

„S.P.A.S.S.“ in der Hochschullehre

Praktische Ansätze für eine lernerorientierte Didaktik

NADINE MERTZ

CLAUDIA MÜLLER

MARION WADEWITZ

Kurz zusammengefasst ...

Um den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Zielgruppe beruflich Tätiger als Studierende an Hochschulen entsprechen zu können, besteht ein stärkeres Erfordernis nach lernerzentrierten didaktischen Modellen. Einen Ansatz hierfür stellt die Ermöglichungsdidaktik dar. Sie kann traditionelle Studienformen ablösen, bringt aber zugleich neue Herausforderungen an Lehrende und Lernende mit sich. Im Beitrag werden die S.P.A.S.S.-Kriterien von Arnold (2012b) und deren mögliche Anwendung in der Lehre für berufsbegleitend Studierende dargelegt. Es werden zwei praktisch erprobte Lehrveranstaltungskonzeptionen vorgestellt und, basierend auf den Ergebnissen der Evaluierung dieser, didaktische Empfehlungen für einen nachhaltigen Lernprozess formuliert. In diesem Kontext werden zudem Konsequenzen für die Rolle der Lernenden und Lehrenden aufgezeigt.

1 Ausgangslage/Einführung

Zentrales Anliegen des im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule“ geförderten Vorhabens „Nachfrage- und adressatenorientierte akademische Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW) ist es, auf Basis eines Regelstudiengangs für den Master Lehramt berufsbildende Schulen und den Zertifikatstudiengängen für die Zweitfächer Mathematik und Sozialkunde, ein weiterbildendes Studienprogramm in ein berufsbegleitendes Format zu transformieren. Das Studienangebot richtet sich an Berufstätige, welche bereits im Schuldienst sind oder aber beabsichtigen in den Schuldienst einzutreten und die universitären Grundlagen für eine Laufbahn als Lehrer/in an berufsbildenden Schulen erwerben wollen.

Die im Projekt NOW forcierte Zielgruppe verfügt aufgrund zusätzlicher Berufstätigkeit und familiärer Verpflichtungen über geringere Zeitressourcen als traditionell Studierende. Eine zentrale Fragestellung im Projekt besteht somit darin zu untersuchen, wie Lernangebote konzipiert werden können und müssen, damit sie einerseits neben einer vollen Erwerbstätigkeit studierbar sind und den Voraussetzungen

und Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht werden. Andererseits sollen die Learning Outcomes den von grundständigen Studienangeboten äquivalent sein.

2 Didaktische und pädagogische Überlegungen

Die Entwicklung von Learning Outcomes bildet den Fokus formaler Qualifizierungsmaßnahmen in einem Bildungssystem (Arnold/Prescher/Stroh 2014). Im Zuge einer Outcome-Orientierung sollen nicht nur Inhalte vermittelt werden, sondern es sollen Kompetenzen als „Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln“ profiliert werden, die den Einzelnen zum kreativen und problemlösenden Handeln befähigen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Arnold 2012a). Die Qualität von Bildungsangeboten wird deshalb heutzutage stärker danach bewertet, inwieweit es den Lernenden tatsächlich gelingt, sich nicht nur Wissen anzueignen und es zu reproduzieren, sondern dieses Wissen auch kompetent bei der Lösung von neuartigen Problemen anzuwenden. Die Methodenvielfalt der Lernenden bzw. die systematische Förderung ihrer Selbstlernkompetenzen bildet somit eine zentrale Zielrichtung bei der Gestaltung von Lernprozessen (Arnold 2003).

Letztlich sind Formen von selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen die wissenschaftliche Antwort auf die Forderung nach „Lebenslangem Lernen“, da das Individuum innerhalb seines Lebens stets vor der Aufgabe steht, sich neue Kenntnisse anzueignen, sich weiter zu qualifizieren und persönliche Lernstrategien an eine sich verändernde Umgebung anzupassen. Lehrende müssen im Sinne einer

Ermöglichungsdidaktik Situationen schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, diese Kompetenzen zu entwickeln (Arnold/ Gómez Tutor/Kammerer 2003).

