass ein Großteil der Multiplikatoren-Projekte gezielt der Verbesserung der Lehrkompetenz dient. So wie Forscher\*innen der Universität in ihren akademischen Kompetenzen geschult werden, so sollten wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen der Universität mit Lehrverpflichtung in ihren Lehrkompetenzen weitergebildet werden. Projekte, die hierzu im Rahmen des Multiplikatoren-Programms ins Leben gerufen wurden, befassen sich beispielsweise mit der Konzeption von didaktischen Fortbildungen, welche verstärkt auf junge bzw. neue Lehrende ausgerichtet sind oder sich spezifisch mit der Ausbildung von studentischen Tutor\*innen auseinandersetzen. Auch gibt es Projekte, die themenspezifische Lehrsyllabi bzw. Lehrtools entwickeln, welche anschließend Lehrenden zur Verfügung gestellt werden.

### 4. Konzeption von Lehrveranstaltungen

Essenziell für gute Lehre ist außerdem die grundlegende Konzeption von Lehrveranstaltungen (vgl. Kap. 3). Wie eine gute Lehrveranstaltung aufgebaut werden muss und welche Kompetenzen den Studierenden fachspezifisch vermittelt werden sollen, sind Fragen, mit denen sich Multiplikatoren-Projekte aus diesem Bereich befassen. So sind Teams entstanden, die sich konkret für einen vermehrten Praxisbezug in der Lehre einsetzen oder die wissenschaftlichen Kompetenzen bei Studierenden verstärkt fördern möchten. Ein weiteres großes Ziel solcher Projekte ist außerdem die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verwandten Berufsgruppen. Dadurch sind Lehrveranstaltungen entstanden, welche Studierendengruppen ähnlicher Fächer zusammenführen, um einen übergreifenden Austausch zu ermöglichen.

### 5. Kooperation zwischen Lehrenden

Für eine gelungene Lehre ist auch ein reger Austausch zwischen Dozierenden äußerst wichtig. Durch eine effektive Vernetzung zwischen Lehrenden kann nicht nur vorhandenes Wissen besser genutzt, sondern auch die Abstimmung von Lehrinhalten erleichtert werden, um übermäßige Redundanzen zu vermeiden und sicherzustellen, dass Lehrinhalte kohärent aufeinander aufbauen. Solch ein roter Faden in der Lehre hilft Studierenden ungemein bei der Aneignung des Lehrstoffes. Durch den regen Austausch zwischen den Multiplikator\*innen im Rahmen des Multiplikatoren-Programms

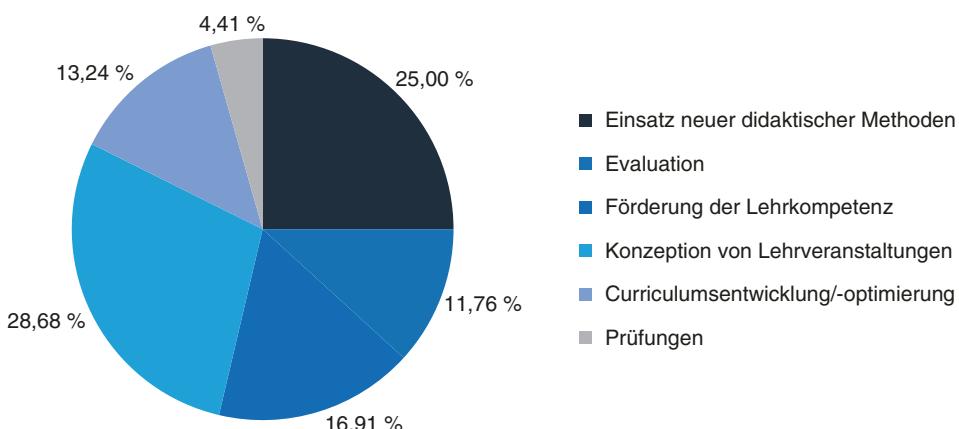
(beispielsweise bei den Workshops) und das große Alumni-Netzwerk ergaben sich außerdem Kooperationen zwischen Fakultäten und mit der Zeit auch zwischen Universitäten. So setzen sich einige Multiplikatoren-Projekte für bundesweite Ausbildungs- und Lehrstandards ein.

## 6. Curriculumsentwicklung/-optimierung

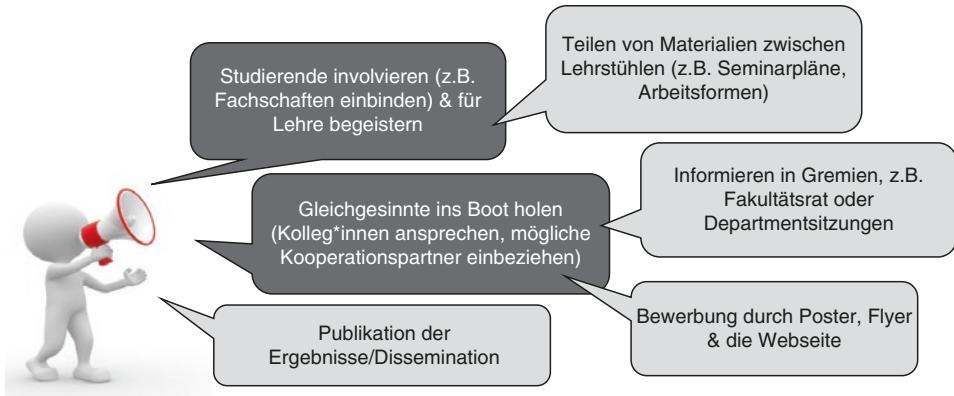
Wie man das generelle Curriculum eines Studiengangs optimieren kann, erörtern die Praxisprojekte im Bereich der Curriculumsentwicklung/-optimierung. In diesen Multiplikatoren-Projekten werden einzelne Lehrveranstaltungen bzw. das Gesamtcriculum einzelner Fächer überarbeitet oder gar ein neues Curriculum für ein neu entstehendes Fach entwickelt. Überarbeitungen sind gerade bei traditionellen und seit langem bestehenden Fächern notwendig, damit das Studienkonzept auf dem aktuellsten Stand bleibt und sich den wechselnden Anforderungen der Wirtschaft, Politik (z. B. Bologna-Reform) und Wissenschaft anpasst. Bei anderen Fachgruppen entstehen erstmalig Fächer und Disziplinen, die den Studierenden nähergebracht werden müssen (z. B. das Fach der Epidemiologie oder die Entwicklung eines Impfcurriculums).

## 7. Prüfungen

Dass Studierende während des Studiums Prüfungsleistungen ablegen müssen, ist unvermeidbar und essenziell für ihren Studienerfolg. Umso wichtiger ist es deswegen, Prüfungen fair und passend zur Lehrveranstaltung zu gestalten. Multiplikatoren-Projekte in diesem Bereich beschäftigen sich daher damit, wie Prüfungen für Studierende, aber auch die Benotung auf Seiten der Dozierenden transparenter gestaltet werden können. Neben Leitfäden zur Prüfungsgestaltung, Best-Practice-Katalogen zur Korrektur von Hausarbeiten und detaillierten Lösungsskizzen für Dozierende wurden auch Workshops für Studierende zu den Themen Prüfungs- und Lernstrategien ins Leben gerufen. Abb. 1.6 gibt einen Überblick über die thematische Verteilung der Multiplikatoren-Projekte in den vergangenen Jahren. Ein Großteil der Projekte



**Abb. 1.6** Multiplikatoren-Projekte nach Themenfeldern



**Abb. 1.7** Arten des Multiplizierens: Informelles Multiplizieren (*dunkelgrau*), formelles Multiplizieren (*hellgrau*)

(28,68 %) arbeitet an neuen Lehrveranstaltungen sowie dem Einsatz moderner didaktischer Methoden in der Lehre (25 %). Gezielt setzen 16,91 % der Projekte an den Lehrkompetenzen der Dozierenden an, während 13,24 % das allgemeine Curriculum eines Faches überarbeiten. Die Evaluation von Lehrveranstaltungen wird von 11,76 % der Projekte in Angriff genommen, während 4,41 % der Projekte sich spezifisch mit Prüfungen auseinandersetzen.

### 1.3.3 Begeistern, Weitergeben, Multiplizieren

Neben der Umsetzung der eigenen Projektideen besteht eine weitere wichtige Aufgabe der Multiplikator\*innen darin, ein Umdenken in Bezug auf den Stellenwert von Lehre zu initiieren, die eigenen Kolleg\*innen für das Thema zu begeistern und Erfahrungen in der Lehre weiterzugeben (vgl. Kap. 6). Hierzu stehen den Multiplikatoren verschiedene formelle und informelle Mittel zur Verfügung (Abb. 1.7):

- Formelle Wege des Multiplizierens stellen beispielsweise die Vorstellung der eigenen Projektidee zur Förderung der Lehre im Fakultätsrat oder in weiteren Gremien dar. Viele Teilnehmer\*innen nutzen zudem die Durchführung „runder Tische“, um den Austausch über Lehre zwischen Dozierenden und Studierenden anzustoßen. Auch die Publikation des Projektvorhabens in Fachzeitschriften oder die Übernahme von Funktionen, wie die des/der Evaluierungsbeauftragten der Fakultät, bieten sich an, um Kolleg\*innen zu informieren.
- Neben diesen formellen Wegen spielt die regelmäßige, informelle Kommunikation in kollegialen Gesprächen und mit Studierenden eine zentrale Rolle im Veränderungsprozess. Nach der sozialkognitiven Lerntheorie und dem Prinzip des Lernens am Modell

(Bandura und Walters 1977) wirken Multiplikator\*innen guter Lehre zudem als Vorbilder, die ihren Kolleg\*innen als Modell für gute Lehre dienen und diese so dazu anregen, Kompetenz, Innovation und Wertschätzung in der Lehre zu implementieren. Durch den vielfältigen Einbezug der Kolleg\*innen in die Projekte sowie durch die Funktion der Multiplikator\*innen als Ansprechpartner\*innen von fachspezifischen Belangen der Lehre, kann eine - im Vergleich zu bestehenden hochschuldidaktischen Fortbildungen - größere Zielgruppe der Fakultätsangehörigen erreicht werden. Um die Teilnehmer\*innen bei der Aufgabe des Multiplizierens bestmöglich zu fördern, unterstützt das Multiplikatoren-Projektteam gezielt durch Marketingmaßnahmen und -unterlagen wie Flyer oder Poster, der Erstellung eines Jahrbuchs, der Publikation in Fachzeitschriften und der universitätsweiten Bekanntmachung des gesamten Projekts.

---

## 1.4 Weitere Programminhalte

### Individuelle Projektbegleitung durch Coaches

Um die individuelle Projektumsetzung bestmöglich zu unterstützen, erhält jedes Projektteam die Möglichkeit, zwei Teamsitzungen gemeinsam mit einem\*einer erfahrenen Coach\*in zu gestalten. In der ersten Sitzung nach dem Auftaktworkshop steht das Thema „Projektmanagement“ im Fokus, in der zweiten Sitzung vor Projektende das Thema „Multiplizieren und nachhaltig gestalten“. Hier können eigenen Ideen reflektiert und optimiert und dadurch mehr Sicherheit in der Projektarbeit gewonnen werden. Zusätzlich hilft die Beratung durch erfahrene und unabhängige Projektmanager\*innen, auf blinde Flecken, Fallstricke und Hindernisse aufmerksam zu werden und mit diesen umzugehen. Die Projektbegleitungen können gezielt auf die individuellen Besonderheiten des jeweiligen Projekts eingehen (z. B. beim Erstellen von Zeitplänen im Team).

### Erweitertes Seminarangebot

Um eine zeitliche Flexibilität zu gewährleisten und dem individuellen Bedarf der Teilnehmer\*innen gerecht zu werden, steht den Multiplikator\*innen zusätzlich zu den programm spezifischen Workshops ein optionales Seminarangebot in den Bereichen Führungs-, Selbst- und Lehrkompetenz durch das LMU Center for Leadership and People Management und die gemeinsam konzipierte Ringvorlesung zur Weiterbildung zur Verfügung.

### Sach- und Hilfskraftmittel

Um die Teilnehmer\*innen personell und materiell bei der Durchführung der Projektvorhaben zu unterstützen, werden für jedes Multiplikatoren-Tandem Hilfskraftgelder und Sachmittel bereitgestellt.

## 1.5 Unsere Erfolgsfaktoren

Auf der Basis unserer Erfahrungen, der Evaluationsergebnisse und der direkten Rückmeldungen von Seiten der Multiplikator\*innen und Dekanate konnten zehn Prinzipien als zentrale Erfolgsfaktoren des Multiplikatoren-Programms identifiziert werden (Abb. 1.8). Anhand der aktuellen Zahlen aus unserem **Qualitätsmanagement** werden im Folgenden einige Erfolgsfaktoren näher beleuchtet. Die Ergebnisse des letzten Jahrgangs sind hierbei exemplarisch für die vergangenen Jahre:

Hinsichtlich der Zufriedenheit gaben 92 % der Teilnehmer\*innen des letzten Jahrgangs an, dass sie mit dem gesamten Multiplikatoren-Programm zufrieden bis sehr zufrieden sind. Von den Multiplikator\*innen gaben 100 % außerdem an, dass sie das Programm in guter bzw. sehr guter Erinnerung behalten werden. Besonders positiv benannt wurde hierbei zum einen die **bedarfsoorientierte Programmkonzeption**, zum anderen das große kollegiale **Netzwerk**, durch das ein **Austausch** – innerhalb eines **Tandems**, mit **Ehemaligen** und über **Fakultätsgrenzen** hinaus – ermöglicht wird.

Nahezu alle Multiplikator\*innen des letzten Jahrgangs (92 %) gehen außerdem davon aus, dass ihr Projekt erfolgreich sein und die Lehre an der LMU München nachhaltig verbessern wird. Darüber hinaus werden 10 der 19 Multiplikatoren-Teams des letzten Jahrgangs ihre Projekte um 1–2 Jahre verlängern – oftmals in erweiterten Teamkonstellationen. Ferner gehen 40 % davon aus, dass durch ihre Teilnahme am Multiplikatoren-Programm sich auch das Bewusstsein ihrer Kolleg\*innen für gute Lehre überwiegend

 Große Reichweite durch Multiplikator-Effekt	 Fakultätsübergreifender Austausch
 Fachspezifische Aspekte der Lehre	 Bedarfsoorientierte Programmkonzeption
 Intrinsische Motivation	 Systematische Begleitung
 Tandem-Prinzip	 Alumninetzwerk
 Bottom-up-Ansatz	 Qualitätssicherung und Begleitforschung

**Abb. 1.8** Die 10 Erfolgsfaktoren des Multiplikatoren-Programms. (Pachler et al. 2015)

bis sehr erweitert hat, und 52 % gehen davon aus, dass das teilweise der Fall ist. Dies spricht für die Nachhaltigkeit und die große Reichweite des Programms durch den **Multiplikator-Effekt**.

Die **systematische Begleitung** der Multiplikator\*innen durch das Multiplikatoren-Team stößt ebenso auf positive Resonanz. Besonders hervorzuheben ist, dass die Multiplikator\*innen des letzten Jahrgangs angaben, dass sich ihre Lehrkompetenz durch die Teilnahme am Multiplikatoren-Programm deutlich verbessert hat (von 3,81 auf 4,28 der Ratingskala von 1–5). Sie gehen weiterhin davon aus, dass sich diese Zunahme ihrer Lehrkompetenz und ihre Programmteilnahme positiv auf ihre Studierenden und auf ihre Kolleg\*innen auswirken. Dass sich die Qualität der Lehre für die Studierenden stark verbessert hat, gaben 84 % an, während 12 % notierten, dass sie sich zumindest teilweise verbessert hat. Diese Ergebnisse werden zusätzlich durch die zahlreichen Lehrpreise unterstrichen, die unsere Multiplikator\*innen – nicht nur intern von der LMU München und von ihren Studierenden, sondern bayern- und deutschlandweit – für ihr Engagement erhalten haben. Darunter fallen Auszeichnungen von Fachschaften durch Studierende, Fakultätspreise durch Stifterverbände, LMU Lehrinnovationspreise sowie Preise für gute Lehre vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst.

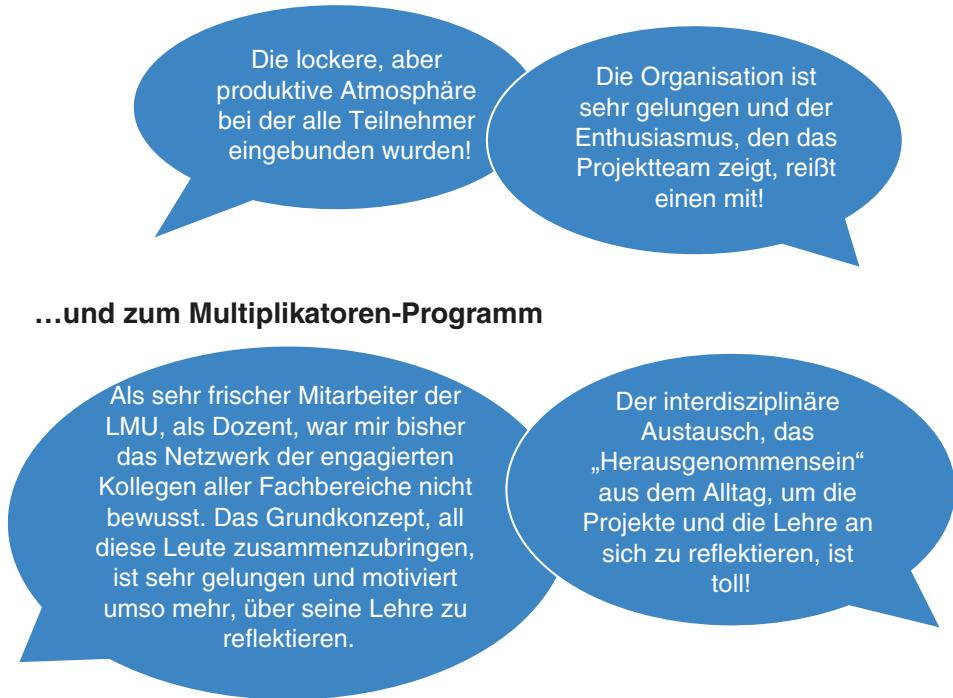
Die positiven Effekte des Programmes gehen also über die konkreten Projektteilnehmer\*innen hinaus und wirken – durch einen erfolgreichen **Bottom-up-Ansatz** – tief in die LMU München hinein und sogar darüber hinaus.

---

## 1.6 Fazit

Intention des Multiplikatoren-Programms ist es, einen Kulturwandel an der LMU München anzustoßen, indem die lehreinteressierten Dozierenden aller Fakultäten Unterstützung bei der Durchführung ihrer Projektvorhaben zur Optimierung der Lehre bekommen und ein Forum erhalten, in dem sie sich mit anderen Lehreengagierten austauschen und vernetzen können. So kann bottom-up ein Personal- und Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt werden, der der Lehre mehr Wertschätzung und Gesicht gibt. Dieser Bottom-up-Ansatz ist sinnvoll und essenziell für einen erfolgreichen Kulturwandel, da die Herausforderungen guter Lehre von Fach zu Fach variieren. Zudem erhalten die teilnehmenden Multiplikator\*innen hierdurch Autonomie, welche ihre intrinsische Motivation und Begeisterungsfähigkeit stärkt (Abb. 1.9). Engagierte Dozierende fungieren somit ideal als Vorreiter guter Lehre, denn sie kennen sowohl die fachlichen als auch didaktischen Herausforderungen ihres Fachgebietes. Durch diese Kombination gelingt es ihnen maßgeschneiderte sowie bedarfsspezifische Projekte an ihrer Fakultät zu entwickeln und zu etablieren. Mit ihrem Einsatz und ihrer Vorbildfunktion schaffen sie es außerdem, immer mehr Kollegen und Kolleginnen für die Thematik guter Lehre zu begeistern.

## Teilnehmerstimmen zu den Workshops



**Abb. 1.9** Teilnehmerstimmen aus dem Multiplikatoren-Programm

## Literatur

### Zitierte Literatur

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037.
- Dilk, A., & Littger, H. (2013). Schnelle Hilfe von nebenan: Kollegencoaching. *managerSeminare*, 180, 70–74.
- Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Pachler, D., Kuonath, A., Specht, J., Kaminski, S., Weisweiler, S., & Frey, D. (2015). Das Multiplikatoren-Projekt an der Ludwig-Maximilians-Universität München – ein innovatives Personalentwicklungsangebot im Bereich Hochschullehre. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 10, 71–76.

### Weiterführende Literatur zum Multiplikatoren-Programm

- Kuonath, A., Kaminski, S., Weisweiler, S., & Frey, D. (2016). Für Lehre begeistern. Kompetent lehren. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, B. Uebelhart, & A. Ryter (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2012). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2012/13. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch\\_1ter\\_jahrgang\\_2012\\_13.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_1ter_jahrgang_2012_13.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2013). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2013/14. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch\\_2ter\\_jahrgang\\_2013\\_14.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_2ter_jahrgang_2013_14.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2014). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2014/15. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch\\_multis3.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_multis3.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2015). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2015/16. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch\\_4\\_jahrgang.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_4_jahrgang.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2016). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2016/17. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch\\_fuenfter\\_jahrgang.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/jahrbuch_fuenfter_jahrgang.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- LMU Center for Leadership and People Management – Multiplikatoren-Programm. (2017). Jahrbuch der Multiplikatoren – Jahrgang 2017/18. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/multiplikatoren\\_jahrbuch-1718.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/jahrbuecher/multiplikatoren_jahrbuch-1718.pdf). Zugriffen am 16.04.2019.
- Pachler, D., Kuonath, A., Specht, J., Kaminski, S., Weisweiler, S., & Frey, D. (2015). Das Multiplikatoren-Projekt an der Ludwig-Maximilians-Universität München – ein innovatives Personalentwicklungsangebot im Bereich Hochschullehre. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 10, 71–76.
- Specht, J., Kuonath, A., Pachler, D., Weisweiler, S., & Frey, D. (2017). How change agents' motivation facilitates organizational change: Pathways through meaning and organizational identification. *Journal of Change Management*, 18(3), 198–217.



# Eine Vision exzellenter Lehre: 11 Anforderungen an Dozierende

2

Dieter Frey, Nadja Bürgle, und Monika Uemminghaus

## Inhaltsverzeichnis

2.1	Etablierung einer Kultur der Exzellenz, des Respekts und der Toleranz .....	18
2.2	Die Wichtigkeit von Fairness .....	20
2.3	Der*die Dozierende als ethikorientierte Führungspersönlichkeit – Vorbild, Verantwortung, Verpflichtung, Vertrauen .....	21
2.4	Die Wichtigkeit eines positiven Menschenbildes – der Glaube an das Positive in sich und anderen .....	22
2.5	Der*die Dozierende als überzeugender Sender .....	22
2.6	Herstellung von Rahmenbedingungen für intrinsische Motivation – Berücksichtigung der Sehnsüchte des Empfängers .....	23
2.7	Potenzial- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden .....	24

---

D. Frey (✉)

Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland

e-mail: [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de)

N. Bürgle

Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität München, Tutzing, Deutschland

e-mail: [Nadja.Buergle@psy.lmu.de](mailto:Nadja.Buergle@psy.lmu.de)

M. Uemminghaus

Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland

e-mail: [Monika.Uemminghaus@rubigo.de](mailto:Monika.Uemminghaus@rubigo.de)

---

2.8	Vermittlung von Metakompetenzen und kritischem Denken .....	25
2.9	Die Welt durch Wissenschaft erklären und verändern .....	25
2.10	Lebenslanges Lernen durch kontinuierliche Selbstentwicklung und Feedback .....	26
2.11	Belastbarkeit im Umgang mit suboptimalen Bedingungen und in der Rollenvielfalt .....	27
2.12	Basics und Best-Practice-Beispiele exzellenter Lehre des Nobelpreisträgers Prof. Dr. Theodor Hänsch .....	28
2.13	Fazit .....	29
	Literatur .....	29

Die Universität bildet Menschen aus, die unsere Zukunft maßgeblich gestalten werden. Einige Studierende werden später Schlüsselpositionen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft besetzen und richtungsweisende Entscheidungen treffen. Alle Studierende, unabhängig von ihren zukünftigen Rollen, sind Bürger\*innen der Gesellschaft von morgen und formen diese.

Jede\*r Dozierende, die\*der Studierende ausbildet, sollte deshalb eine möglichst exzellente Lehre garantieren. Exzilliante Lehre beinhaltet nach unserem Verständnis die Vermittlung von Wissen, Handlungskompetenzen und Werten. Lehre ist also ein Prozess ganzheitlicher Menschenbildung, in welchem, neben der Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen, handlungsleitende Werte und Einstellungen als Teil der Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung ausgebildet werden. Diese Werte und Einstellungen dienen als stabiler Kompass auf dem Weg zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Leben in einer sich kontinuierlich verändernden Welt (Bürgle und Frey 2020). Das vorliegende Kapitel legt den Fokus insbesondere auf Lehre im Sinne von Wertevermittlung.

Die Qualität von Lehre wird u. a. beeinflusst durch die Persönlichkeit der Dozierenden sowie die Gestaltungsmerkmale des Unterrichts. Persönliche und didaktische Kompetenzen wirken zusammen. Zum Beispiel zeigten Studien im Kontext Schule, dass die Persönlichkeit eines Lehrers ebenso wie seine Gestaltung des Unterrichts einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungen von Schüler\*innen haben (Hattie et al. 2013). Eine ganzheitliche Betrachtung von Lehre ist folglich sinnvoll, um ihre Qualität zu maximieren.

Im Folgenden werden 11 Anforderungen an die Persönlichkeit und Tätigkeit von Dozierenden erläutert, die zur Exzellenz in der Lehre beitragen. Diese Anforderungen spielen zusammen, ihre Übergänge sind fließend. Zwar ist die Realität oftmals weit von dieser Vision entfernt – dennoch kann diese Vision Orientierung sowie eine Grundlage für Weiterentwicklung und Verbesserung bieten.

---

## **2.1 Etablierung einer Kultur der Exzellenz, des Respekts und der Toleranz**

Die Universität bildet die Bürger\*innen der Gesellschaft von morgen aus. Studierende werden die Werte, die ihnen in der Universität vermittelt wurden, in andere Institutionen und die Gesellschaft hineinragen und sie hierdurch prägen. Somit sollten die gelebten

Werte, das heißt die Kultur der Universität, eine Vorbildfunktion besitzen (Frey 2016). Es gilt die Aussage: Vorbild durch Kultur (Frey 2015; Frey und Schmalzried 2013). Der\*die Dozierende ist hierbei Botschafter\*in dieser Kultur.

Aus der Philosophie Karl Poppers, Immanuel Kants und Gotthold Ephraim Lessings leiten sich die Werte Exzellenz und Leistung (Exzellenzkultur), Respekt und Wertschätzung der Individualität (Respekt- und Wertschätzungskultur) sowie Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (Toleranzkultur) ab (Frey und Schmalzried 2013). Die Universität sollte diesen Dreiklang an Werten vermitteln und vorleben.

Popper (1973, 1996) betont in seiner Philosophie des kritischen Rationalismus unter anderem, dass sowohl die Gesellschaft als auch die Wissenschaft durch Ratio und konstruktive Kritik verbessert werden können. In seinem Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (Popper 1973) argumentiert er, dass dogmatisches Denken Fortschritt behindert. Dies sei ein Grund, weshalb man den Idealzustand einer offenen Gesellschaft nie erreichen werde. Dennoch sollte man Popper zufolge nach dem Ideal streben und eine kontinuierliche Weiterentwicklung durch den Abbau von Defiziten fördern (Approximationstheorie der Wahrheit). Zusammengefasst läuft Poppers Idee darauf hinaus, den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn sowie Gesellschaftszustände kontinuierlich zu verbessern. Seine Annahmen lassen sich zum Beispiel auf die Arbeitskultur an der Universität, Lehre und Forschung übertragen. Eine kritisch-rationale Diskussion und kontinuierliche Verbesserung fördern die Annäherung an eine Exzellenz- und Leistungskultur, die in der Universität vermittelt und vorgelebt werden sollte.

Kant (1785/2004) stellt in seiner Philosophie der Aufklärung die Wichtigkeit einer Respektkultur nach dem Grundsatz „Behandle dein Gegenüber und dich selbst respektvoll“ heraus. Für Kant haben Respekt gegenüber anderen Personen sowie Respekt gegenüber der eigenen Person denselben Stellenwert. Fühlt man sich selbst nicht respektvoll behandelt, sollte man es ansprechen und in einen Dialog treten. Diesen Grundsätzen liegt letztlich die Überzeugung zugrunde, dass die Würde des Menschen unantastbar ist. Weitere wichtige Bestandteile der Philosophie Kants sind das Hinterfragen von Hierarchien, der kategorische Imperativ sowie die Aufforderung zur Mündigkeit. Die Philosophie Kants, unter anderem die von ihm proklamierte Respekt- und Wertschätzungskultur (vgl. Frey und Schmalzried 2013; Pachler et al. 2019), sollte im Wertekanon der Universität enthalten sein.

Lessing (1779/2014) transportiert, vor allem in seinem Werk Nathan der Weise, die Bedeutung von Toleranz sowie Akzeptanz von Vielfalt als lebenslange Grundhaltungen. Unterschiedliche Lebensentwürfe sollten toleriert, andersartige Denkweisen und Ideen akzeptiert und ernstgenommen sowie Fehler verziehen werden. Toleranz ist allerdings nicht gleichzusetzen mit Freizügigkeit in dem Sinne, dass jeder tun und lassen kann, wie es ihm beliebt. Sie hat dort ihre Grenzen, wo die Freiheit anderer Menschen beschränkt wird. Bei Verletzungen von Menschenwürde und persönlicher Freiheit sollte Zivilcourage gezeigt werden. Eine Toleranzkultur im Sinne Lessings sollte ein zentraler Bestandteil der Kultur der Universität sein.

Da die Universität von der Freiheit in Lehre und Wissenschaft lebt, ist es wichtig, dass die postulierten Werte einer offenen Gesellschaft in den Veranstaltungen offen proklamiert, vermittelt und vorgelebt werden. Diese Werte können beispielsweise mithilfe von

regelmäßiger Reflexion und ihrer Übersetzung in konkrete Spielregeln vermittelt werden: Tragen Dozierende und Studierende dazu bei, dass eine Leistungs- und Exzellenzkultur, eine Respekt- und Wertschätzungskultur, ebenso wie eine Toleranzkultur geschaffen werden? Zum Beispiel durch die Art und Weise, in der Vorlesungen, Praxisseminare und Prüfungen abgehalten werden? Dozierende und Studierende können für sich selbst oder gemeinsam darüber nachdenken, ob diese Werte im Seminar, in der Universität oder gar in der Gesellschaft gelebt werden. In welchen Bereichen gelingt dies bereits? In welchen weniger? Was kann verbessert werden? Außerdem können konkrete Spielregeln wie zum Beispiel „kritische Fragen sind notwendig“ (Exzellenzkultur), „jeder darf seine Meinung äußern, ohne unterbrochen zu werden“ (Respektkultur) oder „unterschiedliche Meinungen werden akzeptiert“ (Toleranzkultur) dabei helfen, diese Kulturen zu etablieren. Förderlich sind hierbei eine konstruktive Lernatmosphäre und eine positive Beziehungsebene (Erziehung durch Beziehung), die durch Vertrauen und Fürsorge geprägt sind. Studierende sollten sich auch insofern mündig zeigen, als dass sie selbst Werteverletzungen durch Dozierende artikulieren.

Einige Professoren vertreten die Meinung, Wertevermittlung gehöre nicht an die Universität. Kann Wissenschaft jedoch ohne die Werte der Menschenwürde, Freiheit, Leistung, Respekt und Toleranz überhaupt existieren?

---

## 2.2 Die Wichtigkeit von Fairness

Neben Exzellenz, Respekt und Toleranz sollte der Wert Fairness im Wertekanon der Universität enthalten sein. In Zulassungsverfahren, Leistungsbeurteilungen, Forderungen und Förderungen etc. sollte eine Kultur der Fairness gelebt werden. Wichtig ist, zu transportieren, was „Fairness“ bedeutet. Es werden vier Arten von Fairness unterschieden: (1) Ergebnis-, (2) prozedurale, (3) informationale und (4) interpersonale Fairness (Johnson et al. 2012; Streicher und Frey 2014).

**Ergebnisfairness** drückt aus, dass das Ergebnis, also zum Beispiel die Klausurnote oder der Beförderungsentscheid, als fair erlebt wird. Ergebnisfairness wird selten erreicht, da die meisten Menschen davon überzeugt sind, gute Noten, eine Beförderung etc. zu verdienen (z. B. „self-serving bias“). Im Gegensatz dazu fällt die Leistung nicht immer überdurchschnittlich aus und oftmals ist kritisches Feedback notwendig. Insofern ist Dozierender sein immer auch verbunden mit einem Management von Enttäuschungen.

**Prozedurale Fairness** meint, dass die Kriterien, nach denen Entscheidungen über Noten, Beförderungen etc. gefällt werden, fair sind. Als fair werden zum Beispiel im Vorfeld definierte, objektive und standardisierte Entscheidungskriterien angesehen (Streicher et al. 2012).

**Informationale Fairness** beschreibt die Notwendigkeit, die getroffene Entscheidung und die zugrundeliegenden Kriterien zu begründen und zu erklären. Schon Friedrich Nietzsche betonte, dass Menschen nahezu alles akzeptieren, wenn sie wissen warum.

**Interpersonale Fairness** betont die Bedeutung des zwischenmenschlichen Umgangs, unabhängig von der erbrachten Leistung. Interaktionen sollten von Respekt und Wertschätzung geprägt sein und auf Augenhöhe stattfinden.

Für die Vermittlung und das Vorleben von Fairness ist es notwendig, dass Dozierende die unterschiedlichen Arten von Fairness kennen und wissen, wie unpopuläre Entscheidungen, zum Beispiel schlechte Noten, zielführend kommuniziert werden können.

---

## **2.3 Der\*die Dozierende als ethikorientierte Führungspersönlichkeit – Vorbild, Verantwortung, Verpflichtung, Vertrauen**

Der\*die Dozierende sollte den Anspruch an sich stellen, als ethikorientierte Führungspersönlichkeit zu agieren. Ethikorientiert bedeutet, dass das eigene Handeln von ethisch-moralischen Grundprinzipien und Werten geleitet wird. Eine ethikorientierte Führungs-persönlichkeit zeichnet sich durch „4 Vs“ aus: Vorbild, Verantwortung, Verpflichtung, Vertrauen (Frey 2015; Frey et al. 2011, 2012; Frey und Schmalzried 2013).

1. **Vorbild:** Ein\*e Dozierende\*r ist Vorbild. Zum Beispiel beeinflusst er\*sie Studierende durch seine\*ihr Werte und Überzeugungen, seine\*ihr zwischenmenschliches Verhalten oder die Professionalität seiner\*ihrer Arbeit. Diese Rolle als Vorbild wird ihm\*ihr zuteil, ob gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst, ob im positiven oder negativen Sinne. Der Dozierende als positives Vorbild verpflichtet sich wissenschaftlichen und ethischen Standards bei der Erfüllung seiner Aufgaben, begeht beispielsweise kein Plagiat und beweist „intellectual honesty“. Zugleich zeichnet er sich durch positive menschliche Qualitäten, wie Integrität und Verantwortungsbereitschaft, aus. Allerdings kann sich diese Vorbildfunktion auch ins Negative umkehren, wenn der Dozierende beispielsweise ethische Standards zugunsten einer beschleunigten Karriere vernachlässigt, sein Wissen zur Manipulation oder persönlichen Bereicherung einsetzt. Ein Dozierender als Mitglied einer Universität ist eine öffentliche Person. Er sollte sich dieser Rolle bewusst sein ebenso wie der damit einhergehenden Vorbildfunktion und Verantwortung.
2. **Verantwortung:** Ein\*e Dozierende\*r trägt Verantwortung – im engeren Sinne für sich selbst, seine\*ihr Studierenden und Mitarbeiter, im weiteren Sinne für die Zukunft der Gesellschaft und unseres Planeten: Wie geht der Dozierende mit sich selbst um? Ist er sich beispielsweise seiner Grenzen, u. a. hinsichtlich seiner Belastbarkeit und Fähigkeiten, bewusst und wahrt er sie? Fördert und fordert er den Zugewinn von Wissen, Handlungskompetenzen und Werten seiner Studierenden? Ermöglicht er es ihnen, sich auf die Zukunft vorzubereiten? Stellt er sicher, dass seine Mitarbeitenden ihre Arbeit gut verrichten und sich entwickeln können? Übernimmt er Verantwortung für die Themen, die er beforscht (z. B. Kernenergie), die Kooperationspartner, mit denen er gemeinsam forscht (z. B. Rüstungsindustrie), und die möglichen Auswirkungen seiner

Forschung (z. B. Atomwaffen)? Übernimmt er Verantwortung für die Zukunft der Gesellschaft und unseres Planeten, u. a. indem er Studierende dazu befähigt und inspiriert, sich für das Gemeinwohl einzusetzen?

3. **Verpflichtung:** Der\*die Dozierende verpflichtet sich dazu, seinen\*ihren Rollen und Aufgaben sorgfältig und gewissenhaft nachzukommen. Diese Verpflichtung bezieht sich gleichermaßen auf Forschung und Lehre. Zudem sollte sich der\*die Dozierende seiner\*ihrer Universität, der Wissenschaft im Allgemeinen sowie der damit verbundenen Werte wie Wahrheit, Erkenntnisgewinn und Unabhängigkeit verpflichtet fühlen und für sie einstehen.
4. **Vertrauen:** Der\*die Dozierende zeigt Vertrauen – gegenüber sich selbst, seinen\*ihren Studierenden und Mitarbeitern. Im Sinne eines Vertrauensvorschusses schafft er\*sie Freiräume, Möglichkeiten für Partizipation und autonomes Handeln und traut zu, dass dieser Vertrauensvorschuss positiv genutzt wird.

---

## 2.4 Die Wichtigkeit eines positiven Menschenbildes – der Glaube an das Positive in sich und anderen

Unterschiedliche Menschen verfügen über unterschiedliche Menschenbilder. Das Menschenbild beeinflusst, wie die eigene Person und andere Menschen wahrgenommen werden (Frey und Draschil 2015). Menschen mit einem positiven Menschenbild schreiben sich und anderen eher positive Eigenschaften, wie zum Beispiel Loyalität, Hilfsbereitschaft, Vertrauenswürdigkeit, Leistungsbereitschaft und Begeisterungsfähigkeit, zu. Eine positive Sichtweise erzeugt Energie, Motivation und Leistungsorientierung. Folglich ist ein positives Menschenbild der Dozierenden hilfreich, um Studierende mitzunehmen und zu begeistern. Die Forschung zeigt, dass Dozierende, die ein positives Menschenbild haben und somit positive Emotionen beim Lehren ausstrahlen, eine positive Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden fördern. Hierdurch schaffen sie eine „sichere“ Arbeitsatmosphäre, durch welche wiederum Raum für einen offenen Diskurs entsteht (Rowe et al. 2015). Mit Frustration, Pessimismus, Misstrauen und Unlust dagegen werden Studierende weder zum Lernen motiviert, noch von Inhalten überzeugt. Das Menschenbild der Dozierenden und die damit verbundenen Einstellungen entscheiden also mit darüber, wie sehr sich Studierende entwickeln und von der universitären Ausbildung profitieren.

---

## 2.5 Der\*die Dozierende als überzeugender Sender

Die Yale-Studien von McGuire (1964) zeigten, dass der Erfolg von Kommunikation bedingt wird durch Eigenschaften des Senders und Sehnsüchte des Empfängers (vgl. Abschn. 2.6). Ob die Botschaft des Senders den Empfänger erreicht und einen Einfluss auf ihn ausübt, hängt also u. a. von bestimmten Eigenschaften des Senders ab (vgl. Kap. 5). Diese Eigenschaften sind für die Dozierenden relevant, da sie durch Kommunikation Wissen, Handlungskompetenzen und Werte an die Studierenden vermitteln möchten. Zu den

Eigenschaften eines erfolgreichen Senders gehören (in Ergänzung zu den Charakteristika einer ethikorientierten Führungspersönlichkeit):

- **Authentizität:** Authentizität bedeutet, dass eine Passung zwischen Gedanken, Worten und Taten besteht. Dozierende sollten „nur ein Gesicht haben“. Authentizität führt zu Berechenbarkeit, Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit.
- **Kompetenz:** Kompetenz meint die Fähigkeit oder das Leistungspotenzial, die eigenen Aufgaben erfolgreich zu erfüllen und hohe Leistungsstandards zu wahren. Der\*die Dozierende kann seine\*ihr Kompetenz durch Lernbereitschaft und kontinuierliche Weiterentwicklung erhöhen.
- **Durchsetzungsvermögen:** Durchsetzungsvermögen bedeutet, durch Bestimmtheit Ziele effektiv und effizient zu erreichen. Das Wort des\*der Dozierenden sollte Gewicht haben und er\*sie sollte in der Lage sein, Widerstände zu überwinden.
- **Empathie:** Perspektivenwechsel und Einfühlungsvermögen in unterschiedliche Personen und Situationen sind notwendig, um die Bedürfnisse der Studierenden und Mitarbeiter\*innen zu erkennen und bestmöglich zu erfüllen.
- **Sympathie:** Sympathie kann z. B. durch Empathie gefördert werden, indem der\*die Dozierende die Sehnsüchte der Studierenden und Mitarbeiter\*innen berücksichtigt. Sympathie entsteht außerdem, wenn sich der\*die Dozierende respektvoll und wertschätzend verhält.

Zu einem gewissen Maß sind diese fünf Eigenschaften erlernbar. Je ausgeprägter sie sind, desto höher sind die Akzeptanz und die wahrgenommene Autorität des\*der Dozierenden. Wem Autorität zugeschrieben wird, braucht nicht autoritär zu sein und auf seine Macht zu bestehen.

---

## 2.6 Herstellung von Rahmenbedingungen für intrinsische Motivation – Berücksichtigung der Sehnsüchte des Empfängers

Wer die Sehnsüchte der Studierenden und Mitarbeitenden nicht kennt, wird sie nicht erreichen. Wer diese Sehnsüchte kennt, dem gelingt es auch eher, Rahmenbedingungen für intrinsische Motivation herzustellen. Das Prinzipienmodell der Führung nach Frey spezifiziert Faktoren, die intrinsische Motivation erhöhen (s. Frey 2015; Frey und Schmalzried 2013): Dozierende sollten …

- einen Sinn im Studium und in den Lerninhalten vermitteln (Warum und wozu lernen die Studierenden das?),
- Freude und Spaß dabei fördern, Wissen zu sammeln, einzuordnen und zu ergänzen,
- Informationen transparent, klar und vorhersehbar transportieren,
- Studierende mitgestalten und mitbestimmen lassen, damit sie Selbstwirksamkeit erleben,

- konstruktives, bestärkendes und kritisches Feedback geben,
- einen wertschätzenden Umgang zeigen,
- Ziele und Erwartungen klären und hierdurch Orientierung bieten,
- Wachstumschancen bieten,
- Studierende gerecht und fair behandeln.

Die Forschung zeigt: Je höher die intrinsische Motivation und Selbstbestimmung, desto höher die Lernbereitschaft und -fähigkeit (Deci und Ryan 2004; Frey und Jonas 2002). Folglich ist es für alle Lebensbereiche, insbesondere auch für die Universität, wichtig, ein Höchstmaß an intrinsischer Motivation herzustellen. Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes und eigenmotiviertes Handeln während der Studienzeit unterstützen junge Menschen dabei, die Wegweiser für ihren persönlichen Lebensweg zu setzen.

---

## 2.7 Potenzial- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden

Junge Menschen besitzen bislang unentdeckte und ungenutzte Potenziale. Dozierende und die Universität sollten Studierenden Möglichkeiten bieten, ihre Potenziale zu entdecken und zu entfalten. Neben kognitiven Fähigkeiten und Handlungskompetenzen fallen hierunter auch Persönlichkeitspotenziale.

Persönlichkeit meint die Gesamtheit aller überdauernden, charakteristischen Eigenschaften eines Individuums. Dazu zählen u. a. die einzigartigen Einstellungen, Werte, Fähigkeiten und Vorlieben einer Person, die ihr Erleben und Verhalten prägen. Ist der Studierende interessiert und offen für neue Lerninhalte? Zeigt er Vertrauen gegenüber sich selbst und seinen Mitmenschen? Engagiert er sich für Belange, die über sein Eigeninteresse hinausgehen? Der Dozierende kann die Potenzial- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden auf vielfältige Weise fördern. Zum Beispiel kann er durch sein Verhalten selbst als Vorbild dienen oder gemeinsam mit dem Studierenden über unterschiedliche Vorbilder diskutieren. Er kann herausragende Leistungen loben und konstruktives Feedback geben, das den Studierenden aufgezeigt, wo Potenziale aktiviert werden können. Indem er Studierende z. B. bei Projekten eng begleitet und betreut, kann er sie individuell und bedarfsgerecht fördern. Unterstützend hierbei ist wiederum ein vertrauensvolles Lernklima, in dem sich Studierende gegenseitig Feedback geben und Raum zur Persönlichkeitsentwicklung finden (vgl. Abschn. 2.10).

In diesem Zusammenhang kann eine Reflexion des Dozierenden über die eigene Lehrphilosophie sinnvoll sein: Welche Ziele verfolge ich durch meinen Beruf? Welche Werte will ich transportieren? Wofür stehe ich in der Lehre (und im Leben)? Möchte ich an der Universität junge Menschen ausbilden, die im Sinne des Homo oeconomicus nach ihrer persönlichen Nutzenmaximierung streben? Oder möchte ich junge Menschen entwickeln, die heute und in Zukunft für sich und andere Verantwortung übernehmen? Denken wir z. B. an die globale Finanzkrise von 2007 oder die VW-Abgasaffäre von 2015. Bänker und Ingenieure, die mitverantwortlich für diese Krisen waren, wurden an Spitzenuniversitäten weltweit ausgebildet (Frey und Mundt 2017).

Eine Gesellschaft ist nur so gut wie ihre Bürger. In unseren Augen sind alle Studierende aktive Gestalter der Zukunft und formen die Gesellschaft von morgen. Von ihren Werten, ihrer Verantwortungsbereitschaft und ihrem Engagement hängt letztlich die Lebensqualität der zukünftigen Generationen ab.

---

## 2.8 Vermittlung von Metakompetenzen und kritischem Denken

Angesichts der sinkenden Halbwertszeit von Wissen im Zeitalter der Digitalisierung und Globalisierung wird die Vermittlung von Metakompetenzen immer wichtiger. Wissen entwickelt sich rasant und ist von überall und zu jeder Zeit abrufbar. Deshalb rücken die Fähigkeiten, die wesentlichen Informationen aus der Informationsflut herauszufiltern, diese sinnvoll miteinander zu verknüpfen und daraus innovative Lösungsansätze zu entwickeln, immer stärker in den Fokus. Voraussetzungen hierfür sind u. a. das kritische Hinterfragen und Prüfen der Vertrauenswürdigkeit von Quellen und Informationen. Dies ermöglicht zum Beispiel, zwischen Fake News und wissenschaftlich fundierten Aussagen zu unterscheiden. Der\*die Dozierende kann die Entwicklung dieser Medienkompetenz fördern, indem er\*sie mit den Studierenden regelmäßig aktuelle Fälle analysiert und diskutiert. Herausfordernd kann dabei sein, dass es oftmals keine eindeutigen „Richtig-Falsch-Aussagen“ bzw. „Gut-Böse-Aussagen“ gibt. Stattdessen existieren häufig mehrere, komplexe Wahrheiten. Darüber hinaus werden die Bereitschaft traditionelle Lösungen zu hinterfragen, Teamfähigkeit und Kreativität (z. B. Maier et al. 2005) immer gefragter. Der Dozierende sollte neben der Vermittlung von Wissen ebenso viel Wert auf die Vermittlung derartiger Metakompetenzen legen. Wie die Entwicklung derartiger Metakompetenzen durch Dozierende gefördert bzw. gehemmt werden kann, fassen Pithers und Soden (2000) zusammen. Zum Beispiel verhindern Dozierende einen offenen Diskurs und kritisches Denken, indem sie Lehrinhalte lediglich demonstrieren und Wissen stur abfragen. Stattdessen sollten Studierende unter anderem in den Lernprozess einbezogen und der Transfer in die alltägliche Praxis geschaffen werden. Weiterhin zeigte sich, dass Dozierende das kritische Denken der Studierenden fördern, wenn sie selbst davon überzeugt sind, von Studierenden lernen zu können. Der Prozess des kritischen Denkens ist somit ein wechselseitiger Interaktionsprozess, bei welchem Dozierende überwiegend die Rolle des Struktur- und Leitgebenden übernehmen sollten.

---

## 2.9 Die Welt durch Wissenschaft erklären und verändern

Eine Balance zwischen Grundlagenforschung, angewandter Forschung und Anwendung von Forschung an der Universität ist förderlich. Im ersten Schritt werden unter anderem mithilfe von Beobachtung und Beschreibung Modelle über Phänomene und ihre Zusammenhänge entwickelt. Diese Modelle, die zudem einer empirischen Prüfung unterzogen werden, erklären komplexe Sachverhalte und ermöglichen Vorhersagen. Eine derartige

---

Grundlagenforschung schafft einen systematischen Erkenntnisgewinn und ein Verständnis für die Welt – unabhängig davon, ob es sich um Physik, Medizin, Geschichte oder Soziologie handelt. Die Aufgabe der Dozierenden besteht darin, Studierenden Grundlagenwissen zu vermitteln, sodass sie Ursachen, Wechselwirkungen und Folgen von Phänomenen verstehen.

Dieses Verständnis ist die Grundlage dafür, die Welt mithilfe von angewandter Forschung und der Anwendung von Forschung aktiv zu gestalten und zu verändern. Im zweiten Schritt werden spezifische Problemstellungen in der Praxis untersucht, im dritten Schritt übergreifende Lösungen in der Praxis implementiert.

Aufgrund des Postulats der Freiheit von Forschung darf Wissenschaft natürlich auch um ihrer selbst willen betrieben werden. Wünschenswert wäre nichtsdestotrotz, dass möglichst viele Wissenschaftler einen aktiven Beitrag zur Förderung des Gemeinwohls leisten. Dozierende sollten sich auch diesen Aufgaben von Wissenschaft bewusst sein und sie an Studierende transportieren. Es gibt nichts Schöneres, als als Lehrender und Forschender den anvertrauten Studierenden die Welt zu erklären und sie gemeinsam mit ihnen zu verbessern. Wissenschaft gestaltet Zukunft!

---

## **2.10 Lebenslanges Lernen durch kontinuierliche Selbstentwicklung und Feedback**

Professionalität in der Lehre ist unabdingbar dafür, die Welt durch Wissenschaft zu erklären und zu verändern. Hierunter fallen sowohl die Lehrinhalte als auch ihre didaktische Vermittlung. Relevante und aktuelle Erkenntnisse sollten mithilfe effektiver und effizienter Methoden und Hilfsmittel transportiert werden. In der Realität werden stattdessen oftmals über 20 Jahre hinweg dieselben Unterlagen im Frontalunterricht verwendet. Der\*die Dozierende sollte sich also kontinuierlich fachlich weiterentwickeln und zu neuen technologischen Möglichkeiten der Wissensvermittlung fortbilden.

Allgemeiner betrachtet sind Dozierende Vorbild im lebenslangen Lernen. Das Generieren und Aufnehmen neuen Wissens gehört zu seinen dauerhaften Aufgaben ebenso wie das Reflektieren, wie dieses Wissen weitergegeben werden kann, sodass es für Studierende eine Horizonterweiterung bedeutet. Dabei sollten sich Dozierende laufend kritisch fragen, wie sie sich selbst verbessern können.

Hilfreich für die persönliche Weiterentwicklung ist eine Selbstreflexion, wobei sich Dozierende fragen: Was mache ich gut? Was sollte ich beibehalten? Was läuft noch nicht so gut? Was kann ich besser machen?

In Ergänzung zu dieser Selbstreflexion ist Feedback von außen hilfreich nach dem Motto: Jeder ist sich selbst der Blindeste. Allerdings besteht die Problematik, dass Dozierende oftmals kaum kritisches Feedback, weder von Studierenden noch von Kollegen, erhalten. Die Studierenden fürchten, durch schlechte Noten bestraft zu werden. Die Kollegen möchten vermeiden, Kooperationen etc. zu gefährden. Die Devise lautet oftmals: Ich belehre nicht

und lasse mich nicht belehren. Folglich sollte der\*die Dozierende kritisches Feedback aktiv einfordern, da es eine wichtige Voraussetzung für die persönliche Weiterentwicklung und die eigene Kompetenz ist. Die Forschung zeigt außerdem, dass Dozierende und Lehrkräfte am wenigsten ausbrennen, wenn sie sich selbst nicht nur als Mentor, sondern auch als Mentee fühlen, der von anderen Menschen lernen kann.

Eine Möglichkeit, Feedback von außen einzuholen, bieten die bereits genannten Reflexionsfragen, die auch im Team (z. B. im Seminar, in der Arbeitsgruppe) gestellt werden können: Was machen wir gut? Was sollten wir beibehalten? Was läuft noch nicht so gut? Was können wir besser machen? (vgl. Münchner Feuerwehr). Hierdurch können die Teamleistung verbessert und Synergien geschaffen werden.

