

Arbeitsaufgaben für die Expertengruppen (ca. 45 Minuten)

Jeder Experte/jede Expertin berichtet anschließend in der Stammgruppe über die ausgewählte offene Lehrform und stellt diese sowie die Diskussionsergebnisse der Expertengruppe für seine Stammgruppe grafisch dar.

1. Das Ihnen vorliegende Textblatt zu einer offenen Lehrform (Gruppenpuzzle: gelb, Lernzirkel: rot, Planspiel: grün, Projekt: blau) ist die Diskussionsgrundlage Ihrer Expertengruppe für die folgenden Aufgaben. Lesen Sie es sich deshalb bitte gründlich durch.
2. Diskutieren Sie, welche Rolle der Lehrperson in Ihrer offenen Lehrform zukommt. Was tut sie, was tut sie nicht – möglicherweise im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen von der Lehrtätigkeit. Welche Vor- und Nachteile für die Lehrenden sehen Sie? Reflektieren Sie u.a. den Vorbereitungsaufwand. Welche Erfahrungen haben Sie selbst gemacht: Wann sollte eine Lehrperson unbedingt zur Verfügung stehen?
3. Skizzieren Sie an einem konkreten Beispiel die Umsetzung dieser Lehrform!
4. Welche Chancen, welche Probleme sehen Sie in dieser konkreten offenen Lehrform für die Studierenden?
5. Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Diskussion fest, und stellen Sie anschließend in Einzelarbeit für die Mitglieder Ihrer Stammgruppe die Lehrform und Ihre Diskussionsergebnisse grafisch dar.

Arbeitsaufgaben für die Stammgruppen (ca. 45 Minuten)

1. Jeder Experte/jede Expertin stellt seine offene Lehrform den Stammgruppengliedern mithilfe der Grafik vor.
2. Legen Sie Ihre erstellten Grafiken zu einem Rechteck bestehend aus den vier Din-A-3-Blättern zusammen. Vergleichen und bewerten Sie bitte die Rolle der Lehrperson, die Chancen und Probleme Ihrer jeweiligen offenen Lehrform!

Lernzirkel oder Lernen an Stationen

Grundidee: (in Anlehnung an das Zirkeltraining im Sport)

Möglichkeit a) Die Lerngruppe wird in so viele Gruppen eingeteilt, wie zu bearbeitende Inhalte/Aufgaben vorhanden sind. Die Aufgaben werden auf verschiedene „Stationen“ (Tische, Räume, Experimentalgruppen; auch virtuell als Ablagen unterschiedlicher Themenblöcke auf einem entsprechenden Server denkbar) verteilt. Jede Gruppe bearbeitet einen der Themenblöcke/der Aufgaben. Jede Gruppe wechselt dann ihre Station. Dies wird so oft wiederholt, bis jede Gruppe jede Aufgabe bearbeitet hat. Bei großen Gruppen oder wenigen Aufgaben können für jede Aufgabe auch zwei Stationen eingerichtet werden.

Der Lernzirkel ist ein zeitlich streng reglementierter arbeitsteiliger Gruppenunterricht; in der Regel mit Wechsel des Arbeitsplatzes. Jede Gruppe wechselt nach einer vorher festgelegten Zeit. Der/die Lehrende läutet die Wechselphase ein. Alles ist Pflichtprogramm.

Offenere Möglichkeit b) Es werden mehr Stationen als potentielle Gruppen eingerichtet, so dass ein Lernen in individuellem und/oder gruppenspezifischem Lerntempo möglich ist. Die Art der Aufgaben unterscheidet sich in den Sozialformen. Es gibt Stationen, die wahlweise in Einzel-, Partner- und/oder Gruppenarbeit zu bearbeiten sind. Auch die Zugangsweisen zu den jeweiligen Inhalten können unter Umständen gewählt werden (experimentelle Anordnung - zu lesender Text – auf Kassette gesprochener Text – Bilder/Diagramme etc.) Es gibt ein gekennzeichnetes Pflicht- und Wahlprogramm. (Planbar für eine oder mehrere Sitzungen; bei mehreren Sitzungen wird die Zeitkontrolle durch den Lehrenden ggf. zurückgenommen; die Lernenden agieren zeitlich selbstständiger.)