Nach Arnold (2012a) kann eine lebendige und nachhaltige Lehre in der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der S.P.A.S.S.-Kriterien erfolgen.

Nachfolgend werden diese Kriterien auch im Kontext der vom Projekt avisierten Zielgruppe vorgestellt.

- **Selbstgesteuert** - Nachhaltige Lehre sollte selbstgesteuert sein, d.h. die Lernwege sollten vom Lernenden selbst bestimmt werden können. Der Lehrende ist somit gefordert, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um Selbstlernprozesse zu initiieren. Es gilt, die Lernenden dabei zu unterstützen die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen, wobei sie die Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mitgestalten. Gerade bei berufsbegleitend Studierenden sollte der Fokus auf eine eigenständige Erarbeitung von Themenfeldern gelegt werden. Dies wird von ihnen in den Selbststudienphasen erwartet, wodurch es auch in den Präsenzphasen eine Rolle spielen sollte, um sie zur Selbststeuerung zu befähigen und die begrenzten zeitlichen Ressourcen optimal ausnutzen zu können (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003).
- **Produktiv** - Ein produktives Lernen bezieht Vorwissen und -erfahrungen der Lernenden mit ein und lässt ihnen die Möglichkeit ihre eigenen Sichtweisen und die anderer zu hinterfragen. Teilnehmende an berufsbegleitenden Studiengängen verfügen in der Regel bereits über berufliche Erfahrungen und stehen im Berufsleben. Diesen Umstand sollten Lehrende in ihren Lehrformaten berücksichtigen. Den Studierenden sollte auch im Rahmen der Hochschullehre Gelegenheit gegeben werden, das neu erworbene Wissen auf das eigene berufliche Tätigkeitsfeld zu übertragen. Einen entsprechend hohen Stellenwert kommt in der Konzeption daher begleiteten Reflexions- und Transferphasen zu.
- **Aktivierend** - Lebendige Lehre sollte es Lernenden ermöglichen, konkrete Arbeitsaufträge zu bearbeiten, wobei Lösungswege selbst geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Der Lehrende schafft hier Möglichkeiten, dass die Lernenden Selbstinitiative entwickeln und praxisorientiert arbeiten können.
- **Situativ** - Die Lehre sollte sich an den Lernenden und ihren spezifischen Bedürfnissen anpassen, wobei immer wieder Bezüge zur Praxis hergestellt werden sollten. Der Ansatz des arbeitsprozessorientierten Lernens stellt eine Möglichkeit dar, das bereits vorhandene Wissen und die entwickelten Kompetenzen zu vertiefen, wissenschaftsbasiert zu reflektieren und auszubauen. Theorie und Praxis werden in eine wechselseitige Beziehung gesetzt und können so in gegenseitiger Ergänzung zum Erfolg von Lernprozessen beitragen. Gerade auch bei berufsbegleitend Studierenden kann durch eine Theorie-Praxis-Verzahnung die Relevanz der Inhalte für den Einzelnen besser verdeutlicht werden.
- **Sozial** - Lernende sollten Raum für Fragen und Feedback haben. Das ist bei berufsbegleitend Studierenden besonders wichtig. Aufgrund einer oft-

mals isolierten Situation in den Selbstlernphasen sollten in Präsenzzeiten Möglichkeiten des sozialen Austauschs und des kooperativen Erarbeitens von Lösungen gegeben sein.

Traditionell liegt die Verantwortung für die Auswahl und Vermittlung des Wissens sowie die Planung des Lernprozesses allein bei dem Dozierenden. Der aufgezeigte Lernkulturwandel nach den S.P.A.S.S.-Kriterien bringt Veränderungen für den Lehrenden und sein professionelles Selbstverständnis mit sich (Arnold/Gómez Tutor/Kammerer 2003). Vor dem Hintergrund der Ermöglichungsdidaktik wird der Lehrende zum Lernberater und -begleiter und steht somit für eine situative Lehrplanung. Damit muss das Selbstverständnis des Lehrenden auch die Begleitung, Beratung und Moderation von Lernprozessen umfassen. Die pädagogische Professionalität zeigt sich darin, dass Lehrende wissen, wann sie den „Absprung“ vollziehen und sich aus dem Lernprozess des mündigen Lernenden heraushalten müssen (Arnold/Gómez Tutor 2007).