Die Idee des lebenslangen Lernens sollte von Dozierenden an Studierende weitergegeben werden. Die Studierenden sollten erkennen, dass das Lernen nicht mit einem erfolgreichen Hochschulabschluss abgeschlossen ist, sondern einen kontinuierlichen, lebenslangen Prozess darstellt. Förderlich hierfür sind die Neugierde, Offenheit für neue Erkenntnisse, das Hinterfragen und die Revision alten Wissens sowie die Bereitschaft, Feedback einzuholen und zu geben. Die Forschung zeigt, dass Reflexion und Feedback dabei unterstützen, Reife, Weisheit und Persönlichkeit zu entwickeln (Baltes und Staudinger 1993).

---

## 2.11 Belastbarkeit im Umgang mit suboptimalen Bedingungen und in der Rollenvielfalt

Dozierende an der Universität sollten, ähnlich wie Lehrer an der Schule, belastbar sein. Zusätzlich zu ihren Lehr- und Forschungstätigkeiten kommen viele unterschiedliche Aufgaben hinzu, die von Außenstehenden selten wahrgenommen werden. Zu diesen Aufgaben zählen:

- Umgang mit den heterogenen Sehnsüchten und Erwartungen der Studierenden: Dozierende sind jeweils meist für mehr als hundert Studierende zuständig. Hundert Studierende haben hundert unterschiedliche Sehnsüchte, Erwartungen, Interessen etc. Hierbei die Mitte zu finden, ist nicht immer einfach. Da Studierende außerdem besonders neugierige und kritisch denkende Menschen sind, sind Dozierende permanent gefordert, Fragen zu beantworten und Stellung zu beziehen.
- Prüfungstätigkeit: Die Prüfungstätigkeit kann belastend sein, da die eigenen Bewertungen den Lebensweg der Studierenden mit beeinflussen, wie zum Beispiel die Note eine Aufnahme in ein Förderprogramm oder den Eintritt in ein Unternehmen.
- Betreuung von Abschlussarbeiten: Der Arbeitsaufwand bei der Betreuung von Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten ist vergleichsweise hoch und oftmals nicht nach außen sichtbar.
- Verwaltungsaufgaben.

- Externe Anfragen: Anfragen von Zeitungen, für Vorträge, wissenschaftliche Beiträge in Zeitschriften etc. sind hilfreich für die Weitergabe von Erkenntnissen und die eigene Sichtbarkeit, kosten jedoch Zeit.
- Voraussetzungen für eine gute Lehre: Um eine gute Lehre sicherzustellen, sind Dozierende gefordert, sich kontinuierlich neues Wissen anzueignen und dieses mittels moderner Medien in den Vorlesungen und Seminaren zu vermitteln.

Diese Aufzählung könnte endlos fortgesetzt werden. Neben diesen unterschiedlichen Aufgaben nehmen Dozierende eine Vielzahl unterschiedlicher Rollen ein: Dozierende sind Lehrer, Führungskraft, Supervisor, Mentor, manchmal auch Therapeut zugleich. Wichtig ist, dass sich die Dozierendenden ihrer Rollen bewusst sind und entscheiden, welche Rollen sie einnehmen möchten und können. Diese Rollenklarheit erleichtert das Handeln.

In der Realität sind viele Bedingungen an der Universität suboptimal, wie zum Beispiel die Befristung der Verträge, die Höhe der Vergütung oder die Knappheit der Ressourcen. Zudem erfährt die Lehrtätigkeit oftmals wenig Wertschätzung, weder durch Studierende, noch durch die Universitätsspitze. Dozierende sollten auf diese suboptimalen Bedingungen nicht mit Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit reagieren, sondern sie als Herausforderungen begreifen. Ein derartiges Herausforderungsdenken unterstützt dabei, die Wichtigkeit und den Sinn der Tätigkeit als Dozierende nicht aus den Augen zu verlieren. Im bestmöglichen Fall kann es im Sinne Konfuzius dazu führen, dass der Beruf zum Hobby wird. Man muss dann nie wieder arbeiten, da während der Tätigkeit Energie zu statt abfließt.

---

## 2.12 Basics und Best-Practice-Beispiele exzellenter Lehre des Nobelpreisträgers Prof. Dr. Theodor Hänsch

Wie lassen sich diese Anforderungen an eine exzellente Lehre im Universitätsalltag umsetzen? Als Positivbeispiel dient der Nobelpreisträger der Physik der LMU München, Prof. Dr. Theodor Hänsch. Die Mitarbeitenden und Studierenden des Nobelpreisträgers Hänsch berichten:

Ich kenne niemanden an der gesamten Universität, der so gut ...

- zuhören kann,
- Fragen stellen kann,
- Fragen zulässt und fördert,
- den Sinn von Stoffelementen vermittelt,
- Zusammenhänge von Stoffelementen aufzeigt,
- zur Horizonterweiterung beiträgt,
- Begeisterung vermittelt und
- Neugierde fördert.

## 2.13 Fazit

Es gibt Dozierende, die sagen: Wie schön wäre die Universität, wenn es keine Studierenden gäbe. Der Fokus der Universität liegt auf Forschung. Die Lehre darf aber nicht als notwendiges Übel betrachtet werden. Exzellente Lehre ist langfristig gesehen eine Voraussetzung für exzellente Forschung, da sie Studierende zum Beispiel dazu inspiriert, selbst in der Forschung aktiv zu werden. Wer die Lehre vernachlässigt, versündigt sich letztlich an einer ganzen Generation potenzieller junger Forschenden. Durch Lehre haben Dozierende die einzigartige Chance, die nächste Generation direkt und indirekt zu formen, indem sie intelligente, engagierte und verantwortungsvolle Studierende in ihrer Entwicklung unterstützen.

Diese 11 Anforderungen an Dozierende sind nicht nur für Lehrkräfte an der Universität relevant, sondern darüber hinaus für Lehrer\*innen an Schulen, Kindergärtner\*innen oder Führungskräfte, die allesamt Menschen entwickeln möchten.

---

## Literatur

- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 75–80.
- Bürgle, N., & Frey, D. (2020). Bildung als Entstigmatisierung - der sozialpsychologische Zugang. In U. Heimlich, & R. Tippelt (Hrsg.), *Inklusive Bildung*, Reihe: Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- Frey, D. (2015). *Ethische Grundlagen guter Führung. Warum gute Führung einfach und schwierig zugleich ist*. München: Roman-Herzog-Institut.
- Frey, D. (2016). *Psychologie der Werte*. München: Springer.
- Frey, D., & Draschil, S. (2015). Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung. In M. Galliker & U. Wolfradt (Hrsg.), *Kompendium psychologischer Theorien* (S. 197–200). Berlin: Suhrkamp.
- Frey, D., & Jonas, E. (2002). Die Theorie der kognizierten Kontrolle. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. III, S. 13–50). Bern: Huber.
- Frey, D., & Mundt, J. (2017). Warum Spitz曼ager tricksen. Beitrag in der Sueddeutschen Zeitung am 20.08.2017. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/forum-warum-spitzenmanager-tricksen-1.3633784>. Zugegriffen am 20.08.2017.
- Frey, D., & Schmalzried, L. (2013). *Philosophie in der Führung – Gute Führung lernen von Kant. Aristoteles, Popper & Co*. Berlin: Springer.
- Frey, D., Osswald, S., Peus, C., & Fischer, P. (2011). Positives Management, ethikorientierte Führung und Center of Excellence: Wie Unternehmenserfolg und Entfaltung der Mitarbeiter durch neue Unternehmens- und Führungskulturen gefördert werden können. In M. Ringlstetter, S. Kaiser, & G. Müller-Seitz (Hrsg.), *Positives Management* (S. 237–265). Wiesbaden: Gabler.
- Frey, D., Peus, C., & Weisweiler, S. (2012). Ethikorientierte Führung als wertstiftendes Human Capital Management. In P. Friederichs & S. Armutat (Hrsg.), *Der Human Capital Auditor: Schlüsselfunktion im modernen Personalmanagement* (S. 223–244). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Johnson, R. E., Lanaj, K., Tan, J. A., & Chang, C.-H. (2012). Putting our trust in fairness. In L. L. Neider & C. A. Schriesheim (Hrsg.), *Perspectives on justice and trust in organizations* (S. 1–28). Charlotte: Information Age Publishing.
- Kant, I. (1785/2004). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lessing, G. E. (1779/2014). *Nathan der Weise*. Stuttgart: Reclam.
- Maier, G. W., Jonas, E., & Frey, D. (2005). Innovation und Kreativität in Organisationen. In D. Frey, L. von Rosenstiel, & C. Hoyos (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie, Bd II der Angewandten Psychologie* (S. 155–162). Weinheim: PVU/Beltz.
- McGuire, W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 1, S. 191–229). New York: Academic Press.
- Pachler, D., Nieberle, K., & Frey, D. (2019). Studierende motivieren: Leistung mit Wertschätzung verbinden. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelmann, S. Sontheimer, & S. Westerholz (Hrsg.), *Methoden in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249.
- Popper, K. R. (1973). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde* (Bd. 1, 2). Bern: Francke.
- Popper, K. R. (1996). *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. München: Piper.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1–20.
- Streicher, B., & Frey, D. (2014). Gerechtigkeitsurteile und Konflikte: Warum Menschen unfaire Informationen bevorzugen. *Konfliktodynamik*, 3(1), 8–17.
- Streicher, B., Jonas, E., Maier, G. W., Frey, D., & Spießberger, A. (2012). Procedural fairness and creativity does voice maintain people's creative vein over time? *Creativity Research Journal*, 24(4), 358–363.



# Was macht gute Lehre aus: Eine Synopse theoretischer Modelle und praktischer Erfahrungen

3

Monika Uemminghaus und Dieter Frey

## Inhaltsverzeichnis

3.1	Grundlegende Aspekte des Lernprozesses .....	32
3.1.1	Einflussfaktoren auf den Lehr-Lern-Erfolg nach Rindermann .....	33
3.1.2	Lerntheorien .....	35
3.1.3	Lernen aus der Sicht des gemäßigen Konstruktivismus: Praktische Umsetzung ...	36
3.1.4	Schaffen signifikanter Lernerfahrungen nach Fink .....	41
3.1.5	Fazit .....	44
3.2	Lernunterstützung durch Strukturierung des Lernprozesses .....	44
3.2.1	Makroplanung von Lehrveranstaltungen .....	45
3.2.2	Mikroplanung von Lehrveranstaltungen .....	46
3.2.3	Fazit .....	58
3.3	Lernunterstützung durch Motivation der Studierenden .....	58
3.3.1	Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan .....	58
3.3.2	Das Modell der Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan .....	60
3.3.3	Fazit .....	62
3.4	Tipps zur Seminargestaltung .....	63
3.4.1	Zusätzliche Tipps aus der Praxis .....	64
3.4.2	Fazit: Gute Lehre als Möglichkeit eines Kulturwandels an Universitäten .....	66
	Literatur .....	66

---

M. Uemminghaus (✉)  
Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland  
e-mail: [Monika.Uemminghaus@rubigo.de](mailto:Monika.Uemminghaus@rubigo.de)

D. Frey  
Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität,  
München, Deutschland  
e-mail: [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de)

Lehren und Lernen sind eng verwoben – denn gute Lehre bildet die Grundlage für erfolgreiches Lernen. Daher ist es äußerst wichtig, sich Gedanken über die Umsetzung guter Lehre zu machen. Der Wissenschaftsrat greift dahingehend schon 2017 in seinem Positionspapier einen wichtigen inhaltlichen Aspekt der Bologna-Reform auf: „nämlich den Fokus der Lehre auf das Erreichen angestrebter Lernergebnisse („learning outcomes“) zu richten und Lernprozesse der Studierenden entsprechend anzuleiten und zu unterstützen“ (Wissenschaftsrat 2017, S. 8). Er verweist damit auf einen gewünschten Paradigmenwechsel in der Lehre weg von der „Inputorientierung“ hin zur „kompetenzorientierten Zielorientierung“, das heißt weg von bloßer Informationsanhäufung hin zu lernzielorientierter und lernprozessbegleitender Kompetenzvermittlung. Allerdings stellt sich die Frage, „ob der Anspruch einer wirklichen Neuorientierung der Lehre auf das Lernen und das Erreichen von Bildungszielen schon eingelöst wurde“ (Wissenschaftsrat 2017, S. 9 f), da bei der Bildungsreform der Fokus leider bisher zu oft auf formellen Bewertungskriterien, wie zum Beispiel der zu erreichenden Anzahl der ECTS-Punkte, verhaftet blieb. Um das Ziel der lernprozessbegleitenden Lehre wirklich angehen zu können, gilt es deshalb zunächst zu klären: Wie sieht eine an Lernprozessen und Lernergebnissen bzw. Lernzielen ausgerichtete Lehre und ihre Umsetzung im Detail aus? Im Folgenden sollen dazu die zugehörigen wissenschaftlichen Grundlagentheorien vorgestellt werden, die von uns im Multiplikatoren-Programm der LMU München angewendet werden. In den in die Kapitel eingefügten Kästen werden diese jeweils durch praktische Umsetzungstipps ergänzt, die die Erfahrungen unserer Multiplikator\*innen bei der Gestaltung von guter Lehre zusammenfassen.

---

### **3.1 Grundlegende Aspekte des Lernprozesses**

Damit Lehrende in ihren Veranstaltungen den Lernprozess ihrer Studierenden begleiten und anleiten können, ist es unabdingbar, mehr über das „Wie“ des Lernprozesses zu wissen. Im Folgenden gilt es ergo einige Fragen zu beantworten:

- Welche Faktoren haben einen Einfluss auf den Lernprozess von Lernenden? (s. 3.1.1. Einflussfaktoren auf den Lehr-Lern-Erfolg nach Rindermann)
- Was passiert beim Lernen genau in den Köpfen der Lernenden? Wie wird Wissen angeeignet? (s. 3.1.2. Lerntheorien)
- Unter welchen Bedingungen kann das angeeignete Wissen gut verankert werden? (s. 3.1.3 Lernen aus der Sicht des gemäßigten Konstruktivismus: praktische Umsetzung)
- Was müssen Dozent\*innen dabei inhaltlich bedenken? (s. 3.1.4. Signifikante Lernerfahrungen nach Fink)

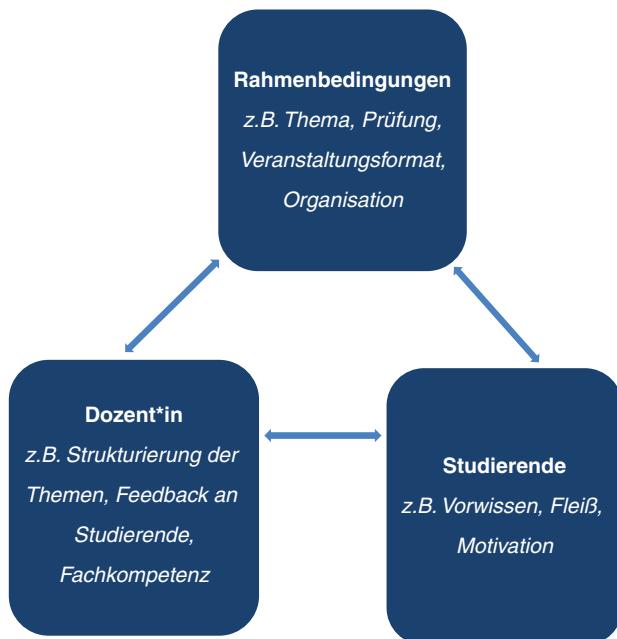
### 3.1.1 Einflussfaktoren auf den Lehr-Lern-Erfolg nach Rindermann

Welche Faktoren haben Einfluss auf den Lernprozess? Klassischerweise sehen Dozent\*innen sich in der (alleinigen) Verantwortung für das Gelingen eines Lernprozesses. Das führt dazu, dass sie den Verlauf einer Lehrveranstaltung oft monokausal auf das eigene Tun zurückführen und sich bei schlecht gelaufenen Veranstaltungen stark selbst unter Druck setzen. Dass diese Attribution nur zum Teil gerechtfertigt ist, stellt das Modell von Rindermann (2001) gut dar. Es veranschaulicht die wechselseitige Abhängigkeit der drei Faktoren Dozent\*in, Studierende und Rahmenbedingungen in ihrem Einfluss auf den Lehr-Lern-Erfolg (Abb. 3.1).

Was genau macht diese drei Faktoren aus?

- Die **Rahmenbedingungen** bilden Aspekte wie das Thema der Veranstaltung (z. B. Grundlagenwissen oder vertieftes Wissen), das Vorhandensein und die Art der Prüfung, das Veranstaltungsformat (z. B. Dauer, Zeitpunkt, Gruppengröße, Interaktion mit Dozierendem\*r möglich/nicht möglich). Zusätzlich prägen die Werte und Normen der Organisation (Schule, Universität, Weiterbildungseinrichtung), in der das Lernen stattfindet, den Lernprozess. Wird hier beispielsweise Wert auf Interaktionsmöglichkeiten und die Motivation der Studierenden gelegt (d. h., es stehen Zeit und Raum zur

**Abb. 3.1** Einflussfaktoren auf den Lehr-Lern-Erfolg nach Rindermann (2001)



Verfügung, um sich intensiver mit dem Stoff auseinanderzusetzen und mehr praktische Kompetenzen zu erwerben) oder geht es nur darum, möglichst viel Inhalt in möglichst kurzer Zeit zu übermitteln (d. h. das Lernsetting unterliegt Zeit- und Leistungsdruck).

- Seitens der **Studierenden** spielen beispielsweise Fleiß und Motivation eine Rolle für den Lehr-Lern-Erfolg. Zusätzlich haben nach Hattie et al. (2013) insbesondere der Hintergrund des Lernenden (z. B. Vorwissen und vorausgehendes Leistungsniveau) und die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus einen zentralen Einfluss auf das Lernergebnis.
- Wichtige Faktoren auf Seiten der **Dozierenden** sind Strukturiertheit, Fachkompetenz, Engagement und die Art des Feedbacks an die Studierenden. Eine besonders zentrale Rolle für den Lehrerfolg spielt nach Hattie et al. (2013) zusätzlich auch die Klarheit in der Kommunikation der Lehrperson. Eine hohe Klarheit liegt beispielsweise dann vor, wenn der Lehrende Unterrichtsziele vorgibt und transparent kommuniziert, wie diese erfolgreich erreicht werden können (Strukturierung des Lernprozesses). Auch eine positive Beziehung zu den Studierenden ist ein wichtiger Faktor für den Lernerfolg.

Ob ein Lernprozess gelingt oder nicht, wird also nicht nur durch die\*den Dozierende\*n allein beeinflusst. Auch die Rahmenbedingungen und die Studierenden selbst können Einfluss auf den Lehr-Lern-Erfolg nehmen. So hat zum Beispiel auch die Zeit, zu der eine Lehrveranstaltung stattfindet, deutlichen Einfluss auf den Konzentrationswillen der Studierenden. Viele Dozent\*innen haben entsprechend die Erfahrung gemacht, dass Veranstaltungen am Freitagnachmittag oft schlechter besucht und unruhiger sind. Nun stellt sich natürlich die Frage, inwieweit man selbst konkret in der Lage ist, derartige Rahmenbedingungen zu verändern oder inwieweit man gewisse Gegebenheiten einfach akzeptieren muss (s. Kap. 5). Doch selbst falls Teile des Kontextes nicht veränderbar sind, ist es trotzdem hilfreich, sich mit diesen auseinanderzusetzen, um sich besser auf die Gegebenheiten der spezifischen Lehrveranstaltung einzustellen und mit diesen umgehen zu können.

Vor allem die Berücksichtigung der Eigenverantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess ist dabei ein sehr wichtiger, im Vorfeld miteinzubeziehender Faktor. Denn erst wenn Studierende an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt werden, fühlen sie sich auch für ihr eigenes Lernen verantwortlich. Ein Zusammenhang, der im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie essenziell für die aktive Konstruktion von Wissen ist.

#### Weitere Tipps unserer Multiplikator\*innen zur Optimierung des Lehr-Lern-Erfolgs

- **Rahmenbedingungen nicht vergessen:** Wie und wo ist die Veranstaltung in das Curriculum eingebunden? Ist eine verbindliche Prüfung vorgesehen? Oft hilft dieses Wissen, die an den Tag gelegten Haltungen von Studierenden leichter einordnen zu können.
- **Studierende einbeziehen:** In der ersten Sitzung Erwartungen der Studierenden klären und gemeinsam Lernziele und Regeln für die Zusammenarbeit erarbeiten. Verantwortung der Studierenden für das Gelingen der Veranstaltung und ihren eigenen Lernprozess herausstellen (Mitarbeit, Zusammenarbeit untereinander,

Fragen stellen, Feedback geben etc.). Dies hilft, eine positive Beziehung zu den Studierenden aufzubauen und deren Beteiligung an der Veranstaltung zu fördern. Wenn sich die Studierenden für ihren eigenen Lernerfolg stärker mitverantwortlich fühlen, bringen sie sich auch aktiver ein.

- **Dozent\*in:** Struktur der Veranstaltung gut planen und an die Lernziele anpassen. Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Studierenden und den Seminarinhalten herstellen. Regelmäßige Feedbackeinheiten (Feedback an die Studierenden und auch Feedback der Studierenden an die\*den Dozierende\*n) einplanen. Durch Struktur und Feedback zu ihrer Veranstaltungsleistung erhalten die Studierenden eine passgenaue Rückmeldung darüber, wo sie bei der Wissens-/Kompetenzaneignung gerade stehen und wie sie weiter vorgehen können. Zudem erleichtert dies der\*dem Dozierenden die Interaktion mit den Studierenden. Feedback der Studierenden an die\*den Dozierende\*n (was läuft gut, was läuft nicht gut, was könnte verbessert werden) gibt dieser\*m wiederum die Möglichkeit, die Veranstaltung kontinuierlich besser an die Zielgruppe anzupassen.

### 3.1.2 Lerntheorien

Was passiert beim Lernen in den Köpfen der Lernenden? Wie wird sich Wissen angeeignet? Diese Fragen werden von den verschiedenen Lerntheorien – hier chronologisch nach dem Zeitpunkt ihrer Entstehung aufgeführt – unterschiedlich beantwortet.

- Die **behavioristischen Lerntheorien** (klassische Konditionierung nach Pawlow, operante Konditionierung nach Skinner) fokussieren allein das beobachtbare Verhalten. Hier wird Lernen als eine bloße Reaktion auf einen von außen gesetzten Reiz verstanden. Lernen wird – gerade bei der operanten Konditionierung – stark in Relation mit Bestrafung und Belohnung als lernrelevante Faktoren gesetzt. Die Eigentätigkeit und -verantwortung (aktive Lerner, die sich bewusst mit der Umwelt auseinandersetzen und ihr Lernen planen, gestalten und reflektieren) der lernenden Individuen wird somit komplett ausgeblendet.
- Im Rahmen der zeitlich jüngeren **kognitivistischen Lerntheorien** (z. B. Lernen am Modell nach Bandura, Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget) liegt der Schwerpunkt hingegen auf den mentalen Prozessen, die während des Lernens im menschlichen Gehirn ablaufen. Es geht also vielmehr um die individuelle Informationsverarbeitung des Lernenden (Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen) bei der Kognition und Emotion eine große Rolle spielen – Faktoren, die in den behavioristischen Theorien völlig außen vor gelassen werden. Beim Lernen am Modell beispielsweise beruht Lernen auf der Beobachtung und der Nachahmung des Verhaltens von Vorbildern.

- An der individuellen Informationsverarbeitung setzen auch die **konstruktivistischen Lerntheorien** an und entwickeln die zugrundeliegende Idee noch detaillierter weiter. Der Konstruktivismus (abgeleitet vom Lateinischen „construere“ = zusammenbauen) beschreibt eine Sicht auf das Lernen, die annimmt, dass Wissen nicht direktiv und linear vom Lehrenden übermittelt werden kann – im Kopf des\*der Lernenden kommt nämlich nur das an, was er\*sie aus dem Gehörten individuell für sich herausgefiltert hat. Der\*die Lernende schafft also im Lernprozess seine\*ihr ganz eigene, individuelle Repräsentation der Welt, indem er\*sie aufgrund seiner\*ihrer Erfahrungen, Emotionen und Handlungsroutinen (oft unbewusst) entscheidet, was er\*sie von dem dargebotenen Wissen auch wirklich aufnimmt und wie er\*sie dieses in seinen\*ihrer bisherigen Wissenskontext integriert.
- Die aktuelle Lehr-Lern-Forschung orientiert sich an einer **gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise**, die Kognitivismus und Konstruktivismus verbindet. Die Grundannahme hierbei ist, dass Wissen gebunden an den Lernkontext und unter Einbezug der bisherigen Erfahrungen mit Lernen und den dargebotenen Inhalten vom jeweiligen Individuum selbst konstruiert wird.

Diese gemäßigt konstruktivistische Sichtweise ist für die Lehre besonders relevant, denn sie vermittelt den Lehrenden einen guten Einblick in das, was beim Lernen tatsächlich in den Köpfen der Lernenden passiert. Die Annahmen der Theorie lassen sich mithilfe eines einfachen Kommunikationsmodells veranschaulichen: Der\*die Lehrende fungiert hierbei als Sender, der sein\*ihr Wissen weitergibt. Die Lernenden sind die Empfänger dieses Wissens. Interessant dabei ist, dass zwar alle Empfänger dasselbe Wissen dargeboten bekommen, aber diese Unterschiedliches davon wahrnehmen und in ihrem Gedächtnis abspeichern. Also im Nachhinein auch individuell unterschiedliche Aspekte des dargebotenen Wissens abrufen werden. Was passiert hier beim Übergang vom Sender zum Empfänger? Jeder Empfänger nimmt das dargebotene Wissen immer individuell gefiltert auf – er wird beeinflusst von seinen Emotionen, seiner Erwartungshaltung, seinen Erfahrungen und seinen Vorstellungen. Dieser Filter bestimmt dann, was von dem vermittelten Wissen wirklich beim Empfänger ankommt und längerfristig verankert wird. Und eben auch, was von dem vermittelten Wissen den Empfänger letztendlich trotz aller Bemühungen der\*des Lehrenden gar nicht erreicht. Für den Lernprozess ist es folglich essenziell, dass sich Lehrende darüber bewusst sind, dass das gespeicherte Wissen der Lernenden schlussendlich oft anders aussehen kann, als das von ihnen dargebotene Wissen. Es ist also notwendig, in regelmäßigen Abständen gemeinsam nachzuvollziehen, wer welches Wissen abgespeichert hat, und sukzessive daran zu arbeiten, dieses Wissen dem intendierten Fachinhalt anzunähern.

### **3.1.3 Lernen aus der Sicht des gemäßigen Konstruktivismus: Praktische Umsetzung**

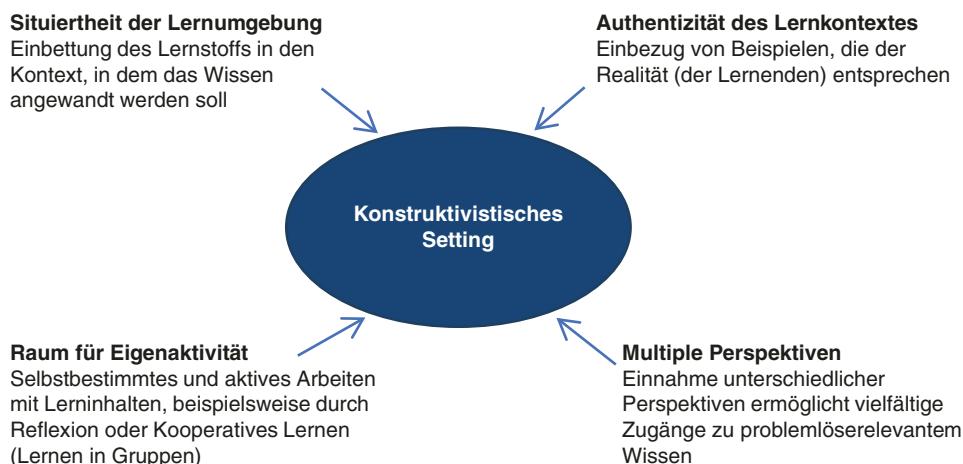
Wie kann diese Art zu lernen nun durch den\*die Lehrende\*n unterstützt werden? Um die Wissensaneignung der Lernenden fördern zu können, muss der\*die Lehrende seine Rolle umdefinieren. Er\*sie ist nicht mehr der\*die „Übermittler\*in“ des Wissens, der\*die sei-

ne\*ihre Erkenntnisse via Vortrag an sein\*ihr Publikum weitergeben kann, sondern wird zum\*r Gestalter\*in von Lernumgebungen, in denen Lernende die Gelegenheit erhalten, ihr Wissen möglichst realitätsnah selbst zu konstruieren und zu ihrer Wissenskonstruktion regelmäßig Feedback durch den\*die Lehrende\*n zu bekommen. Zudem ist es als Dozent\*in notwendig, Fragen zuzulassen und sich auch Feedback von den Lernenden einzuholen. Hier wird die im Positionspapier des Wissenschaftsrats angesprochene Rolle des Lernbegleiters (Lernen anleiten, motivieren, unterstützen und Feedback geben) adressiert.

### 3.1.3.1 Gestaltungsprinzipien für Lehrveranstaltungen nach Henninger et al.

Unter welchen Bedingungen kann Wissen gut verankert werden? Henninger et al. (1997) schlagen vier Gestaltungsprinzipien für Lehrveranstaltungen vor, die die Umsetzung der konstruktivistischen Lernansätze begünstigen können (Abb. 3.2).

**Situiertheit der Lernumgebung** Der\*die Lernende schafft sich durch den Lernprozess sein\*ihr ganz eigenes Bild von dem erlernten Gegenstand. Daher ist es sinnvoll, wenn Wissen kontextgebunden – also nicht als losgelöste Einzelinformation – dargeboten wird. Dies ermöglicht dem\*der Lernenden das Verständnis der kontextgebundenen Zusammenhänge und erleichtert ihm\*ihr die spätere Anwendung seines\*ihres Wissens in genau jenem sozialen Kontext. Je genauer die Wissenszusammenhänge dargeboten werden, desto genauer und detaillierter kann also das vom Lerner konstruierte Bild werden – es bleibt weniger seiner\*ihrer eigenen Spekulation überlassen. Beispiel: Bei einer Schulung für insulininkranke Patienten oder für Ärzte, die diese später behandeln sollen, ist es wichtig, nicht nur Faktenwissen über Blutzuckerwerte und deren Messung zu vermitteln, sondern



**Abb. 3.2** Gestaltungsprinzipien für konstruktivistische Lernumgebungen

die Theorie zusätzlich in einen praxisnahen Gesamtkontext einzubinden, also in ein Fallbeispiel, an dem gezeigt wird, was bei Patient xy genau im Körper passiert, falls sich die Blutzuckerwerte ändern. Damit wird den Lernenden bewusst, warum sie in einer spezifischen Situation so, wie gelernt, reagieren müssen.

**Authentizität des Lernkontextes** Die früheren Erfahrungen der Lerner bestimmen, was von dem dargebotenen Wissen wie aufgenommen wird. Daher ist es sehr sinnvoll, Wissen anhand von Beispielen zu vermitteln, die möglichst nahe an der Realität der Lernenden (also im Rahmen ihrer Erfahrungswelt) verortet sind. Das erleichtert die Anschlussfähigkeit des neuen Wissens und motiviert den\*die Lernende\*n, sich mit dem neuen Wissen auseinanderzusetzen. Beispiel: In der Schulung der Insulinkranken bzw. der Ärzte ist es sinnvoll, ein Fallbeispiel der Lernenden aufzugreifen und mit möglichst realen Materialien wie Blutzuckerprotokollen der Anwesenden zu arbeiten.

**Raum für Eigenaktivität** Wenn Wissen konstruiert wird, kann dieses nur über wirkliche Eigentätigkeit gut verankert werden. Eigenaktivität gibt den Lernenden einerseits die Gelegenheit auszuprobieren, was sie wie verstanden haben, und die\*der Lehrende hat andererseits durch Feedback auf das Erarbeitete die Gelegenheit, das konstruierte Bild der Lernenden mit seinem Bild des Wissensgegenstands, den er\*sie vermitteln möchte, abzuleichen. Beispiel: Das obige Fallbeispiel in der Insulinschulung sollte von den Lernenden nach und nach selbst inhaltlich mit Leben gefüllt werden können. Der\*die Lehrende sollte somit einen Rahmen schaffen, in dem die Lernenden sich in Einzel- oder Gruppenarbeit und von ihm\*ihr angeleitet schrittweise selbst erarbeiten können, welche Auswirkungen die Blutzuckerwerte haben. Erst dann sollte das Erarbeitete mit der zugrundeliegenden Theorie abgeglichen werden.

**Multiple Perspektiven** Damit das konstruierte Wissen nicht einseitig und unflexibel abgespeichert wird, ist es wichtig, eine Lernumgebung zu schaffen, in der ein Problem aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden kann. Dadurch fällt es den Lernenden viel leichter, einen passenden schon vorhandenen Anknüpfungspunkt zu finden und später weitere Verbindungen herstellen zu können. Beispiel: In einer Gruppenarbeit zum Thema Blutzuckerwerte können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Zum Beispiel wie gestaltet sich das Thema aus der Sicht der Patient\*innen (was bewegt sie, wie verhalten sie sich, warum)? Wie aus der Sicht der Ärzt\*innen (wie agieren sie, warum)? Wie gestaltet sich das Thema aus der Sicht der Angehörigen? Welche Bedeutung haben gesellschaftliche Sichtweisen darauf? Etc.

Diese konstruktivistischen Gestaltungsprinzipien ermöglichen es den Lernenden, angeleitet durch den\*die Dozent\*in, ihre eigenen Wissensstrukturen aufzubauen und im Gedächtnis zu verankern. Hierfür ist es auch wichtig, dass regelmäßige interaktive Feedbackschleifen eingebaut werden, damit die Wissenskonstruktion der Lernenden und die des\*der Lehrenden miteinander abgeglichen werden können. So kann der Lernprozess durch den\*die Lehrende\*n kompetent begleitet und das Lernen an die Situation angepasst werden.

### 3.1.3.2 Der Ansatz des reziproken Lernens nach Gruber et al.

Ein weiterer Ansatz, bei dem gemäßigt konstruktivistische Gestaltungsprinzipien (Situiertheit und Authentizität des Lernkontextes und vor allem der Raum für Eigenaktivität) anschaulich umgesetzt werden, ist der Ansatz des reziproken Lernens. Er verbindet das Lernen am Modell (kognitivistische Theorie), bei dem Lernen durch Beobachtung und Nachahmung vollzogen wird, mit den konstruktivistischen Lerntheorien, bei denen es zusätzlich darum geht, die im Individuum aufgebauten Wissensstrukturen zu verbalisieren, damit interaktive Feedbackschleifen möglich sind und so das Wissen immer stärker und situationsangepasster verankert werden kann.

Der Ansatz des reziproken Lernens („cognitive apprenticeship“) stammt ursprünglich aus der Handwerksausbildung, bricht die dort üblichen Abhängigkeitsverhältnisse aber durch wechselseitiges Lernen auf. Er verbindet die Faktoren reale situationsorientierte Aufgabe, angeleitete Erprobung, selbständiges Problemlösen und Verbalisierung der eigenen Denkprozesse. Der Lernprozess wird dabei in die folgenden 5 Stufen nach Gruber et al. (2000) aufgegliedert:

1. Zuerst erfolgt eine Einführung in das Thema durch Vormachen („modelling“): Anhand einer realen Problemstellung demonstriert ein\*e Expert\*in, wie er\*sie das Problem lösen würde und verbalisiert dabei seine\*ihrе Aktivitäten und Gedanken.
2. Danach wird Schritt für Schritt die Aufgabenlösung immer stärker an die Lernenden selbst übergeben („scaffolding“): Die Lernenden beschäftigen sich selbst mit dem Problem und erhalten dabei Unterstützung und Feedback zu ihrer Vorgehensweise.
3. Bis sich der\*die Lehrende in eine eher moderierende Rolle zurückzieht („fading“): Die Expertenunterstützung wird sukzessive ausgeblendet, damit die Lernenden das eigenständige Problemlösen lernen.
4. So wird der\*die Lehrende schlussendlich eher zum Lernbegleiter („coaching“): Es wird beobachtet, wo der\*die individuelle Lerner\*in noch Hilfestellungen benötigt, um die Aufgabe gut lösen zu können und dann lediglich dort gezielt unterstützt.
5. Dazu braucht es allerdings drei begleitende Vorgehensweisen der Lernenden: Sie müssen ihre Handlungsschritte artikulieren („articulation“). Im gesamten Problemlösungsprozess werden die Lernenden immer wieder dazu angehalten, ihre Lösungsstrategien und Denkprozesse zu verbalisieren. Zudem sollten sie sich immer wieder selbst und untereinander reflektieren („reflection“). Hier geht es insbesondere darum, die Musterlösung mit der eigenen Lösung zu vergleichen, um herauszufinden, wo man selbst gerade bei der Lösung steht. Schlussendlich sollen die Lernenden versuchen, ihre Problemlösung auf andere Bereiche zu übertragen („exploration“). So lernen sie einzuschätzen, wo das Gelernte anwendbar ist und wo entsprechende Kenntnisse noch erweitert werden müssen.

Als Inhalte dieses Lernprozesses bieten sich sowohl praktische Kompetenzen (Erlernen bestimmter Bewegungen und Bewegungsabläufe wie die Rückhand im Tennis oder das Führen eines Skalpells in der Medizin), als auch der Erwerb eher theoretischer Kompetenzen

(wie das Verfassen einer Hausarbeit, die Zusammenfassung eines Textes, das Analysieren einer Theorie etc.) an. Betrachtet man das Beispiel der Textzusammenfassung (Zusammenfassung eines Buches), würde in einem ersten Schritt zunächst der\*die Dozent\*in das erste Kapitel zusammenfassen und dabei verbalisieren, wie er\*sie dabei genau vorgeht und warum er\*sie genau Passagen xy herausnimmt. Im einem zweiten Schritt sollen dann die Lernenden Kap. 2 in Interaktion mit dem\*der Dozierenden zusammenfassen und dabei ihre Denkprozesse verbalisieren und reflektieren. Bei den nächsten Kapiteln zieht sich der\*die Dozierende schließlich immer weiter zurück, bis die Lernenden dann selbstständig die letzten Kapitel zusammenfassen. Sie erhalten dabei Unterstützung und Feedback, à la was sie gut und was nicht gut gemacht haben bzw. was und wie sie es besser machen könnten. Zum Ende sollten die Lernenden soweit sein, dass sie gelernt haben, was es bei einer Zusammenfassung alles zu beachten gilt, und dies analog auf weitere Textzusammenfassungen übertragen können.

#### Weitere Tipps unserer Multiplikator\*innen zur Umsetzung konstruktivistischer Gestaltungsprinzipien

- **Situiertheit der Lernumgebung:**
  - Verwendung anschaulicher Lernmaterialien aus der Praxis, die unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden können.
  - Einbezug von Experten aus der Praxis, die sich im entsprechenden Kontext bewegen.
  - Video- und Audioeinbindung, um den Kontext ganzheitlicher erleben zu können (hierfür eignet sich insbesondere der Einbezug digitaler Lernräume).
- **Authentizität des Lernkontextes:**
  - Beteiligung von Studierenden an der strukturellen und inhaltlichen Planung der Veranstaltung (bspw. in Tutorien, Veranstaltungsplanung für Bachelorveranstaltungen als Aufgabe im Master).
  - Studierende eigene Beispiele einbringen lassen.
  - Verwenden realer Lernmaterialien.
- **Raum für Eigenaktivität:**
  - Schon in der Planung der Veranstaltung nach Vermittlungsphasen Diskussions- und Erarbeitungsphasen einplanen.
  - Eigenes Erarbeiten von Inhalten und Präsentationen ermöglichen.
  - Nutzen von digitalen Abstimmungsmedien (Classroom Response Systems): Es können relativ unkompliziert kostenlose Smartphone-Apps eingesetzt werden, um die Meinung der Studierenden schon in der Veranstaltung selbst zu erheben und dadurch schnelles Feedback zu erhalten, welches wiederum gleich in die Veranstaltung eingebaut werden kann. In der App werden ver-

schiedene (vor dem Seminar vom Dozierenden eingestellte) Antwortmöglichkeiten vorgegeben und der\*die Lernende soll die für ihn\*sie richtige Lösung bzw. das für ihn\*sie passende Feedback an den\*die Dozierende\*n absenden. Dadurch erhält der\*die Dozierende über sein\*ihr Endgerät eine grafische Zusammenfassung der Ergebnisse und kann diese anschließend im Plenum aufgreifen und besprechen.

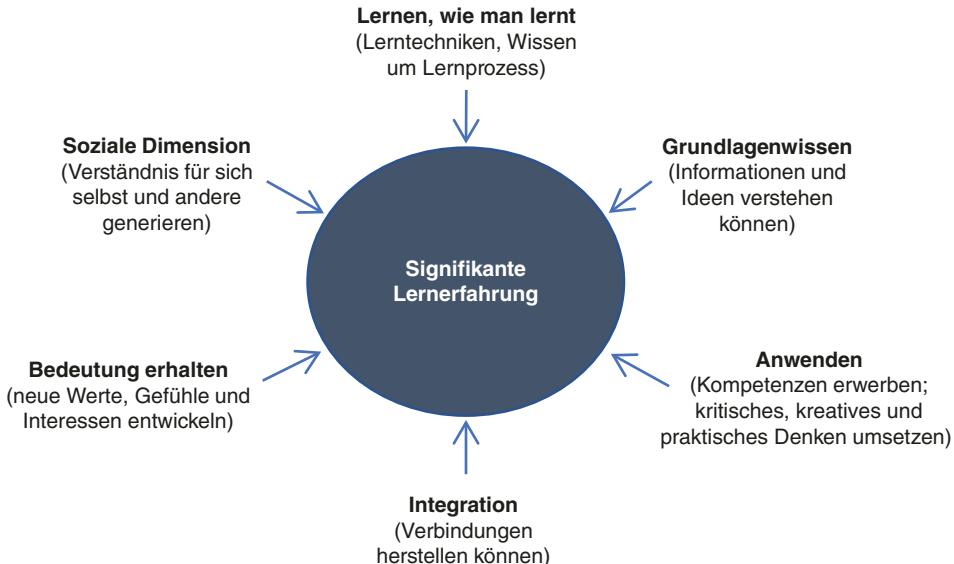
- Die Form des umgedrehten Unterrichts (Inverted Classroom, Flipped Classroom) anwenden: Hier wird die Wissensvermittlung in digitalen Phasen vorgeschaltet, um die Präsenzphasen zur aktiven Diskussion der Inhalte nutzen zu können. Zum Beispiel wurden in der Ägyptologie in der digitalen Phase die verschiedenen Epochen und ihre Kunstgegenstände digital präsentiert und in der anschließenden Präsenzphase dann nur noch die dazu noch offengebliebenen Fragen geklärt, bevor das Wissen vertiefend auf neue Kunstgegenstände angewendet wurde.
- **Multiple Perspektiven:**
  - Durchführung interdisziplinärer Veranstaltungen.
  - Studierende unterschiedliche Fragestellungen zu einem Problem bearbeiten und präsentieren lassen, damit dadurch der Gesamtkontext veranschaulicht werden kann.

### 3.1.4 Schaffen signifikanter Lernerfahrungen nach Fink

Was müssen Dozierende inhaltlich bei der Wissensvermittlung beachten? Das folgende Modell richtet sein Hauptaugenmerk auf die Dimensionen des zu vermittelnden Wissens. Es kann dann herangezogen werden, wenn man sich dafür interessiert, welche inhaltlichen Bestandteile in einer Lehrveranstaltung zu beachten sind. Das Modell der signifikanten Lernerfahrung (Fink 2003) geht davon aus, dass Lernsituationen, die die folgenden Aspekte miteinbeziehen, Studierenden helfen, Lerninhalte langfristig im Gedächtnis zu verankern (Abb. 3.3).

**Grundlagenwissen** Das Grundlagenwissen dient dazu, alle Informationen zu erhalten, die nötig sind, um ein Thema/eine Theorie verstehen zu können. Beispiel: Wenn wir bei dem Beispiel „Schulung zum Thema Diabetes“ bleiben, würde hierunter das Vorstellen des Faktenwissens (Was ist Insulin? Wozu wird es gebraucht? Wie misst man Blutzuckerwerte? Was bedeuten sie? etc.) fallen.

**Anwenden** Diese Informationen sollten dann in einem nächsten Schritt konkret angewendet werden, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, das erhaltene Wissen auch in die Praxis transferieren zu können. Sei es als praktische Anwendung oder als kritisches Reflektieren. Dies bietet zudem dem\*der Dozierenden die Möglichkeit, zu erfassen, was wie



**Abb. 3.3** Faktoren, die signifikante Lernerfahrungen ermöglichen (vgl. Fink 2003)

verstanden wurde, und darauf entsprechend Feedback geben zu können. So kann der Lernprozess gut begleitet und dafür gesorgt werden, gemeinsam geteiltes Wissen zu schaffen. Beispiel: Ähnlich wie bei dem Aspekt Eigenaktivität des konstruktivistischen Settings geht es hierbei darum, einen Raum für die eigenständige Anwendung und Aneignung der Inhalte zum Thema Diabetes zu schaffen.

**Integration** Hier geht es darum, das Wissen konkret zu verankern und in den eigenen Wissensbestand zu integrieren, indem Verbindungen zu schon bekannten Themen hergestellt werden. Das heißt, das neue Wissen wird in einen größeren Gesamtkontext eingegliedert, der idealerweise auf die Erfahrungen der Studierenden zurückgreift und so, wie in den konstruktivistischen Gestaltungsprinzipien gefordert, Alltagsnähe für sie schafft. Beispiel: Ähnlich wie im Aspekt Authentizität des Lernkontextes muss hier deshalb ein Praxisbeispiel gewählt – und in den Gesamtkontext zum Thema Diabetes eingebettet – werden, das dem Erfahrungshintergrund der Lernenden entspricht.

**Bedeutung erhalten** Dabei sollte darauf geachtet werden, dass Wissen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional Bedeutung erhält. Die Betrachtung eines Themas ist davon abhängig, welche Werte mit diesem angesprochen werden und welche Emotionen die\*der Lernende damit verbindet. Meist geschieht diese Verbindung eher auf einer unbewussten Ebene. Gibt es in der Lehrveranstaltung jedoch Gelegenheit, diese Werte und Emotionen zu thematisieren, können die Studierenden voneinander lernen und neue Einsichten erhalten. Beispiel: Zum Teil meint dieser Aspekt das, was im konstruktivistischen Setting unter dem Einnehmen multipler Perspektiven verstanden wird, erweitert dies jedoch durch die

Hervorhebung der Emotion. Wenn über das Thema Diabetes gesprochen wird, ist es also auch wichtig, die Lernenden bei ihren Emotionen zum Thema abzuholen. Zum Beispiel welche Emotionen verbinden sie damit? Können sie Beispiele für positive/negative Emotionen nennen, die sie beim Umgang mit dieser Krankheit durchlebt haben? Welche Bedeutung haben diese Emotionen? Welche Werte werden mit dem Umgang mit Gesundheit und Krankheit verbunden? Lassen sich diese Werte kritisch hinterfragen? Wie könnte es gelingen, neue Werte einzubinden?

**Soziale Dimension** Daran ist der nächste Punkt der sozialen Dimension anschlussfähig. Diese hebt im Sinne der konstruktivistischen Gestaltungsprinzipien das Lernen von der individuellen auf die kollektive Ebene. So werden nicht nur die\*der Dozierende, sondern auch die Mitlernenden zu Interaktionspartnern für das eigene Lernen. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einem Thema wird zum einen das eigene Verständnis für sich und den persönlichen Zugang zum Thema gestärkt, zum anderen erhält man Einblicke in die Sichtweisen anderer (multiple Perspektiven). Beispiel: Durch das gemeinsame Nennen von Emotionen erfährt jeder etwas Wesentliches über seine Mitlerner. So entsteht ein globales Bild davon, welche Bandbreite an Emotionen das Thema Diabetes und der Umgang mit diesem hervorbringt, was dies für einen selbst bedeutet und wie man evtl. mit einer derartigen Bandbreite didaktisch umgehen kann.

**Lernen, wie man lernt** Um das eigene Lernen künftig besser unterstützen zu können, ist es zusätzlich nötig, zu lernen, wie man lernt. Durch die Vermittlung von Wissen über den Ablauf des Lernprozesses und den Einblick in verschiedene Lerntechniken – zum Beispiel Wiederholungstechniken wie die Loci-Methode (dort werden die zu merkenden Begriffe assoziativ an bestimmten Plätzen in einem imaginären Raum abgelegt, um sie besser behalten zu können), Visualisierungstechniken wie Mindmaps und Verarbeitungstechniken wie der SQR3-Methode (diese Methode zum verstehenden Lesen besteht aus den Schritten Überblick gewinnen, Fragen an den Text stellen, Lesen, Wiedergeben und Rückblick) – und metakognitive Techniken (Wissen um das eigene Lernen) werden die Lernenden ermächtigt, ihren eigenen Lernprozess zu vertiefen und selbständiger steuern zu können. Beispiel: Dieser Aspekt hebt noch einmal eine neue, zusätzliche Dimension hervor. Hierbei geht es darum, Strategien an die Hand zu bekommen, um sich Inhalte selbst gut aneignen zu können. Dies entspricht ansatzweise dem Modelling und Scaffolding beim reziproken Lernen. Indem ein Experte seine Vorgehensweise und Strategien verbalisiert und präsentiert, können Lernende diese für sich kopieren und gegebenenfalls adaptieren.

Die von Fink angestrebten Lernziele am Ende der Veranstaltung sind damit:

- Die Lerner haben die Inhalte verstanden, können sie anwenden und mit anderen Inhalten verbinden.
- Sie interessieren sich für die Inhalte und verstehen die sozialen Auswirkungen des Wissens um die Inhalte.
- Sie wissen, wie sie nach dem Kurs inhaltlich weiterlernen können.

So kann nach Fink (2003) Lernen geschaffen werden, das nach der Lehrveranstaltung von Bestand bleibt. Langfristig kann dann auf den erlernten Inhalten/Kompetenzen weiter aufgebaut werden. Ein dabei im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie besonders hilfreicher Aspekt ist das Schaffen von Interesse und Bedeutung über die emotionale und soziale Anknüpfung, welche eine tiefere Verankerung von Wissen ermöglicht.

### 3.1.5 Fazit

Einfluss auf das Lerngeschehen haben (organisatorische) Rahmenbedingungen, Lehrende und Studierende. Nach der gemäßigt konstruktivistischen Sichtweise wird Wissen aktiv in den Köpfen der Lerner konstruiert. Der\*die Lehrende kann diese Wissenskonstruktion unterstützen, indem er\*sie das Wissen kontextgebunden und authentisch/realitätsnah aus verschiedenen Perspektiven präsentiert und möglichst viel Raum für Eigenaktivität lässt. Die zusätzliche Begleitung des Lernprozesses durch interaktive Feedbackschleifen hilft dabei, die Wissenskonstruktion des\*der Lehrenden und die der Lernenden abzugleichen und Feedback zum Wissenserwerb geben zu können. Die Lernenden können so ihre metakognitiven Fähigkeiten (Reflexion ihres eigenen Lernens und Wissen darum, wie sie am besten lernen können) verbessern. Zudem sollte das dargebotene Wissen zur Vertiefung der Behaltensleistung verschiedene Lernebenen (Lerntechniken, Grundlagen-, Anwendungs- und Verknüpfungswissen sowie soziale und emotionale Bedeutung) umfassen. Neben dieser basalen Interaktion zwischen Lehrendem\*er und Lernenden gilt es aber ebenso die (organisatorischen) Rahmenbedingungen und die Beschaffenheit der Studierendengruppe im Blick zu behalten, da auch diese die Lehr-Lern-Erfolgsleistung stark beeinflussen können.

Nachdem das Wie des Lernprozesses damit näher beleuchtet und mit Rindermann (2001) konstatiert wurde, dass neben dem\*der Dozierenden auch der Rahmen und die Studierenden Einfluss auf das Lerngeschehen haben, sollen im Folgenden zu diesen Faktoren genauere Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden.

---

## 3.2 Lernunterstützung durch Strukturierung des Lernprozesses

Nicht alle Rahmenbedingungen sind, wie schon aufgezeigt, von den Dozierenden beeinflussbar. Ein äußerer, einflussbarer Faktor ist jedoch die Struktur der Lehrveranstaltung. Je besser der Lernprozess strukturiert wird, desto leichter kann die\*der Lernende das Lernziel erreichen. Und auch die vom Wissenschaftsrat intendierte Lernprozessbegleitung durch die\*den Lehrende\*n wird dadurch vereinfacht: Er\*sie kann das Lernziel (Sinn) der Veranstaltung und den Lernweg klar kommunizieren. Zur Strukturierung des Lernprozesses gehört eine Vielzahl von Aspekten. In diesem Abschnitt möchten wir auf die zentrale Verbin-

dung von Lernziel (Festlegen des Lernziels, Kommunikation des Lernziels), Planung der für das Erreichen dieses Lernziels geeigneten Lernaktivitäten (Einsatz interaktiver Methoden) und die abschließende Prüfung des Erreichens des Lernziels (Prüfungsformen, Feedback über die Prüfungsergebnisse) eingehen, indem wir die besagten Komponenten jeweils detaillierter vorstellen.