Einsatzmöglichkeiten:

Übungen, Anwendungen (möglich auch komplexe Inhalte), die sich in relativ kleine, voneinander unabhängige Teile zerlegen lassen (alle Disziplinen, disziplinübergreifend).

Vorbereitung:

Erstellung von mehreren Themenblöcken/Übungs- oder Anwendungsaufgaben, die inhaltlich nicht aufeinander aufbauen (auch virtuell möglich). Erstellung eines thematischen Übersichts/ablaufplanes für jede/n Teilnehmer/in. Der Umfang jeder Aufgabe muss bei Möglichkeit a) so bemessen sein, dass jede Aufgabe in der gleichen Zeit vollständig bearbeitet werden kann. (Kleine Zeitpuffer einbauen.) **Möglichkeit a)** Erstellung von Ergebnisfolien/blättern für alle zum anschließenden Vergleich. **Möglichkeit b)** Die Lernenden kontrollieren sich selbst. Auf jedem Tisch (oder im Netz) sind bereits verdeckte Lösungsblätter vorhanden.

Durchführung:

Aufbau/Organisation der Stationen; Erläuterung des Verfahrens; Einteilung der Gruppen.

Möglichkeit a) Zuordnung der Gruppen an die einzelnen Stationen; Beginn des ersten „Arbeitstaktes“. Nach der vorgegebenen Arbeitszeit (Laut-) Zeichen zum Wechsel der Stationen geben. Nach dem letzten Arbeitstakt Kontrolle der Ergebnisse (evtl. auch zu Hause in selbstständiger Arbeit durch Bereitstellung der Ergebnisse im Netz oder in der/den folgenden Sitzungen).

Möglichkeit b) Die Lernenden suchen sich Partner, mit denen sie gemeinsam arbeiten wollen. Sie können manche Aufgaben aber auch allein lösen. Sie kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse selbst im Anschluss an die Aufgabenerfüllung an einer Station durch ein dort ausliegendes Lösungsblatt.

Lernkontrolle:

Jede Gruppe/jede/r Lernende erhält zu Beginn des Lernzirkels einen „Laufzettel“, ein Aufgabenblatt, das an alle Stationen mitgenommen und dort ausgefüllt wird. Oder: An jeder Station liegt für jede Gruppe/jeden Einzelnen ein „Aufgabenblatt“, das dort ausgefüllt wird. Der einzelne/die Gruppe sammelt in diesem Fall alle von ihr bearbeiteten „Lösungsblätter“. - Am Ende des Lernzirkels können die Gruppen z.B. mit Hilfe einer aufgelegten OH-Folie ihre Ergebnisse kontrollieren. Oder der/die Lehrende sammelt alle Lösungsblätter und kontrolliert sie.

Planspiel

Grundidee:

Simulationsspiel: Lernende übernehmen interessenbestimmte Rollen, fällen Entscheidungen, um gegenwärtige oder mögliche fiktive Konflikte der uns umgebenden Wirklichkeit zu lösen, erfahren deren Konsequenzen und lernen – über die Aneignung von Expertenwissen und Interessenvertretung - damit Probehandeln.

Planspiele sind häufig weniger auf die Bewältigung gegenwärtiger Konflikte, sondern stärker auf die fiktiv-modellhafte Regelung zukünftiger Probleme gerichtet. Eine Entscheidung, eine für möglichst alle am Spiel beteiligten Interessenparteien akzeptable Konfliktlösung sollte erreicht werden. Das Planspiel ist ein inhaltlich komplexes, zeitintensives Simulationsspiel, das mit engen Vorgaben und Regeln (Sie sind Experte X und vertreten Position X) arbeitet. Alle Lernenden sind direkt als Experten und Interessenvertreter beteiligt. (Kann auch als abschließendes wissenschaftliches Hearing inszeniert werden.)