In nachfolgenden Fallbeispielen werden ansetzend an den vorangegangenen Überlegungen Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung einer stärker lernerorientierten Didaktik in der Hochschullehre vorgestellt. Dabei wird der Versuch unternommen, die Lehrveranstaltungskonzeptionen anhand der S.P.A.S.S.-Kriterien zu reflektieren.

Fallbeispiel 1: Lehrveranstaltung „Fachdidaktik Mathematik“

Vorbemerkung

Das Fallbeispiel betrifft eine Fachdidaktikveranstaltung im Bereich Mathematik, welche mit traditionellen Lehramtsstudierenden umgesetzt wurde. Laut Prüfungsordnung sind als Prüfungsleistung ein Referat und eine schriftliche Arbeit zu erbringen.

Mit Blick auf die Praxisorientierung sollten die Studierenden in der Seminargestaltung angeregt werden, Arbeitsprozesse zu vollziehen, die sie in ihrer beruflichen Praxis als Lehrende erwarten. Arbeitsprozesse, die von den Studierenden durch die Seminarkonzeption im Sinne eines „Lernen[s] durch Simulation von Arbeitsprozessen“ (Dehnbostel 2001, S. 61) vollzogen werden sollten, waren:

- die Gestaltung von Lerngelegenheiten,
- die Moderation von Lernprozessen,
- die Lehrmittelauswahl,
- die zielgerichtete Methodenauswahl und -anwendung und
- die Reflexion des eigenen Lehrerhandelns und Lernprozesses u.a.

Diskussionsschwerpunkt	Ziel	mögliche Fragen
Umsetzung des Referats	Feedback bezüglich der Lehrerpersönlichkeit und des Ablaufs	Wurden die Inhalte verständlich erklärt?
Methoden	Methodenkritik	Welche Vor- und Nachteile hat die Methode? Wann ist die Methode einsetzbar? Welche Erkenntnisse für die eigene schulische Praxis kann man ableiten?
Auswahl des Einführungstexts und der Lehrwerke	Reflexion der Materialauswahl	Bereitete der Text auf spezifische Fragen des Referats vor? War der Text zielführend?

Tab. 1: Reflexionsebenen

Seminarkonzept anhand der S.P.A.S.S.-Kriterien Selbstgesteuert

Das Referat wurde als Seminargestaltung von 90 Minuten von den Studierenden umgesetzt. Zu Semesterbeginn wurde den Studierenden nach einer inhaltlichen Rahmung durch den Dozierenden die Themenauswahl für die Seminargestaltung relativ freigestellt. Durch die eigene Entscheidung für ein Thema sollten die Studierenden zu einer aktiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten angeregt werden. Für die Ausgestaltung der Seminarplanung wurde den Studierenden ein Orientierungsrahmen gegeben. Die methodische Umsetzung wurde freigestellt, wobei der Dozierende in freiwilligen Konsultationen im Vorfeld beratend wirkte.

Konkret bestand die Aufgabenstellung an die jeweils Referierenden darin, vor ihrer Seminargestaltung einen Text zu ihrem Thema auszuwählen, der die Basis für die Seminarvorbereitung der anderen Studierenden bildete. Die Referenten gestalteten zu Beginn ihres Seminars eine Wiederholung des Textes durch einen geeigneten Methodeneinsatz. Verschiedenste Methoden konnten angewendet werden, welche die Kommilitonen in der Rolle des Lernenden aktiv erproben und aus dieser Erfahrungsgrundlage später reflektieren sollten. Im Anschluss sollten die Studierenden nach einem Theorieinput eine Praxisphase gestalten, in der die Mitstudierenden praktische Übungen/Zugangsweisen zu dem Thema kennenlernen. Dazu wurden schulbezogene Lernsequenzen gestaltet, die die Studierenden teilweise in eine Schülerrolle versetzten. Sie sollten ebenfalls zwei Lehrwerke hinsichtlich der Umsetzung der Thematik kritisch beurteilen.