Strukturierung hilft insbesondere dabei, Zusammenhänge klar zu machen, einen roten Faden zu bieten und so Sinn zu generieren. Wenn wir von Studierenden Leistung und Engagement fordern, müssen wir in erster Linie Sinn bieten, denn Studierende werden sich nur dann voll und ganz engagieren, wenn sie den Sinn und Zweck ihres Handelns kennen und erkennen können. Dies gelingt durch das Vermitteln einer Vision. Eine Vision malt ein Bild der Zukunft und beantwortet die zentrale Frage „Warum machen wir etwas?“ statt „Wie machen wir etwas?“. Visionen inspirieren und helfen, über den Tellerrand hinaus zu blicken, den großen Sinnzusammenhang zu erkennen und Wissen einzubetten. Es gilt die Lernenden von Beginn (Lernziele) bis Ende (Prüfungen) der Veranstaltung symbolisch an die Hand zu nehmen und durch die Lehrveranstaltung zu führen. So können Fragen geklärt werden wie: Was ist der Sinn/das Ziel der Lehrveranstaltung? Was muss ich tun, um das Ziel zu erreichen? Wie kann ich feststellen, ob das Ziel erreicht wurde? Wie geht es nach der Veranstaltung weiter (vgl. Kap. 5)?

### 3.2.1 Makroplanung von Lehrveranstaltungen

Startpunkt der strukturellen Überlegungen ist die Vorabplanung der Lehrveranstaltung, die oft schon Wochen vor der eigentlichen Veranstaltung angesetzt wird. Hier gilt es, sich vorab bereits Gedanken über die Rahmenbedingungen (Rindermann 2001), die Inhalte, die Vermittlung (Henninger et al. 1997; Fink 2003), die Prüfung (Bloom 1956; Anderson und Krathwohl 2001) und die Evaluation zu machen. Die folgende Darstellung zeigt einen idealtypischen Ablauf zur Makroplanung (Planung einer ganzen Veranstaltungsreihe, zum Beispiel Seminar im Sommersemester) einer Lehrveranstaltung.

Die Abb. 3.4 verdeutlicht, wie viele Aspekte schon vor einer Veranstaltung bedacht und strukturell miteinander verzahnt werden müssen, damit eine Veranstaltungsstruktur entsteht, die logisch aufeinander aufbaut und auch für die Lernenden transparent und nachvollziehbar ist. Erst wenn die aktuellen Rahmenbedingungen der Veranstaltung (z. B. curriculare Vorgaben, Zweck der Veranstaltung, Räumlichkeiten) und die jeweilige Zielgruppe (Motivation, Vorwissen) angemessen berücksichtigt werden, können Lerninhalte festgelegt werden, die im Veranstaltungsrahmen auch sinnvoll umsetzbar und dem Wissensniveau der Lernenden entsprechend sind. Im Anschluss daran ist es möglich, realistische Lernziele (in Abschn. 3.2.2. werden die Lernebenen – wie verstehen, anwenden –, auf die sich Lernziele beziehen können, näher beschrieben) zu formulieren und eine Prüfungsform zu finden, die das Erreichen der Lernziele transparent und für die Lernen-

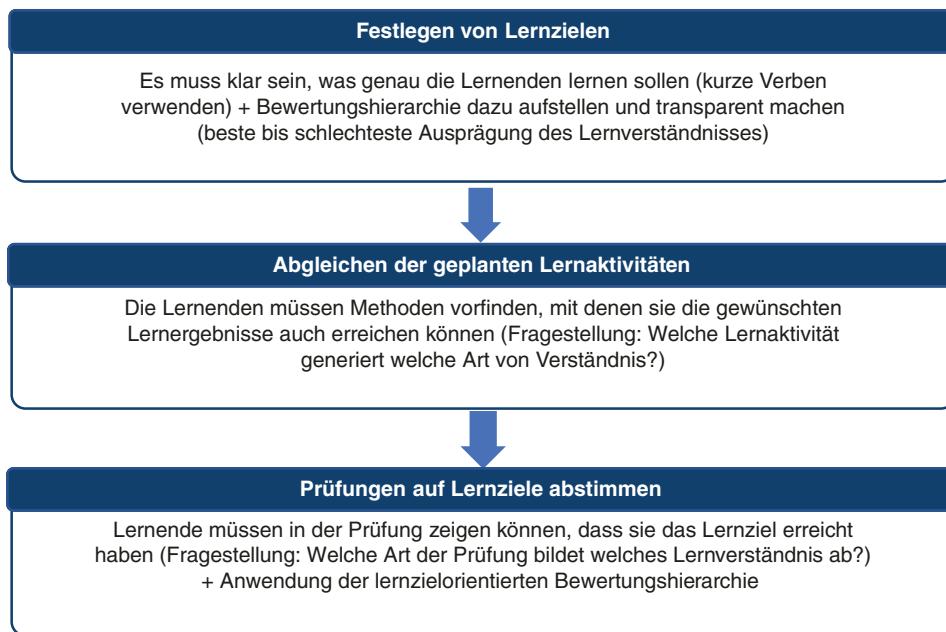


**Abb. 3.4** Strukturelles Vorgehen bei der Makroplanung einer Lehrveranstaltung (nach Rott-hoff 2007)

den nachvollziehbar abprüfen kann. Diese Lernziele legen wiederum fest, welche Lernmethoden (Vortrag, Plenum, Gruppenarbeit) geeignet sind, um sich die notwendigen Lerninhalte aneignen zu können. Zuletzt erfolgt dann die genaue Ablaufplanung mit der Verteilung der Lerninhalte auf die einzelnen Sitzungen und der Abstimmung der dazugehörigen Feinziele. Abschließend ist es wichtig, sich Feedback zur Veranstaltung einzuholen und eine Evaluation durchzuführen. Dies hilft dabei, eine bessere Ausgangslage für die nächste Veranstaltung zu schaffen. Insofern ist die Veranstaltungsplanung als ein fortwährender Verbesserungskreislauf zu verstehen, der nicht bei einer einzelnen Veranstaltung stehen bleibt. Im Sinne einer agilen Planung kann auch während der Veranstaltung selbst der Planungsablauf herangezogen und nachjustiert werden – solange die Struktur für alle Beteiligten dabei stets transparent gemacht wird.

### 3.2.2 Mikroplanung von Lehrveranstaltungen

Geht man nun in die Feinadjustierung (Mikroplanung) einer Veranstaltung über, steht dort, wie eingangs erwähnt, der Zusammenhang von (in der Makroplanung auf den Veranstaltungsrahmen, die Zielgruppe und die Lerninhalte abgestimmten) Lernzielen, den Lernmethoden/Lernaktivitäten und der dazu passenden Prüfung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das Modell der konstruktivistischen Lernzielorientierung („constructiv alignment model“) nach Biggs (Biggs 1996; Biggs und Tang 2011) greift diese Aspekte heraus und stellt eine gute Gliederungsübersicht für diesen Zusammenhang und die nachfolgenden Unter-



**Abb. 3.5** Vorgehen bei der Mikroplanung einer lernzielorientierten Lehrveranstaltung

punkte dar (Abschnitte: „Festlegen von Lernzielen“, „Lernzielunterstützende interaktive Methoden“ und „Lernzielorientierte Prüfungen“). Die genaue Ablaufplanung und die abschließende Evaluation der Veranstaltung fallen dann wieder in den Bereich der Makroplanung und sind hier nicht extra einbezogen.

Basierend auf der konstruktivistischen Vorstellung, die annimmt, dass Lernen durch Eigenaktivität erreicht wird, fokussiert das Modell weniger die breite Inhaltsabdeckung durch den\*die Lehrende\*n, da dies bedeuten würde, dass es aus zeitlichen Gründen unmöglich ist, bei einer Vielzahl von Themen weiter in die Tiefe zu gehen. Stattdessen ist es im Rahmen des Modells wichtig, sich in der Planung auf das, was die Lernenden konkret aus der Veranstaltung mitnehmen sollen, zu konzentrieren – also die Lernziele/-ergebnisse.

In den folgenden drei Abschnitten wird aufgezeigt, wie die in der Abb. 3.5 beschriebenen Aspekte gut umgesetzt und miteinander verzahnt werden können.

Empfohlen werden neben vom Lehrenden generierten Bausteinen auch Selbst- und Peereinschätzungen als Prüfungsbestandteile, da diese noch stärker widerspiegeln können, was genau an Lernverständnis geschaffen wurde. Geeignet wäre hierfür beispielsweise eine Portfoliomappe, in der die Lernenden – und ihre Peers – die von ihnen erstellten Lernergebnisse sammeln und dort zusätzlich begründen, warum sie diese Ergebnisse für gelungen oder misslungen halten.

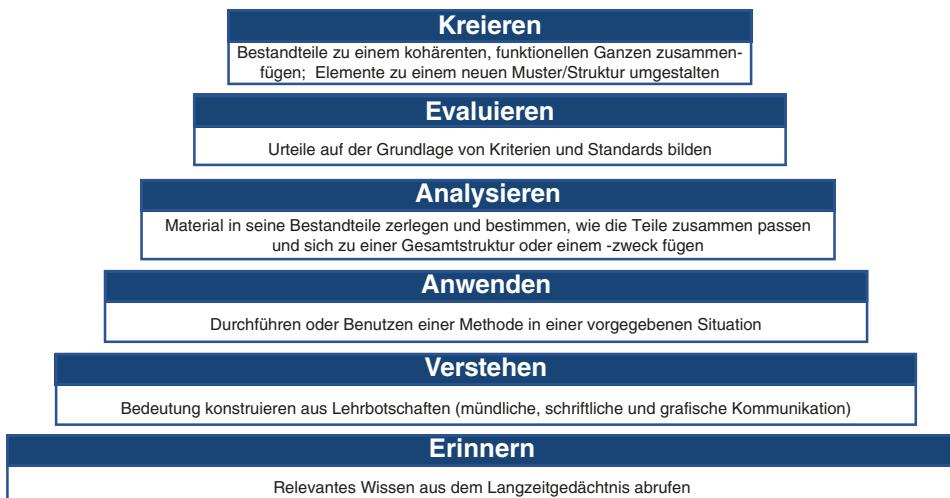
### Weiterführende Tipps unserer Multiplikator\*innen zur Strukturierung einer lernzielorientierten Lehrveranstaltungseinheit

- **Zu Beginn:** Vorwissen der Teilnehmenden erfragen; klare Gliederung und Übersicht; Einbettung des Themas in den Gesamtstoff zu Beginn der Veranstaltung; Fragen ankündigen, die anschließend jeder beantworten können sollte; gemeinsam Lernziele erarbeiten.
- **Durchführung:** Regelmäßig Pausen einplanen, in denen die Lernenden das Wissen festhalten und reflektieren können (danach Zeit für Nachfragen geben); dazwischen Gruppenarbeiten mit Sitznachbarn über z. B. Umsetzbarkeit (spontane Miniarbeitsgruppen während der Vorlesung) und Arbeitsaufträge wie: „Diskutieren Sie in 3 min den Nutzen von xy“.
- **Am Ende der Sitzung:** Take-Home-Message abfragen (Was nehmen die Studierenden mit?); Feedback geben lassen (z. B. am Anfang zwei Studierende bestimmen, die dann Feedback geben); in den letzten 5 min Fragen zum Stoff (Verständnis, Anwendung etc.) aufschreiben und zu Beginn der nächsten Vorlesung vom Plenum beantworten lassen; mögliche Prüfungsfragen erarbeiten lassen (können in der nächsten Sitzung zu Beginn als Wissensabfrage verwendet werden).

#### 3.2.2.1 Festlegen von Lernzielen

Was ist der Sinn bzw. das Ziel der Lehrveranstaltung? Welche Lernziele werden in der Veranstaltung verfolgt? Angelehnt an die Taxonomie der kognitiven Lernziele von Bloom (1956) haben Anderson und Krathwohl (2001) das Modell der verschiedenen Ebenen, auf denen Lernen stattfindet und Wissen integriert werden kann, entworfen (Abb. 3.6). Es kann unterstützend herangezogen werden, wenn es darum geht, Lernziele festzuhalten und eine Prüfung zu entwerfen, die das gesetzte Lernziel später auch wirklich abprüft.

Klassischerweise beginnt Lernen damit, dass die Lernenden Grundlageninformationen (s. hierzu auch Abb. 3.3) zu dem in der Veranstaltung ausgewählten Themenbereich erhalten. Im ersten Schritt (unterste Stufe des Modells – Erinnern) werden diese Informationen ins Gedächtnis aufgenommen, damit sie später wieder abgerufen werden können – hierbei wird meist auswendig gelernt. Auf der nächsten Stufe (Verstehen) wird versucht, diese Informationen in einen Gesamtkontext zu stellen. Dabei soll an bestehendes Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden angeknüpft werden, sodass ein erstes grundlegendes Verständnis der Inhalte ermöglicht wird. Im nächsten Schritt (Anwenden) wird das Wissen schließlich angewandt. Dies ist wichtig, damit die Inhalte im konstruktivistischen Sinne auch wirklich verstanden und längerfristig im Gedächtnis verankert werden können. Will man nun mit dem generierten Wissen vertiefend weiterarbeiten, geht es in der nächsten Stufe (Analysieren) darum, die einzelnen Wissensbestandteile bzw. Theorien zu einem Thema zu analysieren und ihre Passung zu diesem kritisch zu hinterfragen. In der nachfolgenden Stufe (Evaluieren) werden die verschiedenen Theorien dann miteinander vergli-



**Abb. 3.6** Kategorisierung der Lernebenen (nach Anderson und Krathwohl 2001)

chen. Die Lernenden sollen so in die Lage versetzt werden, ihre eigenständige Meinung zur Passung der Theorien zu erarbeiten. Das höchste Level an Wissensverarbeitung bildet schließlich die letzte Stufe (Kreieren) des obigen Modells: das eigenständige Kreieren neuer Theorien. Dies kann nur dann geschehen, wenn vorher auch alle Bestandteile verstanden, kritisch reflektiert und beurteilt wurden.

Wichtig für die\*den Dozierende\*n ist es, sich zu überlegen, welche Lernebenen in der eigenen Lehrveranstaltung zum Tragen kommen sollen. So können passende Lernziele für die Veranstaltung ausgewählt werden, die diesen Level widerspiegeln, um Lernende schrittweise beim Lernen zu begleiten und sie durch konkrete Teilziele zu motivieren. Andernfalls würden die Lernenden demotiviert, wenn etwas von ihnen gefordert wird, das in der Veranstaltung noch gar nicht gelernt wurde.

In Grundlagen-/Bachelorveranstaltungen werden oft nur die ersten zwei bis drei Stufen (Erinnern bis Anwenden) explizit verwendet, da dort nur ein erstes Kennenlernen und Verständnis des Themenbereichs im Vordergrund steht.

Meist erst in vertiefenden Masterveranstaltungen werden die weiteren Stufen (Analysieren und evtl. Evaluieren) in die Durchführung miteinbezogen. Lernziel ist hierbei, das bereits vorhandene Grundlagenwissen anzuwenden, es mit anderen Theorien in Verbindung zu setzen und es kritisch zu reflektieren. Die oberen ein bis zwei Stufen (Evaluieren und Kreieren) werden dann üblicherweise (wenn überhaupt) erst in der Vorbereitung und Erstellung der Masterarbeit adressiert.

Um „träges Wissen“ (Wissen, das nicht angewendet werden kann, da es zwar auswendig gelernt, aber nicht verstanden oder praktisch umgesetzt wurde) bei den Lernenden zu vermeiden, empfiehlt es sich generell, mindestens die ersten drei Stufen (Erinnern, Verstehen und Anwenden) in Veranstaltungen einzubinden. Je höher die in der Lehrveranstaltung

angesprochenen Lernebenen sind, desto selbstständiger können Lernende das gelernte Wissen später ein- und umsetzen und so das Ziel ihres Studiums erreichen. Dabei gilt es zu beachten, dass die Lernebenen hierarchisch angeordnet sind, weshalb die oberen Ebenen jeweils eine Beherrschung der unteren Ebenen voraussetzen.

Die Formulierung von Lernzielen sollte ganz im Sinne des in Abschnitt 3.2.2. beschriebenen Constructive-Alignment-Modells als Grundlage für die Wahl der Lernstrategie, der Methoden und der späteren Prüfungsaufgaben herangezogen werden. So wird Lernenden von Anfang an transparent vermittelt, welches Lernergebnis in der Veranstaltung erwartet wird und wie sie sich dieses erarbeiten können. So wäre es beispielsweise verfehlt bei einer Lehrveranstaltung, die auf das reine Verstehen vorgegebener Inhalte abzielt, eine Prüfung zu stellen, in der die Prüflinge Inhalte evaluieren müssen, da sie dies noch gar nicht gelernt haben. Andersherum wäre es ebenso nicht hilfreich, bei dem Lernziel Anwenden eine Prüfung einzusetzen, die nur Erinnerungsfragen beinhaltet, da dort nicht deutlich werden kann, ob das höherstehende Anwendungsziel auch tatsächlich erreicht wurde. Beides würde in einer Demotivation der Lernenden resultieren, da diese nicht verstehen würden, warum sie Lerninhalte überhaupt gelernt hätten, wenn diese für die Prüfung dann nicht relevant seien.

### **3.2.2.2 Lernzielunterstützende interaktive Methoden**

Was muss ich tun, um das angestrebte Lernziel zu erreichen? Es liegt in der Verantwortung der Lehrenden, die im Sinne des Konstruktivismus notwendige Eigenaktivität der Lernenden beim Wissenserwerb zu unterstützen. Wenn die Lernziele geklärt sind, ist der nächste Schritt die Suche nach geeigneten interaktiven Methoden, um diese auch erwartungsge recht umsetzen zu können. Aktivierende Eigenaktivitäten (in Einzel- oder Gruppenarbeit) können im gesamten Lehrveranstaltungsverlauf eingesetzt werden:

- a. bei der Aktivierung und Strukturierung des Vorwissens,
- b. bei der Generierung und Verfestigung neuen Wissens,
- c. bei der Diskussion von Inhalten und sogar
- d. bei der Überprüfung des Lernerfolges.

Die folgende Methodenpinnwand soll eine erste Anregung darstellen (weiterführende Literatur s. Ulrich 2016). Wichtig dabei ist, die Methoden entsprechend an die jeweiligen individuellen Lernziele anzupassen. Im Sinne eines Methodenbausteinkastens können die Methoden entsprechend abgewandelt, kombiniert und neuinterpretiert werden.

- a. **Förderliche Methoden, um Vorwissen einzubringen und Vorwissen und erworbene Wissen zu strukturieren**

Um eine Lehrveranstaltung gut starten zu können, ist es hilfreich, die Lernenden frühzeitig einzubinden (s. auch Motivationstheorie in Kap. 3). Eine Vorwissensabfrage fördert bspw. die Aktivierung der Lernenden, gibt diesen die Möglichkeit, ihr Wissen

zu präsentieren und sich als Lerngruppe etwas besser kennenzulernen. Zudem zeigt sie den Lehrenden, auf welches vorhandene Wissen sie aufbauen können und wie sie – darauf aufbauend – die Inhalte der Veranstaltung in eine erste Struktur bringen können. Tipp: Die Vorwissensabfrage lässt sich gut kombinieren mit der Erarbeitung von Lernzielen für die Veranstaltung. Gemeinsam erarbeitete, für alle transparente Lernziele steigern deutlich die Motivation und helfen bei der Begleitung des Lernprozesses, da sie wie eine Art Wegweiser fungieren (Was ist schon erreicht? Was fehlt noch?).

► **Kartenabfrage** Hier wird eine Fragestellung vorgegeben, zu der die Studierenden ihre Antworten auf Metaplankarten festhalten. Diese werden von der\*dem Lehrenden eingesammelt, an die Metaplanwand geheftet und strukturiert.

► **Murmelgruppe** Murmelgruppen sind angeleitete Kurzgespräche mit dem\*r jeweiligen Nachbarn\*in (auch in Kleingruppen möglich), die sich auf eine bestimmte Fragestellung beziehen. In Murmelgruppen können aber auch Einschätzungen zu einem Thema oder praktische Beispiele erarbeitet werden. Die Ergebnisse der Murmelgruppe werden dann ins Plenum getragen und dort strukturiert (z. B. durch eine Metaplanwand).

► **Situationsvorgabe mit Fragestellung/Fallbeispiel** Anhand der Besprechung einer konkreten Fragestellung oder eines konkreten Fallbeispiels in Kleingruppen kann die Heterogenität bzw. die Homogenität des Wissensstands deutlich gemacht werden, je nachdem welche Antworten die verschiedenen Gruppen generieren. Die auftretenden Wissensabweichungen und der sich daraus ergebende Lernbedarf werden notiert und im Plenum besprochen.

► **Ein-Minuten-Papier** Der\*die Lehrende schreibt zwei bis drei Fragen an die Tafel oder auf ein Flipchart, die die Teilnehmer\*innen kurz (1 min) schriftlich beantworten sollen. Die Antworten werden eingesammelt und in der nächsten Sitzung besprochen (kann auch zum Sichtbarmachen von Lernergebnissen benutzt werden).

► **Sandwich-Methode** Bei der Sandwich-Methode wird – analog zum Belag in einem Sandwich, der von den Toastscheiben eingerahmt wird – ein Kurzreferat von zwei Kleingruppenarbeiten umschlossen, damit die Lernenden sich so intensiver mit dem Gehörten auseinandersetzen. Nach einer einleitenden Gesprächsrunde in Kleingruppen (Vorwissen, Vorerfahrungen austauschen) erfolgt ein Kurzreferat. Danach gibt es eine zweite Gesprächsrunde in denselben Kleingruppen (welche Fragen haben sich auf Basis des vorher besprochenen Vorwissens ergeben). Anschließend werden die offenen Fragen im Plenum besprochen.

► **Vorstellungsguppen mit inhaltlichem Fokus** Hier handelt es sich um eine Gruppenarbeit, bei der erst in Einzelarbeit über den Inhalt reflektiert wird, bevor man sich in der Gruppe über das gemeinsame Vorwissen dazu austauscht und schließlich das gesammelte Wissen im Plenum präsentiert. Dabei folgt auf eine 5-minütige Einzelarbeit zur Vorbereitung eine ca. 25-minütige Gruppenarbeit (4–5 Personen), in der sich über einen vom

Lehrenden festgelegten Inhalt oder Fokus ausgetauscht wird (z. B. „Zum Thema dieses Seminars bringe ich mit ....“). Die in der Gruppe erarbeiteten Flip-Charts werden aufgehängt und im Plenum präsentiert (ca. 5 min). Abschließend gibt der\*die Lehrende Feedback und erläutert Zusammenhänge zu Inhalten und Zielen der Veranstaltung.

### b. Förderliche Methoden, um neues Wissen zu erwerben

Auch bei der Vermittlung der Lehrveranstaltungsinhalte empfiehlt es sich, interaktiv zu arbeiten. Da im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus (s. Kap. 1) Wissen erst dann wirklich verankert wird, wenn es eigenständig angewendet wurde, muss den Lernenden dafür entsprechend Raum zur Verfügung gestellt werden. Zudem erhält die\*der Lehrende so einen guten Einblick dahingehend, was in den Köpfen der Lernenden wirklich angekommen ist und wo evtl. durch gezieltes Feedback nachgesteuert werden sollte.

► **Gruppenpuzzle** Die Studierenden werden in Stammgruppen eingeteilt: Zur Bearbeitung einer Problemstellung entsenden diese Stammgruppen Studierende in unterschiedliche Expertengruppen, um Teilespekte der Problemstellung zu bearbeiten. Die Studierenden kehren in ihre Stammgruppen zurück und bringen das in den Expertengruppen erworbene Wissen in ihre Stammgruppe ein, um dort eine gemeinsame Lösung zu generieren.

► **Infomarkt** Die Lernenden präsentieren Arbeitsergebnisse auf Flip-Charts. Während die eine Hälfte der Lerngruppe von Plakat zu Plakat wandert, bleibt die andere Hälfte der Gruppe am eigenen Plakat stehen, um die persönlichen Ergebnisse zu erläutern und zu diskutieren. Anschließend wird gewechselt.

► **Aktives Plenum** Hier geht es darum, die Studierenden zu aktivieren und zur Selbstverantwortung anzuleiten, indem ihnen nach einer einleitenden, inhaltlichen Vorbereitung die Moderation des Plenums übertragen wird. Eine komplexe Fragestellung wird nach dem Prinzip „Think (Einzelreflexion) – Pair (Reflexion in Gruppen) – Share (Plenum)“ bearbeitet. Das Plenum kann dabei von den Lernenden selbstständig moderiert werden; der\*die Lehrende greift nur ein, wenn Fehler unbemerkt bleiben, sich zu weit vom Thema entfernt wird oder die Diskussion ins Stocken gerät.

► **Aktives Strukturieren** Die Lernenden erhalten einen vorbereiteten Kartensatz mit Begriffen, Texten und/oder Bildern, die in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden müssen. Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert und diskutiert.

► **Fragen-entwickelnde Methode** Die Lehrkraft leitet durch aktivierende Fragen, die von möglichst vielen Lernern beantwortet werden sollen, die Veranstaltung auf eine Art und Weise, die die Lernenden zum Mitdenken zwingt und diese dadurch idealerweise zu eigenen Schlüssen und Einsichten gelangen.

### c. Förderliche Methoden, um eine Diskussion anzuregen

Im konstruktivistischen Setting gilt das Einnehmen multipler Perspektiven als ein wichtiger Aspekt, der den Lernenden dazu verhilft, Wissen realitäts- und anwendungs näher zu konstruieren. Zuvor erarbeitetes Wissen kann demnach durch Diskutieren

vertieft werden. Es bekommt dadurch mehr Anschlussfähigkeit an die spätere Anwendungssituation und erhält im Sinne des Modells der signifikanten Lernerfahrung von Fink auch eine verstärkte emotionale und soziale Bedeutung.

Um eine Diskussion anzuregen, kann im Plenum relativ niederschwellig den Fragen nachgegangen werden: Unterstützende Argumente? Widersprechende Argumente? Beziehungsweise Pro- und Kontraargumente: Welche Position hat jeder Teilnehmer, welche kritischen Punkte sieht jeder Teilnehmer? Sollte das jedoch eine zu geringe Rückmeldung ergeben, kann man die Lernenden durch folgende Methoden weiter aktivieren:

- ▶ **Fishbowl** Eine Diskussionsfrage wird vorgegeben und von drei Diskutanten im Stuhlkreis bearbeitet. Die Diskussionsteilnehmenden des Innenkreises werden bestimmt oder stellen sich freiwillig zur Verfügung und nehmen im inneren Stuhlkreis Platz. Die anderen Studierenden setzen sich in den Außenkreis. Der Außenkreis erhält unter Umständen eine Beobachtungsaufgabe und enthält sich während der Diskussion jeglichen (insbesondere nonverbalen) Kommentars. Der Innenkreis diskutiert währenddessen das Thema. Die Studierenden im Außenkreis können einen der Diskutanten dann ersetzen, wenn sie selbst Argumente einbringen möchten. Nach Abschluss der Diskussion wird sich im Plenum über die Diskussion ausgetauscht und die Ergebnisse reflektiert.
- ▶ **4-Ecken-Methode** Den vier Ecken des Vorlesungsaals werden Begriffe/Themen zugeordnet, zu denen sich die Teilnehmenden örtlich platzieren sollen. Nachdem sich die Teilnehmenden je einer Ecke zugeordnet haben, werden sie vom Lehrenden darüber „interviewt“, warum sie dort stehen. Es kann weiterhin eine Diskussion zwischen den „Ecken“ (bzw. Stellvertretern der Ecken) angestoßen werden.
- ▶ **Planspiel** Eine Kleingruppe stellt vor dem Plenum eine Situation praktisch dar (es soll ein möglichst realistischer Einblick in Probleme und Zusammenhänge gewonnen werden können und Entscheidungen und Konsequenzen erfahrbar werden). Anschließend wird die Situation diskutiert.
- ▶ **Eckendiskussion** In zwei bis vier Ecken eines Seminar- oder Vorlesungsraums werden drei Flip-Charts aufgehängt. Darauf stehen entweder Halbsätze, die die Teilnehmer\*innen ergänzen sollen, oder kürzere Texte, deren Inhalte am jeweiligen Standort diskutiert und schriftlich kommentiert werden.
- ▶ **Aufstellung im Raum** Die Lehrperson liest eine vorbereitete Frage bzw. Aussage(n) vor und fordert die Studierenden auf, sich in Bezug auf die Antwortalternativen bzw. Aussagen im Raum zu positionieren. Dies kann entlang einer markierten oder gedachten Linie (Skala), mit Hilfe von Positions-karten oder anhand von aufgezeichneten Feldern geschehen. Die Studierenden werden dann aufgefordert, die Verteilung der Gesamtgruppe im Raum wahrzunehmen; Personen, die nah beieinander stehen, diskutieren ihre Position. Alternative: Der\*die Lehrende stellt eine Frage, die von den Lernenden durch Hochheben verschiedenfarbiger Karten (= verschiedene Antworten) oder digital durch Clicker-Systeme beantwortet wird.

#### d. Förderliche Methoden, um den Lernerfolg zu überprüfen

Auch die Überprüfung des Lernerfolgs sollte nicht erst und alleinig mit der abschließenden Prüfung erfolgen. Es empfiehlt sich, regelmäßig am Ende einer Lehrveranstaltung kurze interaktive Einheiten zur Erhebung des aktuellen Wissensstands einzuplanen. Die Vorteile dabei sind: Das Wissen wird verfestigt und Lernende und Lehrende sehen, was schon gelernt wurde bzw. was noch unverständlich geblieben ist. Erstere bekommen dadurch einen guten Anhaltspunkt, wo sie weiter lernen können; Letztere können den aktuellen Wissenstand besser einschätzen und dementsprechend die nächste Veranstaltungseinheit besser darauf abstimmen. Zudem können die Ergebnisse auch Anstoß dahingehend geben, die Struktur der Lehrveranstaltung gemeinsam zu reflektieren und eine adäquate Art der Vorbereitung auf die abschließende Prüfung auszuwählen.

- ▶ **Aufschreiben der Quintessenz** Entweder nach jeder inhaltlichen Einheit oder am Ende der Veranstaltung Zeit dafür einplanen, dass die Lernenden sich kurz aufschreiben können, was sie gerade gelernt haben und was für sie die Quintessenz daraus ist. Dies hilft den Lernenden, ihre Gedanken zu sortieren. Erweiternd können die Antworten auch eingesammelt und am Anfang der nächsten Stunde besprochen werden (Was ist die prüfungsrelevante Quintessenz? Welche Fragen sind noch offen, um diese gut verstehen zu können? usw.). Eine Abwandlung dieser Methode besteht darin, die Lernenden festhalten zu lassen, was ihnen in der Veranstaltung am Unklarsten geblieben ist („the muddiest point“).
- ▶ **Lernfragen** Einen Fragenkatalog über die Inhalte der Veranstaltung erstellen und zum Beispiel in Form eines Quiz mit den Studierenden durchgehen.
- ▶ **Zettelwand** Die Zettelwand dient der Visualisierung und dem Festhalten von Ergebnissen aus dem Plenum, das heißt von allen Teilnehmenden. Am Anfang werden Oberthemen vorgegeben oder gemeinsam entwickelt und dann Ideen zu diesen Themen gesammelt.
- ▶ **Lernslogan** Studierende erfinden selbst Werbesprüche, Eselsbrücken, Sprichwörter oder Reime, die den Wissensstoff in möglichst knapper Form auf den Punkt bringen. Diese Lernslogans sollen möglichst leicht einzuprägen sein. Sie helfen, Wissensbereiche in aller Kürze sachlich richtig zusammenzufassen.
- ▶ **Lernspiele Variante A:** Die Studenten verteilen sich im Hörsaal gleichmäßig auf die Reihen am rechten Rand, sodass in jeder Reihe 5–6 Studierende sitzen. Die Lehrperson stellt die erste Frage oder Aufgabe, die nur von den Studierenden beantwortet werden darf, die ganz rechts in den Reihen sitzen. Wenn einer der ganz rechts Sitzenden richtig geantwortet hat, geht er oder sie um die Sitzreihen herum und nimmt in der eigenen Reihe den Platz ganz links ein, nachdem alle anderen einen Platz nach rechts gerückt sind. Sieger ist die Reihe, die als erste wieder in der Ausgangsposition sitzt.

**Variante B („ring the bell“):** Im Hörsaal werden ein bis zwei Glocken aufgestellt (hinten und vorne oder nur vorne). Die Studierenden teilen sich in 4er-Gruppen auf und geben sich einen Gruppennamen. Diese werden im Rahmen einer Punktestandliste an die Tafel geschrieben. Dann wird eine Aufgabe präsentiert, die in der Gruppe zu lösen ist.

Sobald eine Gruppe fertig ist, läuft ein Gruppenmitglied nach vorne beziehungsweise hinten und läutet die Glocke. Alle anderen stoppen mit ihrer Bearbeitung. Wenn das verkündete Ergebnis richtig ist, wird der Gruppe ein Punkt gutgeschrieben und es geht weiter mit der nächsten Aufgabe.

**Variante C (Tabu):** Die Lehrperson wählt zwei zentrale Fachbegriffe und dazu je fünf Tabuwörter aus, die bei der Begriffserklärung nicht verwendet werden dürfen. Dann bilden sich zwei Studierendengruppen, die gegeneinander spielen (Gruppe A und Gruppe B). Aus einer Gruppe wird ein\*e „Zeitmeister\*in“ gewählt, der/die auf die Uhr achtet. Die andere Gruppe stellt eine\*n „Quietschmeister\*in“, der/die einen bestimmten Laut von sich gibt, wenn ein Tabuwort verwendet wird. Eine Person aus der Gruppe A umschreibt nun den vorgegebenen Fachbegriff, ohne die Tabuwörter zu verwenden. Wenn die Gruppe B den Fachbegriff innerhalb einer vorab festgelegten Zeitspanne errät, erhält sie einen Punkt.

Beim Einsatz der entsprechenden Methoden ist es wichtig, diese an das jeweilige Seminar anzupassen und für die eigenen Lernziele zu adaptieren. Oft ist auch eine Mischung von Methoden sinnvoll und zielführend. Frei nach dem Motto „erlaubt ist, was gefällt“ geht es darum, zusammen mit den Lernenden herauszufinden, welche Methoden für die eigene Zielgruppe am geeignetsten sind.

Abschließend wollen wir Lehrenden noch ein paar generelle Tipps geben, die bei der aktiveren Gestaltung von Lehrveranstaltungen hilfreich sind.

#### Generelle Tipps unserer Multiplikator\*innen zum Einsatz lernzielunterstützender interaktiver Methoden

- **Einzelarbeit:** Damit nicht der oft festgestellte Gruppenarbeitseffekt greift (nur ein Teil arbeitet wirklich mit; nur die Inhalte der Mehrheit werden aufgegriffen), ist es hilfreich, vor jede Gruppenphase eine kurze Einzelreflexionsphase zu schalten und diese Ergebnisse in die Gruppenarbeit miteinfließen zu lassen.
- **Mitdenkmöglichkeiten schaffen:** Um das Vortragssetting zu unterbrechen, hilft es, in der Veranstaltung regelmäßig Pausen zur eigenen Reflexion einzuplanen, damit die Lernenden überhaupt die Gelegenheit haben, sich ihrer noch offenen Fragen bewusst zu werden und diese dann entsprechend einbringen zu können (12–15 min Vortrag, dann 2 min Pause, um Notizen noch einmal zu überfliegen und Fragen zu formulieren). Auch kurze Pausen zur Diskussion mit Sitznachbarn erhöhen die Reflexionsbereitschaft und -tiefe.
- **Einladung zur Reflexion der Inhalte/Sinngebung:** Fragen zu Beginn der Veranstaltung, die am Ende beantwortet werden sollen, helfen den Fokus auf wichtige Lernziele zu lenken. Am Ende der Veranstaltung Zeit einplanen zur Fragenbeantwortung in Einzel- oder Gruppenarbeit. Die Ergebnisse können dann im Plenum besprochen und vertieft werden.

### 3.2.2.3 Lernzielorientierte Prüfungen

Wie kann ich feststellen, ob das Lernziel erreicht wurde? Prüfungsfragen sollten so gestellt werden, dass sie den Lehrinhalten und besonders den im Voraus festgelegten Lernzielen entsprechen. Dies hilft zum einen, eine höhere Lernbereitschaft unter den Studierenden zu fördern, und zum anderen, den Schwierigkeitsgrad von Prüfungen festzusetzen und diese vergleichbar und transparent zu gestalten. Die in Abb. 3.7 dargestellte Erweiterung des schon vorgestellten Lernzielmodells nach Anderson und Krathwohl (2001) schlägt zu jeder Lernebene hilfreiche Fragestellungen vor, die bei der Konstruktion von diesbezüglichen lernzielorientierten Prüfungsfragen helfen.

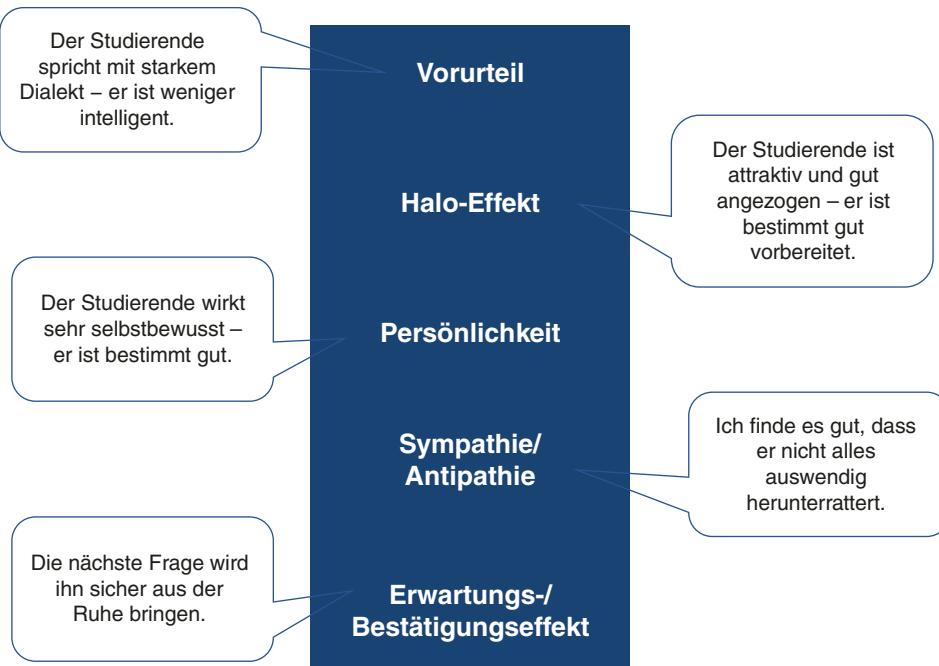
Damit Prüfungen nicht nur das Lernergebnis abfragen, sondern den Lernenden auch im Sinne von Lernstandortbestimmungen und Lernbegleitung Auskunft über ihren Lernfortschritt geben können, ist es unabdingbar, den Lernern Feedback hinsichtlich ihrer Prüfungsleistung zu geben. Damit lässt sich dann auch gemeinsam die Frage „Wie geht es nach der Veranstaltung weiter?“ klären.

#### Exkurs: Besonderheit bei mündlichen Prüfungen

Bei mündlichen Prüfungen muss zudem gut auf die in der Interaktion entstehenden Meinungsbildungen geachtet werden. Um die Fülle von täglichen Informationen zu bewältigen, neigen Menschen in sozialen Interaktionen zu vereinfachten Urteilen, sog. Ur-



**Abb. 3.7** Zuordnung der auf den verschiedenen Lernebenen zu erbringenden Prüfungsleistungen



**Abb. 3.8** Urteilsverzerrungen bei mündlichen Prüfungen

teilsheuristiken. Diese können jedoch zu Urteilsverzerrungen führen (Abb. 3.8). Durch das Bewusstmachen möglicher Fehlerquellen kann solchen Fehlurteilen jedoch entgegengewirkt werden.

#### Weitere Tipps unserer Multiplikator\*innen für lernzielorientierte Prüfungen

- **Rahmen:** Es ist sehr hilfreich, Transparenz zu schaffen (z. B. den Studierenden den Prüfungsablauf vorzustellen und Fragen und Musterlösungen zur Prüfungsvorbereitung anzubieten), um die Prüfungsangst zu reduzieren.
- **Struktur:** Stoffrelevanz für Prüfung aufzeigen, Bezug der Fragen zu den Lernzielen herstellen, Schwerpunkte betonen und auf die Lernzielebenen eingehen.
- **Mündliche Prüfungen:** Positive Atmosphäre schaffen (z. B. sich vorstellen, Wasser anbieten); den Prüfling mit einer offenen Frage warm werden lassen; Fragen klar und verständlich stellen; zu Nachfragen ermutigen, wenn etwas nicht verstanden wurde.
- **Feedback geben:** Verfahrensfairness herstellen, indem den Lernenden nicht nur das Prüfungsergebnis mitgeteilt, sondern ihnen auch aufzeigt wird, wo sie gerade in ihrem Lernprozess stehen und wie sie künftig das Lernziel am besten erreichen können.

### 3.2.3 Fazit

Eine klare und transparente Lehrveranstaltungsstruktur hilft den Lernenden bereits vorab, zu wissen, welche Ziele die Veranstaltung verfolgt. So können sie ihren Lernprozess leichter an diesen ausrichten und werden zudem in ihrem Kompetenzerwerb gewinnbringend unterstützt. Dazu müssen in einer Vorabplanung der Veranstaltung alle relevanten Aspekte (wie Rahmenbedingungen, Zielgruppe, Lerninhalte, -ziele und -methoden sowie Evaluation und Feedback) bedacht werden. Für die konkrete Veranstaltungsdurchführung sollten dann Lernziele festgelegt (z. B. nach den Lernebenen von Bloom 1956; Anderson und Krathwohl 2001), geeignete interaktive Methoden, die die Eigenaktivität der Lernenden fördern, ausgesucht und lernzielorientierte Prüfungen mit anschließendem Feedback gestaltet werden. Wichtig für den\*die Dozent\*in ist dabei, sich regelmäßig Feedback der Studierenden einzuholen, um zu wissen, wo diese gerade stehen und dementsprechend evtl. Lerninhalte und Methoden anzupassen.

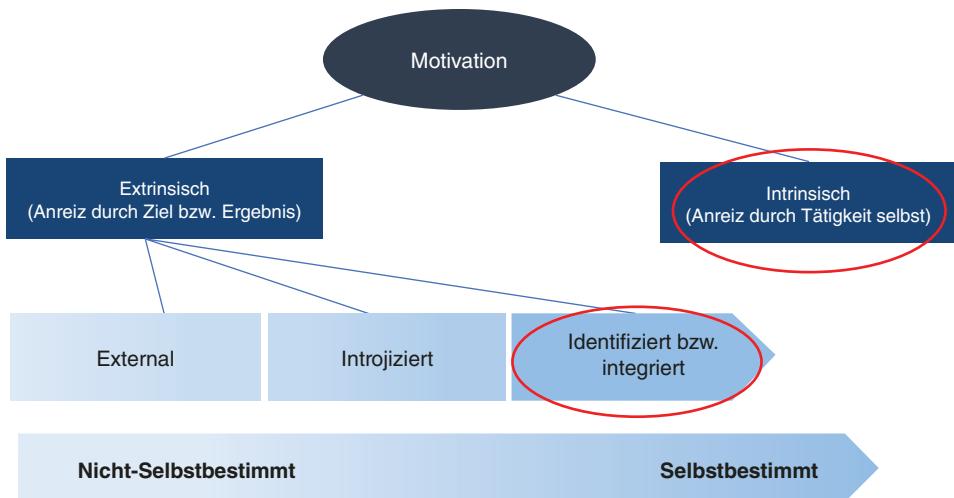
---

## 3.3 Lernunterstützung durch Motivation der Studierenden

Neben der Strukturierung ist die Motivation ein zweiter wichtiger Faktor zur Optimierung von Lernen in Lehrveranstaltungen. Da gemäß der Sichtweise des Konstruktivismus Wissen individuell im Kopf des Lerners konstruiert wird, ist für den Lernprozess immer eine Interaktion von Lehrendem\*r und Lernendem\*r notwendig. Interaktion bedeutet auch – wie im anfangs aufgezeigten Modell von Rindermann beschrieben –, dass die Lernenden einen wichtigen Part im Lerngeschehen übernehmen müssen. Nur sie können die individuelle Konstruktion von Wissen leisten. Dafür müssen sie allerdings motiviert sein, denn erst, wenn aus dem „Lernen müssen“ ein „Lernen wollen“ wird, sind Lernende offen dafür, tiefer in Lerninhalte und -prozesse einzusteigen. Daher stellt sich die Frage, wie die kindliche Neugier auf Neues und der unbedingte Lernwillen, der es Menschen in frühen Jahren ermöglicht, wesentliche Fähigkeiten wie zum Beispiel Sprache und einen aufrechten Gang in kürzester Zeit zu erwerben, auch in den späteren Jahren wieder aktiviert werden kann.

### 3.3.1 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Deci und Ryan (1985) unterscheiden beim Lernen extrinsische und intrinsische Motivation. Bei der extrinsischen Motivation kommt der Anreiz für eine Tätigkeit von außen. Bei der intrinsischen Motivation ist der Lernende hingegen selbst motiviert, eine Tätigkeit durchzuführen – der Antrieb kommt also von innen. Das heißt, bei der intrinsischen Motivation beschäftigt sich der\*die Lernende also mit einem Inhalt, weil dieser ihn\*sie



**Abb. 3.9** Grad der Selbstbestimmtheit

interessiert und/oder ihm\*ihr Freude bereitet. Im Vergleich dazu ist bei der extrinsischen Motivation der Inhalt per se für die\*den Lernende\*n nicht so interessant, daher muss der Lernanreiz von außen gesetzt werden, – in unserem Lehrsystem werden dafür oft Prüfungen verwendet. Der Anreiz besteht dann darin, zu lernen, um die Prüfung zu bestehen. Da aber das eigene Interesse am Lernen zu besseren Ergebnissen in der Informationsverarbeitung, der Verarbeitungstiefe, dem Verständnis, der Ausdauer und dem Studienerfolg führt (Kusurkar et al. 2013; Kyndt et al. 2012), haben Deci und Ryan Überlegungen angestellt, wie sich eine ähnlich geartete Motivation auch durch äußere Reize generieren lässt. Als Hauptfaktor identifizierten sie dabei den Grad an Selbstbestimmtheit bei der Ausführung einer Tätigkeit: Das in Abb. 3.9 dargestellte Modell zeigt, wie die extrinsische Motivation sich durch eine höhere Komponente an Selbstbestimmung dem Zustand der intrinsischen Motivation annähern lässt.

Extrinsische Motivation lässt sich nach diesem Modell in drei Stufen durch die fortwährende Erhöhung des Grads der Selbstbestimmung soweit aufwerten, dass am Ende eine Motivation entsteht, die sich der intrinsischen Motivation in ihren positiven Auswirkungen annähert. Auf der ersten Stufe, der externalen Motivation, erleben sich die Lernenden noch als überwiegend fremdbestimmt. Die Lernanreize erfolgen von außen, zum Beispiel über Prüfungen, für deren Bestehen gelernt werden muss. In der zweiten Stufe, der introjizierten Motivation, erhöht sich das Interesse, sich mit dem Inhalt zu beschäftigen dadurch, dass eigene emotionale Anreize stärker ins Spiel kommen („Ich lerne, weil für mich damit bestimmte Emotionen verbunden sind“). Allerdings beruhen diese Emotionen oft noch auf der Vermeidung von negativen Gefühlszuständen – wie Angst und Scham –, die auftreten, wenn die von außen gesetzte Anforderung nicht erfüllt werden kann (in

unserem Beispiel: Furcht, die Prüfung nicht zu schaffen, und Vermeiden negativer Reaktionen von außen). Erst in der dritten, identifizierten Stufe wird der äußere Anreiz so stark in das eigene Antriebssystem integriert, dass man sich weitgehend selbstbestimmt mit einer gegebenen Aufgabe auseinandersetzt. Die\*der Lernende erfüllt die Aufgabe, weil sie\*er sich nun mit einem selbstgesetzten Ziel identifizieren kann (hier: Die\*der Lernende möchte die Prüfung schaffen, weil sie\*er erkannt hat, dass die Inhalte sehr hilfreich für den späteren Wunschberuf sind).

### 3.3.2 Das Modell der Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie geht von drei psychologischen Grundbedürfnissen aus, die entscheidend für die Motivierung von Personen sind und mit denen eine günstige Lernsituation für identifiziertes oder intrinsisch motiviertes Lernen geschaffen werden kann (Abb. 3.10).

#### Autonomie

Menschen reagieren mit einer Verweigerungshaltung auf Lernumgebungen, die rein fremdbestimmt sind. Um sich selbstwirksam motiviert fühlen zu können, benötigen Lernende einen Rahmen, in dem Partizipation möglich ist und sie selbstbestimmt über ihr Lernen (mit)entscheiden können. Wenn Lernende die Möglichkeit haben, sich am Lernprozess zu beteiligen und diesen mitzugestalten, wird ein Gefühl von Autonomie generiert. Aufgabe des Lehrenden ist es, diesen Autonomiespielraum innerhalb des vorgegebenen strukturellen

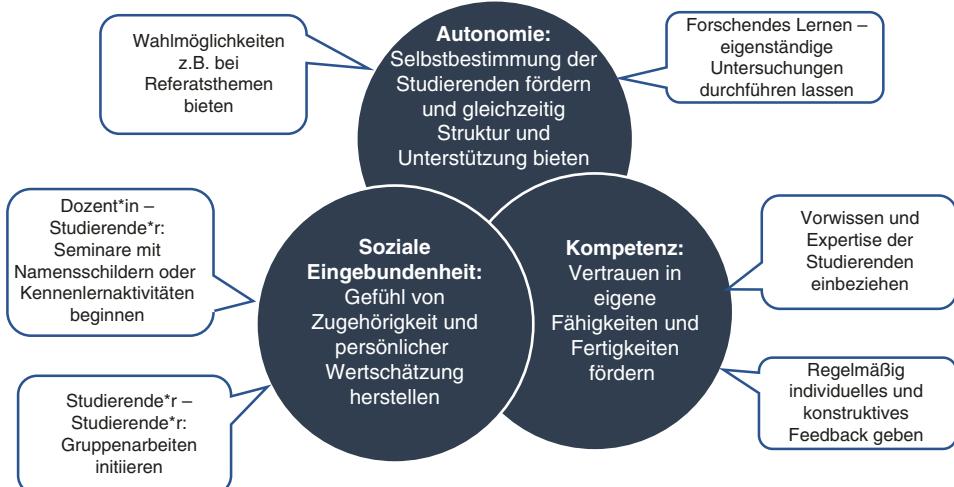


Abb. 3.10 Grundbedürfnisse in der Lernsituation

Rahmens transparent zu machen und klar abzustecken, damit die Lernenden sich nicht darin verlieren, sondern von den vorstrukturierten Möglichkeiten profitieren können.

#### **Tipps zum Herstellen von Autonomieerleben**

- Persönliche Erwartungen und Background der Studierenden in der Vorstellungsrunde abfragen
- Gemeinsam mit Studierenden Lernziele formulieren (Gleichberechtigung/demokratischer Gedanke)
- Studierende mitbestimmen lassen (z. B. durch eigenständige Wahl von Referatsthemen, Methoden und Arbeitsformen oder durch Wahl von Prüfungsaufgaben aus einem Pool)
- Diskurs und Austausch ermöglichen (z. B. durch Arbeit in Kleingruppen oder Integration von Diskussionen in die Vorlesung)
- Feedbackmöglichkeiten der Lernenden an die\*den Lehrende\*n etablieren (z. B. durch Kartenabfrage, Clicker-Systeme oder Feedback-Briefkasten)

#### **Soziale Eingebundenheit**

Der Mensch ist rein anthropologisch gesehen ein Herdentier. Als genuin soziales Wesen lernt er daher am besten in einem Setting, in dem er sich in einer Gemeinschaft aufgehoben fühlt. In der Gruppe besteht die Chance, sich gegenseitig zu helfen, zu ermuntern, zu motivieren und zu inspirieren. Auch entsteht ein Bewusstsein dafür, dass andere ähnliche Probleme haben und man gemeinsam eine Lösung finden kann. Die Interaktion zwischen dem\*der Lehrenden und den Lernenden bzw. der Lernenden untereinander und das wechselseitige Feedback stellen durch das Schaffen eines Wir-Gefühls daher einen wichtigen Aspekt für gelungenes Lernen dar. Je stärker sich die Lernenden mit der Lerngruppe identifizieren können, desto stärker sind sie motiviert, sich den vorhandenen Lernstoff anzueignen.

#### **Tipps für die Gestaltung sozialer Eingebundenheit**

- Gemeinsame Events und das Kennenlernen ermöglichen (z. B. durch Einführungstage, Exkursionen, Vorstellungsrunde im Seminar oder Biergartenbesuch)
- Als Dozent\*in Ansprechpartner\*in für Studierende sein (z. B. durch aktives Zuhören und Interesse an Studierenden, fachlich und menschlich ansprechbar sein)
- Gemeinsame Ziele und Projekte fördern (z. B. durch längerfristige Projekte, Verwendung von Kugellagerübung im Seminar und Murmelgruppen in der Vorlesung oder studentische Gruppen immer wieder neu zusammensetzen)

#### **Kompetenz**

Im Sinne der für die Motivation so bedeutsamen Selbstwirksamkeit sollten Lehrende sich darum bemühen, den Lernenden Kompetenzerleben zu vermitteln. Wer sich selbst als kompetent wahrnimmt, glaubt daran, Dinge selbstverantwortlich gestalten zu können, und

ist deutlich stärker intrinsisch motiviert. Lernende erleben sich v. a. dann als kompetent, wenn sie das Gefühl haben, die vor ihnen liegenden Lernaufgaben meistern zu können. Um dies zu erreichen, ist eine Unterstützung des Lernprozesses in Form von regelmäßi- gem Feedback nötig – idealerweise nicht nur zum Lernergebnis, sondern auch zum Lernweg.