Einsatzmöglichkeiten:

Vor allem Themengebiete, die sich mit den Bedingungen, (Zukunfts-)Szenarien und Regeln unseres Zusammenlebens beschäftigen, da es um eine rationale Durchdringung interessenabhängiger Konflikte geht (sozialwissenschaftliche, geographisch-wirtschaftliche, religiöse, naturwissenschaftlich-technische Konfliktfelder, in denen durch menschliches Eingreifen (z.T.lebensbedrohliche) Probleme und Konflikte entstehen).

Voraussetzungen:

- mehrere Sitzungen (mind. zwei)
- realistische Gestaltung und Durchführung des Konflikts
- gründliche inhaltlich-fachliche und methodische Vorbereitung (durch den Lehrenden)
- gründliche inhaltlich-fachliche Vorbereitung durch die Lernenden ggf. durch eigenen Recherchen bzw. durch vorgegebenen Fragestellungen nötig
- grundsätzlich gegebene gesetzliche Möglichkeiten der verschiedenen Interessensgruppen müssen erkundet werden
- ggf. sind entsprechende staatliche Entscheidungsstellen und deren Pläne sind zu eruieren.

Durchführung:

- Es gibt keine Zuschauer, nur Beteiligte (Ausnahme: Lehrperson als „Spielleiter/in“)
- Lehrende/r stellt zu berücksichtigende Verfahrensregeln vor Beginn des Planspiels vor
- Akteure planen Ablauf des Planspiels
- Abschließende Auswertungsphase nach dem Planspiel: Beurteilung der erzielten Entscheidungs- bzw. Verhandlungsergebnisse, Beschreibung der Erfahrungen, die die einzelnen Lernenden gemacht haben, Beurteilung des inhaltlichen Realitätsgehaltes des Spiels. Konsequenzen.

Projekt

Grundidee:

Projektidee: Selbstgesteuertes, aktives Lernen der Studierenden, Problemstellung, die an der Lebenswirklichkeit orientiert ist. Lernende sollten bei (Fragestellung und) Gestaltung der Durchführung zentral beteiligt sein. Deshalb:

- Orientierung an den Interessen Studierender
- plus Handlungsorientierung („Produktorientierung“/Präsentation)
- plus Öffnung der Lehre hin auf außeruniversitäre Realität
- plus ggf. Zusammenführung unterschiedlicher Disziplinen oder Lehrender auf ein übergreifendes Thema

Einsatzmöglichkeiten:

- Blockveranstaltungen während des Semesters (Einführungsveranstaltung – Vorbereitungen – Abschlussveranstaltungen/Präsentationen)
- „Normallehre“ plus Zusatzveranstaltung/en

Vorbereitung:

Längere zeitliche Vorausplanung: Auswahl eines Themas (ggf. für das neue Semester am Ende des vergangenen Semesters; zu Anfang des Semesters in einer Blockveranstaltung)

Ggf. Absprache mit Kolleg/inn/en, Absprache mit Studierenden

Anbahnung außeruniversitärer Kontakte und Exkursionen

Ablaufschema:

Themenauswahl:

- gemeinsamer Entwurf über Ziele, Durchführung, Expertisen, Produkte, Abschluss/Präsentationsveranstaltung (Teamteaching möglich)
- Durchführung geplanter Aufgaben von Studierenden (arbeitsteilig, produktorientiert, in Form außeruniversitärer Erkundungen, etc.)
- Beendigung durch Vorstellung, Darstellung ggf. der Problemlösungen, Reflexion über geleistete Arbeit
- möglich auch als Gruppenpuzzle mit Abschlussveranstaltung (Präsentation/Diskussion)

„Lernkontrolle“:

Beurteilung vorgestellter Problemlösungen/Produkte anhand vorgegebener Kriterien
Dokumentation.

Beschreibung des (teilvirtuellen) Seminars „Didaktische Modelle“

1. Zielgruppe:

Lehramts-, Magister- und Bachelorstudierende der Pädagogik.