Produktiv

Innerhalb der Praxisphasen entwickelten die Referierenden aktiv Lernsequenzen, die ihnen bisher nur aus der Rolle des Lehrenden bekannt waren. Sie wurden mit verschiedenen Methoden und thematischen Zugängen konfrontiert und konnten aus dieser Erfahrung heraus über Konsequenzen der Anwendbarkeit für ihren späteren Unterricht reflektieren.

Sozial

Die Seminargestaltung wurde von den Studierenden kooperativ vorbereitet. Es wurden allgemeine Feedbackregeln zu Semesterbeginn besprochen und Diskussionsschwerpunkte (vgl. Tab.1) vereinbart. Diese bildeten die Grundlage, um die vorgesehenen Feedback- und Diskussionsrunden am Ende der jeweiligen Seminargestaltung konstruktiv und wertschätzend zu gestalten. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass auch die Lehrperson diese einhält (Vorbildfunktion).

Aktivierend

Die schriftliche Prüfungsleistung wurde in Form eines Sammelbandbeitrags gestaltet. Die Studierenden waren aufgefordert sich für die Gestaltung ihres Beitrags zu überlegen, welche Lerninhalte für ihre Kommilitonen zur Thematik als zukünftige Mathematiklehrer/innen wichtig sind. Ziel war es den Sammelband anwendungsorientiert zu gestalten, um eine spätere Nutzbarkeit durch die Studierenden zu erreichen.

Für den Beitrag im Sammelband (vgl. Tab.2) wurde eine Struktur vorgegeben, wobei die Untersetzung der einzelnen Gliederungspunkte freigestellt wurde.

1.	Einleitung des Themas
2.	Ein kurzer theoretischer Abriss
3.	Kommentierte Darstellung geeigneter Aufgaben/ Zugänge zum Thema /methodisch-didaktische Aspekte
4.	Probleme bei der Umsetzung des Themas aus Schüler- und/oder Lehrersicht
5.	Verwendete Literatur

Tab. 2: Gliederung des Sammelbandbeitrags

Der Sammelband mit allen Beiträgen wurde den Studierenden am Ende des Semesters in PDFS-Format zur Verfügung gestellt.

Fallbeispiel 2:

Lehrveranstaltung „Grundlagen und Theorien der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung“

Vorbemerkungen

Das Fallbeispiel betrifft die Lehrveranstaltungen „Grundlagen und Theorien der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung“, welche mit verschiedenen Kohorten des Magisterstudienganges „Weiterbildung und Bildungstechnologie“ durchgeführt wurde. Das Seminar wurde im 14-tägigen Rhythmus mit vier Lehrveranstaltungseinheiten angeboten. Als Prüfungsleistung war gemäß der Prüfungsordnung ein Referat mit schriftlicher Ausarbeitung anzufertigen. Aufgrund von erhöhten Seminarteilnehmerzahlen wurde mit Referatsgruppen gearbeitet, da keine Einzelreferate gehalten werden konnten.

Seminarkonzept anhand der S.P.A.S.S.-Kriterien Selbstgesteuert

Im Rahmen dieses Lehrveranstaltungskonzeptes sollte den Studierenden ermöglicht werden, dass sie ihre fachlichen wie auch außerfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln. Konzeptionell bedeutete dies, dass das Lehrveranstaltungskonzept, als Lernarrangement verstanden wurde (Arnold 2012a). Das heißt konkret für das Seminar, dass

- zu Beginn der ersten Seminarstunde keine starren Inhaltsanforderungen oder ein fester Seminarfahrplan (bzw. Curriculum) bestand,
- den Studierenden lediglich die möglichen Themenfelder innerhalb des Seminars vorgestellt wurden, um ihre Interessen für diese oder angrenzende Themen zu wecken bzw. zu entwickeln.