#### **Tipps für die Gestaltung von Kompetenzerleben**

- Wissen anwenden lassen (z. B. durch eigenständige studentische Forschungsprojekte oder durch Bildung von Kompetenzteams, in denen Studierende „Experten“ für ein Thema werden)
- Kompetenz und Wissen aufzeigen (z. B. durch explizite Benennung von Fortschritten)
- Würdigung und Anerkennung der Studierenden (z. B. durch respektvollen Umgang auf Augenhöhe, Feedback mit Entwicklungspotenzial in Sprechstunde oder Pausenzeit, Lob positiver Beiträge, Aufzeigen von Erfolgsergebnissen und die Möglichkeit, diese z. B. auf einer Konferenz präsentieren zu lassen)
- Anforderungen und Wissensverknüpfungen beachten (z. B. durch Anknüpfen an Vorwissen oder Anpassung des Schwierigkeitsgrades)

Bei Beachtung dieser drei basalen Bedürfnisse ändert sich das Selbstverständnis einer Lehrperson zunehmend, weg vom Wissensvermittler hin zum Gestalter von Lernprozes- sen, in denen gemeinschaftlich Wissen konstruiert und erworben werden kann (das entspricht auch optimal den Anforderungen der konstruktivistischen Lerntheorie). Allerdings bleibt der\*die Lehrende dabei in der wesentlichen Position des Rahmengebers. Er\*sie ist verantwortlich für die Struktur der Lehrveranstaltung, innerhalb derer dann motivational günstige Lernprozesse stattfinden können.

### **3.3.3 Fazit**

Neugierde und der Wille, sich selbstbestimmt weiter zu entwickeln, liegt in der Natur der meisten Menschen. Für Lernprozesse kann diese natürliche Voraussetzung gut genutzt werden, wenn es gelingt, einen gewissen Grad an Selbstbestimmung in fremdgestaltete (durch Institutionen wie Schule, Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen) Lernprozesse miteinzubeziehen. Wenn Lernende sich allmählich mit den Lernzielen der Lehrveranstaltung identifizieren können, lässt sich durch äußere Anreize generiertes Lernen stufenweise in intrinsisch motiviertes Lernen überführen. Hilfreich zur Gestaltung solcher Lernprozesse ist die Beachtung der drei psychischen Grundbedürfnisse von Lernenden: Autonomie (Habe ich die Möglichkeit zur Mitentscheidung?), soziale Eingebundenheit

(Fühle ich mich als Teil einer Lerngruppe mit gemeinsamem Lernziel?) und Kompetenz (Fühle ich mich in meinem Lernprozess so begleitet, dass ich das Lernziel erreichen kann?). Dem\*r Lehrenden in der Rolle des\*der Lernbegleiter\*in obliegt also die wichtige Aufgabe, geeignete Lernräume zu schaffen, in denen die Lernenden größere Selbstbestimmung erfahren und sich dadurch intensiver in den Lernprozess einbringen können.

### 3.4 Tipps zur Seminargestaltung

Die Fragen in Abb. 3.11 sind als Hilfestellung für die künftige Lehrveranstaltungsplanung (Vorlesungen und Seminare) gedacht. Sie ist als Zusammenfassung zu sehen, in der alle in diesem Beitrag angesprochenen Aspekte berücksichtigt sind. Die Prinzipien des konstruktivistischen Ansatzes und die Strukturierung des Lernprozesses (lernzielorientierte Lernbegleitung als roter Faden in der Lehrveranstaltung) sind in schwarz gehalten. Die motivationalen Aspekte sind grau dargestellt.

Natürlich kann diese Zusammenfassung aber auch als Selbstreflexionsunterstützung in laufenden Lehrveranstaltungen herangezogen werden, um feststellen zu können, inwiefern die in diesem Kapitel als lernförderlich herausgestellten Elemente schon in den eigenen Lehrveranstaltungen beachtet sind und was noch einbezogen werden könnte.

#### Zusammenfassung – einige Fragen für Ihre Lehrveranstaltung

<b>Vorbereitung (Seminarplanung, Lernziele)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Haben Sie die Lernziele und die gegenseitigen Erwartungen an die Veranstaltung identifiziert?</li><li>✓ Haben Sie einen Ablaufplan für den gesamten Semesterverlauf sowie für die Vorlesungs- oder Seminarinheiten erstellt?</li><li>✓ Stimmen Ihre Lernziele und die gewählten Lehrmethoden überein?</li><li>✓ Sind die Basic Needs (soziale Einbindung, Autonomie und Kompetenz) der Studierenden berücksichtigt?</li></ul>
<b>Durchführung (motivierendes interaktives Setting)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Binden Sie authentische Beispiele z.B. aus der Praxis oder aktuellen Forschung ein oder erarbeiten Sie Themen anhand von aktuellen Beispielen der Studierenden?</li><li>✓ Versuchen Sie das Lernen der Studierenden in einem Kontext stattfinden zu lassen, der dem der späteren Wissensanwendung gleicht?</li><li>✓ Regen Sie Ihre Studierenden zu aktivem Lernen an, beispielsweise durch Gruppenarbeit oder Reflexion?</li><li>✓ Beleuchten Sie das Thema der Veranstaltung mit den Studierenden aus verschiedenen Perspektiven?</li><li>✓ Werden die Studierenden einbezogen? Gibt es Mitentscheidungsmöglichkeiten? Gibt es regelmäßiges Feedback?</li></ul>
<b>Nachbereitung (lernzielorientierte faire Prüfungen)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Prüfen Sie die im Vorfeld erarbeiteten Lernziele ab?</li><li>✓ Prüfen Sie das Wissen Ihrer Studierenden auf verschiedenen Lernebenen?</li><li>✓ Besprechen Sie die Bewertung der Prüfung mit den Lernenden und machen die Bewertungskriterien für die Lernenden transparent?</li><li>✓ Geben Sie den Studierenden Feedback über ihren Lernstand?</li></ul>

**Abb. 3.11** Unterstützende Fragen bei der Lehrveranstaltungsvorbereitung für Seminare und Vorlesungen

### 3.4.1 Zusätzliche Tipps aus der Praxis

Letztlich möchten wir Ihnen noch eine Sammlung von Tipps mit an die Hand geben, die wir und unsere Multiplikator\*innen im Verlauf unserer Lehrtätigkeit gesammelt haben.

#### Tipps für die Optimierung von Vorlesungen

##### Vor der Veranstaltung

- Zeitplan erstellen
- Roten Faden formulieren: Was möchte ich in der Vorlesung vermitteln?
- Lernziele definieren: Was sollen die Teilnehmenden nach der Veranstaltung wissen/umsetzen können?

##### Zu Veranstaltungsbeginn

- Vorwissen der Teilnehmenden erfragen
- Klare Gliederung und Übersicht, Einbettung in den Gesamtstoff zu Beginn der Veranstaltung
- Relevanz des Stoffes für Beruf usw. aufzeigen
- Zwei Studierende bestimmen, die auf die Veranstaltung Feedback geben
- Fragen ankündigen, die anschließend jeder beantworten sollte
- Die Studierenden auch ermuntern, zu artikulieren, was sie zu dem Gebiet schon wissen
- Fragen der Studierenden gleich zu Beginn zulassen

##### Veranstaltungsdurchführung

- Immer wieder Raum für eigene Aktivität lassen
- Fragen zulassen
- Fragen stellen
- Verwenden von Beispielen bei der Vermittlung des Stoffes (erhöht Anschaulichkeit und Relevanz)
- Forschungsorientierung aufzeigen (förderst Neugierde)
- Studierende ermuntern, sich weitere Beispiele zur Erklärung von Phänomenen oder zur Praxisanwendung zu überlegen
- Eventuell auch beobachten, was die Studierenden mitschreiben
- Zu gegenseitigem Feedback ermuntern
- Eventuell Pausen in der Vorlesung einbauen
- Zwischendurch Gruppenarbeit mit Sitznachbarn\*innen über Umsetzbarkeit von xy (spontane Miniarbeitsgruppen während der Vorlesung) oder mit dem Auftrag: „Diskutieren Sie in 3 Minuten den Nutzen von xy.“

**Tipps für die Optimierung von Seminaren**

- Namensschilder aufstellen
- Zu Beginn Spielregeln des Umgangs miteinander festlegen und gegenseitige Erwartungen klären
- Thema festlegen
- Möglichst wenig top-down sondern bottom-up, mit einem Höchstmaß an Autonomie
- Autonomie mit Struktur kombinieren
- Bei Präsentation vorher klären: Wie lange, was ist das Ziel und welche Botschaften sollen transportiert werden?
- Am Ende sollen alle Feedback geben: Was war positiv? Was war suboptimal? Verbesserungsvorschläge?
- Namenskärtchen

**Bei Texten, die zu lesen sind:**

- Ein Teil der Studierenden stellt Fragen, der andere antwortet (abwechselnd)
- Podiumsdiskussion
- Reflexion Theorieinhalte – Methodeninhalte – wissenschaftliche Befunde – zukünftige Forschungsideen – Theorienpluralismus
- Abweichende Meinungen zulassen, offene Diskussion, Freiheitsgrade für Eigenbeteiligung
- Entscheidend ist immer eine Gratwanderung zwischen Grenzen setzen und Freiheiten geben

**Tipps zur Optimierung von Prüfungen**

- Fragen und Musterlösungen zur Prüfungsvorbereitung anbieten
- Die Studierenden selbst Fragen stellen lassen
- Den Studierenden den Prüfungsablauf vorstellen (mindert Prüfungsangst)
- Stoffrelevanz für Prüfung aufzeigen
- Bezug der Fragen zu den Lernzielen herstellen
- Schwerpunkte betonen und auf die Lernzielebenen eingehen (Bloom 1956):
  - Erwerb von Wissen (Nennen, Aufzählen)
  - Verständnis (Zuordnen, Begründen, Erklären)
  - Anwenden von Wissen (Berechnen, Beispiele nennen, Lösungen finden)
  - Analyse (Analysieren, Vergleichen, Vorteile herausstellen)
  - Synthese (Interpretieren, Lösungen anhand einer Theorie aufzeigen)
  - Evaluation (Bewerten, Überprüfen)

**Mündliche Prüfungen:**

- Positive Atmosphäre schaffen (z. B. sich vorstellen, Wasser anbieten)
- Den Prüfling mit einer offenen Frage warm werden lassen
- Ein Prüfungsgespräch führen und nicht während der Prüfung belehren (der Prüfling sollte den größten Redeanteil haben)
- Fragen klar und verständlich stellen und zu Nachfragen ermuntern, wenn etwas nicht verstanden wurde

### **3.4.2 Fazit: Gute Lehre als Möglichkeit eines Kulturwandels an Universitäten**

Gute Lehre hat – ganz im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideal – einen wesentlichen Anteil daran, was Studierende aus ihrer universitären Laufbahn inhaltlich und menschlich mitnehmen. Zum einen kann sie dazu beitragen, Inhalte besser zu verankern, mit mehr Bedeutung zu versehen und sie flexibler abrufbar und praktisch anwendbarer zu gestalten. Zum anderen ist der\*die Dozent\*in ein wichtiges Vorbild für künftige Lern- und Lehrprozesse. Gute Lehre hat so also eine große Bedeutung für die Erfüllung des Bildungsauftrags an Universitäten: „Es gilt sich zu fragen, was wir künftigen Generationen als Universität vermitteln wollen“ (Aussage vieler Multiplikator\*innen in unseren Workshops). Engagierte Lehrende begeistern nicht nur ihre Studierenden, sondern oft auch ihre Kolleginnen und Kollegen für die Auseinandersetzung mit und den Diskurs über gute Lehre. So kann nach und nach ein Klima geschaffen werden, in dem Lehre (wieder) einen wichtigeren Stellenwert in unseren Bildungsstätten einnimmt.

---

## **Literatur**

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Biggs. (1996). Grundlagentext zu constructive alignment. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138871>. Zugegriffen am 17.04.2021.
- Biggs, J., Tang, C. (2011) Teaching for quality learning at university (4. Aufl). Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and Open University Press (McGraw Hill Education).
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henninger, M., Mandl, H., & Balk, M. (1997). Untersuchung eines konstruktivistisch orientierten Trainingsansatzes in der Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 365–376.
- Kusurkar, R. A., ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 57–69.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2012). Looking at learning approaches from the angle of student profiles. *Educational Psychology*, 32, 493–513.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rotthoff, T. (2007). Schritt für Schritt – Ein Weg zur erfolgreichen Planung von Lehrveranstaltungen. In B. Berendt, H. P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, 2006, Loseblattsammlung, Ziffer B 1.6, 1–18.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Wissenschaftsrat. (2017). Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Halle.



# Digitale Lehre an der Hochschule: Warum Blended Learning so gut funktioniert

4

Louisa Kunze und Dieter Frey

## Inhaltsverzeichnis

4.1	Was ist Blended Learning und was sind die Vorteile? .....	71
4.1.1	Lehr-/Lernaktivitäten .....	72
4.1.2	Digitale Materialien und Werkzeuge .....	73
4.1.3	Lernunterstützungssysteme .....	76
4.1.4	Zur Strukturierung von Lerneinheiten .....	77
4.2	Generelle Herausforderungen digitaler Lehre .....	79
4.2.1	Die Rolle des Lehrenden und Lernenden .....	79
4.2.2	Kommunikation .....	80
4.2.3	Fehlende soziale Einbindung .....	82
4.3	Generelle Chancen digitaler Lehre .....	83
4.4	Fazit .....	84
	Literatur .....	86

Die digitale Transformation wird nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in Bildungsinstitutionen wie den Universitäten immer präsenter. Die Digitalisierung betrifft dabei nicht nur Arbeitsabläufe, sondern auch zwischenmenschliche Interaktionen in Zusammenarbeit und Lehre. Dieser Umstand zieht insbesondere zwei Fragen nach sich: Zum einen, welche Kompetenzen für die digitalisierte Arbeitswelt notwendig sind, zum anderen, wie digitale Lernsettings aufgebaut sein müssen (Seufert und Meier 2016). Fischer und Lütge (2020)

---

L. Kunze (✉) · D. Frey

Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität,  
München, Deutschland

e-mail: [Louisa.Misterek@psy.lmu.de](mailto:Louisa.Misterek@psy.lmu.de); [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de)

sehen besonders eine Basisqualifizierung für digitale Lehre für Studierende als Ansatzpunkt, um die Kompetenzfrage und die didaktischen Fragen zu beantworten. Eine Basisqualifizierung für digitale Lehre bedeutet in ihren Augen, die Grundlagen zur Medienerziehung, Mediendidaktik und Informatik den Studierenden näher zu bringen. Besonders die Lehramtsstudierenden könnten so die neue Generation souverän mit digitalen Medien unterrichten. Doch nicht selten wünschen sich die Lehrenden selbst einen „Grundkurs“ in digitaler Lehre. In diesem Grundkurs sollte sowohl die technische Umsetzung als auch die notwendige Didaktik für gelingende digitale Lehre enthalten sein. Des Weiteren ist oft der Gedanke an digitale Lehre bei den Dozierenden durch ein ambivalentes Verhältnis geprägt. Es ist zwar bekannt, dass es wichtig wäre, bekannte Lehrinhalte zu digitalisieren, aber nur wenige Dozierende setzen digitale Lehre freiwillig um (Ruth 2018). Insbesondere in der aktuellen Situation, geprägt durch die COVID-19-Pandemie, sind viele Lehrende dazu gezwungen, digitale Lehre einzusetzen, mit der sie sich selbst (noch) nicht wohl fühlen. Aber warum fühlen die Lehrenden sich mit digitaler Lehre nicht wohl? Die Gründe sind häufig fehlende digitale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeiten im digitalen Umfeld sowie die mangelnde soziale Einbindung von Seiten der Universität und/oder der Kolleg\*innen. Außerdem kursieren ambivalente Gefühle gegenüber dem Einsatz digitaler Lehre. So ist der Vorteil der großen Reichweite von digitalen Medien vielen Lehrenden bekannt, aber nur wenige sind davon überzeugt, dass ihnen die digitale Lehre tatsächlich persönliche Erleichterung bringen kann (Lehner 2018). Ein großes Missverständnis existiert auch über den richtigen Verwendungszeitpunkt von digitalen Medien. In der Praxis wird häufig angenommen, dass digitale Medien primär in den Online-Phasen, wie zum Beispiel dem vorbereitenden Selbststudium, sinnvoll zum Einsatz kommen können. Die Präsenzphasen werden dabei häufig komplett außer Acht gelassen. Zunehmend sind jedoch Lernende und Lehrpersonen permanent mit mobilen Endgeräten online vernetzt. Es wird deshalb bei der Digitalisierung der Lehre in Zukunft nicht mehr nur um das Planen von reinen Präsenz- und Online-Phasen gehen, sondern auch um das Orchestrieren verschiedener Lehr- und Lernaktivitäten unabhängig vom virtuellen oder physischen Raum, einschließlich der dazugehörigen und passenden digitalen Werkzeuge und Materialien (Seufert und Meier 2016). Grundsätzlich muss bewusst sein, dass die fortschreitende Digitalisierung auch unabhängig von ihrem Nutzen, die Bildungswelt verändert hat und auch weiterhin verändern wird. Die Digitalisierung ist nicht aufhaltbar und muss aktiv von den Universitäten angegangen werden. Es geht nicht mehr um die Frage, ob digitale Medien in der Lehre eingesetzt werden sollen, sondern darum, wie und wann diese Umsetzung stattfinden sollte (Lehner 2018). Dies sollte von den Universitäten aktiv angegangen werden, was bedeutet, dass sich auch Lehrende aktiv mit dem Thema beschäftigen müssen. Dies kann etwa durch das Ausprobieren digitaler Tools und durch das Entdecken von neuen Möglichkeiten der digitalen Lehre geschehen.

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie digitale Medien erfolgreich in Online- und Präsenzphasen der Lehre eingebunden werden können. Im Zuge dessen wird das didaktische Lehrkonzept des Blended Learnings vorgestellt, das sich darüber hinaus besonders gut für Neulinge in der digitalen Lehre eignet.

## 4.1 Was ist Blended Learning und was sind die Vorteile?

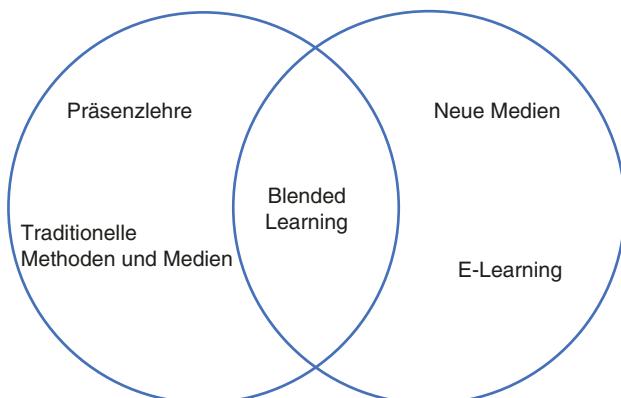
**Blended Learning** bedeutet übersetzt „vermischt Lernen“. Gemeint ist damit ein Wechsel zwischen sich ergänzenden virtuellen Lernsettings und Präsenzveranstaltungen. Der Begriff verdeutlicht damit die Mischung von traditionellem Lehren und Lernen und digitalem Lehren und Lernen.

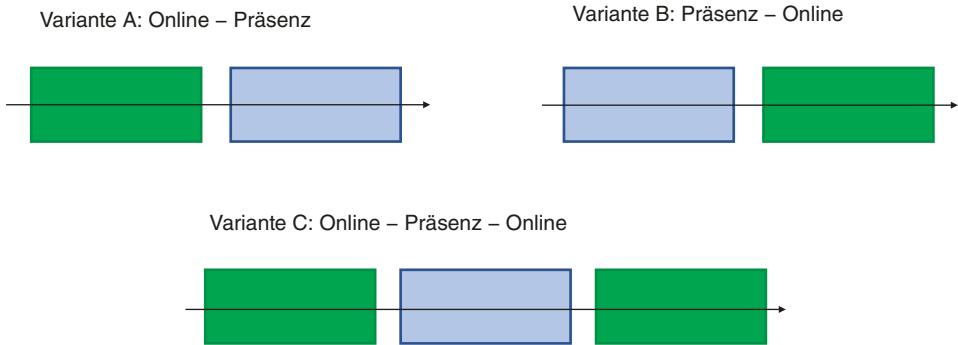
Als Blended Learning, integratives oder hybrides Lernen werden Lehr- und Lernformen bezeichnet, bei denen Präsenzveranstaltungen mit digitalen Komponenten verzahnt werden, die dabei spezifische, auf die Präsenzphasen abgestimmte Aufgaben übernehmen (Wannemacher et al. 2016).

Im Gegensatz zum analogen Lernen, wird das Lehren und Lernen im Blended-Learning-Konzept durch Optionen wie Online Learning und Social Learning (Studierende lernen z. B. in virtuellen Gruppenarbeiten voneinander) ergänzt (Lehner 2018). Blended Learning stellt also ein Mix aus traditionellen sowie neuen Methoden und Medien dar (Abb. 4.1). In folgendem Kapitel werden praktische Tipps vorgestellt, wie digitale Lehre (in diesem konkreten Fall: Blended Learning) erfolgreich an Fakultäten oder Lehreinrichtungen umgesetzt werden kann. Es sollte dennoch gesagt sein, dass in einer Studie von Schneider und Mustafic (2015) gezeigt werden konnte, dass im Vergleich von Präsenz- und Fernstudienangeboten keine nennenswerten Unterschiede bezüglich der Effektivität, Lernziele zu erreichen, festgestellt werden konnten. Grundsätzlich entscheidend ist, dass Studierende zum Denken angeregt werden und nicht in welcher Form (digital oder analog) die Lehre angeboten wird. Die Effektstärken bezüglich der Lernzielerreichung von den Studierenden hingen, gemäß Lehner (2018), stärker mit der didaktischen Aufbereitung, als der technisch-medialen Qualität zusammen. Daher sind die in Kap. 3 für analoge Lehre aufgezeigten didaktischen Ansätze auch in der digitalen Lehre von Bedeutung.

**Blended Learning** (das Abwechseln von Präsenz- und Online-Lehre) stellt aktuell die „beste Variante“ der digitalen Lehre dar, weil Blended Learning die jeweiligen Vorteile der

**Abb. 4.1** Darstellung von Blended Learning (Reinmann-Rothmeier, 2003)





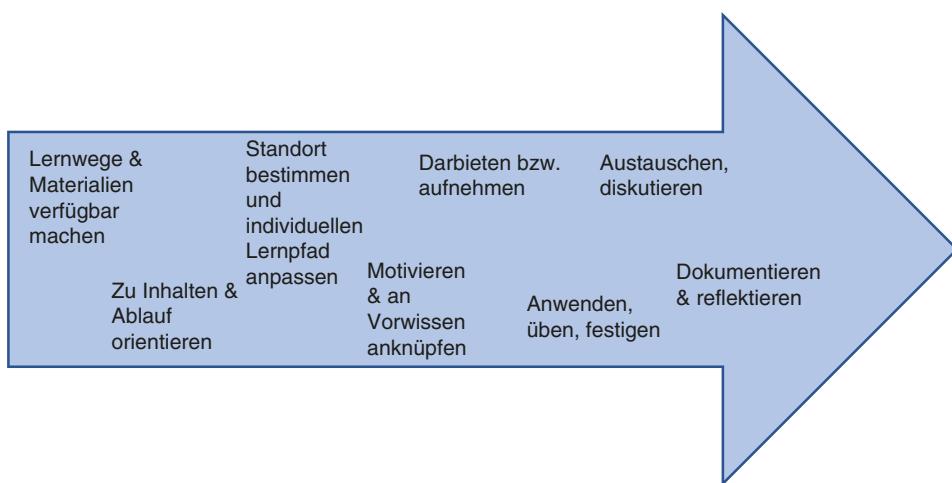
**Abb. 4.2** Blended-Learning-Modelle (nach Seufert und Meier 2016)

digitalen und der traditionellen Lernumgebung vereint. Klassischerweise bauen, wie bereits angesprochen, im Blended Learning die Präsenz- und Online-Phasen aufeinander auf. In den Online-Phasen werden digitale Medien als Trägermedium eingesetzt und die Studierenden setzen sich eigenständig mit einem Thema auseinander. Die Präsenzphasen eignen sich besonders gut für die Diskussion oder Auseinandersetzung mit dem eigenständig angeeigneten Wissen. Wie eine Blended-Learning-Veranstaltung ablaufen kann, wird in einem Beispiel in Abb. 4.2 veranschaulicht.

In Abb. 4.2 werden drei verschiedene Arten von Blended Learning veranschaulicht. Variante A stellt den Klassiker von Blended Learning dar. Hier erfolgt zuerst der Online-, dann der Präsenzlehreteil. In Variante B folgt der Präsenzteil auf den Online-Teil. Variante C beginnt mit einem Online-Teil, es folgt der Präsenzteil und endet wieder mit einem Online-Teil. Es wird offensichtlich, dass die Phasen individuell aufeinander abgestimmt folgen können, – je nach Thema der Lehrveranstaltung und dem didaktischen Vorgehen der Lehrperson.

#### 4.1.1 Lehr-/Lernaktivitäten

Die Lehr- und Lernaktivitäten sind maßgeblich von den Lernzielen abhängig. Vor jeder Lehrveranstaltung sollten die Lernziele klar definiert sein, sodass die Lernaktivitäten dementsprechend angepasst werden können. Lernziele können innerhalb folgender Felder festgelegt werden: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren oder Erschaffen. In diesem Sinne könnte ein Lernziel im Feld „Verstehen“ das Verstehen des Satz des Pythagoras sein. Ein weiteres beispielhaftes Lernziel könnte im Feld „Erinnern“ das Erlernen von zehn englischen Vokabeln sein. In Abschn. 4.1.4 wird noch einmal genauer auf die Möglichkeiten der Strukturierung von digitalen Lehreinheiten eingegangen. Zuerst soll ein Überblick über die möglichen Werkzeuge und digitalen Materialien für eine Blended-Learning-Lehrveranstaltung erfolgen (Abb. 4.3).



**Abb. 4.3** Mögliche Lehr- und Lernaktivitäten (nach Seufert und Meier 2016)

#### 4.1.2 Digitale Materialien und Werkzeuge

##### Kursräume und Lernwege

Kursräume und Lernwege können sowohl analog als auch virtuell angelegt werden. In der digitalen Lehre hat sich besonders der Begriff des virtuellen Klassenzimmers etabliert. Hierbei werden die Möglichkeiten der Präsenzlehre im virtuellen Raum nachgebildet. Verwendet werden dazu Tools wie:

- Adobe Connect (<https://www.adobe.com/de/products/adobeconnect.html>),
- Google Hangouts (<https://hangouts.google.com/>),
- Skype (<https://www.skype.com/de/>) und
- Zoom (<https://zoom.us/de-de/meetings.html>).

##### Online-Selbsttests

Mit Online-Selbsttests können sich die Studierenden selbst testen. Die Ergebnisse sind nicht prüfungsrelevant und können auch nicht von der Lehrperson eingesehen werden. Die Selbsttests können sehr gut als Klausurvorbereitung genutzt werden. Erstellen können die Tests die Lehrpersonen selbst über die Plattform [moodle.com](https://moodle.com).

##### Online-Pinnwände, Mindmaps

Online-Pinnwände ermöglichen das Erstellen und Bearbeiten von virtuellen Pinnwänden in Echtzeit und auch oft durch mehrere Personen. Eine Beispielplattform hierfür ist Padlet (<https://de.padlet.com/>). Mit dem Tool Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/>) können gemeinsame virtuelle Mindmaps erstellt werden. Sie eignen sich besonders gut, um Sachverhalte zu analysieren und zu evaluieren.

## **E-Books, Wikis, kuratierte Sammlungen**

E-Books sind elektronische Bücher, die vom Leser heruntergeladen und gelesen werden können. Wikis sind sog. Content Management Systeme (CSM). Das bekannteste CSM ist Wikipedia. Im Gegensatz zu einer Homepage oder einem Blog, können bei einem Wiki alle Nutzer\*innen Inhalte bearbeiten, ergänzen oder löschen. Kuratierte Sammlungen sind betreute und organisierte Sammlungen, die auch digital zugänglich sein können. E-Books, Wikis oder kuratierte Sammlungen können als Informationsgrundlage von Lernzielen im Bereich Analyse, Evaluation und Verstehen dienen.

## **Online-Foren und Konferenzen**

Auf Online-Foren können sich Nutzer informieren und austauschen. Mit gutem Beispiel voran geht hier das Hochschulforum Digitalisierung. In diesem Forum finden sich Informationen zu Trends und Methoden der digitalen Lehre (<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/5-tipps-online-lehre>, Zugegriffen am 03.09.2020). Auch Konferenzen finden, besonders in Anbetracht der aktuellen COVID-19-Pandemie, vermehrt online statt. Mögliche Tools dafür sind beispielsweise Zoom oder Google Meet.

## **Peerfeedback, E-Tests**

Peerfeedback bedeutet, dass sich die Studierenden gegenseitig über verschiedene Messenger Tools (z. B. Moodle) Feedback geben. Das Feedbackgeben und -nehmen findet also innerhalb der eigenen Peergroup statt. E-Test sind Tests, die online stattfinden. Sie können im Multiple-Choice-Testformat (MCT), mit offenen Fragen oder einer Kombination aus beidem sein.

## **Infografiken, Infovideos, Advance Organizer**

Eine Infografik ist die visuelle Präsentation von Zusammenhängen in einer Abbildung. Eine Abbildung des Münchener U-Bahnnetzes mit weiteren Informationen ist zum Beispiel eine Infografik. Ein Advance Organizer kann auch eine Infografik sein. Im Kern sind Infografiken und Advance Organizer eine visuelle Lern- und Orientierungshilfe für die noch kommenden Lerninhalte. Studierende bekommen im Vorhinein („in advance“) einen visuellen Überblick, welche Inhalte sie erwarten. Ganz im Sinne des konstruktivistischen Lehransatzes könnte dies die „grobe Bauanleitung zur Erstellung des eigenen Hauses“ darstellen, um auf die Haus-Metapher zurückzukommen (s. Kap. 3). In diesem Sinne ermöglichen Advance Organizer ein transparentes Lernziel und Verfahren. Es dient der Fokussierung der Aufmerksamkeit und gibt Lernenden Sicherheit für ihren eigenen Lernpfad.

## **WBTs und Lernvideos**

Web-based Trainings, sog. WBTs, sind zusammen mit dem Blended Learning der größte Trend in der Personalentwicklung (Klein 2018). Die WBTs sind eine Weiterentwicklung der früheren Computertrainings. Über das Internet können sich die Teilnehmenden in das Lernprogramm über eine Lernplattform oder ein Lernmanagementsystem (LMS) einloggen. Das Lernen kann also zu jeder Zeit an jedem Ort durch Tablet, Handy oder mit einem

internethfähigen Laptop stattfinden. Lernvideos können Inhalt eines WBTs sein oder auch für sich alleine stehen. Der Unterschied zwischen WBT und Lernvideo ist, dass WBTs ein in sich abgeschlossenes Lernprogramm abbilden möchten. Lernvideos sind meist Wissensfragmente, die bausteinartig unterschiedlich verwendet werden können. Da WBTs ein in sich abgeschlossenes Lernprogramm darstellen können, eignen sie sich besonders für Lernziele im Bereich Verstehen und Evaluieren.

### Votingsysteme

Diese Systeme werden auch Audio Response Systeme genannt. Hier können die Studierenden live über bestimmte Themen abstimmen. Ganz so wie bei „Wer wird Millionär“. Es gibt dafür extra vorgesehene Clicker (Hardware-basiert) oder Apps und Websites (Software-basiert), die diese Funktion anbieten. Die Abstimmung erfolgt anonym, weshalb die Systeme sich sehr gut zur Stoffabfrage (Lernfeld erinnern) eignen. Kein\*e Studierende\*r muss Angst haben, sich zu blamieren und eine falsche Antwort zu geben. Typische Tools sind:

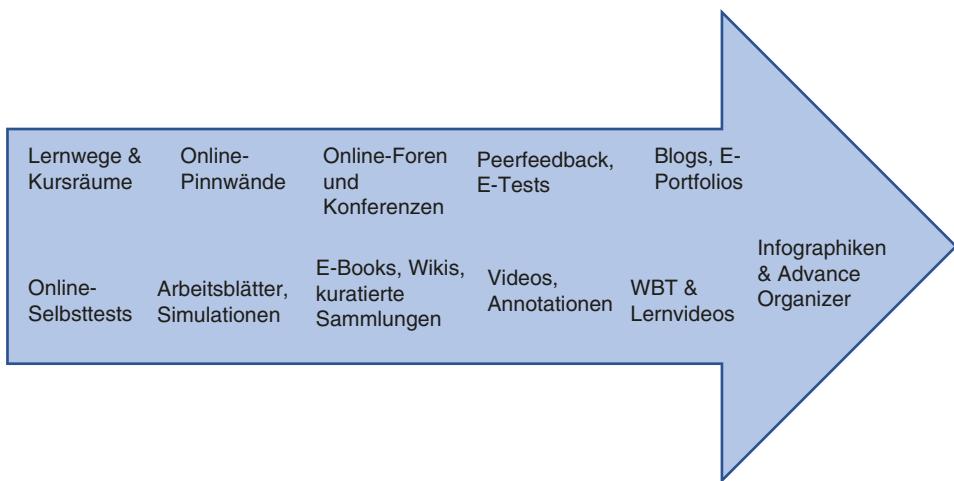
- ARSnova (<https://arsnova.eu/mobile/>),
- Kahoot! (<https://kahoot.com/>),
- Pingo (<https://pingo.coactum.de/>).

### Videos, Annotationen

Der Begriff Annotation bedeutet „Anmerkung“, „Beifügung“, „Hinzufügung“. Annotations sind Begriffsklärungen oder Ergänzungen, die zwar nicht wesentlich für den Haupttext sind, jedoch auch nicht ungenannt bleiben sollen (Wikipedia 2020). Wird mit E-Books oder Online-Papieren gearbeitet, sind Annotationssysteme eine praktische Hilfe bei dem Verstehen und Bearbeiten von Texten. Online-Annotationssysteme wie Xlibris (<https://www.xlibris.de/>) ermöglichen In-situ-Annotationen von Dokumenten und unterstützen aktives Lesen durch das Unterstreichen, Hervorheben und Kommentieren von Textstellen. Dieses Tool kann gut zur Erreichung von Lernzielen im Feld der Evaluation oder Analyse verwendet werden.

### Blogs, E-Portfolios

Blogs sind Webseiten, die es erlauben in chronologischer Reihenfolge Einträge zu veröffentlichen. Sie haben oft Tagebuchcharakter. Sie können nach Kategorien oder Schlagwörtern gefiltert werden. Lesende können Beiträge kommentieren und diskutieren. Die Inhalte sind nicht auf Texte beschränkt, sondern können auch Bilder, Videos und Tonspuren enthalten. In Bezug auf die digitale Lehre, können Blogs als Lerntagebuch oder E-Portfolio verwendet werden. E-Portfolios sind virtuelle Sammelmappen, die auch wieder Texte, Bilder, Videos oder Audiodateien bündeln. Ein Portfolio kann einen Lernprozess sichtbar machen und als Grundlage für einen Reflexionsprozess dienen. Dadurch kann das selbstgesteuerte Lernen unterstützt werden. Durch die digitale Umsetzung entsteht ein Wissensspeicher, der noch viele Jahre zugänglich sein wird (Abb. 4.4).



**Abb. 4.4** Mögliche digitale Medien und Werkzeuge bei der Blended-Learning-Umsetzung (nach Seufert und Meier 2016)

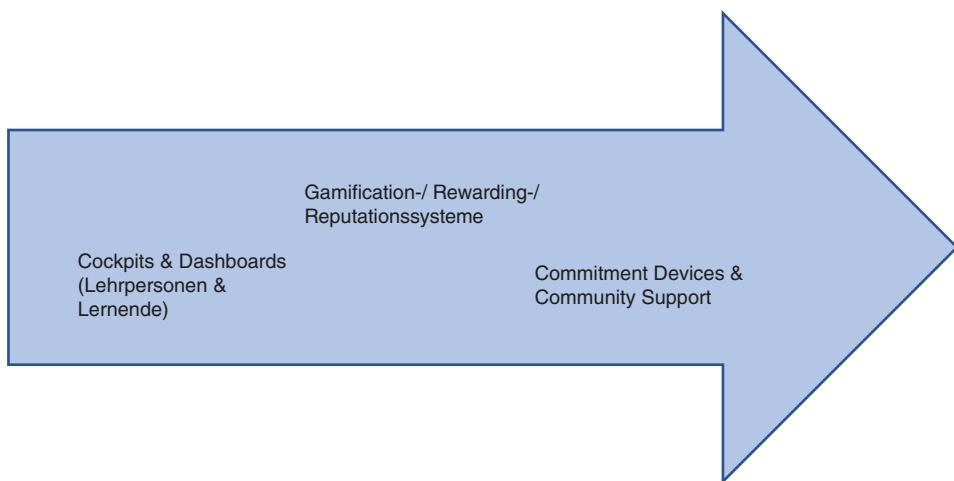
### 4.1.3 Lernunterstützungssysteme

#### Cockpits, Dashboards

Cockpits und Dashboard sind datengetriebene, grafische Informationssysteme. Sie stellen schnell und übersichtlich Informationen dar. Dashboards können mit der Tachoanzeige in einem Auto verglichen werden. Es werden Informationen über den aktuellen Zustand des Autos angezeigt. Wie schnell fährt es. Wie viele Kilometer wurden schon gefahren und wie viel Öl ist noch im Tank. Als Lehrperson mit großen Lehrveranstaltungen und sehr vielen Studierenden kann es schwer sein, den Überblick über den aktuellen Lern- und Befindlichkeitsstand zu behalten. Durch das Erfassen bestimmter Kennzahlen, wie Zwischennoten oder Anwesenheit, können Lehrende einen Überblick über ihre Studierenden erhalten. Dashboards helfen damit, die Lehre zu verbessern, indem sie grafische Aussagen von gewählten Kennzahlen machen.

#### Gamification-/Rewarding-/Reputationssysteme

Gamification oder Game Based Learning kann zum Einsatz kommen, wenn Inhalte spielerisch aufbereitet werden sollen. Gamification bedeutet Spielelemente in einen Nichtspielkontext einzubauen. Es beinhaltet zum Beispiel das Belohnen durch Ranglisten, Auszeichnungen oder Punkte, die erreicht werden können. Gamification dient langfristig dazu, Studierende zu motivieren und sperrige Inhalte auf eine spielerische Art und Weise zu lehren. Rewarding- und Reputationssysteme arbeiten mit dem gleichen Prinzip wie Gamification oder Game Based Learning. Lernende werden für erledigte Aufgaben belohnt und damit zum Weiterlernen motiviert.



**Abb. 4.5** Mögliche Lernunterstützungssysteme für Blended Learning (nach Seufert und Meier 2016)

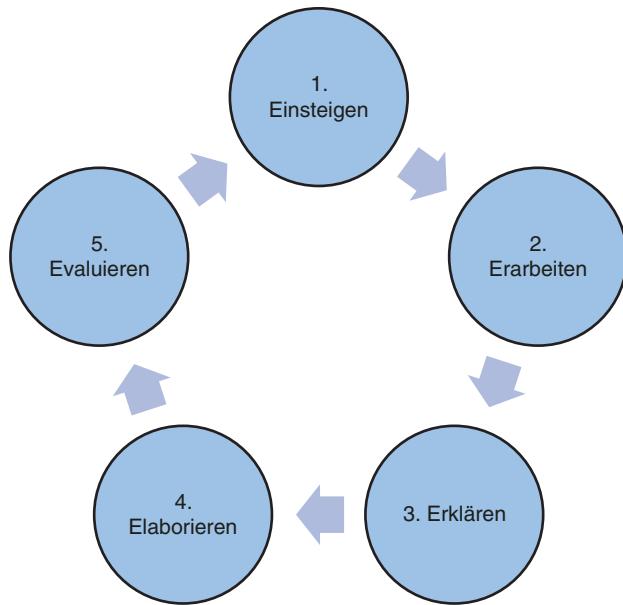
### Commitment Devices, Community Support

Commitment Devices und Community Support sollen der Lernzielerreichung dienen. Ein Commitment Device (zu dt. „Bindungsvorrichtung“) kann z. B. online abgeschlossen werden, indem der Lernende sich offiziell verpflichtet bis zu einem bestimmten Termin, seinen Beitrag zur Gruppenarbeit hochgeladen zu haben. Es gibt aber auch Tools oder Web-sites wie StickK (<https://www.stickk.com/>). Hier ist es möglich, einen Vertrag mit sich selbst abzuschließen und einen kleinen Betrag Geld zu hinterlegen. Wird das Ziel erreicht, wird das Geld zurückgezahlt. Wird das Ziel nicht erreicht, wird das Geld an eine wohltätige Organisation gespendet. Community Support bezieht sich auf Foren und Blogs, in denen die Studierenden sich untereinander helfen. Als Beispiel dient die Plattform Studies-Online (<https://www.studis-online.de/>). Motivation, soziale Einbindung und Lernerfolg sind die Ziele des sog. Community Support, der als didaktisches Mittel in der Lehre eingesetzt werden kann (Abb. 4.5).

#### 4.1.4 Zur Strukturierung von Lerneinheiten

Prinzipiell lässt sich mit allen didaktischen Methoden im digitalen Setting gut arbeiten. Wichtig ist nur, dass die Methode die Studierenden zum Denken anregt (Lehner 2018). Mit dem 5E-Lernzyklus (Abb. 4.6) soll ein konkretes Beispiel gegeben werden, wie sich die Erläuterungen zum lerndidaktischen Hintergrund in einer digitalen Einheit umsetzen lassen. Dabei ist es der Lehrperson frei überlassen, ob der Lernzyklus in jeder Sitzung durchlaufen wird oder ob sich die Phasen über mehrere Sitzungen hinziehen. **Zur stabilen Verankerung des dargebotenen Wissens sollte der Zyklus mindestens einmal vollständig durchlaufen werden.**

**Abb. 4.6** 5E-Lernzyklus  
(BSCS 5E Instructional Model, 1987)



- Einstegen:** Hier soll das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden. Es bieten sich dafür zum Beispiel Abstimmungstools wie Mentimeter<sup>1</sup> (<https://www.mentimeter.com/>) oder kurze Videos oder Dokumentationen (<https://www.youtube.com/>) als Einstieg an.
- Erarbeiten:** Die Studierenden sollen sich mit dem Thema auseinandersetzen und weiter auf ihrem Grundverständnis aufbauen. Je nach Fachbereich gilt es hier neues Vokabular zu lernen oder sich komplexe Inhalte anzueignen. Um die Konzentration und Motivation aufrechtzuerhalten, können Sie die Studierenden ermuntern, aktiv Apps zur Produktivitätserhöhung zu nutzen. Als Beispiel wäre die Pomodoro-Technik zu nennen. Bei der Pomodoro-Technik geht es um die Steigerung der Konzentration und Selbstdisziplin. Es wird die Zeit für eine 25-minütige Arbeitsphase gestoppt. Es folgen 5 min Pause. Arbeitsphase und Pause erfolgen vier Mal hintereinander. Danach erfolgt eine lange Pause von 30 min. Die App „Flow“ zeigt automatisch die Arbeitsphasen mit der aktuellen Zeit an und eignet sich sehr gut für die Pomodoro-Technik, um die Konzentration und Selbstdisziplin der Studierenden zu erhöhen.

Ein exemplarisches Tool, welches sich für kollaborative Gruppenarbeiten aber auch zur Selbstorganisation anbietet, ist „Trello“ (<https://trello.com/>). Trello ist eine digitale To-Do-Liste, auf die mehrere Personen zugreifen können (besonders für Gruppen- und

<sup>1</sup> Siehe auch der Absatz „Votingsysteme“ (Abschn. 4.1.2). Mentimeter ist ein Audio-Response-System, mit welchem Studierende live über bestimmte Themen abstimmen können, ähnlich wie bei „Wer wird Millionär“. Mentimeter ist eine Website (softwarebasiert). Die Abstimmung erfolgt anonym, weshalb dieses System sich sehr gut zur Stoffabfrage oder zur Evaluation eignet.

Projektarbeiten sinnvoll). Mit der Verschriftlichung der anstehenden To-Do's und durch das Einsehenkönnen der Studierenden wird die Selbstdisziplin und die soziale Kontrolle erhöht.

3. **Erklären:** Im dritten Schritt sollten die Studierenden in der Lage sein, das Gelernte in eigenen Worten wiederzugeben. Hier könnte als Lernkontrolle oder Lernziel die Erstellung eines kurzen Podcasts über ein bestimmtes Thema möglich sein zum Beispiel durch Garage Band (Apple) oder Audacity (Microsoft). Auch Moodle ([www.moodle.com](http://www.moodle.com)) ist ein sinnvolles Tool. Zusammenfassungen, Übungsaufgaben und Ausarbeitungen können hier problemlos hochgeladen werden.
4. **Elaborieren:** Studierende sollen das neue Wissen anwenden. Die Anwendung des Wissens kann in Gruppen- oder Einzelarbeit erfolgen. Es sollte ein Transfer des Gelernten auf einen neuen Gegenstand stattfinden. Erstellte Projektarbeiten können in einer Präsentation zum Beispiel über Zoom ([www.zoom.com](http://www.zoom.com)) vorgestellt werden.
5. **Evaluieren:** Die Studierenden sollten zu der Veranstaltung Feedback geben. Ist es zu viel oder zu wenig Input gewesen? Was wünschen sich die Studierenden in der Zukunft? Was war gut? Was war schlecht? Was könnte besser gemacht werden?

---

## 4.2 Generelle Herausforderungen digitaler Lehre

Trotz einer sehr vielversprechenden Zukunft der digitalen Lehre, gibt es Herausforderungen, die diskutiert werden sollten. Zu den zentralen Herausforderungen in der digitalen Lehre, haben sich folgende drei Punkte herauskristallisiert: 1) Die Rolle des Lehrenden und Lernenden, 2) Kommunikation, 3) fehlende soziale Einbindung.

### 4.2.1 Die Rolle des Lehrenden und Lernenden

Grundsätzlich verhalten sich digitalisierte Lernelemente im Hinblick auf didaktische Konzepte neutral (Wannemacher et al. 2016). Die drei prominentesten Positionen sind behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Natur (in Abschn. 3.1.2 ausführlich erläutert). In der digitalisierten Lehre wird jedoch vorwiegend mit dem didaktischen Konzept des Konstruktivismus gearbeitet. Der konstruktivistische Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Menschen durch ihre Wahrnehmung nicht einfach die Welt abbilden, sondern sie sich gedanklich „konstruieren“. Durch die konstruktivistische Perspektive und die zugleich fortschreitende Digitalisierung verändert sich die Rolle als Lehrende\*r in Richtung eines Lernbegleiters. Der\*die Lehrende wird selbst wieder zum Lernenden, da er\*sie sich neue Techniken und Kompetenzen aneignen muss. Die Studierenden arbeiten selbstständiger und können sich viele Informationen selbst beschaffen. Der\*die Lehrende hilft dabei, die zahlreichen Informationen zu einem großen Ganzen zusammenzubringen. Das heißt, die Bedeutung der reinen Wissensvermittlung nimmt ab, und es folgt eine steigende Bedeutung für den\*die Lehrende\*n als Lernbegleiter\*in oder

Coach\*in zu agieren (Ehlers 2020). Die Studierenden brauchen vermehrt Anleitung zu einem effektiven Zeit- und Selbstmanagement, um mit dem Überfluss an Informationen kompetent umgehen zu können. Für die Lehrkraft und ihre Rolle heißt das, dass neue Kompetenzen von der Lehrperson erwartet werden. Die Kompetenz der sozialen Empathie, aktives Zuhören oder Feedback geben auf den Lernprozess und die Lernergebnisse, sind in Zukunft deshalb immer mehr gefordert. Fragen wie „Was läuft gut? Was läuft nicht gut? Was könnte man besser machen?“ können dabei sehr hilfreich sein.

Aber nicht nur die Rolle der Lehrperson unterzieht sich einem Wandel. Auch die Rolle der Lernenden ändert sich. Durch die Digitalisierung und Flexibilisierung wird dem/der Lernenden immer mehr Selbstverantwortung und Selbstorganisation für den eigenen Lern- und Arbeitsprozess zugeschrieben. Für beide Seiten sind die neuen Rollen mit den entsprechenden Aufgaben anspruchsvoll und sollten nicht unterschätzt werden.

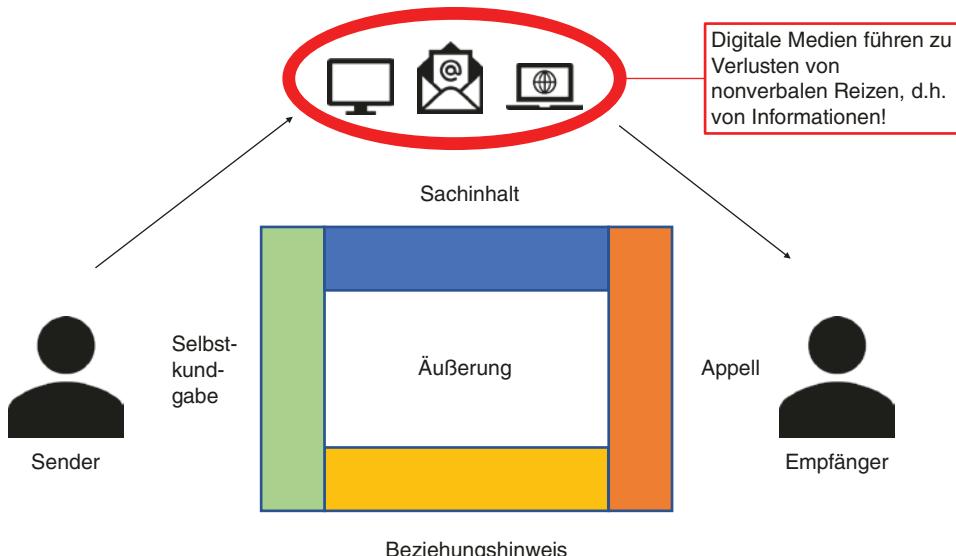
#### Tipp

- **Haben Sie Nachsicht mit den Studierenden und sich selbst.** Die neuen Rollenanforderungen in einer digitalisierten Hochschulwelt sind für beide Seiten (Lehrende\*r und Lerner\*in) herausfordernd und fallen nicht allen gleich leicht. Durch gegenseitiges Feedback können Sie sich gegenseitig unterstützen und weiterentwickeln.

### 4.2.2 Kommunikation

Bei der digitalen Kommunikation fallen häufig gewohnte Orientierungspunkte wie Mimik, Gestik oder informelle Gespräche weg. Dies erschwert die ohnehin schon nicht einfache Aufgabe, komplexe Sachverhalte verständlich zu vermitteln. Eine wichtige Kommunikationstheorie im Diskurs der digitalen Lehre ist das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun (1981), auch „Nachrichtenquadrat“ genannt. Es erklärt die verschiedenen Ebenen (1. Selbstdokumentation, 2. Sachinhalt, 3. Appell und 4. Beziehungshinweis), auf denen Informationen geäußert, aber auch empfangen werden können.

Wie bereits angedeutet, ist es in der Face-to-Face-Kommunikation nicht immer einfach, die „richtige“ bzw. die gewollte Ebene zu treffen. Bei der digitalen Kommunikation kommt erschwerend ein zwischengeschaltetes Medium hinzu, welches zu Verlusten von nonverbalen Reizen führt (Abb. 4.7). Man nennt diese Form der Kommunikation im virtuellen Raum auch „Computer-mediated Communication“ (CmC) (Abb. 4.2) (Lewandowski et al. 2011). Achten Sie also besonders in der virtuellen Kommunikation darauf, welche Ebenen Sie ansprechen könnten und weisen Sie aktiv darauf hin, welche Ebene Sie erreichen möchten. Durch die fehlenden nonverbalen Reize wie ein Lächeln, können Informationen, die z. B. auf die Sachebene bezogen waren, schnell als ein Appel oder Beziehungshinweis verstanden werden. Ein typisches Beispiel könnte sein, dass der\*die Dozent\*in in einer E-Mail an seine\*ihrer Studierenden schreibt: „Bitte seien Sie pünktlich in den ange setzten Zoom-Meetings“. Zum einen könnte diese Aussage eine Selbstdokumentation sein, um



**Abb. 4.7** Eigene Darstellung in Anlehnung an das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun (1981)

zu zeigen, wie viel Mühe und Arbeit der\*die Dozent\*in investiert, um eine digitale Veranstaltung ermöglichen zu können. Zum anderen könnte es aber auch nur eine reine Sachinformation sein. Er\*sie geht seiner\*ihrer Pflicht nach, pünktlich die Lerneinheit zu starten. Es könnte aber auch ein Appell impliziert sein. Der\*die Dozent\*in erwartet absolute Pünktlichkeit der Studierenden und duldet keine „Zuspätkommer“. Als letztes könnte auch die Beziehungsebene intendiert sein. Die Aussage „Bitte seien Sie pünktlich in den ange setzten Zoom-Meetings“ könnte auch ein Beziehungshinweis sein, der zeigt, wie wichtig der\*m Dozierenden die Studierenden sind. Anhand des Beispiels wird deutlich, wie wichtig es ist, deutlicher als gewohnt zu kommunizieren. Eine ausführliche, vielleicht sogar schriftliche Begründung, warum es der\*m Dozierenden wichtig ist, Pünktlichkeit von Seiten der Studierenden zu sehen, schafft Verständnis zwischen den beiden Parteien. Besonders in der digitalen Welt ist es oft nicht möglich, direkte Rückfragen zu stellen, wie bestimmte Aussagen gemeint waren, wie zum Beispiel bei E-Mail-Kontakt oder einem Austausch auf Foren. Die Kommunikation erfolgt hier zeitversetzt und nur schriftlich. Wie oben beschrieben, verliert die Kommunikation dadurch an Reichhaltigkeit von Reizen, wie Lächeln, Augenkontakt, Körpersprache.