2. Kognitive Ziele:

1. Reproduktive Verfügbarkeit relevanter didaktischer Modelle und Konzepte aus Vergangenheit, Gegenwart (und Zukunft), um diese vergleichend beurteilen zu können.
2. Vergleich und Weiterentwicklung bestehender didaktischer Modelle anhand neuer, selbst gewählter, nicht reproduktiv zu lösender Vergleichspunkte/ Aufgabenstellungen.
3. Reflektierte Konstruktion eigener didaktischer Grundorientierungen für die Lehre, sei es im Unterricht in der Schule, in der Fort- und Weiterbildung in betrieblichen Zusammenhängen, an der Volkshochschule, in der Hochschule etc.

3. Inhaltlich-methodische Ziele:

1. Selbstständiges Erarbeiten einzelner Modelle, u.a. anhand von im Netz verfügbaren, für diesen Zweck erstellten Darstellungen der didaktischen Modelle.
2. Kooperatives und selbstständiges Lernen im Gruppenpuzzle.
3. Didaktische Kompetenz durch Vermittlung erworbener Kenntnisse im Gruppenpuzzle.
4. Umfassende intendierte Zielorientierung: Erwerb von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit durch Erwerb und Vermittlung ausgewählter Inhalte.

5. Inhalte

Ausgewählte (erweiter- und veränderbare) didaktische Modelle. Für dieses Seminar: Comenius, Herbart, bildungstheoretische Didaktik, lehr/lerntheoretische Didaktik, lernzielorientierte Didaktik, Mediendidaktik, konstruktivistische Didaktik, offener Unterricht.

6. Methodischer Aufbau (s. „Semester/Jahresplan Didaktische Modelle“)

1. In der Einführungssitzung (Präsenz) wird erläutert, was unter „Didaktik“ zu verstehen ist und wozu dieses Seminar dienen soll (s. o.g. kognitive Ziele). Die methodische Form des Gruppenpuzzles wird erläutert, die Studierenden teilen sich nach einer kurzen inhaltlichen Erläuterung, um was es inhaltlich in den einzelnen Modellen schwerpunktmäßig geht, nach der Bildung der Stammgruppen in Expertengruppen. Die Fragen, die auch in der abschließenden Klausur beantwortet werden müssen, werden als Arbeitsaufgaben für die einzelnen didaktischen Modelle an alle verteilt. Diese müssen neben der Darstellung des einzelnen didaktischen Modells später in den Expertengruppen für die Darstellung in den Stammgruppen beantwortet werden. (Die Studierenden werden in der ersten Sitzung in den bscw aufgenommen, in dem formale Informationen zum Seminar und damit die

- jeweiligen E-mail-Adressen der Studierenden vorhanden sind. Zu mehr wird bscw in diesem Seminar noch nicht genutzt.)
2. Es schließen sich 3 Wochen an, in denen die „Experten“ anhand der Online-Präsentation im Netz (<http://www.uni-stuttgart.de/pae>), eines ausgeteilten Readers und eines Literaturverzeichnisses zu Experten über ihr Thema werden und ein Thesenpapier für die Stammgruppe erstellen sollen.
 3. Es schließen sich vier wöchentliche Sitzungen (Präsenz) an, in denen die Experten sich gegenseitig in den Stammgruppen über ihr jeweiliges Thema „fit“ machen.
 4. Es folgen 3 Wochen, in denen jede einzelne Stammgruppe für den Rest des Seminars die jetzt allen bekannten didaktischen Modelle unter einem neuen, selbst gewählten Bezugs- oder Vergleichspunkt darstellen soll. Erlaubt ist alles: Vortrag, Diskussion, Talkshow, Filmerstellung, Hörspiel ...
 5. In den anschließenden 2-3 Wochen (Präsenz) erfolgen die Darstellungen der einzelnen Stammgruppen. Diese werden mit einer Gruppennote bewertet. Diese zählt 50% der Gesamtnote. Die anderen 50% werden individuell über die Klausur erworben.
 6. Das Seminar schließt mit einer (Multiple-Choice-)Klausur (Präsenz) ab.