Durch die Interessen an Themen sollten sich die Referatsgruppen finden. Den Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu gestalten und sich ihre Themen mit den dazugehörigen Theorien selbst zu erschließen.

Situativ

Die Studierenden wurden in dem sehr offenen Konzept dazu angehalten, bei der Konzeption ihrer Seminare

- konkrete kurze Input-Sequenzen zu geben,
- verschiedene Methoden einzusetzen und auszuprobieren, um ihre Kommilitonen aktiv mit einbeziehen zu können,
- das eigene Thema immer rückblickend bzw. im Kontext zu den anderen Seminarthemen einzubetten,
- eigene Praxisbeispiele zu finden, um die Theorie-Praxis-Verzahnung zu ermöglichen,
- in ihrer Zeitplanung eine 15-minütige Feedbackrunde einzuplanen.

Produktiv

In der ersten Phase sollten sich die Studierenden je nach Interesse in kleinen Gruppen zusammenfinden, erste Überlegungen zu ihrem gewählten Thema diskutieren und in Form eines Mindmaps festhalten - hierfür hatten die Studierenden eine Stunde Zeit. Bei der Themenwahl der einzelnen Gruppen flossen so auch das Vorwissen und die jeweiligen Erfahrungen der Studierenden ein. In dieser Phase war der Dozierende beratend tätig oder gab in den Gruppen kleine Impulse. In der zweiten Phase wurden dann die erstellten Mindmaps durch Vertreter/innen der einzelnen Gruppen vorgestellt. Auf Basis dieser Themen wurde dann von Studierenden und Lehrenden gemeinsam der Seminarfahrplan so erstellt, dass die Referatsthemen aufeinander aufbauten.

Aktivierend

Um lange Theorievorträge zu vermeiden, sollten in den Seminaren nur kurze theoretische Inputs gegeben werden. Viel mehr stand im Vordergrund, dass sich die Referierenden mit einem gewählten Themenfeld intensiver auseinandersetzen und für und mit ihren Kommilitonen Lernarrangements gestalten, mit dem Anspruch verschiedene Methoden einzusetzen und auch auszuprobieren. Ergänzend waren durch die Referatsgruppen ausführliche Ausarbeitungen zu ihrem Seminarthema für das zu erstellende Seminarhandbuch anzufertigen. Die schriftliche Aufbereitung ihrer Kapitel sollten sie so aufbauen, dass ihre Kommilitonen die theoretischen Grundlagen und Zugänge wie auch praktische Beispiele gut nachvollziehen können. Für die Ausarbeitungen gab es keine Vorgaben, lediglich, dass nach wissenschaftlichen Standards gearbeitet und auf die Verständlichkeit des ausgearbeiteten Materials geachtet werden sollte.

Sozial

Da so viel Offenheit und eigenverantwortliches Erschließen von Themen beim Lernenden auch Unsicherheiten erzeugt, wurden durch den Lehrenden jeder Referatsgruppe zwei Beratungstermine angeboten. Außerdem hatten Fragen, Diskussionen und Anregungen grundsätzlich Vorrang in den Seminaren - hier war der Dozierende moderierend und unterstützend tätig. Die Feedbackkultur ist ein fester Bestandteil des Lehrveranstaltungskonzeptes. In der 15-minütigen Feedbackphase gaben alle Seminarteilnehmer inklusive des Lehrenden eine Rückmeldung zu Inhalt, Methodeneinsatz und eigenen gewonnenen Erkenntnissen zum Thema. Die Referatsgruppe gab ebenfalls eine Rückmeldung über das Erleben der Seminargestaltung und die gewählten Methoden. Während der Feedbackrunden wurde durch den Dozierenden darauf geachtet, dass das Feedback regelkonform gegeben wurde.