#### Tipp

- **Geben Sie den Studierenden Möglichkeiten für Rückfragen und Feedback.**

Aufgrund der häufig schriftlichen Kommunikation bei digitaler Lehre sollten fehlende nonverbale Informationen durch zum Beispiel regelmäßige Online-Sprechstunden oder Q&A-Sessions aufgefangen werden. Stellen Sie aktiv die Fragen: Was lief gut? Was lief schlecht? Was kann besser gemacht werden?

Ein weiterer Punkt, der im obigen Abschnitt angeschnitten wurde, ist, dass bei der digitalen Kommunikation die Unterscheidung in synchrone und asynchrone Kommunikation zu beachten ist (Lewandowski et al. 2011). **Synchrone Kommunikation** zeichnet sich durch die **Gleichzeitigkeit** aus, wie es z. B. in einer Zoom-Sitzung der Fall ist. **Asynchrone Kommunikation** findet demnach **zeitversetzt** statt, dies kann zum Beispiel in schriftlicher Form durch eine E-Mail erfolgen. Grundsätzlich gilt: Der Schlüssel zur erfolgreichen digitalen Lehre bedeutet Kommunikation und Kollaboration (Ehlers 2020). Diese beiden Punkte sind zwar in der analogen Lehre auch sehr wichtig, in der digitalen Lehre werden sie jedoch noch wichtiger!

**Tipp**

- **Greifen Sie als Neuling bei digitaler Lehre vorerst auf asynchrone Medien zurück.** Asynchrone Medien arbeiten grundsätzlich zeitversetzt. Da noch nicht alle mit der höchsten Internetverbindung oder der neusten Technik ausgestattet sind, ist es empfehlenswert, Videos zum Beispiel erst aufzunehmen und dann hochzuladen und nicht gleich ein Live-Video zu starten. Gerade am Anfang gibt dieses Vorgehen mehr Sicherheit und Kontrolle. Nach der „Übungsphase“ sind die synchronen Medien (z. B. Live-Videos) das Mittel der Wahl, da sie eine höhere Reichhaltigkeit an Reizen und Informationen bieten.

#### 4.2.3 Fehlende soziale Einbindung

Die soziale Einbindung der Studierenden und die interaktiven Arbeitsmöglichkeiten sind durch den fehlenden persönlichen Kontakt bei digitaler Lehre sehr erschwert. Die fehlende soziale Einbindung ist einer **der** zentralen Gründe, weshalb digitale Lehre schwerer umzusetzen ist als analoge Lehre. In Kap. 3 zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die digitale Lehre wird darauf genauer eingegangen. Aus der Teamforschung wissen wir, dass virtuelle Teams am effektivsten sind, wenn es zu Beginn einen persönlichen, physischen Austausch gab und auch zwischendurch persönliche Interaktionen stattfinden (Martins et al. 2004). Aus diesem Grund plädieren wir für Blended Learning als gelungene Mischung zwischen virtueller Lehre und Präsenzlehre, bei der die soziale Einbindung immer noch hoch ist. Denn grundsätzlich wird Lernen in Zukunft nicht mehr primär an Bildungsinstitutionen angeschlossen sein, sondern vermehrt multiepisodisch und lebenslang auch außerhalb der klassischen Einrichtungen (Ehlers 2020). Um den menschlichen Kontakt nicht komplett zu verlieren, kann Blended Learning, als das Abwechseln von Präsenz- und Online-Lehre, das Mittel der Wahl darstellen.

**Tipp**

- **Veranstalten Sie mindestens ein persönliches Treffen.** Medien können eine gute Ergänzung und vielleicht sogar Ersatz von persönlicher Lehre darstellen. Trotzdem sollten, wenn immer möglich, persönliche Treffen zur Verbesserung des Lehrklimas initiiert werden.

### 4.3 Generelle Chancen digitaler Lehre

Die Umstellung zur digitalen Lehre stellt nicht nur eine Herausforderung dar, sondern kann auch eine große Chance für Lehrende sein. Die Welt im 21. Jahrhundert zeichnet sich durch eine rapide fortschreitende Digitalisierung aus. Darum ist es wichtig, die Bedürfnisse und Lebenswelten der Studierenden zu kennen. Nur so können in der Lehre die Inhalte didaktisch angepasst werden. Bedürfnisse wie Mitspracherechte, Autonomie oder schnelle Erreichbarkeit werden bei den Studierenden immer mehr in den Vordergrund rücken und können durch den Einsatz von digitaler Lehre befriedigt werden. Es ist ein großer Vorteil, den Studierenden in dieser digitalisierten Lebenswelt begegnen zu können. Mit der Nutzung digitaler Tools in der Lehre kann eine Begegnung auf Augenhöhe stattfinden. Die in der Lehre verwendeten, digitalen Tools können also nicht nur zur Wissensvermittlung eingesetzt werden, sondern auch als Feedback- und Kommunikationsinstrument genutzt werden. Lernplattformen, wie [moodle.com](https://moodle.com) oder [blackboard.com](https://blackboard.com), bieten den Studierenden die Möglichkeit, sich zu den Inhalten zu äußern, zu diskutieren und sich auszutauschen. Studierende können über Tools wie [mentimeter.com](https://mentimeter.com) schnelles und – besonders wichtig – anonymes Feedback geben, welches wiederum die Online-Lehre verbessern kann (Gillett-Swan 2017).

Zusammengefasst haben neue Medien in der digitalen Lehre drei Funktionen:

1. Die Funktion „**Informationen bereitstellen**“ erleichtert die strukturelle Orientierung der Studierenden, wenn sie gut genutzt wird: Je klarer die Informationen strukturiert sind und je transparenter kommuniziert wird, wie und bis wann diese bearbeitet werden sollen, desto leichter fällt es den Lernenden dem Thema zu folgen. Reduzieren Sie Komplexität und nutzen Sie dazu Visualisierungen. Denn „ein Bild sagt mehr als tausend Worte“.
2. Die Funktion „**individuelle Lernaktivitäten ermöglichen**“ schafft Raum für aktive Arbeitsmöglichkeiten (z. B. in Zoom). Nur so gibt es die Möglichkeit, den Studierenden individuelles Feedback für ihren Lernweg zu geben.
3. Durch die Funktion „**Kommunikation und Kooperation ermöglichen und unterstützen**“ wird die soziale Einbindung gestärkt (z. B. Chats, Diskussionsforen). Das erhöht die Motivation der Lernenden, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Die Digitalisierung von Lern- und Lehrinhalten dient damit einer Erweiterung der bestehenden Lehr- und Lernformate. Außerdem können durch die neuen Lehr- und Lernwelten neue Zielgruppen erreicht werden. Studierende aus dem Ausland oder weiter Entfernung, können an Lehrveranstaltungen teilnehmen, die ihnen zuvor nicht zugänglich waren. Digitalisierte Lehre schafft somit den Spagat, breite Lerngruppen abzudecken und gleichzeitig eine Individualisierung des Lernens, zum Beispiel in Form von persönlichen Lernpfaden,<sup>2</sup> herzustellen. Digitalisierte Lehre dient einer verstärkt kollaborativen Lernsituation und lässt neue sog. Learning Communities<sup>3</sup> entstehen (Lehner 2018).

---

#### 4.4 Fazit

Zusammenfassend kann zu Blended Learning festgehalten werden, dass Blended Learning auch deshalb eines der beliebtesten und aktuell „besten“ Lehrformate für staatliche Universitäten ist, da es die Vorteile des Face-to-Face-Lehrens (persönlicher Kontakt mit den Studierenden, besseres Eingehen auf Fragen, Feedback und Emotionen) mit den Vorteilen der digitalen Lehre (Nachhaltigkeit, zeit- und ortsgespendet, selbstbestimmt etc.) verbindet. Es integriert sowohl eine Phase, in der sich die Studierenden frei in ihrer Lernwelt bewegen können (virtuell), als auch einen Präsenzteil, in dem ein gewisses Maß an Kontrolle und Feedback durch die\*den Lehrende\*n ermöglicht wird. Versäumte Informationen oder Lernziele können hier gemeinsam aufgefangen werden. Blended Learning vereint die Vorzüge beider Lehrformate und ist leicht umsetzbar, sodass es sich auch für Neulinge eignet. Bis dato ist Blended Learning eine der erfolgreichsten Lehr- und Lernformen (Reinmann-Rothmeier 2003).

Insgesamt können drei wichtige Punkte für die digitale Lehre und ganz speziell das Blended Learning festgehalten werden:

- Digitale Lehre ist herausfordernd, neu und nicht leicht. Sie benötigt Zeit und Geduld, sich darauf einzustellen. Dies gilt für Studierende als auch Lehrende. Die Umstellung übt Druck aus und ist eine Chance zugleich. Ein sinnvolles Konzept kann das so genannte Blended Learning darstellen, in dem sich Online- und Präsenzlehre abwechseln. Blended Learning vereint die positiven Seiten der Online- als auch der Präsenzlehre und ist auch für Neulinge gut umsetzbar. Somit ist Blended Learning derzeit das „beste“ Lehrformat für optimalen Lernerfolg.
- Digitale Lehre bringt viele positive Seiten mit sich. Eine weitere Vernetzung, Internationalität, Nachhaltigkeit der Lehre, Flexibilität, Unabhängigkeit von Ort und Zeit und vieles mehr. Digitale Lehre schafft Raum sich als Person und neue Techniken zu entdecken und weiterzuentwickeln.

---

<sup>2</sup>Lernpfade sind strukturierte Wege mit aufeinander abgestimmten Aufgaben für den\*die Lerner\*in. Sie lassen ein großes Maß an Selbstbestimmtheit im Abarbeiten der Lernaufgaben zu.

<sup>3</sup>Eine Learning Community ist eine Gemeinschaft von Lernenden, die ein gemeinsames Lernziel haben. Diese versuchen sie durch regelmäßige Treffen und Kollaboration zu erreichen.

- Digitale Lehre sollte an einer staatlichen Universität zentral organisiert werden. Um digitale Lehre exzellent umsetzen und alle Fachbereiche gleichermaßen fördern zu können, würde es einer einheitlichen „Digitalisierungsstrategie der Hochschullehre“ bedürfen. Eliteuniversitäten wie Harvard oder Oxford gehen als Best-Practice-Beispiel voran. Eine zentralisierte Anlaufstelle, wie ein „Center for Digital Teaching“ oder „Digital Coaching“, an deutschen Universitäten würde vielen Lehrenden das Aufbereiten von digitalen Lehrveranstaltungen und -einheiten erleichtern.

Zur Erleichterung der Umsetzung von digitaler Lehre wurden aus diesem Kapitel folgende Tipps gesammelt:

#### 8 Tipps zur Umsetzung digitaler Lehre

- **Haben Sie Nachsicht mit den Studierenden und sich selbst.** Die neuen Rollenanforderungen in einer digitalisierten Hochschulwelt sind für beide Seiten (Lehrender und Lerner) herausfordernd und fallen nicht allen gleich leicht. Durch gegenseitiges Feedback können Sie sich gegenseitig unterstützen und weiterentwickeln.
- **Geben Sie den Studierenden Möglichkeiten für Rückfragen und Feedback.** Aufgrund der häufig schriftlichen Kommunikation digitaler Lehre sollten fehlende nonverbale Informationen durch z. B. Feedback-Sessions oder Q&As aufgefangen werden.
- **Greifen Sie als Neuling bei digitaler Lehre auf asynchrone Medien zurück.** Asynchrone Medien arbeiten grundsätzlich Zeit versetzt. Da noch nicht alle mit der höchsten Internetverbindung oder der neusten Technik ausgestattet sind, ist es empfehlenswert, Videos zum Beispiel erst aufzunehmen und dann hochzuladen und nicht sofort ein Live-Video zu starten. Gerade am Anfang gibt dieses Vorgehen mehr Sicherheit und Kontrolle.
- **Nutzen Sie bestehendes Video- und Lehrmaterial.** Auf YouTube und anderen Kanälen gibt es sehr gute Lehrmittel zur kostenlosen Nutzung.
- **Die Zusammenarbeit und Kollaboration aller Lehrender und Lernender ist der Schlüssel zum Erfolg.** Teilen Sie Ihre Inhalte, Kurse, Videos etc. mit Ihren Kolleg\*innen.
- **Bieten Sie Online-Sprechstunden an.** Nichts ersetzt das „persönliche Gespräch“.
- **Beziehen Sie Studierende aktiv in die Gestaltung der Lehre mit ein.** Studierende kennen oft sehr geeignete Lehrplattformen oder Apps, die das Lehrformat verbessern könnten.
- **Sehen Sie die Online-Lehre bzw. Blended Learning als Möglichkeit für Ihre Kreativitätsentfaltung.** Nutzen Sie die Chance, in Ihren Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden Lernvideos oder Blogs zu erarbeiten.

## Literatur

- Ehlers, U. D. (2020). Future Skills. Zukunft der Hochschulbildung - Future Higher Education.
- Fischer, F., & Lütge, C. (2020). Digitale Kernkompetenzen. <https://www.digillab.mcls.uni-muenchen.de/forschung/digitale-kernkompetenzen/index.html>. Zugegriffen am 21.04.2021.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning. Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20–30.
- Klein, N. (2018). Vom Webbased Training zum Blended Learning. <https://www.haufe-akademie.de/blog/themen/personalmanagement/vom-web-based-training-wbt-zum-blended-learning/>. Zugriffen.
- Lehner, U. (2018). Lehren und Lernen an der Hochschule der Zukunft. In U. Lehner & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lewandowski, J., Rosenberg, B. D., Parks, M. J., & Siegel, J. T. (2011). The effect of informal social support: Face-to-face versus computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 27, 1806–1814. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.008>.
- Martins, L. L., Gilson, L. L., & Maynard, T. M. (2004). Virtual teams: What do we know and where do we go from here? *Journal of Management*, 30(6), 805.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber.
- Ruth, S. (2018). Faculty opposition to online learning: Challenges and opportunities. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 14(1), 12–23.
- Schneider, M., & Mustafic, M. (2015). Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin: Springer-Verlag.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden (Vol. 2). Reinbeck: Rowohlt.
- Seufert, S., & Meier, C. (2016) Digitale Transformation: Vom Blended Learning zum digitalisierten Leistungsprozess ‚Lehren und Lernen‘. Paper presented at the 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) Innsbruck.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Hacer Tercanli, H., & von Villiez, A. (2016) Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Vol. Arbeitspapier Nr. 15.
- Wikipedia. (2020). Annotation. <https://de.wikipedia.org/wiki/Annotation>. Zugegriffen.



# Lernerfahrungen aus COVID-19: Wie kann digitale Lehre gut umgesetzt werden?

5

Monika Uemminghaus, Suphattra Wadthaporn und Dieter Frey

## Inhaltsverzeichnis

5.1	Digitale Lehre .....	88
5.2	Problemlage 1: Fehlende soziale (und emotionale) Einbindung .....	90
5.3	Problemlage 2: Reduzierte interaktive Beteiligung in digitalen Lehrveranstaltungen .....	91
5.4	Problemlage 3: Nicht genützte Möglichkeiten zu Feedback und Partizipation .....	92
5.5	Problemlage 4: Fehlende Möglichkeiten für praktische Übungen .....	94
5.6	Tipps für digitale Lehre .....	95
5.7	Fazit .....	100
	Literatur .....	101

Die COVID-19-Pandemie 2020 stellte einen großen Einschnitt in die Lehre dar. Inhalte, die bisher vorwiegend in Präsenzveranstaltungen abgehalten wurden, mussten von einem Tag auf den anderen in rein digitale Formate integriert werden. Zwar wurden im Rahmen innovativer Lehrkonzepte an der LMU München schon länger digitale Elemente umgesetzt, allerdings meist als sog. Blended-Learning-Formate (wie z. B. Inverted Classroom oder Flipped Classroom). Darunter versteht man eine Kombination aus

---

M. Uemminghaus (✉)  
Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland  
e-mail: [Monika.Uemminghaus@rubigo.de](mailto:Monika.Uemminghaus@rubigo.de)

S. Wadthaporn · D. Frey  
Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität,  
München, Deutschland  
e-mail: [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de),  
[Suphattra.Wadthaporn@psy.lmu.de](mailto:Suphattra.Wadthaporn@psy.lmu.de)

digitalen Lernphasen (Erarbeitung und Anwendung der Inhalte) mit Präsenzphasen (Diskussion und Vertiefung der Inhalte) (Wannemacher et al. 2016). Eine Mischung, die die Vorteile des angeleiteten, aber zeitlich flexiblen Selbstlernens mit denen der sozial interaktiven Nachfrage- und Diskussionsmöglichkeit im Rahmen der Präsenz verbindet und so einige neue Möglichkeiten zur Optimierung von Lernprozessen bietet (Spanjers et al. 2015).

In der COVID-19-Situation konnte jedoch nicht mehr auf diesen didaktischen Vorteil der Kombination von Digitalformaten mit Präsenzphasen zurückgegriffen werden, welcher in Kap. 4 ausführlich beschrieben wird. Nun gilt es zu sehen, welche Auswirkungen diese gezwungenermaßen rein digitale Lehre auf Lehrende und Lernende hatte und hat. Diese Implikationen sind sehr aufschlussreich für die zukünftige Lehre, da – mit vorangetrieben durch die aktuelle Situation – Lehre künftig und auch unabhängig von Corona vermehrt digital stattfinden wird (KMK 2019; Stegmann et al. 2008). Denn „digitale Bildung ist ... das ‚burning issue‘ der derzeitigen Diskussion über die Hochschule der Zukunft“ (Ehlers 2020, S. 184). Die Erfahrungen aus der COVID-19-Zeit helfen somit, die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden im Lernprozess noch besser einschätzen zu können. So wird deutlich, wo und unter welchen Prämissen digitale Lehranteile gut einsetzbar sind bzw. wann und für was es wichtig ist, zusätzlich Präsenzformate einzubeziehen. Damit kann digitale Lehre künftig noch klarer konturiert werden. Dazu wollen wir in diesem Kapitel das digitale Interaktionsgeschehen genauer in den Blick nehmen und den folgenden Fragen nachgehen: Was bedeutet es für Lehrende und Studierende, wenn Lehre im rein digitalen Format umgesetzt wird? Welche Probleme treten auf und was gilt es in diesem Fall besonders zu beachten? Ziel ist es, daraus im Sinne einer Handreichung konkrete Tipps für digitale Lehre abzuleiten.

---

## 5.1 Digitale Lehre

Was ist mit rein digitaler Lehre gemeint? Damit beziehen wir uns auf eine Lehre, die nur durch digitale Medien vermittelt stattfindet, ohne dass Präsenzkontakte möglich bzw. aktiv geplant sind.

Digitale Lehre kann als asynchrone oder als synchrone Lehre umgesetzt werden (Lewandowski et al. 2011).

**Asynchrone Lehre** Inhalte werden zeitversetzt vermittelt. Sender und Empfänger der Informationen stehen nicht in direktem Austausch. Die niederschwelligste Art der asynchronen Lehre ist es, Inhalte (bspw. Artikel, Internetquellen) zusammen mit zu bearbeitenden Aufgabestellungen per E-Mail an die Studierenden zu schicken, welche die gelösten Aufgaben per E-Mail zurückzuschicken und dann darauf Feedback an die Studierenden zurückzumailen. Eine intensivere technische Vermittlung kommt zum Einsatz, wenn Inhalte im Vorfeld aufgenommen (z. B. Vorlesungsaufnahmen, vertonte PowerPoint-Folien oder Podcasts) und dann an die Studierenden übermittelt werden. Wie in Kap. 4 bereits angesprochen, ist diese Form der digitalen Lehre zum Einstieg gut geeignet, da sie die Möglichkeit bietet, Inhalte gut vorzubereiten.

**Synchrone Lehre** Überall, wo es aber zentral darum geht, mit den Studierenden in direkte Interaktion zu treten, ist synchrone Lehre das Mittel der Wahl. Diese ähnelt von ihrer Gestaltung her der Präsenzlehre. Sie bietet Raum für Nachfragen, Austausch und Gruppenarbeiten (z. B. in Zoom-Sitzungen).

Für die Studierenden der LMU hat sich aktuell eine Mischung aus asynchroner und synchroner digitaler Lehre bewährt (MUM 2020, S. 3). Viele Inhalte können gut und flexibel asynchron vermittelt werden. Zur Vertiefung der Inhalte ist es aber meist notwendig, in synchronen Veranstaltungen Raum für Austausch und Nachfragen zu schaffen. Durch eine derartige Kombination von asynchroner Inhaltsvermittlung mit synchronen Settings zur Diskussion der Inhalte (wie z. B. Zoom-Sitzungen) kann zumindest teilweise das bewährte Blended-Learning-Format nachgebildet werden. Trotzdem findet dort nicht alles, was in Präsenzveranstaltungen möglich ist, seinen Platz. Unter anderem bleibt die Erfahrung, zusammen in einem Raum zu sitzen, miteinander in Kontakt zu treten, sich direkt anzusehen und (mimisch) konkret aufeinander beziehen zu können außen vor. Durch rein digitale Lehre wird das Bedürfnis nach wirklichem Austausch, welches den Menschen als anthropologisches Herdenwesen antreibt und auch zum Lernen motiviert, also nur begrenzt erfüllt. „Erfolgreiches Lernen gelingt in gemeinsamer Tätigkeit. Analoge Begegnung und die Erfahrungen von physischer Präsenz sind für uns Menschen als soziale Wesen wichtig, denn das ist die Grundlage unserer Lebensform.“ (Anselm und Werani 2020, S. 401). So ist es nicht verwunderlich, dass durch rein digitale Lehre an jener Stelle Defizite auftreten, an der es wichtig ist, den Menschen als Ganzes zu adressieren. Dass diese Ganzheitlichkeit aber auch in Online-Lernumgebungen einen entscheidenden Einfluss auf Motivation, Selbstregulation und Leistung hat, zeigen u. a. Rientes und Rivers (2014).

Im Folgenden wollen wir die Problemlagen benennen, die aus Sicht der Studierenden und Lehrenden auftreten. Hierzu greifen wir sowohl auf die Erfahrungen unseres Multiplikatoren-Netzwerks und unsere Gespräche mit Lehrenden und Lernenden der LMU München, als auch auf digitale Erfahrungsberichte (wie Blog-Beiträge in Foren zu digitaler Bildung) und Studienergebnisse (wie die Würzburger-Studie zur aktuellen Situation oder die Trendstudie Fernstudium 2019) zurück. Dabei geht es uns darum, immer auch schon erste, in der aktuellen Situation entstandene Lösungsansätze darzustellen. Diese sollen als Anregung dienen, wie in rein digitalen Formaten zumindest eine gewisse Form von Ganzheitlichkeit geschaffen werden kann.

Wenn man den Blickwinkel hin zur künftigen Ausgestaltung digitaler Lehre wechselt, zeigen die angesprochenen Problemlagen aber auch immer die Situationen und Aspekte auf, in und bei denen es besonders lernförderlich ist, Präsenzelemente einzuziehen, wenn dies die vorherrschenden Gegebenheiten zulassen. Analog lassen sich aus den aufgeführten Aspekten daher wichtige Ankerpunkte zur zukünftigen Ausgestaltung von Blended-Learning-Formaten ableiten.

## 5.2 Problemlage 1: Fehlende soziale (und emotionale) Einbindung

Ein aktuell in unseren Trainings häufig von den Lehrenden benanntes Problemthema ist die fehlende soziale Einbindung in digitalen Lehr- und Lernformaten. Eine Studie der Universität Würzburg (2020) mit fast 4000 bayerischen Studierenden bekräftigt diese Erkenntnis: Viele Studierende geben an, dass durch die Umstellung auf die digitale Lehre das Studium unpersönlich geworden ist und „Einzelkämpfertum“ gefördert wird. Auch frühere Studien, wie die Trendstudie Fernstudium (IUBH-Studie 2019), in der über 5000 Studierende an verschiedenen Fernhochschulen befragt wurden, zeigen diesen Bezug auf. Das heißt alles, was sich sonst an Kommunikation und emotionalem Austausch automatisch ergibt und nicht aktiv in das didaktische Design einbezogen ist, muss im digitalen Setting explizit geschaffen werden, damit ein Gefühl sozialer Einbindung in die Lehrveranstaltung entsteht. Dies erfordert eine viel detailliertere Planung im Vorfeld. Zudem scheint im digitalen Lehrformat eine individuelle und zeitnahe Betreuung noch wichtiger zu sein, als in Präsenzveranstaltungen, da dort durch die asynchrone Kommunikation (Mail etc.) viel schneller das Gefühl aufkommt, kein Gehör zu finden und sein Anliegen quasi „in den leeren Raum zu schicken“ (IUBH-Studie 2019). Im schlimmsten Fall ziehen sich die Studierenden dann innerlich und äußerlich aus der Veranstaltung zurück. Und auch den Lehrenden fällt es schwer etwas zu vermitteln, wenn sie nicht direkt mit dem Gegenüber kommunizieren können.

Worauf sollte in diesem Zusammenhang geachtet werden:

- **Struktur:** Das digitale Lernen stellt ganz andere Herausforderungen an die Selbstorganisation der Studierenden (Technik, Raum, Zeit, Arbeitsplatz, Lern- und Selbstorganisationstechniken, Ablenkungen etc.) (MUM 2020, S. 3). Einige sind das aus ihrer bisherigen Lernlaufbahn nicht gewohnt, weshalb es leichter zu Verunsicherungen im Lernprozess kommt. Daher ist es wichtig, der Lehrveranstaltung eine klare Struktur zu geben (z. B. bis wann ist eine Aufgabe wie zu bearbeiten, welche Anforderungen werden an die Studierenden gestellt, was sollen diese können, wo finden sie das entsprechende Material, wie wird der Lernfortschritt geprüft) und diese auch fortlaufend zu kommunizieren. Gut zugängliche und praktikable digitale Formate sind den Studierenden daher wichtiger als etwaige technische Finessen, da nicht alle Studierenden über eine gute technische Ausrüstung verfügen.
- **Kommunikation:** Es muss noch klarer, deutlicher und häufiger kommuniziert werden als bisher. Nur so kann das, was bislang über Mimik, Gestik und informelle Nachfrage- und Gesprächsgelegenheiten zum Ausdruck kam, hinreichend kompensiert werden. Die Studierenden haben einen hohen Bedarf an Orientierung, gerade dann, wenn es sich um Studienanfänger handelt, die sich noch nicht in feststehenden Peer Groups zusammengeschlossen haben. Kommunikation ist unserer Erfahrung nach oft der Schlüssel, über den strukturelle Orientierung, soziale Einbindung und Aufmerksamkeitsgenerierung erfolgt.

- **Aufmerksamkeitsgenerierung:** Im Homeoffice sind die Studierenden leichter ablenkbar. Zudem ist die Aufmerksamkeitsspanne im digitalen Medium reduzierter (DigiLab 2020). Die Studierenden sollten daher intensiver eingebunden werden, damit eine Notwendigkeit besteht, der Veranstaltung auch aktiv folgen zu müssen bzw. sich die vorgegebenen E-Learning-Angebote auch anzusehen (Aufgabenbesprechung, Problemstellungen, sowie interaktive Momente wie Breakout-Sessions in Zoom, die Gruppenarbeiten und sozialen Austausch ermöglichen).
- **Soziale Interaktion:** Ein Studium lebt auch vom Kennenlernen neuer Menschen und vom Bilden von Arbeitsgruppen – also vom sozialen Miteinander. Dieses fehlt im digitalen Raum, wo es oft nur Namen, aber keine Personen mehr gibt. Gerade für neue Studierende und Anfängerjahrgänge kann das zum Problem werden. Der Dozierende kann hier als Vermittler fungieren und einen stärkeren inhaltlichen Fokus auf das Kennenlernen und den gemeinsamen Austausch schaffen. Zur Stärkung der intrinsischen Motivation ist die Suche nach Alternativen für soziale Einbindung (Chats, Diskussionsforen etc.) wichtig. Auch der Einbezug von kollaborativen Lernformen in die digitalen Settings kann hier nützlich sein. So wurden im Zuge der aktuellen Umstellung auf digitale Lehre auch Formen des Inquiry Learnings für Zoom-Formate adaptiert (Howley 2020). Hier können die Lernenden in den Break-Out-Räumen in Kleingruppen anhand einleitender Fragestellungen Inhalte vertiefen, kritisch reflektieren und dann im Plenum präsentieren und erleben sich so eingebunden in eine Lernendengemeinschaft (s. auch Problemlage 2).

---

### 5.3 Problemlage 2: Reduzierte interaktive Beteiligung in digitalen Lehrveranstaltungen

Aus der erschwerten sozialen Einbindung lässt sich eine weitere Problemlage ableiten: Wenn es schon in Präsenzveranstaltungen oft schwierig ist, die Lernenden zu einer regen Beteiligung zu aktivieren, dann gilt das für digitale Settings verständlicherweise umso mehr. Ein Manko, dessen Konsequenz sich gerade in der fehlenden Verarbeitungstiefe von Informationen sehr gut zeigt. „Lehr-Lern-Kontexte leben vom Dialog, vom dialogischen Aushandeln von Positionen im Hier und Jetzt. Denn Bildung bedeutet immer auch, zur kritischen Reflexion zu befähigen, die sich nur in der Gemeinschaft, im gemeinsamen Tun vollziehen und entwickeln kann.“ (Anselm und Werani 2020, S. 401). Gerade das ist in digitalen Formaten oft sehr schwer umsetzbar. Das durch die Mediennutzung verstärkte Anonymitätsgefühl – wenn zum Beispiel in großen Veranstaltungen die Videos und Mikros der Teilnehmenden ausgeschaltet werden müssen, um eine adäquate Übertragungsqualität gewährleisten zu können – bedingt bei den Lernenden zwangsläufig eine verstärkte Zurückhaltung. In diesen Formaten ist es zum einen viel einfacher, sich so zu verhalten, dass man nicht „auffällt“ und nicht angesprochen wird, zum anderen fühlen sich viele Teilnehmer auch per se viel weniger involviert und nicht als Teil einer Lernendengemeinschaft, die zusammen etwas erarbeiten will. Zusätzlich spielen auch Räume eine große

Rolle. Wenn der Raum (sei es ein großes Auditorium, eine Bühne oder ein Videokonferenzraum) nicht der gewohnten Umgebung der Studierenden entspricht, ist es generell bereits unwahrscheinlicher, dass diese sich umfassend beteiligen (Böckel 2020). Das lernrelevante Austauschelement kommt daher zu kurz. Und das auch dann, wenn sich die Lehrenden aktiv darum bemühen, interaktive Settings durch Nachfrage und Diskussionsrunden etc. zu schaffen. Dieses Phänomen wird uns vermehrt in unseren Workshops zu guter Lehre gespiegelt. Hier steht die Frage im Raum, wie die Lernenden zur aktiven Beteiligung in synchronen digitalen Formaten aktiviert werden können.

Worauf sollte dabei geachtet werden?

- **Schaffen eines Gemeinschaftsgefühls:** Gerade zu Beginn ist es sehr wichtig, dass die Lernenden ein Gefühl dafür bekommen, mit wem sie in dieser Veranstaltung zusammenarbeiten. Denn etwas über den anderen zu wissen, schafft soziale Nähe und diese schafft wiederum eine aktiver Interaktion und mehr Motivation zur Auseinandersetzung mit den präsentierten Lerninhalten (Deci und Ryan 1985). Dies kann auf einer ganz basalen Ebene schon allein durch das Wissen um Hobbies, Herkunft und Ziele der anderen geschehen, weshalb eine gut strukturierte und moderierte Kennenlernrunde oft eine wesentliche gemeinsame Grundlage schafft, die noch durch regelmäßige Gruppenaustauschphasen vertieft werden kann.
- **Sinnstiftung und Zielsetzung:** Eine Seminargruppe arbeitet dann gut zusammen, wenn sich jeder Lerner als Teil einer größeren Gruppe mit einem gemeinsamen Ziel versteht. Neben der Herstellung eines Gemeinschaftsgefühls, geht es daher auch um die Aushandlung von relevanten gemeinsamen Lernzielen. Denn nur wenn ein Teilnehmer auch weiß, in welchen Hafen er segeln möchte, kann er auch aktiv den Kurs der Gruppe mitgestalten. Gerade in digitalen Formaten lohnt es sich also, Zeit und Struktur in die Gruppenbildung und Lernzielgenerierung zu investieren.
- **Schaffen von Verbindlichkeit:** Oft werden Nachfragen der Lehrenden von den Studierenden als rein rhetorisches Stilelement empfunden, dem man sich durch „Ignorieren“ leicht entziehen kann. Dies wird dadurch mitbedingt, dass sich Lehrende häufig schnell vom Schweigen ihres „Publikums“ verunsichern lassen und nicht auf eine Antwort warten. Es empfiehlt sich hier, vermehrt die Wichtigkeit der Antworten hervorzuheben und diese einzufordern, um dadurch die Anonymität und den fehlenden Blickkontakt im digitalen Medium zu kompensieren.

---

## 5.4 Problemlage 3: Nicht genutzte Möglichkeiten zu Feedback und Partizipation

Ein weiterer Aspekt, der sich gut aus dem Bedürfnis der Lernenden nach sozialer Interaktion ableiten lässt, ist das Thema „Feedback und Partizipation“. „Der Schlüssel zur erfolgreichen Digitalisierung der Hochschullehre ist die Kollaboration.“ (Ehlers 2020, S. 193). Gemeinhin ist damit gemeint, sich auf Hochschulebene stärker zu vernetzen und zum

Beispiel Best-Practice-Beispiele auszutauschen, Open Educational Resources zu nutzen und evtl. Massive Open Online Courses (MOOCs) von anderen Hochschulen anzuerkennen. Doch wenn man genauer betrachtet, was dies nach innen hin – also in der direkten Interaktion von Lehrenden und Studierenden – bedeutet, dann geht es dabei auch darum, die Zusammenarbeit mit den Studierenden zu stärken und diese von Anfang an stärker mit ins Boot zu nehmen. Etwas, das auch in den vom Multiplikatoren-Programm unterstützten Praxisprojekten immer wieder als wesentliche Variable für den Erfolg von Projekten konstatiert wird. Oft können Projekte nur dann erfolgreich und nachhaltig werden, wenn von Anfang an die studentischen Erfahrungen, Kompetenzen und Bedarfe berücksichtigt werden. Ein damit einhergehender Faktor ist auch die in der gemäßigt konstruktivistischen Sicht zentrale lernfördernde Komponente des Feedbacks (Hattie 2013). Der Lehrende in seiner Rolle als Lernbegleiter und Lernunterstützer hat über wechselseitiges Feedback die Möglichkeit, individuelle Potenzialentfaltung und Lernprozesse gezielt zu fördern und so eine viel höhere Partizipation der Studierenden in ihrer Ganzheitlichkeit zu ermöglichen. In rein digitalen Räumen ist Feedback sogar noch wichtiger als in analogen Settings, da es die oft entstehende soziale Distanz überbrücken kann. Die Lernenden erhalten dadurch wieder das Gefühl, als Individuum wahr- und ernstgenommen zu werden. Auch hier zeigt sich erneut die zentrale Bedeutung von Kommunikation als wichtiger Schlüssel für den Lehr-Lern-Erfolg.

Was bedeutet das jetzt konkret für die digitale Lehre?

- **Räume für Feedback an die Studierenden schaffen:** Wo gibt es die Möglichkeit, Feedback zu geben? Digitale Räume sollten idealerweise in vielen Aspekten analogen Räumen ähneln. Auch in den formalen Möglichkeiten sich gezielt individuelles Feedback einholen zu können. Da es die klassische Situation nach einer Vorlesung nicht mehr gibt, in der Studierende ihren Lehrenden Fragen stellen konnten, braucht es einen digitalen Ort, der dies ersetzt. Das kann zum Beispiel ein virtueller Frage-und-Feedback-Raum sein, der zu einem bestimmten Zeitraum offen ist. Gab es früher Sprechstunden, zu denen sich die Studierenden eintragen konnten? Dann können diese aktuell stattdessen über Videokonferenz-Tools abgehalten werden. Hatte die Lehrperson zu bestimmten Zeiten normalerweise eine offene Tür, wo Studierende mit Fragen vorbeikommen konnten? Dies kann zum Beispiel ein offener Discord-Raum, den Studierende betreten können, wenn sie Fragen haben, ersetzen (Böckel 2020).
- Die Möglichkeit, regelmäßiges Feedback bezogen auf den eigenen Lernprozess zu erhalten, sollte in den synchronen Formaten strukturell verankert bleiben. Das heißt, es sollte in der Lehrveranstaltung immer wieder Gelegenheiten geben, um Lernergebnisse mündlich oder schriftlich zu fixieren.
- **Partizipation der Studierenden:** Auch der Einbezug der Studierenden in die Gestaltung und Evaluation der Lehrformate kann für die Optimierung der digitalen Lehre sehr hilfreich sein. Mit der Umstellung auf digitale Lehre befinden wir uns in einer Situation, in der wir gemeinsam vor neue Herausforderungen gestellt werden. Deswegen sind das Feedback von Studierenden und die formative Evaluation der Lehre wichtiger denn je.

Nur hierüber kann festgestellt werden, ob das erarbeitete neue Lehrformat auch wirklich den Bedarfen der Studierenden entspricht und geeignet ist, deren Lernprozess zu fördern. Konkrete Ansatzpunkte zur Optimierung können eruiert und festgehalten werden. So zeigte sich zum Beispiel durch die Abschlussevaluation des Sommersemesters 2020, dass die Studierenden durch das neue Setting einen signifikant erhöhten Arbeitsaufwand konstatierten, da Gruppenarbeiten online arbeitsintensiver sind und viel mehr asynchrone Arbeitsaufträge erfolgten als bisher. Etwas, dass dann im nächsten Semester in die Planung miteinbezogen und angepasst werden kann. Durch Partizipation fühlen sich die Studierenden zusätzlich viel stärker in das Lerngeschehen eingebunden und in ihren Anliegen gehört, was wiederum die Motivation weiter fördert (Rientes und Rivers 2014). Allerdings können Studierende in Lehrveranstaltungen nicht nur über Feedback partizipativ eingebunden, sondern auch bei der Konzeption und Umsetzung von künftigen Lehrveranstaltungen aktiv werden (Djabarian und Ackermann 2020). Gerade durch die Digitalisierung kommt es teilweise zu einer Verschiebung von Kompetenzen. Während die Lehrenden zwar inhaltlich die Vorreiter bleiben, kann es durchaus sein, dass die Studierenden an manchen Stellen zum Beispiel über mehr technisches Know-how verfügen. Dieses Wissen sollte genutzt werden, um die digitale Transformation gut umsetzen zu können. So können Inhalte bedarfsgerechter, kreativer und interaktiver gestaltet werden. Langfristig gilt es daher, in der breiten Studierendenschaft Wissen darüber zu vermitteln, was in der digitalen Lehre möglich ist, damit Studierende sprechfähig sind, wenn es darum geht, gemeinsam gute digitale Lehre zu gestalten.

---

## 5.5 Problemlage 4: Fehlende Möglichkeiten für praktische Übungen

Bei diesem Punkt wird noch ein etwas anders gelagertes Problem deutlich: das Fehlen der haptischen Komponente im digitalen Raum. Für Studierende spielt bei der Digitalisierung die Praxisrelevanz ihres Studiums und damit einhergehend ihre spätere Arbeitsmarktfähigkeit eine große Rolle (Klotz et al. 2019). Auch das digitale Studium sollte daher so aufgebaut werden, dass eine bestmögliche praktische Kompetenzvermittlung stattfinden kann. Genau hier greifen natürlich die fehlenden Möglichkeiten zum Arbeiten an konkreten Gegenständen und Übungsobjekten besonders. Die Lernenden können nichts anfassen, selbst begutachten, etwas Materielles erstellen und weiterentwickeln. Gerade in stark praxisorientierten Fächern kommt es damit zum Problem, wie die Inhalte im Digitalen gut und vollständig vermittelt werden können, wie es auch in der Würzburg-Studie von vielen Studierenden als Befürchtung ausgedrückt wird (Universität Würzburg 2020).

Was heißt das für die digitale Lehre?

- **Aufgabenbearbeitung ermöglichen:** Es empfiehlt sich, möglichst vielfältige Möglichkeiten, die Studierenden zur eigenständigen Aufgabenbearbeitung zu aktivieren, zu nutzen. Was können die Lernenden daheim gestalten, bearbeiten? Welche Materialien

haben sie vorliegen? Welche Möglichkeiten der gemeinsamen Besprechung gibt es? So können beispielsweise Modelle zuhause gebaut und dann per Videochat oder Zoom vorgestellt werden.

- Geht es darum, Demonstrationen am Objekt umzusetzen, nutzen die meisten Dozierenden die Variante der Aufnahme der Demonstration (asynchron oder synchron) mit einer synchronen Nachfragerunde im Anschluss. Einen Schritt weiter geht das virtuelle Labor. Es bietet den Studierenden die Möglichkeit praktische Kompetenzen in einem digitalen Setting zu erwerben. Computergestützte Simulationen generieren in diesem Fall eine wirklichkeitsgetreue Nachbildung der realen Versuchssituation: Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge werden veranschaulicht und exploratives Lernen unterstützt ([e-Teaching.org 2020](#)). In Remote-Laboren können sogar reale Laborversuche übertragen und von den Lernenden online gesteuert werden, was besonders motivierend auf die Studierenden wirkt ([Franuszkiewicz et al. 2019](#)). Zusätzlich können bei beiden Varianten von Lehrenden generierte Fragestellungen im Anschluss bearbeitet werden.
- **Kreativität der Studierenden nutzen:** Der Wegfall von gewohnten Strukturen bietet auch oft die Chance den Fokus noch einmal auf neue, innovative Ideen zu legen. Es lohnt sich die Studierenden an der Aufgabengestaltung zu beteiligen und sie aufzufordern, das Thema selbst kreativ und praxisbezogen umzusetzen und dann in einer gemeinsamen synchronen Sitzung vorzustellen. Es ist interessant, wie kreativ die Lernenden zum Teil werden und welche (ungeahnten) Kompetenzen sie einbringen. So entstanden beispielsweise aus der Aufforderung, wichtige historische Persönlichkeiten erfahrbar zu machen, selbstgedrehte Videos, fiktive Zeitungsartikel, Interviews und Rollenspiele. Nebenbei hat dieses Vorgehen den zusätzlichen Effekt, Lernende bei ihrer Potenzialentfaltung und dem Erkennen der eigenen Stärken zu unterstützen. Fähigkeiten, die sie auch für andere Teile des Studiums und in ihrer späteren Arbeitswelt gut einsetzen können. Der Nachteil daran ist, dass meist ein höherer Zeiteinsatz von beiden Seiten notwendig wird. Auch ist das für zum Beispiel Laborexperimente nur bedingt einsetzbar.
- **Technische Möglichkeiten ausloten:** In Fällen, in denen die Inhaltsvermittlung am Objekt und die praktischen Übungen nur bedingt kompensierbar sind, bietet es sich langfristig an, die neuen technischen Möglichkeiten auszuloten und Entwicklungen in diese Richtung entsprechend der vorhandenen finanziellen Mittel voranzutreiben. Über zum Beispiel Virtual-Reality (VR)-Brillen und dafür erstellte Programme können Demonstrationen am Objekt gut nachgestellt und auch selbst erlebbar gemacht werden.

---

## 5.6 Tipps für digitale Lehre

Zusammenfassend möchten wir im Sinne einer Handreichung nun noch einige konkrete Tipps zu den genannten und weiteren generellen Problemlagen geben. Als Grundlage dienen die Erkenntnisse und Basics aus unseren langjährigen Lehreweiterbildungen, die auf digitale Lehre spezifiziert wurden und in die die Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden der LMU München mit der aktuellen Situation eingeflossen sind. Ein Großteil davon ist auch in

der Präsenzlehre von Bedeutung (wie Buchkapitel 3 zur Didaktik in der Lehre zeigt), gewinnt aber in der digitalen Lehre (wie Buchkapitel 4 zur digitalen Lehre veranschaulicht) noch einmal mehr an Gewicht. Im Sinne von digitaler Transformation gehen wir generell davon aus, dass die Bewegung hin zur digitalen Lehre neben den oft erlebten Schwierigkeiten auch immer die Chance bietet, gewohnte Inhalte und Prozesse auf ihre Passung zum angestrebten Lernziel hin zu reflektieren und gegebenenfalls zu optimieren beziehungsweise neu zu strukturieren. Die von uns genannten Aspekte sehen wir als für alle Fachbereiche relevante Basics dahingehend, wie Lernen und die interaktive Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen gut umgesetzt werden können. Da jeder Fachbereich aber natürlich seinen eigenen inhaltlichen und strukturellen Gesetzmäßigkeiten folgt, ist es zur Vertiefung sinnvoll, sich mit den jeweiligen Fachkollegen\*innen über die genaue Umsetzung und deren Best-Practice-Tipps auszutauschen, um die gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene Lehre feinzuadjustieren.

Unsere Hilfestellungen sind als Anregungen gedacht, die Sie entsprechend Ihres Bedarfs individuell an Ihre Lehrveranstaltung anpassen können. Adaptieren Sie zunächst die für Sie wichtigsten Punkte. Auch hier gilt: Weniger, aber dafür gut geplant, strukturiert, kommuniziert und unter Einbindung der Studierenden umgesetzt, ist oft mehr.

### Bieten Sie strukturelle Orientierung

- Formulieren Sie zu Beginn von Lehrveranstaltungen gemeinsam mit den Studierenden Regeln (z. B. Handys und Mailprogramme werden ausgeschalten, um Ablenkungen zu vermeiden).
  - Regeln und Normen, die in Präsenzveranstaltungen gelten, bleiben auch im digitalen Raum erhalten (respektvoller Umgang miteinander, konstruktives gegenseitiges Feedback, keine Störungen).
  - Dozent\*in und Studierende sind gleichermaßen verantwortlich für den Lernerfolg. Das heißt, die Studierenden sollten sich inhaltlich einbringen und durch Beiträge an der Veranstaltung beteiligen.
- Zeigen Sie zu Beginn, was Sie mit der Lehrveranstaltung erreichen wollen, fragen Sie die Teilnehmenden nach ihren Zielen und legen sie dann zusammen die Lernziele für die Veranstaltung fest.
- Passen Sie das digitale Transportmedium der Komplexität des Sachverhalts an. Beispielsweise können Aufgaben mit klar strukturierten Anleitungen zur Bearbeitung auch per E-Mail verschickt werden. Zu vermittelnde Inhalte können auch erst aufgenommen und dann zeitversetzt für die Lernenden zur Verfügung gestellt werden (z. B. über Vorlesungsaufnahmen, Podcasts). Wenn es aber bei Inhalten darum geht, dass die Studierenden interaktiv beteiligt und sozial eingebunden werden und Nachfragen stellen können, müssen Inhalte synchron – also live – (z. B. per Zoom-Sitzung) umgesetzt werden.
- Nutzen Sie Visualisierungen (ein Bild sagt mehr als tausend Worte).
- Für den langfristigen Lernerfolg ist es förderlicher, wenn die Inhalte nach einem Dozentenimpuls von den Studierenden selbst erarbeitet werden können und diese daraufhin individuell oder im Plenum Feedback erhalten. Planen Sie daher genügend Zeit für

Ihren Betreuungsaufwand ein und überlegen Sie, ob Sie dafür die Inhalte etwas reduzieren können (weniger Inhalt ist mehr).

- Reduzieren Sie, wenn möglich, zusätzlich die Komplexität Ihrer Inhalte. Planen Sie die digitale Lehre in kurzen Einheiten mit klar definierten Zielen. Überlegen Sie bei der Planung, mit welchen interaktiven Methoden/Lernaktivitäten (wie Selbstreflexion, Aufgabenbearbeitung, Referat, Austausch in der Gruppe, Peer-Feedback, Diskussion im Plenum) die Lernziele der Studierenden erreicht werden können. Kommunizieren Sie die Lernziele und notwendigen Lernaktivitäten auch (schriftlich) an die Studierenden.
  - Welche Relevanz hat der Inhalt? Welche Verarbeitungstiefe will ich mit meinem Inhalt erreichen?
  - Was sollen die Studierenden danach können?
  - Wie können sie sich das erarbeiten?
- Setzen Sie regelmäßige unbenotete Tests ein, damit die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, was sie schon können und wo sie noch nachjustieren müssen. Das ermöglicht den Studierenden eine Standortbestimmung in ihrem Lernprozess.

### Kommunizieren Sie klar und transparent

- Im digitalen Medium ist die Gefahr deutlich größer, dass es zu kommunikativen Missverständnissen kommt, da es für die Studierenden weniger Ad-hoc-Nachfragemöglichkeiten gibt. Kommunizieren Sie daher Ihre Inhalte und Arbeitsanweisungen noch detaillierter, klarer und transparenter und wiederholen Sie wichtige Inhalte regelmäßig. Kommunikation ist der Schlüssel, um Struktur, Orientierung und soziale Einbindung in (Online-)Lehrveranstaltungen zu schaffen.
- Kommunizieren Sie wichtige Fristen frühzeitig.
- Achten Sie drauf, dass die Studierenden wissen, wann Sie für sie erreichbar sind. Machen Sie deutlich, wann Sie auf E-Mails antworten. Bieten Sie zum Beispiel Online-Sprechstunden und konkrete E-Mail-Zeiten an. Das kanalisiert die Nachfrageflut der Studierenden.

### Schaffen Sie vielfältige Interaktionsmöglichkeiten

- Viele Studierende geben an, dass sie unter der mangelnden sozialen (und emotionalen) Einbindung im rein digitalen Setting leiden und ihre Lernmotivation und -leistung dadurch sinkt:
  - Implementieren Sie regelmäßige Einheiten, in denen genau diese Themen diskutiert werden können: Wo stehe ich gerade in meinem Lernprozess? Wie fühle ich mich? Was hilft mir? Was benötige ich noch? (z. B. am Ende jeder Lehrveranstaltung ca. 10 min Zeit zur Diskussion über entsprechende Themen geben).
  - Über Wordclouds lässt sich die aktuelle Stimmung beispielsweise gut abfragen (<https://www.mentimeter.com>). Das hilft Ihnen, den Lernprozess besser steuern zu können und zu sehen, wo Sie inhaltlich noch einmal neu ansetzen müssen.

- Lassen Sie zum Beispiel bei Zoom den Raum nach der Veranstaltung zusätzlich noch etwas offen, damit sich die Studierenden dort im Nachgang informell austauschen können.
- Als „Eisbrecher“ eignet sich zum Beispiel eine Kennenlernrunde zu Beginn. Bei größeren Lehrveranstaltungen kann ein Online-Quiz verwendet werden.
- Sprechen Sie die Studierenden direkt/namentlich an und bitten Sie sie aktiv um Beiträge, um den Austausch im digitalen Setting zu fördern.
- Ermöglichen Sie digitale Gruppenarbeiten in und zwischen den Veranstaltungen. Das erhöht die Verarbeitungstiefe und schafft zusätzlichen Raum für informelle Gespräche.
- Schaffen Sie Möglichkeiten zur praktischen Auseinandersetzung mit dem Stoff (wie z. B. virtuelle Labore).
- Regen Sie zur Nutzung von Diskussionsforen an (als aktive Einheit in der Veranstaltung und als zusätzlicher Austausch außerhalb der Lehreinheiten), indem Sie zum Beispiel das Kommentieren von Beiträgen im Chat-Forum zu einer Bedingung im Rahmen der Veranstaltung machen.
- Auch Peer-Feedback-Möglichkeiten unter den Studierenden, die die gleiche Lehrveranstaltung besuchen, sind hilfreich.
- Überlegen Sie, wo Sie sich mit Kolleg\*innen austauschen und zusammenschließen können, um sich gegenseitig im Sinne eines Kolleg\*innen-Coachings-/Feedbacks zu unterstützen.