Zusatzinformationen:

In den eingestellten Dokumenten sind mein Semesterplan, die Erarbeitungsfragen, die erste Seite des Readers, die den Studierenden in der ersten Sitzung zur Verfügung gestellt werden, zu finden.

Zukünftig ist zu überlegen, ob die Experten- und Stammgruppen in einen Dialog im Chat eintreten sollen (Phase 3) oder ob ggf. Phase 4 und 5 nicht durch einen weiteren virtuellen Baustein ersetzt werden könnten. Die Präsenz-Darstellungen der Stammgruppen vor den anderen Stammgruppen sind allerdings in der Regel sehr anregend. Allerdings bin ich im kritischen Zweifel, ob der Erkenntniswert dieser Darstellungen in einem adäquaten, also wirklich höherwertigen Verhältnis zum Unterhaltungs- und Wiederholungswert steht.

„Offene“ Lehr/Lernformen an der Hochschule - ein hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept:

Durchführung - exemplarische Umsetzung – Evaluation

von Susanne Lin-Klitzing, Birgit Neff, Edith Kröber

Zusammenfassung

Gliederung	Seite
1. „Offene“ Lehr/Lernformen: Herkunft und Definition	2
2. Das Fortbildungskonzept	4
2.1 Erster Tag	5
2.2 Zweiter Tag	14
2.3 Dritter Tag	15
3. Dokumentation der Durchführung einer offenen Form im literaturwissenschaftlichen Proseminar	16
4. Evaluation	22
4.1 Vorbereitung und Durchführung	24
4.2 Fazit	29
Literaturverzeichnis	30
Anhang 1	31

Zusammenfassung:

Studierende arbeiten - zu ihrem eigenen Schaden - in Seminaren häufig nicht aktiv und selbstständig genug mit. Dieses Problem trifft Lehrende, die in Seminaren lehren und den Anspruch haben, dass Studierende anschließend über möglichst viel aktives und übertragbares Wissen zu den behandelten Inhalten verfügen können sollten.

Die im Folgenden vorgestellte hochschuldidaktische Fortbildung „Offene Lehr/Lernformen an der Hochschule“ qualifiziert Lehrende dazu, an didaktisch geeigneten Stellen die Lehr/Lernformen Projekt, Planspiel, Lernzirkel und Gruppenpuzzle in ihre Seminararrangements zu integrieren - zugunsten einer mittel- und langfristigen Aktivierung Studierender im Sinne zunehmend selbstständigen, selbstverantwortlichen und selbstorganisierten Lernens. Das hier vorgestellte hochschuldidaktische Fortbildungskonzept ist übertragbar und lädt zum Nachahmen ein. Die Plausibilität des Konzepts soll durch die Beschreibung der Fortbildung sowie durch die Darstellung eines im Anschluss an die Fortbildung durchgeführten und evaluierten Seminarbeispiels einer Fortbildungsteilnehmerin gezeigt werden.

1. „Offene“ Lehr/Lernformen: Herkunft und Definition

Begriffsklärung

Im Zuge der Bildungsreform der 1970-er Jahre wurden die durch die Curriculumreform angestrebten „geschlossenen“ Curricula an Schulen (und Hochschulen) kritisiert und „offene“ Curricula gefordert. Getragen wurde diese Forderung von der Hoffnung, dass „offene Curricula“ Schüler/innen und Studierende stärker als zuvor zu gesellschaftspolitischer Kritikfähigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit befähigen würden. Seit den 1990-er Jahren werden „offene Lehr/Lern- und Unterrichtsformen“ erneut diskutiert. In der aktuellen Diskussion spielt die damalige politische Dimension jedoch keine explizite Rolle mehr, wenngleich sie mit der Förderung von Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden in diesen Lehr/Lernformen dieser politischen Intention durchaus entsprechen kann. Aktuell wird unter „offenem Unterricht“ bzw. „offener Lehre“ primär ein zunehmend selbstbestimmtes, selbstverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen der Lernenden verstanden, das ein methodisch und inhaltlich „geöffnetes“ Lehren seitens der Lehrenden erfordert. Dies soll u.a. durch ein (zeitlich) individualisiertes und differenziertes sowie kooperatives Lernen ermöglicht und sowohl disziplinübergreifend organisiert als auch fachspezifisch oder exemplarisch orientiert erfolgen. Dabei soll anwendungs-