Zu Semesterende wurde eine Zusammenfassung durch den Dozierenden vorgenommen. Es erfolgte ein Rückblick zu den einzelnen Seminarthemen mit den eingesetzten Methoden und es wurden nochmals Zusammenhänge zwischen den einzelnen Themen diskutiert.

3 Fazit

Die aufgezeigten Fallbeispiele zeichnen sich durch einen differenten Grad der Selbststeuerung der Lernenden in den Lehrveranstaltungen aus, wobei diese auch als Etappen auf dem Weg zu einer lernerorientierteren und selbstgesteuerten Lehre verstanden werden können. Am Semesterende wurden die vorgestellten Lehrveranstaltungskonzeptionen jeweils evaluiert. Die Evaluierung erfolgte anhand einer abschließenden Feedbackrunde (Bsp. 2) und mittels Fragebögen (Bsp. 1). Im Nachfolgenden werden auf Grundlage der Evaluationsergebnisse Schlussfolgerungen für die Lehrveranstaltungsumsetzung, die Rolle des Lehrenden und des Lernenden getroffen.

Die Lehrveranstaltungsumsetzung

Bei der in NOW fokussierten Gruppe der angehenden Berufsschullehrenden wird die Seminarkonzeption nicht nur auf Grundlage der dargelegten didaktischen Überlegungen konzipiert werden, vielmehr wird diese konkret thematisiert, da die Lernenden auch in der Erwachsenenpädagogik tätig sein werden. Ebenso könnten in den Praxisphasen der Seminargestaltungen bei berufsbegleitenden Studierenden reale Probleme aus dem beruflichen Alltag thematisiert werden. Die Studierenden könnten aufgefordert werden, Lösungen für das Problem zu erarbeiten, um diese im Anschluss mit dem realen Vorgehen zu vergleichen, zu reflektieren und zu diskutieren. Hierdurch wird auch die veränderte Rolle des Studierenden als Experte deutlich, mit einem Mehrwert an Erfahrung von dem sowohl die Kommilitonen als auch der Dozierende lernen kann. Diese praxisorientierte Ausrichtung würde den Studierenden eine sofortige Anschlussfähigkeit des neuen Wissens und eine Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglichen.

Die Lernenden

Zudem wurde deutlich, dass trotz des hohen Eigenanteils der Studierenden die Mehrheit der Lernenden mit der Leistung des Dozierenden sehr zufrieden war. Trotz seines „Zurücktretens“ war der Dozierende für die Studierenden in der Lehrveranstaltung sehr präsent. Die Mehrheit der Studierenden gab an, neue Lehrmethoden kennengelernt zu haben und schätzte die Theorie- und Praxisverzahnung als hoch ein. Eine schriftliche Befragung der Studierenden ergab auch, dass für 78 Prozent die Relevanz der Inhalte für das Lehrzielsziel ersichtlich war. Die Idee eines Sammelbandbeitrags als Prüfungsleistung wurde von den Studierenden ebenfalls sowohl in der Evaluation als auch durch mündliche Rückmeldungen im Seminar positiv bewertet. Dem Dozierenden wurde rückgemeldet, dass sie in dem Sammelband einen Mehrwert gegenüber einer eher „für den Dozierenden“ verfassten Hausarbeit sehen.

Trotz der positiven Evaluation, die in diesem Artikel nur auszugswise thematisiert werden konnte, waren die Studierende zu Beginn des Seminars zunächst verunsichert, da ihnen keine fertige Themenliste ausgehändigt wurde. Auch standen die Studierenden der eigenverantwortlichen Gestaltung der Seminare eher skeptisch gegenüber. Für Lernende bzw. Studierende, die dieses „andere Lehrformat“ nicht gewohnt sind, muss eine langsamere Gewöhnung erfolgen. Unsicherheiten können eventuell zu Fremdheitsgefühlen und auch Verweigerungen der Lernenden führen. Im ersten Fallbeispiel wurde daher eine noch strukturiertere Form genutzt, um die damit nicht vertrauten Studierenden nicht zu überfordern. Allgemein kann man aus der Umsetzung schlussfolgern, dass die Studierenden auf das selbstgesteuerte Lernen vorbereitet und auch währenddessen begleitet werden müssen, um ein „allein fühlen“ zu vermeiden.