### **Erhöhen Sie Aufmerksamkeit und Lernerfolg in synchronen digitalen Settings**

- Verbinden Sie den Inhalt Ihrer Veranstaltung mit dem persönlichen Interesse, dem Lebensalltag und den Erfahrungen der Studierenden.
- Sinnstiftung: Binden Sie den Stoff in einen größeren Zusammenhang ein.
- Aktivieren Sie die Lernenden: Entscheidend ist, dass diese die Gelegenheit haben, sich aktiv unter anderem durch Diskussionsbeiträge, Bearbeitung von Aufgaben/Problemen und Referatsvorstellung an der Lehrveranstaltung zu beteiligen.
- Beachten Sie dabei, dass die interaktiven Elemente gut strukturiert und angeleitet sein müssen, damit sie einen positiven Lerneffekt haben.
- Lassen Sie die Studierenden bei der praktischen Aufgabenbearbeitung selbst kreativ werden und sich eine Form der Darstellung und Präsentation aussuchen.
- Schaffen Sie bewusst und regelmäßig Raum für Nachfragen und fordern Sie die Studierenden explizit dazu auf. Halten Sie die anfängliche Stille aus (Kunst der Pause – mindestens 30 s) und wiederholen Sie dann die Frage („Ich warte jetzt so lange, bis jemand anfängt.“). Im digitalen Kontext dauert es häufig etwas länger, bis Antworten kommen. Besonders gut kann dieser Raum genutzt werden, wenn es zuvor eine kurze Einheit gibt, in der die Studierenden über den Stoff reflektieren beziehungsweise diesen anwenden können. Denn oft wird dann erst klar, wo noch Probleme vorliegen.
- Machen Sie deutlich, dass und warum Ihnen eine Antwort wichtig ist (z. B. um zu sehen, ob und wie die Inhalte bei den Lernenden angekommen sind und daran den weiteren Lernprozess auszurichten).

- Berücksichtigen Sie, dass die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden gerade im digitalen Medium noch etwas kürzer ist. Nach jeweils ca. 20 min Inhaltsvermittlung ist es notwendig, eine Verarbeitungseinheit einzufügen, wie zum Beispiel:
  - Selbstreflexion auf das Gelernte (z. B. 2 min Pause, um Notizen noch einmal zu überfliegen und Fragen zu formulieren),
  - Gruppen- oder Partnerarbeit (z. B. 10 min Bearbeitung von vom Dozenten vorgegebenen Fragen/Aufgaben zum Stoff mit anschließender Präsentation im Plenum),
  - Frage- oder Diskussionsrunden,
  - Take-Home-Messages.
- Da die Studierenden die gehörten Inhalte aktiv anknüpfend an ihr Vorwissen und ihre bisherigen Erfahrungen (neu) konstruieren, ist es für die Dozent\*innen wichtig, sich regelmäßig Feedback darüber einzuholen, was bei den Studierenden angekommen ist.
- Zummindest ein kleiner Teil der Aktivitäten/Aufgaben sollte so gestaltet sein, dass danach individuelles Feedback an die Studierenden möglich ist (z. B. schriftlich oder mündlich über Zoom-Sprechstunden). Sonst gehen gerade die Studierenden unter, die am dringendsten Hilfe benötigen, aber am wenigsten aktiv danach fragen.
- Fassen Sie am Schluss der Lerneinheit den Stoff noch einmal zusammen und stellen Sie die Praxisrelevanz und Wichtigkeit des Gelernten heraus. Binden Sie die Studierenden in die Ergebnissicherung ein:
  - Fragen Sie die Studierenden, was sie am Stoff interessant fanden bzw. was sie für sich mitnehmen können. Das weckt zusätzlich Interesse und vertieft gleichzeitig die Inhalte.
  - Lassen Sie die Studierenden in den letzten 5 min Fragen zum Stoff (Verständnis, Anwendung etc.) aufschreiben und besprechen Sie diese. Die notierten Fragen können auch zu Beginn der nächsten Lehrveranstaltung als Anknüpfungspunkt wieder aufgegriffen und im Plenum diskutiert werden.
  - Stellen Sie den Studierenden regelmäßig zu Beginn, während und nach der Lerneinheit Fragen zum Gelernten und lassen Sie die Studierenden aufschreiben, was sie dahingehend inhaltlich noch erinnern (Testing-Strategie).

### **Reflektieren Sie Ihre eigene Perspektive in Bezug auf digitales Lernen**

- Nutzen Sie die Chance, Neues zu gestalten (analoge Inhalte nicht 1:1 übernehmen). Überlegen Sie sich Ihre Kernbotschaften und machen Sie diese (schriftlich) für die Studierenden transparent: Was wollen Sie zentral vermitteln?
- Nehmen Sie auch die Perspektive der Studierenden ein. Was ist aus deren Sicht wichtig?
- Reservieren Sie in jeder Lehrveranstaltung am Ende 10 min für das Feedback der Studierenden. Fragen der Lehrenden waren hierbei beispielsweise: Konnten Sie der Lehrveranstaltung technisch und inhaltlich gut folgen? Was war hilfreich für Ihr Verständnis, was hat es erschwert? Welche zusätzlichen Anregungen haben Sie?
- Beachten Sie, dass Gruppenarbeiten und Arbeitsaufträge im digitalen Medium zum Teil zeitaufwendiger sind. Lassen Sie sich daher Feedback von den Studierenden zur Dauer und Arbeitsbelastung geben.

- Seien Sie als Lehrende\*r Vorbild im Umgang mit Lernprozessen (verbalisieren der eigenen Lernprozesse und Strategien zur Wissenskonstruktion/Aufgabenbearbeitung – Lernen am Vorbild) und sozialer Einbindung (aufzeigen, welche Art der Interaktion Ihnen wichtig ist), damit die Studierenden von Ihnen lernen und sich ganzheitlich in der Lehrveranstaltung engagieren können.
- Nutzen Sie die technischen Fähigkeiten Ihrer Studierenden und lassen Sie sich von diesen bei der Gestaltung der Lernumgebung unterstützen. Im Sinne des Lernens durch Lehren ermöglicht das den Studierenden sogar einen besseren Lerneffekt.
- Betrachten Sie die Umwandlung in digitale Lehre als gemeinsamen Lernprozess, bei dem alle Beteiligten etwas Neues über sich lernen können und Fehler passieren dürfen.

### **Beachten Sie die technische Ausrüstung der Studierenden**

- Überlegen Sie sich auch niederschwellige Angebote wie Aufgaben per E-Mail oder Post zu verschicken.
- Holen Sie in der Veranstaltung regelmäßig Feedback dazu ein, ob die Studierenden folgen können (z. B. Abstimmung per virtuellem Handheben in Zoom oder Mentiometer).

### **Weitere Maßnahmen**

Langfristig kann auch ein Peer-Mentoring-System initiiert und implementiert werden, bei dem Studierende älterer Semester die Jüngeren bzw. erfahrene Lehrende Lehrlanfänger im Umgang mit der Technik, den digitalen Formaten und den notwendigen Selbstorganisations- und Lerntechniken coachen. Dies kann auch digital, zum Beispiel über Zoom, umgesetzt werden. Um Aktivität und Partizipation im Seminarraum sicherzustellen, kann es dabei z. B. helfen, (studentische) digital affine Tutor\*innen einzustellen, die kleine Studierendengruppen in Tutorien oder Support-Gruppen betreuen.

---

## **5.7 Fazit**

Durch die von der COVID-19-Pandemie erzwungene kurzfristige Umstellung auf rein digitale Lehre, hat sich die vorher nie dagewesene Möglichkeit ergeben, in großem Maßstab zu sehen, welche Implikationen rein digitale Lehre hat. Das gibt uns die Chance, Vor- und Nachteile näher zu beleuchten. Positiv ist, dass die Digitalisierung der Lehre dadurch einen ungeahnten Aufschwung erlebt, von dem sie auch in Zukunft profitieren wird. Auf einmal stellte sich nicht mehr die Frage, wann digitale Lehre umgesetzt wird, sondern nur noch wie sie gut umgesetzt werden kann. Und genau dazu können aus der aktuellen Situation wertvolle Erkenntnisse gezogen werden. Es hat sich gezeigt, dass zwar inhaltlich Vieles erstaunlich schnell digitalisiert werden konnte, jedoch im für den Lernprozess sehr relevanten sozialen Interaktionsgeschehen teils deutliche Reibungsverluste auftraten. Dies untermauert, die in Buchkapitel 4 vertretene Annahme, dass zukünftige

digitale Lehre idealerweise als Blended Learning stattfinden sollte, in dem sich die Vorteile der zeitlich und räumlich flexiblen Wissensaneignung mit den Möglichkeiten des persönlichen Austausches in Präsenz verbinden. Legt man den Fokus auf (rein) digitale Formate, so gilt es dabei, in Konzeption, Durchführung und Evaluation folgende Aspekte gut im Blick zu behalten:

- die Möglichkeiten der sozialen Einbindung,
- das Schaffen eines aktiven Interaktionsprozesses in synchronen Lehrveranstaltungen,
- das wechselseitige Feedback und das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden bei der Gestaltung digitaler Lehre,
- die Möglichkeiten, praktische Übungsmöglichkeiten umzusetzen.

Der Nachteil digitaler Lehre ist, dass soziale Interaktion nur begrenzt durch digitalen Austausch kompensiert werden kann, da dort das haptische Element und das direkte (körperliche) Aufeinanderbezogensein unter anderem durch Mimik und Gestik nicht abgedeckt werden können. Das hat zur Folge, dass die strukturelle Begleitung individueller Lernprozesse in reinen Online-Formaten sehr zeitaufwendig ist, da zum einen alle sonstigen informellen Austausch- und Feedbackmöglichkeiten wegfallen und zum anderen sich viele Studierende durch das „distanziertere“ Setting nicht gesehen fühlen und dementsprechend deutlich mehr Bedarf an Rückmeldung haben, um das zu kompensieren. So bleibt es also auch in Zukunft für einen optimalen Lernerfolg wichtig, den Spagat zu schaffen zwischen der optimalen Nutzung der Vorteile digitaler Lehrformate und der gleichzeitigen Beachtung der Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden nach direktem, nicht medial vermittelten Austausch.

---

## Literatur

- Anselm, S., & Werani, A. (2020). Das Portal KommunikationsART: analoge und digitale Möglichkeiten zur Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen (nicht nur) im Deutschunterricht. In Sabine Anselm, Gisela Beste und Christian Plien (Hgg.): *Kommunikation im Fach Deutsch – Perspektiven, Vorschläge und Forderungen*. Mitteilungen des Germanistenverbands., 67(4), 389–402.
- Böckel, A. (30. März 2020). Was wir uns wünschen – studentische Bedarfe an digitale lehre. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/studierende-digitale-lehre>. Zugegriffen am 15.11.2020.
- Bohnenkamp, B., Burkhardt, M., Grashöfer, K., Hlukhovych, A., Krewani, A., Matzner, T., Misso-melius, P., Raczkowski, F., Shnayien, M., Weich, A., & Wippich, U. (2020). *Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Diskussionspapier Nr.10*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DigiLLab LMU München. [https://www.digillab.mcls.uni-muenchen.de/aktuelles/digitales-sommersemester-2020/lehren-und-lernen\\_digital.pdf](https://www.digillab.mcls.uni-muenchen.de/aktuelles/digitales-sommersemester-2020/lehren-und-lernen_digital.pdf).

- Djabarian, Y., & Ackermann, L. (2020) Das „neue Normal“ an Hochschulen aktiv mitgestalten – Zwischentöne aus einer Zeit des Umbruchs. *MUM*, Nr. 3, S. 11–13.
- Ehlers, U.-D. (2020) Future Skills, Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Berlin: Springer-VS.
- E-Teaching.org. (2020). Virtuelle Labore. [https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/virtuelle\\_Labor](https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/virtuelle_Labor).
- Franuszkiewicz, J., Freye, S., Terkowsky, C., & Heix, S. (2019). Flexibles und selbstorganisiertes Lernen im Labor -Remote-Labore in der Hochschullehre. *ZFHE*, 14(3), 273–285.
- Hattie. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.
- Hattie, T. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81.
- Howley, I. (17 Juni 2020). Adapting guided inquiry learning worksheets for emergency remote learning. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0086/full.html>.
- IUBH. (2019). IUBH-Trendstudie Fernstudium. [https://www.iubh-fernstudium.de/wp-content/uploads/IUBH-Trendstudie\\_Fernstudium-2019\\_White-Paper\\_web.pdf](https://www.iubh-fernstudium.de/wp-content/uploads/IUBH-Trendstudie_Fernstudium-2019_White-Paper_web.pdf). Zugegriffen am 16.04.2021
- Klotz, U, Baumann, S., Wolf, P., Larbig, C. Kummler, B. (2019) Stell Dir vor, Du hast drei Wünsche frei. Die digitalisierte Hochschule aus Sicht der Studierenden – ein Perspektivenwechsel. In: Barton, T., Müller, C. Seel, C.: Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung. Springer, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz. (2019). Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS\\_190314\\_Empfehlungen\\_Digitalisierung\\_Hochschullehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf).
- Lewandowski, J., Rosenberg, B. D., Parks, M. J., & Siegel, J. T. (2011). The effect of informal social support: Face-to-face versus computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 27, 1806–1814. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.008>.
- Multiplikatoren-Programm. 2020. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/digitale-lehre/methoden\\_tools\\_digitale-lehre.pdf](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/downloads/digitale-lehre/methoden_tools_digitale-lehre.pdf). Zugegriffen am 16.04.2021.
- MünchnerUniMagazin (MUM), Nr. 3 (2020).
- Rientes, B. R., & Rivers, B. A. (2014) Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects (Review 1, S. 1–16, Rep.). Learning Analytics Community Exchange.
- Spanjers, I. A. E., Koenings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M. L., de Jong, N., Czabanowska, K., et al. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 15, 59e74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.05.001>.
- Stegmann, K., Wecker, C., Mandl, H., & Fischer, F. (2008). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Ansätze und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, SpringerReference Sozialwissenschaften, [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_42)
- Uemminghaus, M., & Misterek, L. (2020). Impuls vortrag zu digitaler Lehre. [https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/neu\\_digitale-lehre/index.html](https://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/neu_digitale-lehre/index.html). Zugegriffen am 16.04.2021.
- Universität Würzburg. (25. Mai 2020). Studieren in Coronazeiten. <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemeldungen/single/news/studieren-in-coronazeiten-1/>. Zugegriffen am 16.04.2021.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Hacer Tercanli, H., & von Villiez, A. (2016). Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Vol. Arbeitspapier Nr. 15. <https://his-he.de/publikationen/detail/digitale-lernszenarien-im-hochschulbereich>. Zugegriffen am 16.04.2021.



# Innovationen in der Hochschullehre: Wie können Lehrende begeistern und überzeugen?

6

Karolina W. Nieberle und Dieter Frey

## Inhaltsverzeichnis

6.1	Sichtbar sein und Unterstützer gewinnen .....	104
6.1.1	Wege zur Sichtbarkeit .....	104
6.1.2	Unterstützer*innen gewinnen: Das Multiplikatoren-Modell .....	106
6.2	Überzeugen und Begeistern – die innere Einstellung zählt! .....	108
6.2.1	(Un-)Veränderbare Welten reflektieren .....	108
6.2.2	Auf Positives fokussieren .....	109
6.2.3	Undogmatisch und kritisch-rational diskutieren .....	111
6.3	In der persönlichen Ansprache überzeugen .....	111
6.3.1	Merkmale des Senders – von wem lassen sich Menschen überzeugen und warum? .....	112
6.3.2	Merkmale der Nachricht – wodurch lassen sich Menschen überzeugen? .....	114
6.3.3	Merkmale des Empfängers – wer lässt sich (nicht) überzeugen? .....	116
6.4	Fazit .....	119
	Literatur .....	119

---

K. W. Nieberle (✉)

Durham University Business School, Durham University, Durham, UK

e-mail: [karolina.w.nieberle@durham.ac.uk](mailto:karolina.w.nieberle@durham.ac.uk)

D. Frey

Center for Leadership and People Management, Ludwig-Maximilians-Universität,  
München, Deutschland

e-mail: [Dieter.Frey@psy.lmu.de](mailto:Dieter.Frey@psy.lmu.de)

Für Wissenschaftler ergeben sich in der Tätigkeit als Lehrende - und oftmals im Zusammenspiel mit Studierenden - häufig Ideen für neue und nützliche Ideen, die sich in die Lehre integrieren lassen, um diese zu verbessern (z. B., indem forschendes Arbeiten an praktischen Fällen trainiert wird oder Studierende durch neue Aufgabentypen nicht nur inhaltliches Fachwissen, sondern auch Schreibkompetenzen erwerben). Innovationsideen im Bereich Lehre können dabei an vielfältigen Defiziten anknüpfen, wie beispielsweise an der Qualifizierung von Lehrpersonal (z. B. durch das Einführen eines Peer-Feedback-Systems), der Lehrevaluation (z. B. durch standardisierte digitale Wege der Evaluation), oder der praxisnahen Gestaltung von Lehrveranstaltungen (z. B. Integration von Praxispartnern in Lehrprojekte).

Eine gute und innovative Idee zu haben und diese persönlich umzusetzen, ist das eine. Will man großflächige Veränderungen in der Lehre und Lehrkultur an einer Hochschule anstoßen, so braucht man neben guten Ideen auch die Akzeptanz und Unterstützung einer Vielzahl weiterer Personen (z. B. andere Lehrende, Dekane\*innen und Studiendekane\*innen, Hochschulleitung etc.). Unterstützer\*innen sind essenziell, damit Innovationsprojekte dauerhaften Bestand haben und die angestrebten Veränderungen langfristig an der Universität verankert werden. Um eine Vielzahl von Personen für eine Idee begeistern zu können, braucht es **Multiplikatoren\*innen** – Unterstützer\*innen, die als Überzeuger und Begeisterer für die jeweilige Innovationsidee eintreten.

Dieses Kapitel gibt aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive einen Überblick, wie Lehrende, die eine innovative Idee oder ein bereits initiiertes Innovationsprojekt haben, eine kritische Mehrheit an Unterstützern an der eigenen Fakultät und Universität gewinnen können. Wie kann es Lehrenden gelingen, andere von ihren Innovationsideen und -projekten zu überzeugen?

---

## 6.1 Sichtbar sein und Unterstützer gewinnen

### 6.1.1 Wege zur Sichtbarkeit

Eine grundsätzliche Voraussetzung, um eine Innovationsidee (z. B. eine neue Idee für gute Lehre) bekannt zu machen und Unterstützer\*innen dafür zu gewinnen, ist Sichtbarkeit für eben diese Idee oder dieses Projekt. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten im Hochschulkontext, um Sichtbarkeit für Innovationsideen und -projekte zu erreichen.

Aus der langjährigen Zusammenarbeit des Multiplikatoren-Programms mit Lehrenden aus allen Fachbereichen der LMU München sowie auf Basis der psychologischen Forschung zum Begeistern und Überzeugen (Frey et al. 2007) lassen sich strategische Verhaltenstipps ableiten, um die Sichtbarkeit für eine Innovationsidee oder ein -projekt zu erhöhen. Diese Tipps richten sich in erster Linie an Lehrende, welche eine eigene Innovationsidee initiieren. Gleichzeitig können die Tipps auch für Personen hilfreich sein, welche der Innovationsidee eines Lehrenden zu (noch) mehr Sichtbarkeit verhelfen möchten.

So können Initiatoren die eigene Innovationsidee sichtbar machen:

- Jede Möglichkeit, die sich bietet, nutzen, die Innovationsidee vorzustellen.
- Kreativ denken, welche Werbekanäle sich anbieten könnten.
- Auf die **persönliche** Ansprache von Personen bauen.
- Zur persönlichen Ansprache einen Mini-Pitch (eine 30-s-Vorstellung der Innovationsidee) vorbereiten, die stets gedanklich parat ist.
- Am Ball bleiben und Kontinuität bei gleichzeitiger Flexibilität in der Argumentation beweisen.

Aus oben genannten Strategien lassen sich im Weiteren spezifische Aktionen ableiten, die sich vor allem im Hochschulkontext bei Lehrenden bewährt haben, die ihre Innovationsidee erfolgreich umsetzen konnten (für einen Überblick s. Abb. 6.1). Diese Aktionen umfassen beispielsweise das Initiiieren von interdisziplinärem Austausch auf mehreren Ebenen: individueller Austausch mit einzelnen Lehrenden (z. B. durch gegenseitige Veranstaltungsbesuche), kleinere Austauschformate innerhalb des eigenen Departements (z. B. durch das Einführen eines regelmäßigen runden Tischs für gute Lehre) sowie fakultätsübergreifende Veranstaltungen zum Austausch (z. B. Lehrkonferenzen, Workshops).

Alle diese Aktionen lassen sich strategisch kombinieren, individuell anpassen und erweitern. Sie helfen Lehrenden dabei, ihre Innovationsideen oder -projekte an der eigenen Hochschule sichtbar zu machen.



**Abb. 6.1** Sammlung von Aktionen, wie Innovationsideen in der Lehre an Universitäten und Hochschulen sichtbar gemacht werden können

## 6.1.2 Unterstützer\*innen gewinnen: Das Multiplikatoren-Modell

Stellen Sie sich vor, ein\*e Lehrende\*r hat nun die Gelegenheit, seine\*ihrre innovative Idee zur Verbesserung der Lehre bei einer Sitzung des Fakultätsrats vorzustellen. Dies ist eine Chance, da hier die Möglichkeit gegeben ist, das Potenzial der Idee aufzuzeigen und gleichzeitig zentrale Hochschulträger als Unterstützer\*innen zu mobilisieren.

Die Herausforderung für die\*den Lehrende\*n ist nun, dass sie\*er einer Gruppe gegenüberstehen wird, von der ihr\*ihm vielleicht keine oder nur wenige Personen persönlich bekannt sind. Unser\*e Lehrende\*r weiß daher nicht, wie der Ausgang der Sitzung sein wird: Wird die Innovationsidee als Errungenschaft gefeiert oder wird sie gar zerrissen werden?

Die Kunst ist daher, dass unser\*e Lehrende\*r – als Initiator\*in einer Innovationsidee – Unterstützer\*innen und Förderer findet, die für die Idee eintreten. Diese Unterstützer\*innen nennen wir im Folgenden Multiplikatoren\*innen. Über die Unterstützung von Multiplikatoren\*innen kann es der\*dem einzelnen Lehrenden gelingen, eine Mehrheit für ihre\*seine Idee zu gewinnen.

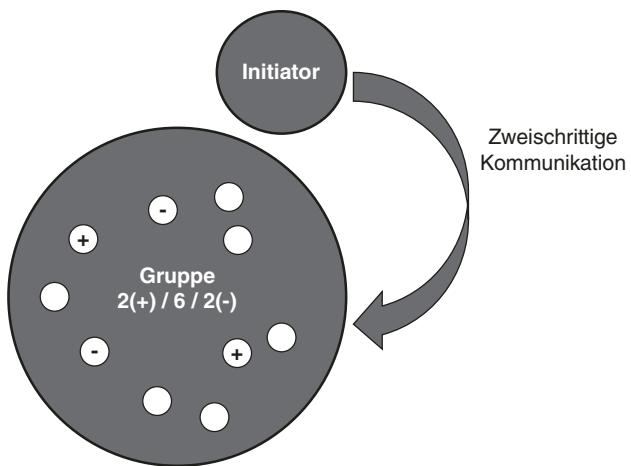
### Multiplikator\*in

Unter Multiplikatoren\*innen verstehen wir unterstützende Fürsprecher für eine Innovationsidee in der Lehre. Multiplikatoren\*innen treten öffentlich für die Idee ein, erhöhen deren Sichtbarkeit und tragen so zur Verbreitung und Verfestigung der Idee bei.

Im Multiplikatoren-Programm an der LMU München sind die Lehrenden zunächst Initiatoren\*innen einer innovativen Idee und entwickeln sich durch den interdisziplinären Austausch, die persönlichen Workshop- und Coaching-Angebote sowie die Unterstützung in Form von Ressourcen hin zu **Multiplikatoren\*innen guter Lehre**. Als Multiplikatoren\*innen guter Lehre vereinen die Lehrenden des Multiplikatoren-Programms der LMU München hochschuldidaktische Kompetenz, Engagement in der Lehre, gute Kenntnisse der Fakultät, guten Kontakt zu den Studierenden und Offenheit für neue Ideen. Dank ihrer Aktivitäten versuchen sie, weitere Multiplikatoren\*innen als Unterstützer\*innen zu gewinnen. Sie sind so Vorreiter in guter Lehre und führen bedarfsoorientierte Innovationsprojekte zur Förderung der Lehre an ihren Fakultäten durch.

Das Multiplikatoren-Modell (auch: 2-6-2-Prinzip) nach Frey (2015) veranschaulicht, wie ein\*e einzelne\*r Lehrende\*r (Initiator) eine Gruppe für ihre\*seine Innovationsidee gewinnen kann (Abb. 6.2). Als Faustregel liegt dem Multiplikatoren-Modell dabei zugrunde, dass sich Personengruppen (wie z. B. die Sitzungsmitglieder des Fakultätsrats aus oben genanntem Beispiel) in drei Untergruppen aufteilen lassen: Positivgesinnte, Neutrale und Negativgesinnte. Diese bewegen sich grob im Verhältnis 20/60/20 zueinander (in der Re-

**Abb. 6.2** Das Multiplikatoren-Modell (2-6-2-Prinzip) zum Überzeugen von Gruppen



alität kann das Verhältnis natürlich unterschiedlich ausfallen). Angewandt auf das Beispiel können wir also davon ausgehen, dass der\*dem Lehrenden in unserem Beispiel und ihrer\*seiner Innovationsidee etwa 20 % der Sitzungsmitglieder des Fakultätsrats positiv gesinnt sein werden. Etwa 60 % werden neutral und etwa 20 % abweisend oder negativ eingestellt sein.

Wie gelingt es unserer\*unserem Lehrenden – also der\*dem Initiator\* in der innovativen Idee –, die Mitglieder der Fakultätsratssitzung erfolgreich zu überzeugen? Der Schlüssel liegt in einer zweischrittigen Kommunikation, die im besten Fall bereits vor der eigentlichen Sitzung beginnt.

Im ersten Schritt geht es darum, die potenziellen Multiplikatoren\*innen, also Unterstützer\*innen, zu identifizieren. Dazu kommen diejenigen Sitzungsmitglieder in Betracht, die zu den 20 % der positiv Gesinnten gehören. Dabei hilft es, sich (vorab) Gedanken zu machen: Wer ist offen für neue Vorschläge? Wer hat ähnliche Ansichten wie ich? Mit wem habe ich vielleicht sogar schon ähnliche Ideen besprochen? Diese Positivgesinnten sind zusammen mit unserer\*unserem Lehrenden (Initiator) die Multiplikatoren\*innen in der Gruppe. Mit den Positivgesinnten sollte unsere\*unser Lehrende\*r Kontakt aufnehmen – vorab, um die Idee bereits vor der Sitzung zu besprechen und ein Stimmungsbild zu bekommen.

Für den zweiten Schritt ist es das Ziel, gemeinsam mit der Unterstützung der Multiplikatoren\*innen die neutralen Personen in der Gruppe von der Innovationsidee zu überzeugen. So kann es unserer\*unserem Lehrenden gelingen, die Mehrheit der Gruppe für sich zu gewinnen. Gleichzeitig sollte sie\*er auch das Gespräch mit den Negativgesinnten suchen, damit sich diese möglichst neutral verhalten. Die Überzeugung der Mehrheit (Positivgesinnte, Neutrale) trägt ebenfalls zur Neutralisierung negativ gesinnter Personen bei.

Die Wirksamkeit des zweischrittigen Ansatzes im Multiplikatoren-Modell lässt sich anhand etablierter Forschung zum Einfluss von Minoritäten in Gruppen (z. B. Moscovici

et al. 1994; Moscovici und Lage 1976) untermauern. Auch wenn es grundsätzlich ein langwieriger Prozess sein kann, andere zu überzeugen, so sind folgende Faktoren hilfreich:

- Die eigene Meinung konsistent über die Zeit hinweg vertreten (einmal ist keinmal!).
- Flexibel in den Argumenten sein und auf die Belange der Gruppe eingehen.
- Die Meinungsführer der Gruppe identifizieren und überzeugen.
- Die Vorteile der eigenen Position transportieren und negative Einwände vorweggreifen.

---

## 6.2 Überzeugen und Begeistern – die innere Einstellung zählt!

### 6.2.1 (Un-)Veränderbare Welten reflektieren

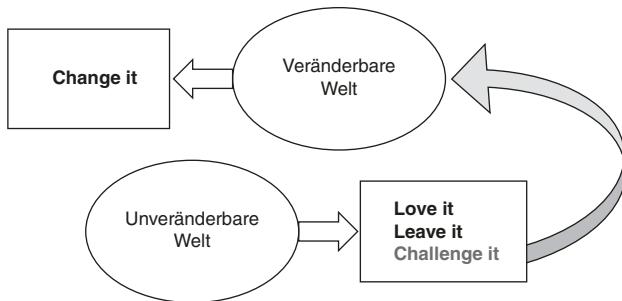
Wenn wir von Innovationen sprechen, so sprechen wir gleichzeitig von Veränderungen. Bestehendes wird aufgebrochen und verändert (z. B. das Einführen einer neuen digitalen Evaluationsmethode verändert das bisherige Vorgehen in Lehrveranstaltungen). Grundlegend ist hierbei, dass sich Lehrende zunächst bewusst machen, was verändert werden soll, wo also ein defizitärer Zustand besteht. Ist sich ein\*e Lehrende\*r bewusst geworden, welchen suboptimalen Zustand sie\*er angehen und verändern möchte, so gilt es zu prüfen: Was kann ich an diesem Zustand verändern und was kann ich nicht (selbst) verändern? Wir sprechen hierbei von veränderbaren und unveränderbaren Welten (Abb. 6.3).

Diese innere Prüfung auf veränderbare und unveränderbare Welten ist eine wesentliche Voraussetzung, um sich der eigenen Handlungs- und Gestaltungsfreiraume bewusst zu werden. Wenn lehrende Personen und Personengruppen von einer Innovationsidee überzeugen wollen, so ist es im ersten Schritt wichtig, zu hinterfragen: Was sind veränderbare Situationen und Personen und was sind eher unveränderbare Situationen oder Personen?

In einer **veränderbaren Welt**, in der Gestaltungsspielräume vorhanden sind, ist ein geeigneter Rahmen für Innovationen gegeben. Hier können Defizite und suboptimale Bedingungen durch Innovationsideen verbessert werden, indem die dafür nötigen Umsetzungsschritte geplant und realisiert werden („change it“; Frey et al. 2005, 2006). Diese beinhalten die Überlegungen: Welche zentralen Personen möchte oder sollte ich von meiner Innovationsidee überzeugen (z. B. Entscheidungsträger, strategisch einflussreiche Personen)? Wen hole ich mit ins Boot (z. B. Wissenspersonen, Vernetzung über Fachgrenzen hinweg, Unterstützer\*innen mit spezifischem Fachwissen)?

Ergibt die interne Prüfung, dass es sich bei dem defizitären Bereich um eine **unveränderbare Welt** handelt (z. B. Ablehnung einer Idee durch den Dekan, einengende Vorschriften in der Prüfungsordnung), so bieten sich auf den ersten Blick zunächst die beiden folgenden

**Abb. 6.3** Handlungsoptionen für veränderbare und unveränderbare Welten (adaptiert nach Frey et al. 2005)



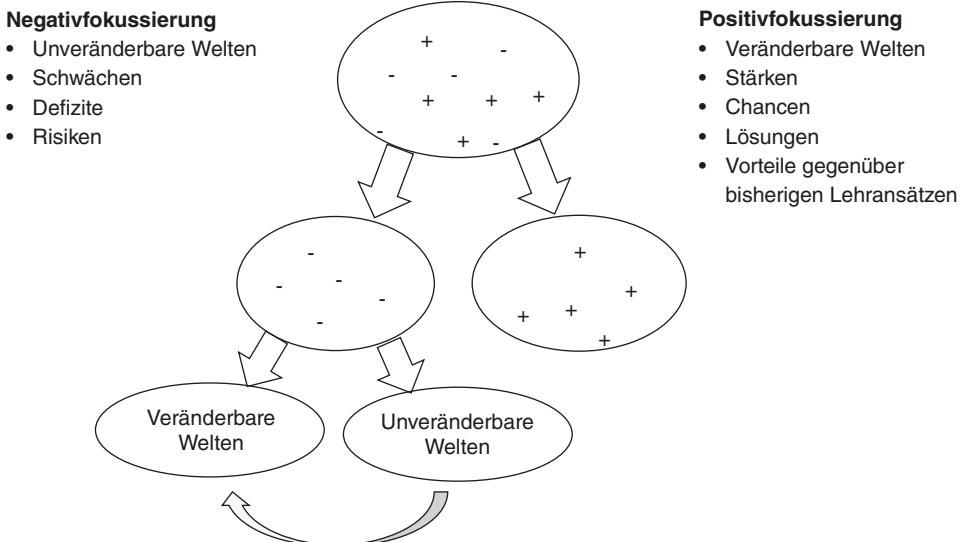
Handlungsmöglichkeiten: Erstens, die defizitäre Situation/den Bereich zu akzeptieren („love it“). Akzeptanz bedeutet dabei, keine (Gedanken-)Energie mehr auf Negatives oder Defizitäres zu verwenden und sich stattdessen auf Veränderbares zu konzentrieren. Zweitens, der defizitären Situation/dem Bereich, so gut es möglich ist, aus dem Weg gehen. Dies kann im extremen Fall sogar bedeuten, das System zu verlassen („leave it“).

Auch wenn grundsätzlich auf veränderbare Welten fokussiert werden sollte, bedeutet dies nicht, dass unveränderbare Welten kein Veränderungspotenzial beinhalten. Denn was als veränderbar oder unveränderbar angesehen wird, ist letztlich subjektiv eingeschätzt und kann damit von Person zu Person unterschiedlich ausfallen. Es bietet sich daher noch eine dritte Möglichkeit: Die defizitäre Situation als Herausforderung zu betrachten und systematisch zu überlegen, welche kleinen Aktionsschritte es braucht, um die (scheinbar?) unveränderbare Welt in eine veränderbare Welt zu überführen („challenge it“; Frey et al. 2005, 2006). „**Innovationen werden oft initiiert, in dem man in so genannte nicht veränderbare Welten eindringt. Dies kann dadurch geschehen, dass man sich Idealwelten ausdenkt und gleichzeitig konkrete Aktionsschritte überlegt, wie man diese erreicht.**“ (Frey et al. 2006, S. 10). Unveränderbare Welten herauszufordern, benötigen eine hohe persönliche Initiative sowie die Bereitschaft, unermüdlich und stetig auf die Veränderung hinzuarbeiten. Gerade hier ist das Motivieren, Überzeugen und Begeistern zentraler Personen und Personengruppen unerlässlich.

## 6.2.2 Auf Positives fokussieren

Um andere von einer Innovationsidee zu überzeugen, ist es essenziell, die Stärken und Vorteile dieser Idee sowohl zu kennen, als auch transportieren zu können. Hierfür helfen eine Reflexion und Differenzierung von Positivem/Stärken und Negativem/Schwächen (Abb. 6.4).

Die menschliche Wahrnehmung und Informationsverarbeitung ist selektiv, sodass wir in einem bestimmten Augenblick nur eine begrenzte Menge an Informationen aufnehmen und verarbeiten können. Nur durch diese Selektivität ist es uns überhaupt erst möglich, in



**Abb. 6.4** Modell der Positiv-Negativ-Fokussierung (adaptiert nach Frey et al. 2006)

einer komplexen Welt überleben zu können. Damit Lehrende sich der Stärken und Vorteile ihrer Innovationsidee bewusst werden können, hilft es zwischen Positivbereichen (Positivfokussierung) und Negativbereichen (Negativfokussierung) zu differenzieren (Frey et al. 2006).

Im ersten Schritt geht es darum, sich die Stärken, Kompetenzen und Chancen bewusst zu machen, welche die Innovationsidee oder das Innovationsprojekt bietet. Steht die Idee beispielsweise für die Zukunftsfähigkeit der Lehre, für Digitalisierung? Für mehr Praxisbezug? Diese Stärken gilt es zu transportieren und bei allen Aktionen zur Steigerung der Sichtbarkeit (s. Abschn. 6.1.1) sowie beim Gewinnen von Unterstützer\*innen (s. Abschn. 6.1.2) zu vermitteln.

Gleichzeitig geht es darum, Fehler, Schwächen und Probleme zu erkennen. Diese Defizitbereiche können wiederum in Bezug auf ihre Veränderbarkeit analysiert werden (s. Abschn. 6.2.1). Welche der Schwächen und Probleme können ausgeglichen werden? Welche der Schwächen sind aus anderer Perspektive sogar Stärken? Eine Prüfung auf Veränderbarkeit bringt Klarheit darüber, welche Defizite akzeptiert werden müssen und an welchen Stellen gearbeitet werden kann (Frey et al. 2006).

Wenn es darum geht, andere von einer Innovationsidee für gute Lehre zu überzeugen, so sollten neben den Stärken auch die identifizierten Schwächen benannt werden, um ein realistisches Bild zu vermitteln. Gleichzeitig sollte dabei aufgezeigt werden, dass es sich auch um bisherige oder gar vorläufige Schwächen handelt, welche ausgeglichen werden können (z. B. werden nur bestimmte Studierendengruppen in ein neues Seminarkonzept miteinbezogen).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es entscheidend ist, die Vorteile, Stärken und Potenziale einer Innovationsidee zu transportieren. Gleichzeitig sollte trans-

parent gemacht werden, dass mit jedem Vorteil auch ein möglicher Nachteil verbunden sein kann.

### 6.2.3 Undogmatisch und kritisch-rational diskutieren

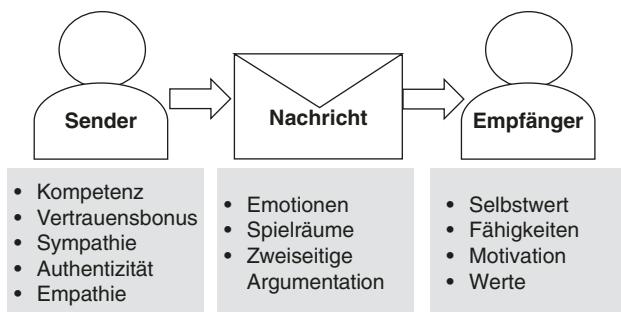
Wenn es darum geht, Unterstützer\*innen für die eigene Idee zu gewinnen, so geht es letztendlich darum, andere durch Kommunikation und Argumentation zu überzeugen. Voraussetzung dafür ist eine offene und undogmatische Einstellung der beteiligten Interaktionspartner, wie ihn die Denk- und Geisteshaltung des durch Karl Popper geprägten „kritischen Rationalismus“ vorschlägt (Frey et al. 2007). Kernstück bildet dabei ein Dialog, der auf Basis von Kritik und Vernunft hierarchiefrei und undogmatisch geführt wird. Was zählt, ist das inhaltliche Argument und dieses steht über Machtpositionen oder Emotionalitäten. Beide Interaktionspartner\*innen brauchen grundsätzlich eine Bereitschaft, die besagt: „Ich kann mich irren und du kannst recht haben. Aber wenn wir uns bemühen, dann können wir gemeinsam der Wahrheit vielleicht etwas näher kommen.“ (Popper 2003, S. 263). Lehrende sollten sich daher nicht durch Positionen oder Titel abschrecken lassen, sondern zentrale Universitätspersonen gezielt ansprechen und auf Basis des kritischen Rationalismus zu überzeugen versuchen.

## 6.3 In der persönlichen Ansprache überzeugen

Die *persönliche Ansprache* ist meist am wirkungsvollsten, wenn es darum geht, andere von der eigenen Innovationsidee zu überzeugen. Auch wenn weitere Kommunikationskanäle (z. B. E-Mail oder Rundschreiben) ebenfalls geeignet sind, so bietet die persönliche Ansprache Möglichkeiten für Dialog und Rückfragen. Zahlreiche Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung geben vertiefte Einblicke, worauf es ankommt, wenn Lehrende durch persönliche Ansprache überzeugen möchten.

Kommunikation kann man abstrahiert in einem Modell betrachten und dabei die verschiedenen Elemente Sender, Empfänger und die zu übermittelnde Nachricht unterscheiden. Für jedes dieser Elemente gibt es Merkmale, die sich für ein erfolgreiches Überzeugen als förderlich erwiesen haben (Güttler 2003). Abb. 6.5 gibt einen Überblick.

**Abb. 6.5** Sender-Empfänger-Modell (adaptiert nach Frey et al. 2006)



### **6.3.1 Merkmale des Senders – von wem lassen sich Menschen überzeugen und warum?**

Derjenige\*diejenige Lehrende, der\*die andere (z. B. andere Lehrende, Förderer) von seiner\*ihrer Innovationsidee überzeugen will, ist in unserem abstrahierten Kommunikationsmodell der Sender. Folgende Merkmale sind auf Seiten des Senders besonders relevant: Expertise, Vertrauen, Sympathie, Authentizität und Empathie (Frey und Graupmann 2011; Gütter 2003).

#### **Kompetenz demonstrieren**

Um als Lehrende\*r andere von einer Innovationsidee zu überzeugen, braucht es Kompetenz und Glaubwürdigkeit. Kompetenzeinschätzungen unterstützen ein erfolgreiches Überzeugen, da Informationen von Personen mit Hinweisen auf Glaubwürdigkeit mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Verinnerlichung in das eigene Werte- und Einstellungssystem auslösen. Um andere von innovativen Lehrideen überzeugen zu können, brauchen Lehrende daher eine gewisse Fachkompetenz in dafür relevanten Bereichen (z. B. im Bereich Didaktik, Evaluation, Umgang mit Medien etc.). Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, um als Vorbild gesehen zu werden.

Lehrende können darüber hinaus ihre Kompetenz zeigen, indem sie sich gezielt auf diejenigen Fragen vorbereiten, welche der Empfänger aller Voraussicht nach stellen wird (z. B. die konkrete methodische Umsetzung, Hintergrundinformationen zur Effektivität einer Methode, Zeitaufwand für Beteiligte, Erfahrungswerte anderer Lehrender). Wenn ein\*e Lehrende\*r hierauf direkt Antworten parat hat, so zeugt dies von Kompetenz und Elaboration in Bezug auf die Innovationsidee.

#### **Vertrauen aufbauen**

Wenn Lehrende ihre Idee guter Lehre flächendeckend in die Fakultät bringen möchten, brauchen sie ein gutes Maß an Vertrauen, dass ihnen durch andere entgegengebracht wird. Vertrauen bedeutet dabei, dass der\*dem Lehrenden die gute Absicht anerkannt wird, sie\*er vertrete auch die Interessen der anderen und handle nicht nur zum eigenen Vorteil (Oswald 2006). Lehrende, die als vertrauenswürdig eingestuft werden, üben eine starke Überzeugungskraft aus.

Vertrauen aufzubauen ist ein langfristiger Prozess, der auf affektiver und kognitiver Ebene stattfindet (McAllister 1995; Lewis und Weigert 1985). Kognitiv baut Vertrauen auf Informationen zu Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit auf (Ist die\*der Lehrende ein verlässliches Vorbild für gute Lehre? Traue ich der\*dem Lehrenden zu, die Neuerungen selbst professionell umzusetzen?). Affektiv baut Vertrauen auf persönlicher Integrität, auf Reziprozität, auf Interesse und Fürsorge auf (Wie viel Austausch und Kontakt habe ich mit der\*dem Lehrenden? Setzt sich die\*der Lehrende für andere ein und verhält sich

kooperativ? Geht es der\*dem Lehrenden um die Belange in der Lehre oder spielen andere Motive eine Rolle?). Lehrende, die andere von ihren innovativen Ideen guter Lehre überzeugen wollen, sollten sich daher bewusst machen, wo sie bereits einen **Vertrauensbonus** haben, und diese Personen als Multiplikatoren\*innen für die eigenen Ideen einsetzen, um eine breite Mehrheit für sich gewinnen zu können (s. Multiplikatoren-Modell, Abschn. 6.1.2).

### Sympathie erzeugen

Lehrende, die Sympathie erzeugen, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, andere von ihren Ideen zu überzeugen. Auch wenn Sympathie begrenzt beeinflussbar ist, können drei zentrale Faktoren berücksichtigt werden (Frey und Graupmann 2011):

- Wie ähnlich wird die\*der Lehrende erlebt (z. B. ähnliche Ziele in der Lehre, fachdidaktischer Hintergrund, Erlebnisse oder Erfahrungen).
- Wie sehr trägt die\*der Lehrende zu einem positiven Selbstwert beim Empfänger bei (z. B. durch einen menschlich wertschätzenden Umgang, durch kritisch-rationalen Dialog statt Dogmatismus).
- Wie sehr geht die\*der Lehrende auf die Bedürfnisse und Motive des Empfängers ein.

Eine wichtige Voraussetzung, um Sympathie zu erzeugen, ist es, die Perspektive zu wechseln und sich in den Empfänger hineinzuversetzen, also dessen Wünsche und Bedürfnisse zu ergründen. Dies ist auch eine Gratwanderung: Auf der einen Seite ist es hilfreich, Ähnlichkeiten zu betonen und Wertschätzung zu zeigen. Auf der anderen Seite darf sich der Sender nicht anbiedern, was wiederum den Erfolg der Überzeugungsarbeit schmälern würde (Frey und Graupmann 2011).

### Authentizität leben

Nur wer sich selbst kennt, kann andere überzeugen. Lehrende sollten sich daher die Zeit nehmen zur Selbstreflexion, um sich klar zu werden: Wofür stehe ich und wofür möchte ich stehen? Was ist mir wichtig und warum ist es mir wichtig? Was möchte ich durch meine Innovationsidee anstoßen und verändern und warum möchte ich das?

Lehrende, die von ihren Ideen überzeugt sind und wissen, wofür sie etwas tun, können ihre Überzeugung und Begeisterung leichter transportieren. Stimmt das Handeln einer\*eines Lehrenden mit den persönlichen Ansichten und Werten überein, so lässt sich von Authentizität sprechen. Handelt ein\*e Lehrende\*r im Einklang mit den eigenen Werten, so hat dies positive Auswirkungen – für die\*den Lehrenden selbst sowie auf dessen Kommunikationspartner\*innen: Wer sich selbst als authentisch erlebt, berichtet beispielsweise von positivem Selbstwert (Heppner et al. 2008), Sinnempfinden (Schlegel et al. 2011) sowie sozialer Zugehörigkeit (Newhei-

ser und Barreto 2014). Gleichzeitig werden Personen, die als authentisch erlebt werden, auch als konsistent in ihren Einstellungen und Werten eingestuft und als ein Rollenvorbild gesehen für das, was sie nach außen hin erzählen. Wird ein\*e Lehrende\*r als authentisch erlebt, so wird sie\*er von ihren\*seinen Kommunikationspartnern als Vorbild erlebt und als jemand, die\*der das tut, wovon sie\*er spricht. Dies unterstützt beim Empfänger das Gefühl von Glaubwürdigkeit und Vertrauen (Frey und Graupmann 2011; Cialdini et al. 1995).

### **Empathie zeigen**

Die Fähigkeit, sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen, dieselbe Sprache zu sprechen, die Werte zu adressieren und die Interessen zu beherzigen, erhöht die Chance, jemanden zu überzeugen (Frey und Graupmann 2011). Lehrende sollten sich daher bewusst werden, was diese Person(en) ausmacht und antreibt, die von einer Innovationsidee überzeugt werden wollen. Beispielseweise braucht es eine andere Sprache, wenn Lehrende ihre Studierenden überzeugen möchten im Vergleich zu Kollegen oder Personen aus der Hochschulverwaltung.

Um sich in andere hineinzuversetzen, ist es wichtig, dem Gegenüber aktiv zuzuhören: Was möchte mir dieser sagen und warum? Aktives Zuhören gelingt, indem offene Fragen gestellt werden (z. B. wie? warum?), das Verstandene in eigenen Worten zusammengefasst und wiederholt wird (z. B. „Habe ich es richtig verstanden, dass ...“), durch Gestik und Mimik ermuntert wird und Emotionen erfasst und gespiegelt werden.

Zusammenfassend lässt sich auf basis obig genannter Merkmale erfolgreicher Sender sagen, dass es kein Zufall ist, welche Lehrenden mit größerer Wahrscheinlichkeit Unterstützer\*innen aus dem Kollegen\*innen- und Professoren\*innenkreis für ihre Innovationsideen gewinnen. Aus organisationaler Sicht ist daher für die Etablierung eines Organisationsentwicklungsprogramms wie das Multiplikatoren-Programm zentral, einerseits die richtigen Lehrenden auszuwählen (z. B. fachlich kompetente Vorbilder) und diese zum anderen durch Personalentwicklung gezielt aus- und weiterzubilden (z. B. vertiefendes Wissen zu Lehrmethoden, kommunikative und soziale Kompetenzen).

### **6.3.2 Merkmale der Nachricht – wodurch lassen sich Menschen überzeugen?**

Wenn Lehrende potenzielle Unterstützer\*innen (z. B. Studiendekane\*innen, Kollegen\*innen, Studierende) von ihrer Idee guter Lehre überzeugen wollen, so spielen neben den Merkmalen des Senders (= Lehrende\*r) auch die Merkmale der Nachricht (= Art und Weise der Vermittlung) eine Rolle. Dabei ist es zentral, Emotionen zu transportieren, Spielräume für den Empfänger zu schaffen und zweiseitig zu argumentieren.

### **Emotionen transportieren**

Lehrende überzeugen am besten, wenn sie neben rationalen Argumenten auch positive Emotionen bei ihrem Gegenüber stimulieren und die eigene Begeisterung transportieren: Für welche Idee brennt ein\*e Lehrende\*r und warum? Hierfür hilft es, ein positives Zukunftsbild für den Empfänger zu malen – also eine Vision guter Lehre, an die die\*der Lehrende glaubt und darauf hinarbeitet. Durch eine Vision zu guter Lehre besteht die Chance, Gemeinsamkeiten zu schaffen und die eigenen Werte zu vermitteln (Kirkpatrick und Locke 1996; van Knippenberg und Sitkin 2013; Stam et al. 2010). Forschungsarbeiten zeigen dabei, dass Visionen, die mit Enthusiasmus und positiven Emotionen kommuniziert werden, leichter angenommen werden (Venus et al. 2013).

### **Spielräume schaffen**

„Die Freiheit ist das höchste Gut“ (Agnes Heller, Philosophin) – und wir Menschen streben danach, autonom zu agieren und unsere Freiheit(en) zu erhalten. Um andere von Innovationsideen zu überzeugen, ist es daher wichtig, für den Empfänger Spielräume schaffen (das heißt eine Idee haben, jedoch flexibel sind in der Art und Weise der konkreten Umsetzungsmöglichkeiten).

Kontraproduktiv ist es, wenn beim Empfänger ein Gefühl der Freiheitsberaubung entsteht. Erleben Menschen eine Freiheitseinengung, ruft dies Widerstände und Bumerangefekte hervor. Sie erkennen dies an den typischen Symptomen: Trotz, Aggression, Ablehnung und Blockade (Frey et al. 2007). Gemäß der Reaktanztheorie (Dickenberger 2006; Miron und Brehm 2006) entsteht bei Menschen ein Gefühl der Einengung oder gar Freiheitsberaubung unter zwei wesentlichen Bedingungen: durch das Eliminieren von Alternativen („Du darfst nicht ...“) und durch das Hervorheben von Alternativen („Du musst ...“).

Was bedeutet dies für Lehrende, die andere von ihrer Innovationsidee überzeugen möchten? Es ist in jeder Hinsicht kontraproduktiv, Druck aufzubauen. Lehrende sollten daher darauf achten, den Zuhörenden nicht den „einzig wahren“ Weg aufzudrängen, dogmatisch zu argumentieren oder einengende Vorschriften zu geben. Stattdessen braucht es Freiheitsspielräume für den Empfänger.

Hilfreich ist es daher im Sinne einer Vision die Sinnhaftigkeit der Innovationsidee (Worauf arbeiten wir hin und warum ist dies erstrebenswert?). Gleichzeitig braucht es Freiräume in Bezug darauf, wie diese Vision erreicht werden kann. Darüber hinaus helfen offene Fragen (z. B. „Welche Vorschläge haben Sie? Wie könnte ein alternativer Ansatz aussehen?“) und das Aufzeigen von Entscheidungsalternativen (z. B. um dies zu erreichen, bieten sich mehrere Möglichkeiten an, die jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile aufweisen), um Freiheitsräume für den Empfänger zu schaffen.

### **Zweiseitig argumentieren**

Eine Innovationsidee ist überzeugend, wenn zweiseitig argumentiert wird. Bei einer zweiseitigen Argumentation werden sowohl Pro- als auch Contra-Argumente aufgeführt, wäh-

rend bei einer einseitigen Argumentation nur befürwortende Argumente geliefert werden (Frey et al. 2007).

Die Wirksamkeit zweiseitigen Argumentierens lässt sich wissenschaftlich anhand der Inokulationstheorie (McGuire 1964; Compton und Pfau 2005) erklären, welche sich mit der Widerlegung konträrer Argumente auseinandersetzt: Wenn Lehrende überzeugen möchten, hilft es, die Zuhörer\*innen zu „impfen“, indem neben den vielen Argumenten, die für die eigene Innovationsidee sprechen, auch diejenigen Argumente vorweggegriffen werden, die gegen die Innovationsidee sprechen (können).

Durch Impfung erreichen Lehrende bei ihren Zuhörern\*innen eine gewisse „Immunität“ gegenüber den Gegenargumenten. Impfung kann dabei sowohl aktiv als auch passiv geschehen: Aktives Impfen gelingt, wenn Lehrende ihre Zuhörer\*innen selbst Gegenargumente aufführen und widerlegen lassen. Passives Impfen gelingt, wenn Lehrende selbst die Gegenargumente vorbringen und diese widerlegen. In Bezug auf die Wirksamkeit, hat sich das aktive Impfen sehr bewährt, bei welchem die Zuhörer\*innen die Gegenargumente selbst widerlegen. Dies fördert eine gewisse Resistenz bei weiteren negativen Informationen und Argumenten, so dass diese eine Entscheidung weniger beeinflussen werden (Bechwati und Siegal 2005). Beispielweise können Lehrende, die eine Umgestaltung der Lehrevaluation erreichen wollen, aktiv Impfen, indem sie zunächst direkt nach Bedenken fragen („Sicher haben Sie einige Bedenken, die gegen meinen Vorschlag sprechen. Ich lade Sie ein, diese offen zu diskutieren“) und anschließend die Zuhörer\*innen selbst zur Widerlegung auffordern („Ein durchaus berechtigter Einwand. Was spricht nun Ihrer Meinung nach trotzdem für die Umgestaltung unserer Evaluation zum jetzigen Zeitpunkt?“)

### **6.3.3 Merkmale des Empfängers – wer lässt sich (nicht) überzeugen?**

Wenn Lehrende andere Personen an der Hochschule (z. B. Kollegen, Studierende, Dekan, Hochschulleitung) überzeugen wollen, so ist der Erfolg nicht alleine von den Erfolgscharakteristika der\*des Lehrenden und Charakteristika der Botschaft abhängig. Auch der Empfänger spielt mit seinem Selbstwert, seinen Fähigkeiten und seinen Werten eine Rolle. Wie Lehrende diese Charakteristika (Selbstwert, Fähigkeiten, Motivation und Werte) berücksichtigen können, wird im Folgenden erklärt.

#### **Selbstwert schützen und bewahren**

Gemäß der Selbstwertschutztheorie streben Menschen ganz grundlegend nach einem positiven Selbstwert (Petersen et al. 2006). Jeder von uns möchte also seinen positiven Selbstwert schützen und möglichst noch erhöhen. Frey et al. (2007) vergleichen den menschlichen Selbstwert mit dem Immunsystem: „Bedrohliche Informationen (z. B. dass man ein Produkt schlechter Qualität gekauft hat) werden zunächst abgeschirmt, indem sie untergewichtet, verdrängt, reinterpretiert werden.“ (S. 63). Viele Menschen haben Angst

vor neuen und innovativen Ansätzen, weil sie glauben, dass sie dadurch in ihren bisherigen Ansätzen negativ bewertet werden könnten.

Angewandt auf Lehrinnovationsideen bedeutet dies: Wenn die Innovationsidee einer\* eines Lehrenden für den Empfänger als selbstwertbedrohlich aufgefasst wird (z. B. ein bestehendes System kritisiert, mit dem sich der Empfänger stark identifiziert), dann wird diese Innovationsidee und möglicherweise auch die\* der Lehrende, die\* der die Idee eingebracht hat, abgewertet. Andere erfolgreich von einer Innovationsidee zu überzeugen, setzt daher voraus, dass sich der Empfänger vom Lehrenden nicht bedroht, sondern beachtet fühlt. Dies setzt voraus, dass sich Lehrende vorab überlegen, welche Personen über die Innovationsidee informiert werden sollten und wie die Idee formuliert werden sollte, damit der Empfänger keinen Gesichts- oder Autoritätsverlust zu befürchten hat. Lehrende sollten sich zudem vorab überlegen, wann ein guter Zeitpunkt und Ort dafür ist, jemanden von einer Innovationsidee zu überzeugen (z. B. ein Gespräch unter vier Augen).

### Fähigkeiten und Motivation, die Überzeugungsargumente zu verstehen

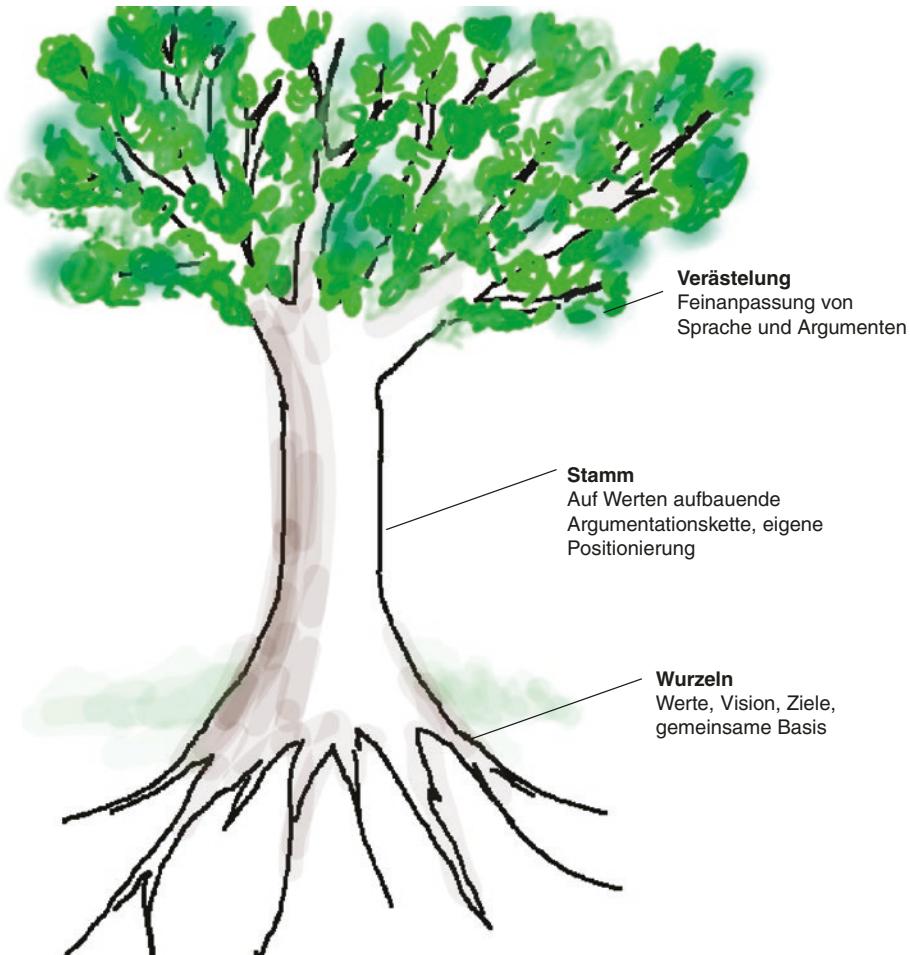
Ein Empfänger lässt sich überzeugen, wenn er fähig und motiviert ist, Informationen aufzunehmen. Anders ausgedrückt: Wenn ein\*e Lehrender jemanden von einem Lehrinnovationsprojekt überzeugen will, so muss der Empfänger der Argumentation sowohl folgen **können** als auch folgen **wollen**. Erst wenn beides gegeben ist – folgen wollen und folgen können – werden Informationen zentral verarbeitet (d. h. tief anstatt oberflächlich) und können nachhaltig überzeugen (Petty und Cacioppo 1986; Stahlberg und Frey 1993).

Damit ein Empfänger überhaupt dazu **fähig** ist, eine Innovationsidee zu begreifen, muss die\* der Lehrende die Idee gut und verständlich erklären. Dies gelingt, indem Lehrende ihre Sprache an die des Empfängers anpassen. Geht es beispielsweise darum, die Studierenden zur Teilnahme an Aktivitäten auf Online-Plattformen zu motivieren, so braucht es eine andere Sprache als beim Motivieren von Lehrenden zur Verwendung von Online-Plattformen. Neben der Sprache sind ein inhaltlich klarer roter Faden in der Argumentationskette sowie ein wiederholtes Ansprechen des Anliegens wichtig, um Verständnis auf Seiten des Empfängers zu erreichen.

Damit ein Empfänger dazu **motiviert** ist, eine Innovationsidee aufzunehmen und zu begreifen, können Lehrende die Attraktivität und Bedeutung ihrer Innovationsidee für den Empfänger darlegen: Warum ist die Innovationsidee in der Konsequenz wichtig für die Lebenswelt des Empfängers (z. B. vereinfachte Prozesse in der Lehre)?

### Gemeinsame Werte adressieren mit der Baummetapher

Um von Innovationsideen überzeugen zu können, brauchen Lehrende eine gemeinsame Wertebasis mit denjenigen Personen, die überzeugt werden sollen. Dafür ist es notwendig, den Empfänger mit seinen Sehnsüchten, Interessen, Zielen und Erwartungen zu kennen (z. B. die Wichtigkeit von Lehre für die Forschung, die Wichtigkeit von Studierendenori-



**Abb. 6.6** Überzeugen durch ein stimmiges Zusammenspiel aus Werten, Argumentation und Fein-anpassung mit der Baummetapher von Frey et al. (2007)

entierung) und diese in der Argumentation aufzugreifen (Frey et al. 2007; Frey und Graupmann 2011).

Anhand der Metapher des Baumes von Frey et al. (2007) lässt sich hierbei veranschaulichen, wie ein stimmiges Zusammenspiel aus Werten, Argumentation und Feinanpassung zu verstehen ist (Abb. 6.6):

Die **Wurzel** eines Baums repräsentieren die Werte, die ein\*e Lehrende\*r beim Sender aktivieren will. Sie stehen für die geteilten Interessen und Ansichten, die mit guter Lehre in Zusammenhang stehen. Hieraus entwächst der **Stamm**, welcher die Argumentationskette darstellt. Über diese Argumentationskette transportieren Lehrende, für welche Werte sie mit ihrer Innovationsidee stehen. Wichtig ist, aufzuzeigen, dass die Innovationsidee unmittelbar an den Werten des Empfängers anknüpft – ja, dass die Idee diese Werte verwirklicht.

---

Die **Verästelungen** einer Baumkrone symbolisieren weiter, dass die Argumentation neben dem Wertezug auch in inhaltlicher und sprachlicher Ausrichtung an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden muss (z. B. Studierende oder Lehrende, fachlicher Hintergrund).

Zusammenfassend sollten sich daher Lehrende überlegen: Was ist der Person, die ich überzeugen möchte, wichtig? Was ist unser verbindendes Element (z. B. die Wichtigkeit qualitativ hochwertiger Lehre, die Wichtigkeit praktischer Orientierung in der Lehre, die Wichtigkeit von Basiskompetenzen, die Wichtigkeit von Zukunftsorientierung)? Diese Werte werden anschließend mit der Argumentation verbunden: Worauf zielt die Innovationsidee ab und warum ist dies erstrebenswert? Wie steht die Innovationsidee in Zusammenhang mit den Interessen und Sehnsüchten des Empfängers?

---

## 6.4 Fazit

Die innovative Idee alleine reicht nicht aus, – für deren erfolgreiche Umsetzung braucht es Mitstreiter\*innen, Unterstützer\*innen und Förderer\*innen, im Kleinen wie im Großen. Im Kleinen, um die eigene Idee in Form eines Projekts umsetzen zu können. Im Großen, um aus vielen Innovationsprojekten bottom-up einen Wandel in der Lehrkultur an Hochschulen zu erzielen.

Wir haben einige Erkenntnisse der Psychologie des Begeisterns und Überzeugens dargelegt. Für ein erfolgreiches Überzeugen und Begeistern spielen immer mehrere Aspekte zusammen – die Sichtbarkeit des eigenen Projekts, die innere Einstellung von Lehrenden (Offenheit für kritisch-rationalen Dialog, Bewusstsein von [un-]veränderbaren Welten, Fokus auf Stärken und Positives) und die Überzeugungsfähigkeit im Kommunikationsprozess (Eigenschaften, die beim Sender, bei der Botschaft und beim Empfänger zu berücksichtigen sind).

Keineswegs können diese Erkenntnisse nur auf das Umsetzen von Innovationsideen in der Lehre angewandt werden, sondern für jede Art von Innovation und Veränderung. Die Kunst wird immer sein, Sichtbarkeit für die eigene Idee zu erreichen, die Vorteile der jeweiligen innovativen Idee zu transportieren und letztlich ein Klima der Bereitschaft zu schaffen, damit die Idee ausprobiert werden kann.

---

## Literatur

- Bechwati, N. N., & Siegal, W. S. (2005). The impact of the prechoice process on product returns. *Journal of Marketing Research*, 42(3), 358–367.
- Cialdini, R. B., Trost, M. R., & Newsom, J. T. (1995). Preference for consistency: The development of a valid measure and the discovery of surprising behavioral implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 318–328.
- Compton, J., & Pfau, M. (2005). Inoculation theory of resistance to influence at maturity: Recent progress in theory development and application and suggestions for future research. *Annals of the International Communication Association*, 29(1), 97–146.

- Dickenberger, D. (2006). Reaktanz. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 96–102). Göttingen: Hogrefe.
- Frey, D. (2015). *Ethische Grundlagen guter Führung. Warum gute Führung einfach und schwierig zugleich ist.* München: Roman-Herzog-Institut München.
- Frey, D., & Graupmann, V. (2011). Ist Überzeugen eine Kunst oder ein erlernbares Handwerk? In J. Hagen & U. Schüren-Krämer (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung des Kunden. Neue Perspektiven im Bankgeschäft* (S. 13–44). Hamburg: Murmann.
- Frey, D., Peus, C., & Traut-Mattausch, E. (2005). Innovative Unternehmenskultur und professionelle Führung – entscheidende Bedingungen für eine erfolgreiche Zukunft. In *Management Excellence – Strategiumsetzung durch innovative Führungs- und Steuerungssysteme* (S. 351–378). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Frey, D., Traut-Mattausch, E., Greitemeyer, T., & Streicher, B. (2006). *Psychologie der Innovativen in Organisationen.* München: Roman Herzog Institut.
- Frey, D., Kastenmüller, A., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Moser, K. (2007). Überzeugen durch Argumente. In K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 54–67). Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen* (4. Aufl.). Oldenbourg: Edition Psychologie. München.
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Nezlek, J. B., Foster, J., Lakey, C. E., & Goldman, B. M. (2008). Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity. *Psychological Science*, 19(11), 1140–1145.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 36–51.
- Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967–985.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59.
- McGuire, W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 1, S. 191–229). New York: Academic Press.
- Miron, A. M., & Brehm, J. W. (2006). Reactance theory – 40 years later. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37(1), 9–18.
- Moscovici, S., & Lage, E. (1976). Studies in social influence III: Majority versus minority influence in a group. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 149–174.
- Moscovici, S. E., Mucchi-Faina, A. E., & Maass, A. E. (1994). *Minority influence.* Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Newheiser, A.-K., & Barreto, M. (2014). Hidden costs of hiding stigma: Ironic interpersonal consequences of concealing a stigmatized identity in social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 52, 58–70.
- Oswald, M. E. (2006). Vertrauen in Personen und Organisationen. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 710–716). Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, L., Stahlberg, D., & Frey, D. (2006). Selbstwertgefühl. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 40–48). Göttingen: Hogrefe.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change.* New York: Springer.
- Popper, K. R. (2003). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II. Falsche Propheten Hegel, Marx und die Folgen. In H. Kiesewetter (Hrsg.), *Karl R. Popper: Gesammelte Werke in deutscher Sprache* (8. Aufl., Bd. 6). Tübingen: Mohr Siebeck.

- Schlegel, R. J., Hicks, J. A., King, L. A., & Arndt, J. (2011). Feeling like you know who you are: Perceived true self-knowledge and meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 745–756.
- Stahlberg, D., & Frey, D. (1993). Das Elaboration Likelihood-Modell von Petty & Cacioppo. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie* (2. Aufl., S. 327–359). Bern: Huber.
- Stam, D. A., van Knippenberg, D., & Wisse, B. (2010). Focusing on followers: The role of regulatory focus and possible selves in visionary leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 457–468.
- Van Knippenberg, D., & Sitkin, S. B. (2013). A critical assessment of charismatic – Transformational leadership research: Back to the drawing board? *The Academy of Management Annals*, 7(1), 1–60.
- Venus, M., Stam, D., & van Knippenberg, D. (2013). Leader emotion as a catalyst of effective leader communication of visions, value-laden messages, and goals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122(1), 53–68.

---

## Teil I

# Multiplikatoren-Projekte zur Optimierung der Lehre: Kurzberichte

---

## **Multiplikatoren-Projekte zur Curriculumentwicklung und-optimierung**

Die in diesem und den folgenden vier Teilen aufgeführten Innovationsprojekte der Teilnehmenden am Multiplikatoren-Programm der LMU München sollen Ihnen einen Einblick in die Vielfalt der bottom-up entwickelten Konzepte geben. Adressiert wurden hierbei generelle universitäre Problemlagen: die Anpassung der Curricula auf neue Inhalte und Bedarfe, die Förderung von Lehrkompetenzen, der Einsatz neuer digitaler Vermittlungsmethoden, die Optimierung der Prüfungssituation und die Verbesserung der formativen und summativen Evaluation. Natürlich wurden diese Projekte auf die spezifischen Bedarfe der jeweiligen Fakultäten zugeschnitten, sind aber oft in ihren zentralen Ansätzen auch auf andere Fachbereiche adaptierbar. Im Verlauf der Programmlaufzeit ist aus den ursprünglichen fachspezifischen Projekten so manche fruchtbare interdisziplinäre Kooperation entstanden. Von daher sind die beschriebenen Projekte als Impulse für die eigene Projektarbeit zu verstehen. Einen Überblick über die inhaltlichen Ansätze sowie erste Ergebnisse und Implikationen erhalten Sie in den folgenden Kurzberichten. Die vertiefenden Vollversionen der Beiträge, in denen die jeweilige Vorgehensweise und methodische Umsetzung detaillierter beschrieben werden, sind abrufbar unter: [www.lehrbuch-psychologie.springer.com](http://www.lehrbuch-psychologie.springer.com) (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).

Lassen Sie sich gerne von den engagierten Projekten unserer Multiplikator\*innen inhaltlich anregen und zu eigenen Projekten inspirieren. Die Rückmeldungen unserer Teilnehmenden zeigen, dass sich der Einsatz für die Optimierung der Lehre auf der persönlichen Ebene, gerade wenn man Kolleg\*innen mit einbezieht und in Teamarbeit vorgeht, immer lohnt: Inhaltliche und methodische Synergien werden möglich, wertvolle neue Kontakte werden geknüpft und in der Fakultät wird das Thema Lehre wieder mehr in den Fokus gerückt. Zudem fühlen sich die Studierenden dadurch in ihren Bedürfnissen wertgeschätzt und sind dementsprechend wieder motivierter in ihrem Lernen. Wir hoffen die Projekte unterstützen Sie bei Ihrem Einsatz für die Gestaltung guter Lehre. Viel Freude beim Lesen!



# 7

## Entwicklung eines Lernzielkatalogs für das Fach Epidemiologie – Erfolgsgeschichte eines deutschlandweiten, multidisziplinären Konsensusprozesses

Brigitte Strahwald, Ursula Schlipköter, Ulrich Mansmann und Eva Grill

<b>Kernthema:</b>	Entwicklung eines Lernzielkataloges und internationale Abstimmung der Lernziele
<b>Fakultät:</b>	Medizinische Fakultät
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Entwicklung von Lernzielen, Abstimmungsprozesse auf nationaler und internationaler Ebene

Mithilfe der Epidemiologie lassen sich die Entstehung, Verteilung, Häufigkeit sowie die Folgen von Erkrankungen in der Bevölkerung analysieren. Die Epidemiologie ist daher ein breites Fachgebiet, welches in vielen gesundheitsnahen Studiengängen fest integriert ist. Dennoch wurde die epidemiologische Lehre bis dato sehr heterogen gestaltet. Ziel des vorliegenden Projekts war es daher, einen bundesweit abgestimmten Lernzielkatalog „Grundlagen der Epidemiologie“ zu erarbeiten, um die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie deren Lernerfolgs- und Qualitätskontrolle zu erleichtern und Transparenz für das Fach herzustellen. Der Lernzielkatalog wurde hierbei in einem mehrstufigen Prozess entwickelt. Nach der Sichtung unterschiedlicher Lernziele aus dem Bereich der Epidemiologie und der Analyse relevanter Literatur wurden insgesamt sieben Workshops abgehalten. In den Workshops wurden die Lernziele sowohl national als auch international diskutiert, überarbeitet, ergänzt, gegliedert und nach geltenden Standards

---

B. Strahwald · U. Schlipköter (✉) · U. Mansmann · E. Grill  
IBE – Institut für medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie,  
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: schli@ibe.med.uni-muenchen.de

formuliert. Abschließend wurden praktische Handreichungen für die Lehre ergänzt, darunter eine Formelsammlung, ein Glossar und eine Liste mit Meilensteinen der Epidemiologie. Die finale Version des Lernzielkatalogs wurde auf der internationalen Lehrkonferenz „Teaching Conference Epidemiology“ im November 2018 in Berlin präsentiert. Er ist online unter [www.epiteaching.org](http://www.epiteaching.org) frei zugänglich.

### **Ergebnisse und Implikationen**

In der Praxis hat sich bereits gezeigt, dass nicht nur Studierende die klare Strukturierung des Faches durch konkrete Lernziele sehr positiv aufnehmen, sondern auch Lehrende durch die vorgegebene Gliederung eine große Erleichterung in ihrer Lehrtätigkeit erfahren. Auch die Praxishilfen, wie zum Beispiel die erarbeitete Formelsammlung, werden mit großer Begeisterung verwendet. Der Katalog wird voraussichtlich einen starken Einfluss auf die Weiterentwicklung von Studiengängen in der Epidemiologie haben.

Die Voraussetzung für das Gelingen des Projekts war die frühzeitige Vernetzung mit Fachgesellschaften, anderen Studiengängen und die Beteiligung aller Interessenten. Nur der nationale sowie internationale Austausch auf Workshops, Fachtagungen, Lehrkonferenzen, aber auch online ermöglichen das zügige Erarbeiten des Katalogs. Während des ganzen Prozesses kam es immer wieder zu intensiv geführten Debatten, die eine Aufbruchsstimmung durchscheinen ließen und neue Impulse für zukünftige Trends und internationale Aspekte in der Lehre der Epidemiologie hervorbrachten.

Insgesamt hat sich das Prinzip eines offenen, transparenten Umgangs unter ausdrücklicher Einbindung der Basis bewährt und eine außergewöhnlich gute Arbeitsatmosphäre im Projekt geschaffen.



# Digital Humanities: Evaluieren – Implementieren – Multiplizieren

Julian Schulz und Hubertus Kohle

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	129
-----------------	-----

<b>Kernthema:</b>	Konzeption und Implementierung eines Zusatzstudienangebotes zur Zertifizierung von digitalen Kompetenzen
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaft
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Beschreibung der Herausforderungen und Arbeitsschritte von der Projektidee hin zur finalen Implementierung eines Curriculums

Der digitale Wandel verändert Forschung und Lehre an den Hochschulen – auch in den Geisteswissenschaften – grundlegend. Zahlreiche Universitäten reagieren auf diesen Wandel durch die Schaffung neuer Studienangebote. Studierende können sich inzwischen

---

J. Schulz (✉)

IT-Gruppe Geisteswissenschaften, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [julian.schulz@lmu.de](mailto:julian.schulz@lmu.de)

H. Kohle

Institut für Kunstgeschichte, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

vielerorts in Bachelor- oder Masterstudiengänge einschreiben, die das omnipräsente Label „Digital Humanities“ (DH), also die digitalen Geisteswissenschaften, in ihrer Denomination tragen (Sahle 2013, S. 4). An der LMU München bestand ein solches Studienangebot für die Geschichts- und Kunstwissenschaften bisher nicht. Ziel unseres Projekts war die Schaffung eines attraktiven Zusatzstudienangebotes, das auf den zunehmenden Bedarf an digitalen Kompetenzen in den Geisteswissenschaften reagiert und den Erwartungen verschiedener Zielgruppen und Akteure (Studierende, Lehrende, Arbeitgeberseite) gerecht wird. Die online abrufbare Langversion dieses Beitrags skizziert den Prozess von der Projektidee über die Konzeptionsphase hin zur finalen Implementierung und möchte als anregendes Beispiel für eine bottom-up geleitete Curriculumsentwicklung dienen.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Nach Abschluss der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Curriculums galt es auf dem Weg hin zur finalen Realisierung rechtliche und organisatorische Hürden zu nehmen. In enger Rücksprache mit der Rechtsabteilung und dem zuständigen Prüfungsamt erarbeiteten wir eine Zertifikatsordnung mit Studienplan und klärten Belegungsmodalitäten und Modellierungsfragen bezüglich des einzusetzenden Lehrmanagementsystems. Nach der Zustimmung durch die Leitungskollegien der betroffenen Departments wurde uns seitens des Fakultätsrates die Zusage erteilt und damit das offizielle Placet für den Start des Programms gegeben. Dieser konnte mit dem Online-Gang unserer Webseite zur Studieninformation<sup>1</sup> schließlich vollzogen werden.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Im Rahmen unseres Projekts ist es gelungen, ein attraktives Zusatzangebot zu schaffen, an dem künftig Studierende aller Fachbereiche der Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften teilnehmen können. Unser Ziel war es, mit dem Digital-Humanities-Zertifikat ein Konzept zu erarbeiten, das gleichermaßen bei den traditionell arbeitenden Geisteswissenschaften als auch den digitalen Vorreitern auf Akzeptanz stößt. Die Erfahrung zeigt, dass dies nur durch den intensiven und kontinuierlichen Einbezug aller relevanten Akteure und Zielgruppen möglich ist. Einen wichtigen Beitrag leisteten hierfür die Umfrage unter Studierenden und Lehrenden sowie die sich anschließenden Diskussionsveranstaltungen. Viele Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten haben sich in der Folge konstruktiv in den Ausarbeitungsprozess eingebracht. Gleichermassen von Bedeutung war die Diskussion mit der potenziellen Arbeitgeberseite und den Vertretern ähnlicher Ausbildungsangebote an anderen Standorten, um die Anschlussfähigkeit des Zertifikats zu gewährleisten.

Mit dem Zertifikatsprogramm wurde in einem zeitlich und finanziell begrenzten Rahmen ein neues Studienangebot geschaffen. Dabei wurden positive Ansätze gebündelt,

---

<sup>1</sup>Webseite: <https://www.itg.uni-muenchen.de/dh-zertifikat>.

bestehende Angebote zusammengeführt und im Rahmen des Programms institutionalisiert. Unserer Auffassung nach hat sich das Bottom-up-Prinzip bei der Curriculumsentwicklung bewährt. Mit einem zunächst überschaubaren Angebot kann der Grundstein für eine spätere strukturelle Ausweitung, beispielsweise in Form eines grundständigen Studienganges, gelegt werden. Das im vorliegenden Beitrag exemplarisch für die digitalen Geisteswissenschaften skizzierte Vorgehen erscheint uns auf andere Hochschulstandorte und Fachbereiche übertragbar.

---

## Literatur

- Sahle, Patrick. 2013. DH studieren! Auf dem Weg zu einem Kern- und Referenzcurriculum der Digital Humanities. Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek (DARIAH-DE Working Papers 1). <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?dariah-2013-1>. Zugegriffen am 29.11.2018.



# Impfmedizin in der Lehre – aus Einzelteilen äußere Einheit und innere Abstimmung formen

Jörg Schelling

<b>Kernthema:</b>	Entwicklung und Implementierung eines innovativen, strukturierten und kompetenzbasierten Impfcurriculums
<b>Fakultät:</b>	Medizinische Fakultät
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Implementierung kompetenzbasierter Lernziele in Curricula

Impfungen gehören zu den wichtigsten vorbeugenden Maßnahmen gegen Infektionserkrankungen. Hohe Durchimpfungsquoten schützen vor allem diejenigen in der Bevölkerung, die selbst nicht geimpft werden dürfen. Unsere Vision ist es, dass jeder Absolvent des Medizinstudiums in Deutschland eine grundlegende Impfkompetenz mit dem entsprechenden Wissen und dazugehörigen praktischen Fertigkeiten aufweisen kann. Dazu gehört auch, wissenschaftliche Ergebnisse in einer für Laien verständlichen Form kommunizieren zu können, um im Sinne der partizipativen (geteilten) Entscheidungsfindung zu den relevanten Impfthemen beraten zu können. Deshalb war die Entwicklung und Implementierung eines innovativen, strukturierten und kompetenzbasierten Impfcurriculums an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München das Ziel unseres Multiplikatoren-Projektes. Dabei legten wir folgende Teilziele fest:

---

J. Schelling (✉)

Institut für Allgemeinmedizin der LMU München, München, Deutschland  
e-mail: [joerg.schelling@med.uni-muenchen.de](mailto:joerg.schelling@med.uni-muenchen.de)

- Die Entwicklung des Curriculums „Impfen“ soll von Anfang bis Ende eine Gemeinschaftsaufgabe aller Beteiligten auf Augenhöhe sein und alle Fachbereiche inkludieren!
- Messbar und erkennbar soll dies durch die Erstellung eines Lernzielkatalogs und die Erarbeitung eines kursbegleitenden E-Learning-Angebotes werden.

Daher wurden parallel zur Festlegung der kompetenzorientierten Lernziele zum Thema „Impfen“ auch die bestehenden thematischen Lehrveranstaltungen analysiert. Vorhandene Lehrveranstaltungen wurden modifiziert und vereinzelt neue Lehrveranstaltungen entwickelt, um neu definierte Lernziele zusätzlich zu implementieren. Ergänzend, vor- und nachbereitend zu den Präsenzveranstaltungen wurden einzelne Lernziele auch als E-Learning (z. B. über die virtuelle Hochschule Bayern) in das Impfcurriculum aufgenommen.

Bei der Aushandlung und Konsensfindung der Lernziele zeigte sich, dass die starren Fachgrenzen und Hierarchien innerhalb einer medizinischen Fakultät dann in Frage gestellt werden können, wenn in einer Gruppe strukturelle Gleichrangigkeit hergestellt wird.

Durch die Gestaltung und Implementierung des Impfcurriculums wurde eine beispielhafte Methodik entwickelt, kompetenzbasierte Lernziele in enger interdisziplinärer Zusammenarbeit zu erarbeiten. Diese Methodik kann auch für größere Themenbereiche oder an anderen Fakultäten für Medizin und möglicherweise auch an Universitäten angewendet werden, an denen kompetenzbasierte Lehre an Relevanz gewinnt.



# Fächerpuzzle in der Tiermedizin

10

Christina Beitz-Radzio, Hao Stoll und Thomas Göbel

Kernthema:	Curriculumsoptimierung durch Fächerverknüpfung
Fakultät:	Tierärztliche Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	Steigerung des interdisziplinären Lernens und Verstehens, Gestaltung des Curriculums anhand eines für die Lernenden nachvollziehbaren roten Fadens

Seit 2012 verfolgen unsere verschiedenen Multiplikatoren-Projekte ein Ziel: die Fächerverknüpfung der verschiedenen Studienabschnitte im Tiermedizinstudium. Wir möchten den Studierenden durch die Verknüpfung der Fächer im naturwissenschaftlichen bzw. anatomisch-physiologischen Abschnitt mit denen im klinischen Abschnitt die Orientierung erleichtern und so das interdisziplinäre Lernen und Verstehen fördern. Dazu haben wir als Studiendekanat gemeinsam mit den betreffenden Lehrenden eine neue Prüfungs- und Studienordnung erstellt. Als Vorbereitung wurden feste Arbeitsgruppen etabliert und deren Erkenntnisse in regelmäßigen Klausurtagungen mit allen Lehrenden diskutiert.

---

C. Beitz-Radzio

Tierärztliche Fakultät, Studiendekanat, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

H. Stoll (✉)

Tierärztliche Fakultät, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: [H.Stoll@lmu.de](mailto:H.Stoll@lmu.de)

T. Göbel

Institut für Tierphysiologie, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

## **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschullehre**

Vom Entwurf der neuen Prüfungs- und Studienordnung bis zu deren Inkrafttreten hat es ungefähr 3 Jahre gedauert. In unzähligen Treffen der verschiedenen Arbeitsgruppen wurden viele neue Ideen diskutiert und umgesetzt. Hier hat sich wieder gezeigt, wie wichtig der kollegiale Austausch in jederlei Hinsicht ist! Ein Kernelement der neuen Studienordnung besteht in der Fokussierung auf sogenannte Organblöcke: Über mehrere Wochen hinweg konzentrieren sich alle Vorlesungen und Übungen auf jeweils ein Organsystem. Der Austausch unter den Lehrenden war und ist durch die ständigen Anpassungen und Feinplanungen der neuen Organblöcke sehr intensiv. Die Motivation, eine Veränderung herbeiführen zu können, und die Lust auf Neues sind deutlich spürbar.

Der neue Studienablauf erleichtert das Verstehen und Lernen der Themen für die Studierenden. Durch das von uns gestaltete „Fächerpuzzle“ können sie einen übergreifenden roten Faden im Studium erkennen. Die Stundenpläne wurden entzerrt und einige Fächer in eine sinnvollere Reihenfolge gebracht. Zeitgleich wurde natürlich im Sinne des „constructive alignment“ auch viel über die Prüfungsformen diskutiert und hier die Nutzung virtueller Patienten ermöglicht. Die klinisch-praktischen Prüfungen können aus tierschutzrechtlichen Aspekten nicht mehr am echten Patienten durchgeführt werden. Dieses Umdenken impliziert auch die Etablierung neuer E-Learning-Angebote, da sich die Studierenden vor der Prüfung mit virtuellen Patienten vertraut machen müssen.

Die Resonanz seitens der Lehrenden und Studierenden ist sehr positiv. Das Kollegium wurde besser vernetzt und das steigert deutlich die Motivation. Die Studierenden fühlen sich in ihren Problemen mit der Stofffülle ernst genommen und wertgeschätzt.

## **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Vor allem zu Beginn galt es, einiges an Überzeugungsarbeit zu leisten. Hier waren viele persönliche Gespräche und zum Teil Schlichtungen notwendig, um Interessenskonflikten entgegenzutreten. Aus unserer Sicht hat sich die Kombination aus Klausurtagungen und Arbeitsgruppentreffen als sehr effektiv erwiesen. So konnten alle mitgenommen werden und alle hatten eine gemeinsame große Vision vor Augen. Die Zwischenziele wurden als SMART-Ziele formuliert. Das half diszipliniert und motiviert zusammenzuarbeiten. Wichtig war es auch jeweils Verantwortliche, zum Beispiel Arbeitsgruppenleiter\*innen, zu benennen. Zusätzlich haben wir während der Planungen einen intensiven Austausch über die Fachschaft mit unseren Studierenden gehabt, um auch deren Ideen und Perspektiven zu berücksichtigen.

---

## Teil II

# Multiplikatoren-Projekte zur Neukonzeption von Lehrveranstaltungen und Förderung der Lehrkompetenz

Die vertiefenden Vollversionen der Beiträge, in denen die jeweilige Vorgehensweise und methodische Umsetzung detaillierter beschrieben werden, sind abrufbar unter: [www.lehrbuch-psychologie.springer.com](http://www.lehrbuch-psychologie.springer.com) (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).



# Wider das Naturtalentprinzip – Einführung eines Lehrfortbildungsprogramms für die Lehreinstieger\*innen der Juristischen Fakultät

11

Martin Heidebach und Christoph Krönke

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	138
-----------------	-----

Kernthema:	Lehrfortbildungsprogramm für die Lehreinstieger*innen (Dozierende der vorlesungsbegleitenden Übungen)
Fakultät:	Juristische Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	Qualifizierung (junger) Dozierender für die Lehre

In den Kernfächern des juristischen Studiums wird an der LMU München nach demselben, zweigleisigen Muster unterrichtet: Zum einen werden klassische Vorlesungen angeboten, in denen das Wissen durch Professor\*innen in einer systematisch-theoretischen Form vermittelt wird. Zum anderen lernen die Studierenden in den vorlesungsbegleitenden Übungen,

---

M. Heidebach (✉)

Institut für Politik und Öffentliches Recht, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [martin.heidebach@jura.uni-muenchen.de](mailto:martin.heidebach@jura.uni-muenchen.de)

C. Krönke (✉)

Institut für Österreichisches und Europäisches Öffentliches Recht, Wirtschaftsuniversität Wien,  
Wien, Österreich

e-mail: [christoph.kroenke@wu.ac.at](mailto:christoph.kroenke@wu.ac.at)

wie sie ihr abstraktes Wissen in der Fallbearbeitung richtig anwenden. Geleitet werden diese Veranstaltungen von wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen oder externen Dozierenden, die in der Regel über wenig bis keine Lehrerfahrung verfügen. Ziel des Vorhabens war es daher, Lehreinstieger\*innen eine allgemeine Hilfestellung für die didaktische Gestaltung ihrer vorlesungsbegleitenden Übung anzubieten. Dafür haben wir ein kompaktes Lehrfortbildungsprogramm entwickelt. Es setzt sich zusammen aus zwei Präsenzterminen, einem didaktischen Leitfaden sowie einem speziellen Evaluationsbogen für Übungen.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschullehre**

Ein wichtiger Mehrwert des Projekts ist, die an der Lehre Interessierten in unserer Fakultät zusammenzuführen und ihnen so die Gelegenheit zu geben, ins Gespräch zu kommen und sich zu vernetzen. Unsere Einführungsveranstaltung dient in diesem Sinne vor allem auch als Austauschplattform, in der alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Sichtweise auf das Thema „Was ist gute Lehre?“ einzubringen (s. zur gemeinsamen Reflexion von Dozierenden als einem wichtigen Faktor für gute Lehre: Hattie 2012, S. 67 ff.). Das Einbeziehen der Teilnehmenden ist zudem ein weiterer Grund für die Akzeptanz des Programms.

Den Leitfaden und vor allem auch den bedarfsgerechten Evaluationsbogen konnten wir zudem über den Kreis der unmittelbar an unserem Programm Beteiligten hinaus verbreiten. Der Evaluationsbogen wird mittlerweile als Standard für alle vorlesungsbegleitenden Übungen der juristischen Fakultät zur Verfügung gestellt.

Besonders freuen wir uns über den echten „Multiplikationseffekt“ unseres Vorhabens, weil jede didaktische Weiterbildung der Leiter\*innen der fallbasierten Übungen einer Vielzahl von Studierenden zu Gute kommt.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Das Lehrfortbildungsprogramm ist mittlerweile an der Fakultät fest etabliert; das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass jetzt sogar Dozierende aktiv auf uns zukommen, um sich nach dem Lehrfortbildungsprogramm zu erkundigen. Für uns ist entscheidend, dass an unserer Fakultät die Lehreinstieger\*innen nicht mehr alleine gelassen werden – es gilt nicht mehr das „Naturtalentprinzip“ in der Lehre. Davon profitieren nicht nur sie, sondern vor allem die Studierenden.

Das Problem, dass Dozierende mit wenig Lehrerfahrung ohne didaktische Einführung unterrichten müssen, dürfte in vielen Fachbereichen bestehen. Zugleich ließe sich unser Projekt ohne weiteres in ähnlicher Form auch an anderen Fakultäten umsetzen. Eine wichtige Erkenntnis war für uns, dass sich Didaktik und Lehrinhalt weitgehend trennen lassen. Ein einheitliches Lehrfortbildungsprogramm lässt sich zwar leichter konzipieren, wenn – wie in unserem Fall – den verschiedenen Veranstaltungen ein einheitliches Lehrkonzept zugrunde liegt. Es ist aber auch keine zwingende Voraussetzung, denn viele didaktische Themen sind wiederum unabhängig vom Lehrkonzept.

---

### **Literatur**

Hattie, John (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Abingdon: Routledge.



# Lehre als interdisziplinäre Herausforderung

12

Anke Werani und Christoph Draxler

<b>Kernthema:</b>	Erleichterung des interdisziplinären Zugangs zu einem Forschungsgegenstand
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Stärkung der Interdisziplinarität bei der Betrachtung desselben Forschungsgegenstands

Aus den Perspektiven Phonetik, Sprachtechnologie und Psycholinguistik wird am Institut für Phonetik und Sprachverarbeitung menschliche und maschinelle Verarbeitung gesprochener Sprache interdisziplinär erforscht. Grundsätzliche Ziele des Projektes sind sowohl eine intensivere interdisziplinäre Darstellung des Faches zu erreichen, als auch interdisziplinär neue innovative Impulse für die Lehre zu geben. Insgesamt sollte die Identifikation mit dem Fach erhöht werden, um Studienerfolg und Zufriedenheit bei den Studierenden zu steigern. Unterstützt wird die interdisziplinäre Orientierung der Erstsemester mit der Erstellung eines Logbuchs, das zentral für dieses Projekt ist und zu den wissenschaftlichen Arbeitstechniken gehört. Es dient – analog dem Logbuch aus der Seefahrt – der wissenschaftlichen Positionsbestimmung, das heißt die Studierenden setzen sich mit wissenschaftlichen Positionen und ihren eigenen Einschätzungen dazu auseinander. Damit wird neben dem Wissenserwerb auch ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Wesentlich dabei

---

A. Werani (✉) · C. Draxler

Institut für Phonetik und Sprachverarbeitung (IPS), Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland  
e-mail: [anke.werani@lmu.de](mailto:anke.werani@lmu.de)

ist die schriftliche Fixierung der Positionierung, denn sie erleichtert einerseits den reflexiven Zugang und ist damit andererseits ein Zugang zur Entwicklung und Ausbildung wissenschaftlichen Denkens und Schreibens. Die wissenschaftliche Positionsbestimmung stellt damit eine grundlegende Übung dar, zu fixieren, worüber nachgedacht wird, was diskutiert wird und was im Moment für wichtig gehalten wird. Insbesondere im Blick auf die Interdisziplinarität des Fachs kann es mit dieser Methode gelingen, verschiedene Perspektiven klarer wahrzunehmen und zu vernetzen. Da in den Aufzeichnungen außerdem Professionalisierungsschritte dokumentiert werden, werden die individuellen Entwicklungsschritte transparent gemacht und im Sinne einer wissenschaftlichen Selbststeuerung können schließlich eigene Fragestellungen formuliert und bearbeitet werden.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Einführung der Arbeitstechnik Logbuch eine geeignete Lehrform ist, um Studierende vom ersten Semester an in wissenschaftlich reflexive Denkprozesse zu involvieren. Das Angebot des Logbuchs für das Einführungsmodul wurde von den Studierenden sehr positiv aufgenommen, das zeigen auch die ersten Ergebnisse der Evaluation. Es bietet eine grundlegende Struktur zentraler interdisziplinärer Inhalte des Faches an, um daran anknüpfend eigene Positionierungen vorzunehmen und beispielsweise auch aus verschiedenen (Forschungs-)Perspektiven einen Sachverhalt zu betrachten.

Interessanterweise ergab sich beim Übertrag eines Logbuchs zum Selbststudium (v. a. zur Prüfungsvorbereitung) auf ein weiteres Einführungsmodul das Problem, dass das Logbuch als „überdidaktisiert“ wahrgenommen und entsprechend von den Studierenden nicht verwendet wurde. Hier zeigt sich zweierlei: Zum einen muss der Umgang mit dem Logbuch gelernt werden, das heißt Erstsemester müssen systematisch an diese Arbeitsweise herangeführt werden, bevor es dann für das Selbststudium geeignet ist. Zum anderen muss das Angebot an Ausgangsmaterial im Logbuch ein genau passendes Format an inhaltlicher Übersichtlichkeit und gemeinsamer praktischer Anwendung haben, sodass kreativer Raum zur Positionierung erhalten bleibt.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Arbeit mit einem Logbuch eine sehr gute Möglichkeit bietet, um die Lehrmethodik an die Erfordernisse der heutigen Studierenden anzupassen. Insbesondere komplexe Strukturen, wie sie bei Interdisziplinarität gegeben sind, können so sehr gut vermittelt werden. Anknüpfend sollte in diesem Zusammenhang vor allem der Einsatz neuer Medien diskutiert werden, neben E-Learning- und Blended-Learning-Konzepten sowie der Wahl abwechslungsreicher und intensivierender Lehrmethoden sollten auch neue digitale Arbeitsmethoden im Sinne digitaler Logbücher im Blick behalten werden.



# Jurastudierende zum Lesen, Nachdenken und Sprechen bringen – das Tutorial „Wissenschaftlich reflektiertes Diskutieren“

13

Christoph Krönke und Daniel Wolff

Kernthema:	Wissenschaftliche Texte lesen und diskutieren
Fakultät:	Juristische Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	Vermittlung von kritischem Denken sowie der Fähigkeit zum Verstehen komplexer Texte und zur wissenschaftlichen Präsentation und Diskussion; Vermittlung interdisziplinärer Grundlagen und der Auseinandersetzung mit internationaler Forschung

Mit dem Tutorial „Wissenschaftlich reflektiertes Diskutieren“ wurde an der Juristischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München ein bis dahin noch nicht bekanntes und insoweit innovatives Lehrformat initiiert. Wir wollten Studierenden vom 2.–8. Fachsemester die Gelegenheit geben, in einem von Prüfungsdruck freien Rahmen „unter Anleitung“ wissenschaftliche Texte zu lesen und zu diskutieren, ihnen inhaltlich eine interdisziplinäre Perspektiverweiterung zu ermöglichen und eine internationale Dimension der Rechtswissenschaft eröffnen. Ähnlich einem Lektüreseminar wurden zu einem Generalthema wöchentlich Texte von allen Teilnehmenden gelesen und in einer

---

C. Krönke (✉)

Institut für Österreichisches und Europäisches Öffentliches Recht, Wirtschaftsuniversität Wien,  
Wien, Österreich

e-mail: [christoph.kroenke@wu.ac.at](mailto:christoph.kroenke@wu.ac.at)

D. Wolff

Institut für Politik und Öffentliches Recht, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

2-stündigen Veranstaltung diskutiert. Jeweils ein\*e Teilnehmer\*in stellte den von allen Teilnehmenden gelesenen Text mit den Hauptthesen vor, ordnete den Text ein und nahm begründet Stellung zur Überzeugungskraft der verwendeten Argumente, zur Stringenz der Gedankenführung, zum Stil etc.. Von den Vortragenden war jeweils ein kurzes Thesenpapier zu entwerfen, das die anschließende Diskussion strukturieren und damit erleichtern sollte.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Verallgemeinerbar zeigt das Tutorial eindrucksvoll, dass in einer einzigen 2-stündigen (und freiwilligen!) Lehrveranstaltung diverse komplexe Lernziele, wie insbesondere die Vermittlung kritischen Denkens, die Fähigkeit zum Verstehen komplexer Texte, das wissenschaftliche Präsentieren und Diskutieren, die Vermittlung interdisziplinärer Grundlagen und die Auseinandersetzung mit fremden Rechtsordnungen, kumulativ verfolgt werden können.

Viele Mitarbeiter\*innen hatten großes Interesse, mit den Studierenden zu diskutieren. Dies hat gezeigt, dass die Kooperationsbereitschaft innerhalb einer Fakultät manchmal größer ist, als man dies erwartet, und dass Kolleg\*innen entsprechenden Anfragen häufig mit großem Interesse nachkommen.

Das Fazit des Tutorials fällt daher insgesamt äußerst positiv aus. Es wurde einer dreistelligen Anzahl von Studierenden die Gelegenheit geboten, in geschütztem Rahmen wissenschaftlich zu diskutieren, das kritische Denken zu schulen, interdisziplinäre Blicke über den juristischen Tellerrand zu wagen, englischsprachige rechtswissenschaftliche Texte kennenzulernen sowie sich mit den Grundlagen der Rechtsvergleichung auseinanderzusetzen. Die Studierenden haben spätere Seminare im Studium als reflektierte und informierte Teilnehmer positiv beeinflusst und kritisches wissenschaftliches Denken an unserer Fakultät noch stärker als bislang aufscheinen lassen. Die vielen Gäste im Tutorial haben die Konzeptidee des Tutorials teilweise bereits selbst in modifizierter Form an anderen Fakultäten, sei es im Ausland oder im Rahmen von Lehrstuhlvertretungen, gewinnbringend genutzt und die weiterhin eingehenden Anfragen und Bitten um eine Neuauflage des Tutorials zeigen, dass ungebrochen Interesse und Bedarf an einer solchen Veranstaltung an der Juristischen Fakultät der LMU München besteht. So hoffen wir, mit diesem Lehrkonzept ein insbesondere innerhalb der Rechtswissenschaft nachahmbares und nachahmungswürdiges Konzept etabliert und damit einen bescheidenen Beitrag zur guten juristischen Lehre erbracht zu haben.

---

## Teil III

### Multiplikatoren-Projekte zum Einsatz neuer didaktischer Methoden

Die vertiefenden Vollversionen der Beiträge, in denen die jeweilige Vorgehensweise und methodische Umsetzung detaillierter beschrieben werden, sind abrufbar unter: <https://www.lehrbuch-psychologie.springer.com> (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).



# Writing to Learn: Schreiben als Denkwerkzeug in der Lehre nutzen

14

Teresa Gruber, Bärbel Harju, Sabrina Sontheimer und Tina Werner

Kernthema:	Integration von Schreiben in die Fachlehre
Fakultät:	Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Fächerübergreifende Relevanz:	Die Integration von Schreiben in die Fachlehre verbessert die Schreibkompetenzen der Studierenden und somit die Qualität wissenschaftlicher Hausarbeiten. Zudem kann das Potenzial von Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten genutzt werden

Die Bedeutung von Schreiben ist für den Studienerfolg unbestritten. Dennoch werden Schreibkenntnisse in der Fachlehre meist vorausgesetzt, selten vermittelt. Dadurch bleibt Schreiben oft als Möglichkeit zur Vermittlung von Fachkenntnissen und zur lebhaften Seminargestaltung ungenutzt. Ziel des am Schreibzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelten Multiplikatoren-Projekts zur „Integration von Schreiben in die Lehre“ waren die nachhaltige Verbesserung der Schreibkompetenzen von Studierenden und die Förderung von Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug durch die

---

T. Gruber

Institut für Romanische Philologie, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

B. Harju (✉) · T. Werner

München, Deutschland

e-mail: [baerbel.harju@lmu.de](mailto:baerbel.harju@lmu.de)

S. Sontheimer

kommkult. Kommunikationskultur gestalten, München, Deutschland

fachübergreifende Verankerung von wissenschaftlichem Schreiben in der Lehre sowie eine engere Verzahnung der Fächer mit den Angeboten des Schreibzentrums. Implementiert wurden folgende Bausteine:

- Lehrenden-Workshops (Schulung von Lehrenden in der Vermittlung von Fachinhalten durch Schreiben),
- Methodensammlung (digitale Sammlung konkreter Vorschläge zur Integration von Schreiben in Lehrveranstaltungen),<sup>1</sup>
- Writing-Fellow-Programm (Writing Fellows unterstützen Lehrende bei schriftlichem Feedback für Studierende und in der mündlichen Beratung),
- In-Class-Workshops (buchbare Schreibworkshop-Module, die von Schreib-Peer-Tutor\*innen in Lehrveranstaltungen abgehalten werden),
- E-Learning-Angebote (Lerneinheiten, -videos und Übungen zum Thema Schreiben, die auf der universitätsinternen Lernplattform bereitgestellt werden).

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Die Bausteine des Projekts wurden auf Basis einer Lehrendenbefragung entwickelt. Die meisten Studierenden stehen schreibintensiven Lehrveranstaltungen offen gegenüber und evaluieren diese sehr positiv. Auch die Lehrenden sehen überwiegend die Notwendigkeit der Vermittlung von Schreibkompetenzen in der Lehre. In der Befragung formulierte Bedenken konnten durch die im Projekt entwickelten Maßnahmen weitgehend ausgeräumt werden. Beispielsweise konnte verdeutlicht werden, dass eine Integration von Schreibaufgaben in die Fachlehre ohne unverhältnismäßigen Mehraufwand möglich ist, da gleichzeitig Fachinhalte vermittelt werden. Wesentliche Punkte in der Umsetzung sind dabei, jeweils passende Schreibanlässe und -aufgaben auszuwählen sowie deren Sinn und Zweck vorab klar zu kommunizieren. Hierzu erhalten Lehrende in Workshops und durch die Methodensammlung konkrete Vorschläge. Durch Writing Fellows, In-Class-Workshops oder auch die erarbeiteten E-Learning-Module können Lehrende entlastet werden, zum Beispiel bei der Besprechung von Schreibaufgaben oder der Vermittlung von Grundkenntnissen zum wissenschaftlichen Schreiben. Auch Peer-Feedback und das Diskutieren von verschriftlichten Ergebnissen im Plenum geben den Studierenden Raum für Rückmeldungen auf die eigenen Texte, ohne zusätzlichen Zeitaufwand für Lehrende. Ferner bedarf nicht jede Schreibübung eines Feedbacks: Schreiben Studierende explizit für sich selbst, um Fachinhalte zu durchdringen, wäre eine Beurteilung des Geschriebenen dem Lernerfolg sogar abträglich.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Durch das schreibdidaktische Know-how des Schreibzentrums konnten im Rahmen des Projekts die Schreiblehrkompetenzen von Lehrenden geschult und die fachnahen Schreibkompetenzen der Studierenden verbessert werden. Das breite Angebot an Bausteinen hat zu einer guten Annahme des Projekts innerhalb der Fakultät geführt, da auf die individuellen Bedürfnisse von Lehrenden und Studierenden in den einzelnen Fächern eingegangen werden kann.

---

<sup>1</sup>Vgl. <https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/material/index.html>.