Gerade in der Lehramtsausbildung sind die lernerzentrierten Methoden entscheidend, da viele Studierende mit dem

selbstgesteuerten Lernen nicht grundsätzlich vertraut sind. Oftmals wurden sie in ihrer eigenen formalen Lernerfahrung nicht damit konfrontiert, wodurch eine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit vorhanden sein kann (Fleischer/Czachs 2014).

Die Rolle des Lehrenden

Subjektiv betrachtet war die Zufriedenheit der Dozierenden sehr groß, da die Studierenden sich engagiert in die Lehrveranstaltungsumsetzung eingebracht haben. So wurden von den Studierenden sehr anwendungsorientierte Seminarbeiträge verfasst. Nach Einschätzung der Dozierenden kommt vor allem der Beratung der Studierenden im Vorfeld sowie der Moderation der Reflexionsphasen eine wichtige Rolle zu.

Gerade bei berufsbegleitenden Studierenden ist diese Möglichkeit des Lernens mit veränderten Rollenbildern eine sehr bereichernde Form. So sind der Lehrende in der Rolle des Theorieexperten und der Lernende als Experte der Praxis zu sehen. Für den Dozierenden kann dieses Lehrformat allerdings auch eine Verunsicherung darstellen, da die eigene Lehre kaum planbar ist. Das bedeutet, dass sich der Dozierende noch intensiver mit den Studierenden auseinandersetzen muss, um in einem solchen Lehrformat situativ agieren zu können. Einhergehend damit verändert sich das Lehrformat, denn der Dozierende ist nicht länger „nur“ Inputgeber, sondern ein aktiver Lernbegleiter. Somit begegnen sich der Dozierende und der Lernende „auf Augenhöhe“ und beide lernen miteinander und voneinander. Aufgrund der entsprechenden Gestaltungsräume und -möglichkeiten für die Studierenden – vor allem bezogen auf die Wahl von Themen und Erprobung von Methoden – entsteht eine wertschätzende Lernatmosphäre, die durchaus auch eine Fehlerkultur zulässt. Abschließend lässt sich feststellen, dass nicht nur an die Lernenden neue kompetenzbezogene Erwartungen gestellt werden, sondern auch Lehrende durch die Öffnung des Lernens anders gefordert sind, wobei beide Seiten davon profitieren.

Literatur

Arnold, R. (2012a): Ermöglichungsdidaktik -die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2012(41), S. 45-48.

Arnold, R. (2012b): Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre. Heidelberg: Auer.

Arnold, R. (2003): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Bielefeld: Bertelsmann.

Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen-Vielfalt gestalten. Ziel: Augsburg.

Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2003): Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik - Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren: Schneider, S. 108-119.

Arnold, R./Prescher, T./Stroh, C. (2014): Ermöglichungsdidaktik konkret. Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. Hohengehren: Schneider.

Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein-Lernen-Innovation. Münster et al.: Waxmann.

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Fleischer, A./Czachs, S. (2014): Das WIFI-Lernmodell LENA. kompetenzorientierte Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Heyse, V. (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster et al.: Waxmann, S. 389-406.

KMK (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute-Fachleute für das Lernen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 17.09.2014]

Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12. März 2008 (GVBl. S. 45), geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592). https://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/gesetze/thueringer_lehrerbildungsgesetz_2009.pdf [Zugriff: 16.09.2014]

Autorinnen

Nadine Mertz, M.A.
nadine.mertz@uni-erfurt.de

Claudia Müller M.A.
claudia.mueller@uni-erfurt.de

Dipl.-Ing. Marion Wadewitz
marion.wadewitz@uni-erfurt.de