# GEOWiki@LMU – ein interaktives und interdisziplinäres E-Learning-Tool zur Vermittlung praxisnaher Lehrinhalte

15

Donja Aßbichler, Eileen Eckmeier, Miriam Dühnforth  
und Ulrich Küppers

<b>Kernthema:</b>	Entwicklung einer zentralen Online-Lernplattform zur Vermittlung von geowissenschaftlichen Feld-, Labor- und Analysemethoden und praktischen Lehrinhalten für Studierende und Dozent*innen
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Geowissenschaften
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Die aufgebaute Plattform kann auch von anderen Fächern genutzt werden, insbesondere bei inhaltlichen oder methodischen Überschneidungen mit den Geowissenschaften

Das Kernziel des Projekts war die Entwicklung einer zentralen Online-Lernplattform zur Vermittlung von geowissenschaftlichen Methoden. Eine Besonderheit dabei ist die zusätzliche Weitergabe praktischer Tipps zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Methoden für Studierende und Dozent\*innen. Das gemeinsam mit Studierenden erarbeitete E-Learning-Tool GEOWiki@LMU enthält die relevanten Methoden und deren Einsatzgebiete in den Geowissenschaften. Wichtige Themenfelder können über die Suchfunk-

D. Aßbichler (✉) · U. Küppers

Department für Geo- und Umweltwissenschaften, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [donja.assbichler@min.uni-muenchen.de](mailto:donja.assbichler@min.uni-muenchen.de)

E. Eckmeier

Department für Geographie, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

M. Dühnforth

Andechs, Deutschland

tion von Studierenden, aber auch von anderen Interessierten schnell gefunden und nachgeschlagen werden. So bekommen die Studierenden einerseits einen Überblick über die in den Geowissenschaften relevanten Methoden und deren Einsatzgebiete (auch über die Geowissenschaften hinaus), andererseits Informationen über die Lehrveranstaltungen, in denen bestimmte Methoden an der Fakultät über den jeweiligen Studiengang hinaus gelehrt werden. Zu jeder Methode gibt es Hinweise und praktische Tipps hinsichtlich ihrer Anwendung im Gelände und im Labor, zur Analytik und Auswertung.

Die neueste Entwicklung innerhalb der Lernplattform ist das GExikOn (GEO-Lexikon) eine stetig wachsende Datenbank mit Fotos, 3D-Modellen und Informationen zu Gesteinen und Böden, Dünnschliffbildern sowie exemplarischen Analysen. Neu ist ebenfalls die Kategorie „Online-Tutorien“: bei der zentralen Zusammenfassung werden verschiedene Tutorien wie „Polarisationsmikroskopie“, „wissenschaftliches Arbeiten“ sowie Moodle-Kurse für Studierende sichtbar. Die Struktur und die Inhalte des GEOWiki@LMU fördern so den eigenständigen Wissenserwerb über das Curriculum hinaus.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Das GEOWiki@LMU wurde von Anfang an in engster Zusammenarbeit mit den Studierenden entwickelt. Die aktive Einbindung von Studierenden unter anderem durch regelmäßige „GEOWiki-Redaktionstreffen“ ermutigte sie, eigene Ideen und Themen einzubringen. Sie hat auch wesentlich dazu beigetragen, dass die Studierenden GEOWiki@LMU sehr schnell als attraktives Konzept akzeptiert, aufgegriffen und weiterentwickelt haben. Bei Evaluationsgesprächen mit den beteiligten Studierenden stellte sich heraus, dass sie gerade bei der Recherche für die Erstellung neuer Seiten oder Schlagworte viel lernen, da sie sich nicht nur aktiv mit der jeweiligen Thematik auseinandersetzen, sondern sich auch intensiv damit beschäftigen müssen, wie die Inhalte verständlich und übersichtlich dargestellt werden können. Hervorzuheben ist, dass die Studierenden alle Grafiken selbst erstellt und die Webseite programmiert haben. Dadurch erwerben sie auch Kompetenzen in diesen Bereichen.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Die wöchentlichen interdisziplinären Teamsitzungen haben das Interesse der Studierenden an den Methoden der jeweils anderen Disziplinen geweckt. Sie lernten dadurch die unterschiedlichen Herangehensweisen der jeweils anderen Fachrichtung kennen. Durch gemeinsame Diskussionen konnten die Studierenden eine gemeinsame Darstellungsform entwickeln, in der alle Fachrichtungen adäquat vertreten werden können.

Grundsätzlich ist die Struktur des GEOWiki@LMU keineswegs nur an den Bereich Naturwissenschaften gebunden. Sie ist auf alle Fächer, welche methodische Inhalte vermitteln möchten, übertragbar. Das System ist beliebig erweiterbar und kann interdisziplinär eingesetzt werden. Die für GEOWiki@LMU gewählte Programmiersprache kann von den Studierenden und Dozent\*innen einfach verwendet werden, um ihre Texte auf der Webseite selbst zu bearbeiten.



# Zahlen und Daten – Blended Learning für die Einbettung ägyptischer Denkmäler in ihren historischen Kontext

16

Julia Budka und Alexander Schütze

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	150
-----------------	-----

<b>Kernthema:</b>	Blended Learning; selbstreguliertes Lernen; Heterogenität von Studierenden
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Kulturwissenschaften
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Erleichterung des Erlernens umfangreichen Faktenwissens

Die Ägyptologie erforscht sämtliche Bereiche des antiken Ägyptens (Schrift und Sprache, Archäologie, Kunst, Geschichte, Religion, Gesellschaft, ...) über eine Zeitspanne von fast fünf Jahrtausenden (4. Jahrtausend v. Chr. bis ins 7. Jahrhundert n. Chr.). Besonders Studienanfänger\*innen fällt es daher oft schwer, den Überblick zu bewahren. Viele Kurse der Ägyptologie werden außerdem von Nebenfachstudierenden mit unterschiedlich großen Vorkenntnissen besucht. Die heterogene Zielgruppe stellt Dozierende vor die Herausforderung, alle Studierenden gleichermaßen abzuholen, deshalb wurde das Projekt „Zahlen und Daten: Blended Learning für die bessere Verortung antiker Denkmäler in ihren historischen Kontext (am Beispiel der Ägyptologie)“ ins Leben gerufen. Mithilfe eines Blended-Learning-Formats mit einem integrierten Lern- und Lehrkonzept (Erpenbeck et al.

---

J. Budka (✉) · A. Schütze

Institut für Ägyptologie und Koptologie, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [Julia.Budka@lmu.de](mailto:Julia.Budka@lmu.de)

2015), sollten Studierende im Lernprozess in Hinblick auf die zeitliche Verortung historischer Quellen (konkret: ägyptischer Denkmäler) unterstützt werden. Die Vernetzung des traditionellen, bereits bestehenden Präsenzunterrichts mit neuen E-Learning-Angeboten im Learning-Management-System Moodle zielte insbesondere auf die Unterstützung selbstregulierten Lernens und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden je nach Wissensstand.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

„Zahlen und Daten“ ist ein Fallbeispiel für die klassischen Vorteile eines Blended-Learning-Konzeptes, das heißt für die spezifische Verknüpfung von Präsenzunterricht und selbstreguliertem Lernen mit E-Learning. So dient der E-Learning-Kurs konkret der besseren Aufbereitung von im Präsenzunterricht vermittelten Lerninhalten, wobei diese Nachbereitung selbstorganisiert und damit eigenverantwortlich durch die Studierenden erfolgt. Der Kurs umfasst eine große Bandbreite von Lernmaterialien, die die Studierenden zum Selbststudium motivieren (Reader, Arbeitsblätter, Textauszüge, Übungen) und ein großes Maß an individueller Steuerung beim Lernprozess sichern. Durch kleine Testate können die Benutzer\*innen ihr eigenes Wissen wiederholt abfragen und verbessern, also auch aktiv ihre Lernprozesse mitgestalten und sich durch die Online-Vernetzung auf einfache Weise mit den Kommiliton\*innen austauschen. Die Lerninhalte wurden gemäß des integrierten Peer-Konzeptes von den studentischen Mitarbeiter\*innen des Projektes unter fachlicher Anleitung erstellt. Innerhalb des E-Learning-Kurses fanden sich über die Themenplattformen außerdem Aspekte eines studentischen E-Tutoriums, die einen zusätzlichen Pluspunkt darstellen, der innerhalb der Präsenzlehre so nicht möglich ist.

### **Implikationen für die Hochschullehre**

Bildwissenschaftliche Disziplinen aber auch historische Fächer, die mit viel Quellenmaterial arbeiten, haben einen ähnlichen Bedarf an qualifizierter Lernunterstützung wie die Ägyptologie. Das generelle Konzept des E-Learning-Kurses lässt sich leicht auf andere altertumswissenschaftliche Fachdisziplinen wie beispielsweise die klassische Archäologie oder die vorderasiatische Archäologie übertragen. Grundsätzlich bieten sich alle Veranstaltungen mit einem sehr heterogenen Teilnehmerkreis (viele Fachrichtungen vertreten, wenig Hauptfachstudierende) für ähnliche Blended-Learning-Konzepte wie „Zahlen und Daten“ an, um insbesondere eine selbstregulierte Klausurvorbereitung und individuelle Vertiefungsmöglichkeiten realisieren zu können.

---

### **Literatur**

- Erpenbeck, J., Sauter, S., & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning essentials*. Wiesbaden: Springer Gabler.



# Möglichkeiten digital unterstützter Wissensvernetzung: Einsatz eines Lerntagebuchs als Seminarchronik in der Literaturwissenschaft

17

Waldemar Fromm und Laura Mokrohs

Kernthema:	Digital unterstützte Wissensvernetzung
Fakultät:	Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Fächerübergreifende Relevanz:	Konzepte digitaler Lehre: Lernplattform, digitales Lerntagebuch

Das Projektziel war es, durch die Entwicklung eines digitalen Lehrinstruments (hier: digitales Lerntagebuch) eine stärkere Wissensvernetzung in Seminaren zu erreichen. Auf Basis einer Abfrage der studentischen Bedürfnisse und der Auswertung vorhandener Tools für die digitale Lehre, haben wir in Zusammenarbeit mit der IT-Abteilung eine Lehrplattform (DH-Cron) konzipiert. Durch das neue digitale Lerntagebuch sollen Studierende am Ende eines Semesters dazu aufgefordert werden, das Erlernte noch einmal zu bündeln und durch die Eingabe in die Lehrplattform verständlich aufzubereiten. Dieser Transfer macht den Schritt vom „Wissen“ zum „Verstehen“ notwendig. Im Anschluss können die Lehrinhalte auf der Plattform mit denen anderer Kurse (auch aus vergangenen Semestern) verschlagwortet und strukturiert werden. So entstehen strukturelle Verstehenszusammenhänge.

## Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschullehre

Die neue Plattform stärkt die Motivation der Studierenden, die einzelnen Seminarinhalte strukturiert in Themenfelder einzugliedern und so größere Zusammenhänge zu begreifen.

---

W. Fromm (✉) · L. Mokrohs

Institut für Deutsche Philologie, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [waldemar.fromm@lrz.uni-muenchen.de](mailto:waldemar.fromm@lrz.uni-muenchen.de)

fen. In den Seminardiskussionen wird stärker das Wissen aus vorangegangenen Kursen eingebracht und weiterentwickelt. Das Abstecken von Themenbereichen für die Hausarbeiten wird präziser, da die Studierenden bereits mögliche Verschlagwortungen im Portal bedenken. Durch den Schritt des Einpflegens von Hausarbeiten oder Thesenpapieren in die Lernplattform haben die Arbeiten für die Studierenden stärker den Charakter einer wissenschaftlichen Veröffentlichung, was als zusätzliche Motivation im Schreibprozess dient.

Das Prinzip lässt sich auch auf Seminare anderer Fachrichtungen übertragen. Als technische Schwierigkeit ist dabei die Schaffung einer mit Passwort geschützten Seite zu beachten sowie die Qualitätssicherung durch die Dozierenden. Die Inhalte der Lehrplattform sind nur für angemeldete Benutzer sichtbar. Studierende können zwar Beiträge selbst anlegen und alle Zusatzinformationen einspeisen sowie Schlagworte, Karten, Bilder, Literaturverzeichnisse hinzufügen und abspeichern, allerdings können nur die Lehrenden als DH-Cron-Editoren den Beitrag auf der Lehrplattform veröffentlichen.

### **Implikationen für Lehrende an Hochschulen**

Wir haben die Studierenden gefragt, wie ein digitales Lehrinstrument in Proseminare implementiert werden kann, das über einen stärkeren Praxisbezug verfügt und es dadurch ermöglicht, fachrelevantes Wissen durch Vernetzung besser zu verstehen. Die Ergebnisse zeigen, dass dies über ein Lerntagebuch möglich ist, insbesondere wenn die gemeinsame Arbeit am digitalen Lerntagebuch im Vordergrund steht.

Aus unserer Sicht ist es in diesem Punkt zielführender, institutionell auf Verbesserungsmaßnahmen in der digitalen Lehre zu reagieren, indem man die vorhandenen überfakultären Strukturen und so auch den interdisziplinären Erfahrungsaustausch stärkt, da man ihn in einer eigenen universitären Abteilung personell garantieren kann.



# Qualitätssicherung digitaler Lehrräume – Moodle als Lernplattform für Studierende sprach- und literaturwissenschaftlicher Fächer

18

Martina Liedke-Göbel und Matthias Springer

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	154
-----------------	-----

<b>Kernthema:</b>	Moodle als Lernmanagementumgebung in der akademischen Lehre
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Unterstützung bei großen Lerngruppen, Einsatzszenarien von Moodle über die Nutzung als Dateiallage hinaus für kollaborative und soziale Arbeitsformen, Schulung von Studierenden als Moodle-Tutor*innen

Das Projekt möchte Lehrende und Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer abholen und für sie die Einstiegsschwelle in die digitale Lehre auf Lernplattformen wie beispielsweise Moodle senken. Ausgehend von einer Evaluation der gegenwärtigen Praxis digitaler Lehrangebote wurde eine Einführung für Lehrende und studentische Tutor\*innen entwickelt, in der insbesondere an kollaborative Arbeitsformen herangeführt wird, bei denen die Studierenden gemeinsam Themen erarbeiten und vertiefen.

---

M. Liedke-Göbel · M. Springer (✉)

Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München,

München, Deutschland

e-mail: [springer@daf.lmu.de](mailto:springer@daf.lmu.de)

## **Implikationen für Lehrende und Hochschulen: Perspektiven und Handlungsempfehlungen**

Damit die digitale Lehre mittels Lernmanagementsystemen nachhaltig gestaltet werden kann, besteht unseres Erachtens auf Seiten der Hochschullehrenden ebenso wie auf Seiten der Lernenden noch erheblicher Qualifizierungsbedarf. Einerseits sind Informationen über kooperatives Lernen mit digitalen Medien, andererseits auch praktische Schulungen erforderlich, um die zahlreichen Möglichkeiten des Lernmanagementsystems verstehen und umsetzen zu können. Dies erfordert Zeit und Mühe, Ressourcen, die häufig nicht im nötigen Umfang gegeben sind.

**Selbstlernmöglichkeiten mit Beispielen aus der Fachpraxis** Im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts wurde als Zwischenschritt ein Fortbildungsmodul für Lehrende und Lernende entwickelt. In kleinschrittigen Lerneinheiten wird in einem Moodle Showroom anhand von How-to-Erklärungen und Screenshots erläutert, welche Möglichkeiten es gibt. Die verschiedenen Aktivitätstypen wie Foren, Gruppeneinteilungen oder Peer-Reviews von Aufgaben und Optionen zum Teilen von Ordnern werden anhand von Beispielen aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache verdeutlicht. Zudem können Vorlagen heruntergeladen und für eigene Kurse angepasst werden. Der Showroom wurde in unserem Fach an eine Pflichtveranstaltung zum Medienmanagement angebunden. Zudem wurde er als Serviceleistung an das Praxisbüro der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München exportiert.

**„Tutor digital“ – studentische Berater\*innen für Lehrende und für die Peer-to-Peer-Ausbildung** Da Lehrende oft nicht viel Zeit für die eigene digitale Weiterbildung erübrigen können, wurden im Projekt studentische Tutor\*innen ausgebildet, die Lehrkräfte bei der Erstellung von digitalen Lehrformaten unterstützen und Studierende als Multiplikator\*innen an kollaborative Nutzungsformen von Moodle heranführen. Insbesondere die Peer-to-Peer-Lehre erwies sich als ein erfolgreiches Lehrmodell. So konnte beobachtet werden, dass sich die Studierenden mit Fragen eher an die Peer-to-Peer-Tutor\*innen als an die Lehrenden wandten. Auch scheint das „Lernen am Vorbild“ eine Rolle zu spielen: Tutor\*innen konnten die Lernenden schneller dazu ermuntern, Verantwortung zu übernehmen und im Moodle-Raum selbst aktiv zu werden. Im Rahmen des Projekts konnten digitale Lernräume unseres Fachs grundlegend überarbeitet werden. Es wurde allerdings auch deutlich, dass effektive digitale Lehre umfangreiche Planung und Vorbereitung benötigt (vgl. auch Schulmeister und Loviscach 2017).

Das entwickelte Ausbildungsprogramm nimmt einen Bedarf auf, der auch außerhalb des universitären Raums zu bestehen scheint: Von uns ausgebildete Tutor\*innen berichteten über ein besonderes Interesse an dieser Qualifikation bei künftigen Arbeitgeber\*innen.

---

## **Literatur**

- Schulmeister, R., & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In: Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. Hrsg. Chr. Leineweber und C. de Witt, 1-21, Hagen: Fernuniversität. [http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/ifbm/bildung\\_medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation-im-diskurs/](http://www.fernuni-hagen.de/KSW/portale/ifbm/bildung_medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation-im-diskurs/).



# Digiseminar: Zum Einsatz digitaler Medien im Fach Philosophie

19

Jörg Noller und Thomas Buchheim

Kernthema:	Digitale Lehre im Fach Philosophie
Fakultät:	Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft
Fächerübergreifende Relevanz:	Anwendbar auf alle geisteswissenschaftlichen Fächer

Inwiefern lassen sich digitale Medien in der philosophischen Lehre einsetzen? Widersprechen diese nicht gerade dem lebendigen Diskurs? Durch die Entwicklung einer hochflexiblen digitalen Lehrform ist es gelungen, neuere Medien in die philosophische Lehre zu integrieren, ohne dass dabei Einbußen in Kauf genommen werden mussten. Vielmehr erlaubt es das Digiseminar, die traditionelle philosophische Lehre zu ergänzen und zu transformieren. Dies ist dadurch möglich, dass die diskursive Struktur des philosophischen Dialogs mittels hypertextueller Strukturen digital aufgenommen und weitergeführt wurde.

## Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule

Eine Herausforderung des Digiseminars bestand darin, die Studierenden zur aktiven Mitarbeit zu motivieren und die Teilnahmemodalitäten verbindlich zu regeln. Mediale Systeme laden förmlich dazu ein, eine bloße Rezipientenrolle einzunehmen und nur Inhalte zu konsumieren, anstatt an diesen aktiv mitzuwirken. Hier hat es sich bewährt, zu Beginn des

---

J. Noller (✉) · T. Buchheim  
Philosophie I, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland  
e-mail: [Joerg.Noller@lrz.uni-muenchen.de](mailto:Joerg.Noller@lrz.uni-muenchen.de)

Seminars Teilnahmeregeln zu definieren, die Auskunft über die Anzahl der zu verfassenden Blogbeiträge und sonstiger Kommentare geben. Das DigiSeminar eignet sich besonders gut dafür, Seminarprotokolle und Referate in Form von Blogbeiträgen zu publizieren, die dann im Anschluss von den anderen Teilnehmenden kritisch kommentiert werden können. Hierbei erwiesen sich Leitfäden als hilfreich, die Informationen darüber enthielten, wie kritische Rückmeldungen gestaltet werden sollen (Stichwort: Feedback geben und nehmen). Ebenfalls hat es sich bewährt, dass die Seminarleiterin oder der Seminarleiter vor der Veröffentlichung der Blogbeiträge und Kommentare diese noch zur Freigabe vorgelegt bekommt, um evtl. Fehler in Rücksprache mit den Verfassern zu kommunizieren und eine gleichbleibend hohe Qualität der Veröffentlichungen zu gewähren.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Das DigiSeminar eignet sich auch für sprach-, sozial- und naturwissenschaftliche Seminare, insofern etwa Protokolle von Experimenten und Lehrvideos allen Teilnehmern auf der Plattform zur Verfügung gestellt werden können. Insbesondere bei lernintensiven Fächern wie Wirtschaftswissenschaften, Medizin oder Sprachen erhalten Online-Tests mit automatischer Evaluation eine zentrale Bedeutung. Durch die Kombination von Audio- und Videoaufzeichnungen, verbunden mit der Dokumentation von Tafelbildern, aber auch der Möglichkeit von Kommentaren und Blogbeiträgen, wurden auditive, kommunikative und visuelle Lernformen gleichermaßen integriert. Die Bewertung der Seminarteilnehmenden war überwiegend positiv, wobei insbesondere das Medium eines internen Wiki-Systems geschätzt wurde. Es wurde darüber hinaus ein eigener Youtube-Kanal eingerichtet, auf dem im Rahmen von kurzen, 5- bis 10-minütigen Podcasts auf die während des Semesters gestellten Fragen der Seminarteilnehmer näher eingegangen wird.<sup>1</sup>

Dem DigiSeminar sind aufgrund seiner flexiblen Form praktisch keine Grenzen gesetzt. Es wächst mit dem technischen Fortschritt und erlaubt es, neue Medien systematisch auf ihre didaktische Eignung zu prüfen und gegebenenfalls auf inhaltliche Fragestellungen ganz unterschiedlicher Fachrichtungen anzuwenden. Ein Projekt für die Zukunft stellt die Echtzeitübertragung von Lehrveranstaltungen dar („live stream“). Dieses Medium erlaubt es den Seminarteilnehmenden, ohne physisch präsent zu sein, virtuell Lerninhalte zu rezipieren und mittels einer Kommentarfunktion Fragen und Kommentare zu formulieren, die dann direkt vom Seminarleitenden aufgegriffen werden können.

---

<sup>1</sup> [www.youtube.de/c/philocast](http://www.youtube.de/c/philocast).



# Statistik motivieren durch Fallbeispiele: Ein innovatives E-Learning-Projekt

20

Michaela Coenen und Ursula Berger

Kernthema:	E-Learning-Tool für Statistik und Epidemiologie
Fakultät:	Medizinische Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	E-Learning nutzen, um durch praxisorientiertes Storytelling Statistical Literacy zu motivieren

„Statistical Literacy“ als die Kompetenz, statistische Methoden zu verstehen, kritisch reflektierend anzuwenden und zu interpretieren, gewinnt in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend an Bedeutung. Im Studium der Humanmedizin wird Statistical Literacy im Rahmen der Statistik- und Epidemiologieausbildung als Handwerkszeug für den medizinischen Alltag vermittelt. Praktizierende Ärztinnen und Ärzte müssen die Ergebnisse aktueller medizinischer Studien richtig zum Einsatz bringen, um eine Patientenversorgung auf dem aktuellen Stand der medizinischen Wissenschaft zu gewährleisten und evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen.

Praxisorientierte Anwendungs- und Fallbeispiele verbunden mit prüfungsvorbereitenden Übungen können Studierenden der Humanmedizin den Einstieg in Statistik und Epidemiologie erleichtern und deren Relevanz im späteren Berufsleben aufzeigen. Als Ergänzung zur Präsenzlehre wurde dazu das E-Learning-Tool epiLEARNER implementiert, bestehend aus drei Kernelementen: (1) interaktive, praxisorientierte Fallbeispiele mit kon-

---

M. Coenen · U. Berger (✉)

IBE – Institut für medizinische Informationsverarbeitung, Biometrie und Epidemiologie,  
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: [berger@ibe.med.uni-muenchen.de](mailto:berger@ibe.med.uni-muenchen.de)

kreten Anwendungen der Methoden im medizinischen Alltag, (2) Theorie zur Wiederholung und Vertiefung von Lerninhalten und (3) Multiple-Choice-Fragen zur Prüfungsvorbereitung.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschullehre**

Der epiLEARNER ergänzt die Präsenzveranstaltungen zu Epidemiologie und Statistik im Studium der Humanmedizin und bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen zu epidemiologischen und statistischen Methoden und Vorgehensweisen selbstbestimmt und im eigenen Tempo zu rezipieren, zu vertiefen und zu überprüfen und somit ihre Wissenschaftskompetenz zu stärken. Durch die Struktur des epiLEARNER mit seinen drei Kernelementen haben Studierende die Möglichkeit, die für sie passende und Lerntyp-abhängige Herangehensweise zu wählen. Studierende, die sich gezielt auf eine Klausur vorbereiten möchten, können Multiple-Choice-Fragen im Klausurformat bearbeiten. Studierende, die ihr Wissen vertiefen und mehr über die Anwendung von Statistik und Epidemiologie in der Patientenversorgung erfahren möchten, können über die Bearbeitung von Fallbeispielen mit integriertem Quiz einen tiefergehenden Einblick erlangen. Bei Unsicherheiten zu einer konkreten statistisch-epidemiologischen Frage kann das entsprechende Thema im Theorieteil nachgelesen oder eine kurze Definition von Fachbegriffen im Glossar nachgeschlagen werden.

Der epiLEARNER als frei zugängliches E-Learning-Tool ist über PC, Laptop, Tablet oder Handy nutzbar und ermöglicht eine einfache, bedarfsoorientierte sowie zeit- und ortsunabhängige Nutzung, auf die auch nach Abschluss des Studiums zurückgegriffen werden kann. Angaben einer aktuellen Evaluation zufolge wird der epiLEARNER bereits von zwei Dritteln der Medizinstudierenden der LMU München zur Vorbereitung auf die Klausur der Epidemiologie- und Statistikkurse genutzt.

Das E-Learning-Tool wurde von einem multidisziplinären Team von Dozierenden und Studierenden zunächst für die Medizinstudierenden der LMU München entwickelt, kann aber auch von Studierenden der Humanmedizin anderer Universitäten im deutschsprachigen Raum genutzt werden. Auch eine Erweiterung für Studierende anderer Fachrichtungen – vornehmlich mit gesundheitswissenschaftlicher Ausrichtung – ist denkbar.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Das Konzept des epiLEARNER mit seiner Verbindung von Theorie, praxisorientierten Fallbeispielen und gezielter Prüfungsvorbereitung durch Multiple-Choice-Fragen kann als Best-Practice-Beispiel für die Lehre in anderen Fachbereichen dienen. Vor allem die Gestaltung der Fallbeispiele mit integriertem Quiz, Erläuterungen und Infobuttons sowie die Verknüpfungen zwischen den drei Kernelementen des epiLEARNER können auch auf andere Lehrinhalte übertragen werden.

Mit Fallbeispielen gelingt es, die praktische Anwendung von Stoff zu veranschaulichen und, wie im Falle der Statistik, die Relevanz eines Faches für den späteren beruflichen Alltag aufzuzeigen. Die Einbindung eines jungen, multidisziplinären Teams von Studierenden in die Entwicklung eines E-Learning-Tools unterstützt eine bestmögliche Ausrichtung auf die Zielgruppe.

---

## Teil IV

### Multiplikatoren-Projekte zur Optimierung der Prüfungssituation

Die vertiefenden Vollversionen der Beiträge, in denen die jeweilige Vorgehensweise und methodische Umsetzung detaillierter beschrieben werden, sind abrufbar unter: <https://www.lehrbuch-psychologie.springer.com> (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).



# SimPli-FiT (Simulationen mündlicher Prüfungen live – Fit durch individualisiertes Training) – ein Projekt zur Etablierung von Prüfungssimulationen

Anika Heiß, Anja McMillan, Anja Horn-Bochtler,  
Ahmed Messoudi und Kathrin Dethleffsen

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	163
-----------------	-----

<b>Kernthema:</b>	Etablierung von Simulationen für mündliche Prüfungen
<b>Fakultät:</b>	Medizinische Fakultät
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Auf mündliche Prüfungen verschiedener Fächer anwendbar

Die Globalisierung trägt zu einem wachsenden Anteil von ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten bei. Fast jeder vierte Studierende an der Medizinischen Fakultät der LMU München hat aktuell einen ausländischen Hintergrund. Neben vielfältigen Chancen bedingt dies auch Herausforderungen. So weisen ausländische Studierende, gemessen an Prüfungsleistungen, schlechtere Studienleistungen als ihre einheimischen Kommiliton\*innen auf (Huhn et al. 2014; Zhang et al. 2016). Zur Steigerung der Prüfungsleistungen wurden hier innerhalb eines umfassenden, longitudinalen Programmes zur Verbesserung des Studie-

A. Heiß · A. McMillan · K. Dethleffsen (✉)

LMU Co.Med, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

e-mail: [k.dethleffsen@lmu.de](mailto:k.dethleffsen@lmu.de)

A. Horn-Bochtler · A. Messoudi

Institute of Anatomy and Cell Biology I, Lehrstuhl Anatomie I – vegetative Anatomie, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

nerfolges von ausländischen Studierenden verschiedene, aufeinander aufbauende Szenarien mündlicher Prüfungssimulationen implementiert. Die Simulationen bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich sukzessive mit den „echten“ Prüfungsformaten vertraut zu machen, ihr inhaltliches, fachliches Wissen zu überprüfen, ihr Verhalten in Prüfungen zu trainieren und Prüfungsangst zu reduzieren. Zur weiteren Verbesserung ihrer Performance erhalten die Teilnehmenden Feedback zu inhaltlichen Aspekten und ihrem Verhalten in der Prüfung, wie auch zu ihrem Lernfortschritt. Die Leitung der Simulationen auch durch qualifizierte Studierende begünstigt eine hierarchiearme, angstfreie und konstruktive Lernatmosphäre.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Das Projekt identifiziert die Herausforderungen, denen ausländische Studierende begegnen und etabliert spezifische Veranstaltungen, die diese adressieren. Darüber hinaus werden die Perspektiven dieser Studierendengruppe eingebunden, ihre vielfältigen Kompetenzen werden genutzt. Konkret nehmen in jedem Studienjahr etwa 300 Studierende aus 60 Ländern an den Veranstaltungen teil. Im Projektteam engagieren sich über 40 Studierende aus 15 Ländern. Die Bewertungen von Studierenden zu den Veranstaltungen des Studienjahres 2016/17 sind in 96 % „gut“ oder „sehr gut“ (N = 1173). Freitextantworten aus Evaluationen zeigen einen Zugewinn für die Teilnehmenden bezüglich der Bewältigung der Lerninhalte und der Vernetzung innerhalb der Medizinischen Fakultät, beispielsweise: „Tutorien für ausländische Studenten vor jeder Prüfung finde ich sehr gut. Es hat mir viel gebracht, vieles verständlich erklärt. Absolut essenziell für ausländische Studenten.“

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Die Implementierung von Programmen zur Berücksichtigung des Bedarfs verschiedener Studierendengruppen lohnt sich – auch an anderen Fakultäten und Universitäten. Die folgenden Tipps sollen die Etablierung ähnlicher Projekte fördern und erleichtern:

- **Tipp 1:** Starten mit einer Bedarfsanalyse, Definition der Ziele sowie Screening auf und Nutzung von bestehenden Strukturen und Kompetenzen. Für das Projekt sehr hilfreich waren die Kompetenzen und Kontakte der AG LMU Co.Med (z. B. für die Erstellung der Bedarfsanalyse, der Evaluationen und den Einbezug von Prüfenden der Medizinischen Fakultät).
- **Tipp 2:** Perspektiven der Zielgruppe einbinden und diese aktiv beteiligen. Hier wurden aus dem bereits an der Medizinischen Fakultät etablierten Peer-Assisted-Learning-Programm (Engels et al. 2018) ausländische Tutor\*innen von Beginn an in das Projekt eingebunden.
- **Tipp 3:** Qualifizierungsprogramme etablieren (z. B. Projektmanagement, Qualifizierung der beteiligten studentischen Prüfer\*innen in den Bereichen Kommunikation, Lehre und Interkulturalität). Die Qualität der Veranstaltungen wurde durch die Schulung von studentischen Prüfenden gewährleistet. Hierfür wurden innerhalb eines bestehendes Programmes zur Tutor\*innenqualifikation (Schuetz et al. 2017) weitere Themen (z. B. Umgang mit Prüfungsangst und kultureller Diversität) integriert.

Weitere Tipps finden Sie im elektronischen Beitrag.

## Literatur

- Engels, D., Kraus, E., Obirei, B., & Dethleffsen K. (2018). Peer teaching beyond the formal medical curriculum. *Adv Physiol Educ* 2018; 42(3):439–48. <https://doi.org/10.1152/advan.00188.2017>.
- Huhn, D., Resch, F., Duelli, R., Möltner, A., Huber, J., Karimian, J. K., Amr, A., Eckart, W., Herzog, W., & Nikendei, C. (2014). Examination performances of German and international medical students in the preclinical studying-term - a descriptive study. *GMS Z Med Ausbild.* 2014 Aug 15;31(3):Doc29. <https://doi.org/10.3205/zma000921>.
- Schuetz, E., Obirei, B., Salat, D., Scholz, J., Hann, D., & Dethleffsen K. (2017). A large-scale peer teaching programme - acceptance and benefit. *Z Evid Fortbild Qual Gesundhwes* 2017; 125:71–9. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2017.05.026>.
- Zhang, D., Boukovala, M., Pérez Anderson, R. P., Aithal, C., Messoudi, A., Wild-Bode, C., Hann, D., & Dethleffsen K. (2016). GAIA - Ein fakultätsweites Projekt zur Förderung internationaler Studierender. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA). Bern, 14.-17.09.2016. <https://doi.org/10.3205/16gma183>.



# Strategiekonzept zur erfolgreichen Bewältigung von Prüfungs- und Examenssituationen

22

Alexandra Stefan und Matthias Angstwurm

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	166
-----------------	-----

<b>Kernthema:</b>	Organisation von realitätsnahen Prüfungssimulationen des ersten und zweiten Abschnitts der ärztlichen Prüfung
<b>Fakultät:</b>	Medizinische Fakultät
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Simulationen stoßen bei den Studierenden auf hohe Akzeptanz und können zur Angstreduktion vor der Prüfung beitragen. Das Angebot lässt sich leicht innerhalb der Fakultät auf andere Prüfungsmodalitäten, aber auch auf andere Fachbereiche übertragen.

Die Stressbelastung unter Studierenden ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen erhöht. Speziell unter Medizinstudierenden spielen eine erhöhte Arbeitsbelastung (Kurth et al. 2007) und die damit häufig einhergehende soziale Isolation (Rosenthal und Okie 2005) entscheidende Rollen. Generell stellen jedoch laut

A. Stefan (✉)

Klinik und Poliklinik für Frauenheilkunde und Geburtshilfe, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

e-mail: [Alexandra.Stefan@med.uni-muenchen.de](mailto:Alexandra.Stefan@med.uni-muenchen.de)

M. Angstwurm

Medizinische Klinik und Poliklinik IV, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

Herbst et al. (2016) Prüfungen die wichtigste hochschulbezogene Ursache für Stress unter Studierenden dar. Im Rahmen dieses Projekts wurden daher zur Unterstützung der Studierenden realitätsnahe Simulationen schriftlicher Staatsexamensprüfungen im Humanmedizinstudium durchgeführt. Durch die Prüfungssimulationen können Studierende unter realistischen Bedingungen Prüfungserfahrungen sammeln, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen, und einen realistischen Überblick über Lernstand und Prüfungsleistung erhalten. Bei den Studierenden stieß das Konzept auf bekräftigende Resonanz. Positiv wurden mehrfach die realistischen Prüfungsbedingungen hervorgehoben, darunter die Prüfungsatmosphäre, aber auch die zur Verfügung gestellten Unterlagen. Daneben wurden als positive Aspekte genannt, dass Wissenslücken identifiziert werden konnten und die Teilnahme die Angst vor der Prüfung reduziert sowie eine bessere Einschätzung des Zeitmanagements ermöglicht hätte.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Insgesamt können wir unsere Erfahrungen mit dem Projekt als positiv zusammenfassen. Wir sehen die Durchführung von Examenssimulationen als sinnvolles Prüfungsvorbereitungssangebot an. Als generelle Vorteile des Projekts im Hinblick auf andere Fachbereiche möchten wir betonen, dass Prüfungssimulationen ein Prüfungsvorbereitungssangebot darstellen, welches sich leicht in andere Fachbereiche übertragen und flexibel an abweichende Prüfungsbedingungen anpassen lässt. Auch handelt es sich um ein sehr wandelbares Format, welches sich zu beliebigen Zeitpunkten im Semester durchführen und wiederholen lässt. Von Seiten der Studierenden erfreuten sich die Simulationen einer hohen Akzeptanz und waren überwiegend positiv evaluiert worden. Auf Grundlage unserer gewonnenen Erfahrungen möchten wir Empfehlungen für ähnliche Projekte aussprechen:

- Etablieren Sie Simulationen fest im Curriculum!
- Entwickeln Sie Strategien zur genauen Planung der Teilnehmerzahlen!
- Nehmen Sie das Feedback der Studierenden ernst, um Prüfungen bedürfnisorientiert gestalten zu können!
- Nutzen Sie den direkten Kontakt zu den Studierenden!
- Nehmen Sie die Möglichkeit des Austauschs mit Kolleg\*innen wahr!
- Lassen Sie das Projekt, wenn möglich, wissenschaftlich begleiten!

---

### **Literatur**

- Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T., Müller, M., & Stief, S. (2016). Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. AOK-Bundesverband.
- Kurth, R. A., Klier, S., Pokorny, D., Jurkat, H. B., & Reimer, C. (2007). Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudenten. Psychotherapeut, 52(5), 355–361.
- Rosenthal, J. M., & Okie, S. (2005). White coat, mood indigo—depression in medical school. New England journal of medicine, 353(11), 1085–1088.



# WellKom KomMeCuM – Implementierung eines longitudinalen Kommunikationscurriculums an der Medizinischen Fakultät der LMU München

23

Bärbel Otto und Alexander Benz

Kernthema:	Implementierung eines longitudinalen Curriculums
Fakultät:	Medizinische Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	Longitudinale Curricula, kompetenzorientierte interdisziplinäre Kooperation in der Lehre, Change-Management, kontinuierliche Verbesserung der Lehre und curriculare Weiterentwicklung

Das Bewusstsein, dass gute Kommunikation im ärztlichen Beruf von größter Bedeutung ist, wächst seit Jahren. Der Beitrag beschreibt die Konzeption und den Prozess der Implementierung des interdisziplinären und kompetenzbasierten, longitudinalen Kommunikationscurriculums an der Medizinischen Fakultät der LMU München. Den roten Faden des neuen Kommunikationscurriculums bilden handlungsorientierte und kontextspezifische Lehrveranstaltungen, die sog. POKs (patientenorientierten Kommunikationskurse), in denen die Studierenden zunächst an die Grundlagen der patientenzentrierten Kommunikation herangeführt werden, diese reflektieren und dann mit geschulten Schauspielpatienten\*innen im Rahmen von praxisnahen Simulationen üben können.

---

B. Otto (✉)

Klinikum der Universität München, Institut für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: [Baerbel.Otto@med.uni-muenchen.de](mailto:Baerbel.Otto@med.uni-muenchen.de)

A. Benz

Institut für Medizinische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

Durch das neue longitudinale Curriculum werden diese POK-Veranstaltungen in den bisher organisatorisch und thematisch getrennten Abschnitten der medizinischen Ausbildung vernetzt und abgestimmt, um die nun aufeinander aufbauenden Lehrangebote effizienter zu unterrichten und für Studierende und Dozierende transparenter zu gestalten.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Das bemerkenswerteste Ergebnis des Projektes ist, dass in der nur 2-jährigen Projektlaufzeit 3 der 4 geplanten POK-Kommunikationsveranstaltungen in verschiedenen Studienabschnitten entwickelt, implementiert und bereits im Curriculum und der Studienordnung verankert werden konnten. Erste Evaluationen und studentische Rückmeldungen belegen zudem, dass sowohl Studierende als auch Dozierende durch den „roten Faden“ eine verbesserte Abstimmung der Lehrinhalte wahrnehmen und Studierende sich auf Prüfungen bzw. Prüfende sich für die Bewertung der kommunikativen Kompetenzen besser vorbereitet fühlen. Ein Umstand, der im Jahr nach Projektabschluss dazu führte, dass die Einführung des longitudinalen Kommunikationscurriculums von der Fachschaft Medizin für den Lehrpreis vorgeschlagen wurde.

### **Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

„We need all the friends, we can get.“ Jede organisatorische Veränderung braucht Unterstützer und Fürsprecher. Es ist daher von größter Bedeutung, dass durch die Arbeitsgruppe sowohl die Führungs- als auch die Ausführungsebene für das neue Projekt begeistert werden, da so eine optimale Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Maßnahmen funktionieren kann. Eine frühzeitige und kontinuierliche Information aller Beteiligten ist dabei unerlässlich. Zusätzlich stellen Aufrufe zur Mitwirkung über die Kommunikationskanäle der Organisation sicher, dass interessierte und bisher nicht mit dem Thema befasste Personen neu angesprochen werden und rechtzeitig die Möglichkeit der Mitarbeit im Projekt erhalten. Die vom Projektteam entwickelten Konzepte und Ideen zur Entwicklung des longitudinalen Kommunikationscurriculums werden anderen Dozenten\*innen nicht „übergestülpt“, sondern gemeinsam mit den Interessierten nach deren Bedürfnissen in einem kollaborativen Prozess weiterentwickelt.

---

## Teil V

### Multiplikatoren-Projekte zur Verbesserung der Evaluation

Die vertiefenden Vollversionen der Beiträge, in denen die jeweilige Vorgehensweise und methodische Umsetzung detaillierter beschrieben werden, sind abrufbar unter: <https://www.lehrbuch-psychologie.springer.com> (suchen Sie dort nach dem Cover dieses Buches in der Liste der alphabetisch nach Namen der Erstautor\*innen aufgelisteten Buchtitel).



# Ansätze zur Evaluation und Verbesserung des Münchner Tutorenprogramms für Pädagog\*innen

24

Vera Wieser

## Inhaltsverzeichnis

Literatur .....	172
-----------------	-----

Kernthema:	Evaluation und Verbesserung eines Tutorenprogramms
Fakultät:	Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Fächerübergreifende Relevanz:	Aufzeigen eines Good-Practice-Beispiels zur Evaluation und Gestaltung eines Tutorenprogramms sowie zur Intensivierung kollegialen Austauschs in der Lehre

Im Münchner Tutorenprogramm für Pädagog\*innen (MTP) werden im Fachbereich Pädagogik (B. A. und Lehramt) an der LMU München seit 2007 jedes Jahr über 40 Studierende zu Tutor\*innen ausgebildet. Die angehenden Erwachsenenbildenden und Lehrkräfte unterziehen mit der Tätigkeit als Tutor\*in ihre eigenen beruflichen Wünsche, aber auch ihre Kompetenzen gewissermaßen einem „Realitätscheck“, wobei sie sich nicht selten hohe Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls) erhoffen. Seit 2007 waren mehrere hundert Studierende als Tutor\*innen tätig und

---

V. Wieser (✉)

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
München, Deutschland

e-mail: [vera.wieser@edu.lmu.de](mailto:vera.wieser@edu.lmu.de)

haben damit über 2000 Studierende bei ihrem Einstieg in das Studium begleitet. Während die Tutorien selbst laufend evaluiert werden und die Leistungen der Tutees im Schnitt über eine Note besser sind als ohne den Besuch eines Tutoriums, sind die Effekte auf die Tutor\*innen selbst bislang nicht erfasst worden.

Im Projekt werden Anhaltspunkte für aussichtsreiche Konstrukte zur Erfassung der Effekte des Programms auf die Tutor\*innen selbst und erste Evaluationsergebnisse ermittelt, um einen möglichen Verbesserungsbedarf und daraus abzuleitende Implikationen für die Praxis zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurde eine qualitative Inhaltsanalyse von Praktikumsberichten ehemaliger Tutor\*innen durchgeführt (Kuckartz 2016).

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Die studien- und berufsbezogenen Interessen werden durch die Tätigkeit als Tutor\*in verstärkt und die Entwicklung des Selbstwertgefühls und die Manifestierung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes werden unterstützt – so die Wahrnehmung der Studierenden. Als dafür wichtige Faktoren können die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse gelten. Überdies wird auch die Etablierung eines Mentor\*innen-Systems für die neu ausgebildeten Tutor\*innen und deren regelmäßiges Feedback als große Stütze wahrgenommen und kann als eine Good-Practice-Empfehlung für andere Tutorenprogramme dienen. Weiterhin können die Erkenntnisse zu Nutzen und Effekten der Tätigkeit als Tutor\*in auch für andere (erziehungs- oder sozialwissenschaftliche) Fachbereiche verwendet werden, da die Studierenden berichten, sich durch die Tätigkeit einerseits wiederholt und intensiv mit grundlegend wichtigen Inhalten des Studiums und etwaigen Wissenslücken und andererseits mit der eigenen beruflichen Rolle auseinandergesetzt zu haben.

Zu den praktischen Implikationen für Tutorenprogramme zählen folgende Punkte: Der Einsatz von studentischen Mentor\*innen für neue Tutor\*innen wird als gewinnbringend empfunden, wobei das Feedback nicht an Dritte weitergegeben werden sollte, um nicht als Bewertung verstanden zu werden. So können sich neue Tutor\*innen vertrauensvoll an Erfahrene wenden und aus deren Erfahrungsschatz lernen. Auf diese Weise werden auch die Tutorenausbilder\*innen entlastet, während eine individuelle Betreuung im Einsatz als Tutor\*in gewährleistet wird. In das Evaluationsprojekt wurden von Beginn an die verschiedenen Tutorenausbilder\*innen im MTP eingebunden. Regelmäßige Treffen wurden etabliert und gemeinsam Verbesserungsideen für die Ausbildung der Tutor\*innen sowie den Austausch untereinander abgeleitet. Ganz konkret fällt hierunter eine Moodle-basierte Austauschplattform mit Ausbildungsunterlagen.

---

### **Literatur**

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagenexte Methoden, 3., überarb. Aufl.).



# Einschätzungen des Pädagogikstudiums an der LMU durch ehemalige Studierende des Faches

25

Thomas Eckert und Barbara Lindemann

<b>Kernthema:</b>	Passung zwischen Studienerwartungen und Studienangebot
<b>Fakultät:</b>	Fakultät für Psychologie und Pädagogik
<b>Fächerübergreifende Relevanz:</b>	Das hier vorgeschlagene „Storytelling“ lässt sich in jedem Studiengang anwenden und liefert authentische Informationen zur Relevanz der Studieninhalte und Hinweise zur individuellen Studienorganisation

Die Erwartungen von Studienanfänger\*innen und die tatsächlichen Inhalte eines Faches können weit auseinanderliegen, was zu Enttäuschungen, Frust und letztlich zu Studienabbrüchen führen kann. Gerade in Studiengängen, bei denen die Studieninhalte und möglichen beruflichen Tätigkeiten sehr breit gefasst sind – wie dies bei pädagogischen Studiengängen der Fall ist, können deswegen Erfahrungsberichte ehemaliger Studierender bei der Orientierung helfen. Hierdurch kann den Studieninhalten ein konkreter berufsbezogener Sinn zugeschrieben werden sowie realistische Aussichten über die Studiumsanforderungen und das zukünftige Berufsfeld gegeben werden. In diesem Projekt wurden daher rückblickende Bewertungen des Studienganges „Pädagogik“ an der LMU bei ehemaligen Studierenden erhoben, videografiert und thematisch geordnet in Ausschnitten zur Verfügung gestellt. Die so entstandene Sammlung von Ereignissen und Erlebnissen ist somit authen-

---

T. Eckert (✉) · B. Lindemann

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung,  
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: [eckert@lmu.de](mailto:eckert@lmu.de)

tisch und kann dazu beitragen, die Passung von Studienvoraussetzungen und -interesse zum Studienangebot zu verbessern.

### **Ergebnisse und Implikationen für Lehrende und Hochschulen**

Für zukünftige Studierende scheinen v. a. die folgenden Aspekte relevant zu sein:

- Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung des pädagogischen Bachelor- und Master-Studiengangs an der LMU mag für viele Personen, die das Studium frisch aufnehmen, überraschend sein und/oder kaum mit den Gründen und Zielen korrespondieren, die der Aufnahme ihres Studiums zugrunde liegen. Dennoch sehen die Befragten diese Ausrichtung zumindest im Nachhinein als sinnvoll an. Man muss sich allerdings darauf einlassen und offen dafür sein, die Studieninhalte mit den eigenen Intentionen zu verbinden. Das scheint vor allem für die Methodenausbildung zu gelten.
- Die Aufnahme praktischer Tätigkeiten wird von allen befragten Personen als äußerst relevant angesehen. Sei es, um ein Feedback über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erhalten oder darüber, wie man als Person in Arbeitszusammenhängen wahrgenommen wird. Darüber hinaus sind die Bildung berufsrelevanter Netzwerke, die Berufserfahrung selbst wie auch die Verknüpfung eigener Erfahrungen mit Inhalten aus dem Studium wichtig. Hierzu gibt es zahlreiche und sehr unterschiedliche Beispiele.

Wir sind davon überzeugt, dass sich das dargestellte Projekt auf andere Fachrichtungen übertragen lässt und dadurch ganz allgemein ein Beitrag dazu geleistet werden kann, die Passung zwischen den Studieninteressen und -kompetenzen und den Studieninhalten und -anforderungen zu erhöhen. Das erscheint uns insbesondere in denjenigen Disziplinen sinnvoll, in denen die Ausbildung auf ein sehr breites Berufsfeld vorbereitet.



26

# Lehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München – Einflussfaktoren für die Zufriedenheit der Studierenden an vier Fakultäten

Alexander Haas und Michael Meyen

Kernthema:	Ganzheitliche Evaluation der Zufriedenheit mit den Studienrahmenbedingungen
Fakultät:	Sozialwissenschaftliche Fakultät
Fächerübergreifende Relevanz:	Ansatzpunkt für eine ganzheitliche Diskussion in der Fakultät zu Lehrqualität und Studienzufriedenheit

Studierende haben an der LMU München reichlich Gelegenheit, ihre (Un-)Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen kundzutun. Semester für Semester können sie (nahezu) jede belegte Veranstaltung evaluieren. Allerdings kommt es dabei nicht immer zum Dialog über die Ergebnisse, bisweilen erkennen Studierende den Nutzen der Evaluation nicht, die Rücklaufquoten sind ausbaufähig. Zudem fehlt die Möglichkeit, Aspekte zu berücksichtigen, die über die einzelne Lehrveranstaltung hinausgehen. Im Zentrum des Projektes stand daher eine ganzheitliche Evaluation der Zufriedenheit der Studierenden und Lehrenden mit den Rahmenbedingungen für gute Lehre an der LMU München. In einer ersten Welle wurden sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät qualitativ befragt (Leitfadeninterviews mit Lehrenden; Gruppendiskussionen mit Studierenden). Darauf aufbauend konzipierten wir eine quantitative Befragung. Dieses Evaluationsinstrument wurde in nachfolgenden Semestern auf weitere Fakultäten ausgeweitet. Das Projekt verfolgte zwei Hauptziele:

---

A. Haas (✉) · M. Meyen

Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland  
e-mail: [haas@ifkw.lmu.de](mailto:haas@ifkw.lmu.de); [meyen@ifkw.lmu.de](mailto:meyen@ifkw.lmu.de)

1. Der Dialog über gute Lehre sollte gefördert werden. Dazu wurden möglichst viele Studierende und Lehrende in die Konzeption und Durchführung der Studie mit einbezogen.
2. Die Einflussfaktoren für die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium wurden analysiert.

### **Ergebnisse und Mehrwert für die Hochschule**

Die Dozent\*innen haben in den Leitfadeninterviews bestätigt, was man aus der Literatur weiß: Die Lehre hat für akademische Karrieren einen eher geringen Stellenwert (erst recht an einer Exzellenzuniversität), und die Studierenden erwarten vor allem von den Seminaren etwas anderes als die Professor\*innen und Mitarbeiter\*innen, die hauptsächlich an Forschung interessiert sind. Der Fokus der Studierenden auf Anwendungswissen und praktische Verwertbarkeit (Stichwort Schule) hat sich mit der Bologna-Reform offenbar noch einmal verstärkt. Das „perfekte“ Seminar sieht aus beiden Perspektiven so aus: kompetente und motivierte Dozent\*innen, die auch bereit sind zuzuhören, und Teilnehmer\*innen, die vorbereitet sind, neugierig und aktiv. Dann entsteht eine Atmosphäre, die erlaubt, neue Erkenntnisse zu produzieren und so beiden Seiten tatsächlich weiterhilft (auch den forschungsorientierten Seminarleiter\*innen).

Die quantitative Erhebung mit insgesamt mehr als 1500 Studierenden zeigt: Vergleicht man Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit mittels Regressionskoeffizienten ergibt sich folgendes Bild. Es hängt vor allem von drei Faktoren ab, ob Studierende an der LMU München mit ihrem Hauptfach zufrieden sind oder nicht: von der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen insgesamt, der Selbsteinschätzung über den bisherigen Wissenserwerb und von dem Verhalten der Lehrenden ihnen gegenüber. Es ist also die Kombination aus dem Auftreten der Lehrenden und der inhaltlichen Passung des Hauptfaches, die die Zufriedenheit der Studierenden beeinflusst.

Das Projekt hat gezeigt, welchen Zusatznutzen eine Studie zur Zufriedenheit der Studierenden hat: Die Themen Lehrqualität und Studienzufriedenheit haben innerhalb der beteiligten Fakultäten ein deutliches Mehr an Aufmerksamkeit erhalten. Durch die Einbeziehung vieler Lehrender und Studierender waren diese Themen präsent und unsere Studie hat ein großes Maß an Anschlusskommunikation über Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten generiert.