problem- und handlungsorientiert vorgegangen werden, was in bestimmten Lehr/Lernformen, wie z.B. im Planspiel oder im Projekt, leichter umgesetzt werden kann als durch traditionelle Lehr/Lernformen wie Lehrvorträge oder Lehrgespräche.

Als Merkmale „offener“ Lehre werden genannt die

Kennzeichen offener Lehr/Lernformen

- inhaltliche Offenheit bezüglich des „Stoffes“ oder der Lerngegenstände. Dem kann beispielsweise durch inhaltliche Wahlmöglichkeiten für Studierende in kooperativen Lehr/Lernformen entsprochen werden;
- methodische Offenheit bezüglich der Lehrmethoden und Arbeitsformen; hier geht es im Kern um die stärkere Aktivierung der Lernenden durch eine ausgeprägtere methodische Lehr/Lernvariabilität vor allem durch die Aufteilung in verschiedene Formen der Kleingruppenarbeit;
- organisatorische Offenheit bezüglich der räumlich und zeitlich variablen Organisation von Lehrveranstaltungen sowie die Öffnung und Integration gegenüber Lehr/Lerninhalten außerhalb von Schule bzw. Universität.

Kernelemente der zu fördernden Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden sind in diesen „geöffneten Lehrkonzepten“:

- Die zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden und eine daraus folgende Selbstständigkeit, die u.a. an die Individualisierung und inhaltliche Differenzierung der Lehre geknüpft ist;
- die damit verbundene Selbsttätigkeit der Lernenden in verschiedenen Lehr/Lernformen;
- die zunehmende Tätigkeit der Lehrenden als Unterstützer und Berater/innen im Lernprozess der Lernenden und damit gleichzeitig die abnehmende Tätigkeit der Lehrenden als frontal Dozierende.

2. Das Fortbildungskonzept

Die diesen Intentionen folgende durchgeführte hochschuldidaktische Fortbildung wurde mit folgenden Programmteilen ausgeschrieben:

Fortbildungsziele und -voraussetzungen

„Die Qualifizierung Studierender zu selbstständig arbeitenden Intellektuellen, die sich relevante Inhalte eigenständig erarbeiten, dazu entsprechend recherchieren und diese anschließend noch didaktisch sinnvoll weitervermitteln können, ist notwendig. Dazu gehört, dass Lehrende Seminararrangements kennen lernen und kompetent handhaben können, die diese Qualifikationen der Lernenden fördern.

In dieser `Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter´ werden sog. offene Lehr/Lernformen vorgestellt. An einem mehrfach durchgeführten und evaluierten Demonstrationseminar - konzipiert über ein Semester - wird beispielhaft dargestellt, wie thematisch ausgewählte Lerninhalte jeder Fachdisziplin so arrangiert werden können, dass sie den o.g. Zielen einer sinnvollen Qualifizierung Studierender entsprechen.

Ziel dieses Seminars ist es, dass die Teilnehmer/innen am Ende dieser Fortbildung ein Seminar oder Teile eines Seminars in ihrer Disziplin - angeleitet und beraten durch die Seminarleiterin - in einer offenen Lehr/Lernform entworfen, über ein Semester hinweg durchgeführt und anschließend evaluiert haben. Ggf. ist gemeinsam mit den Teilnehmer/innen an eine Veröffentlichung gedacht, in der `Beispiele offener Lehre an der Hochschule´ vorgestellt werden.

Die Teilnehmer/innen dieser Lehrveranstaltung werden an der `offenen´ Lehr/Lernform des Gruppenpuzzles teilnehmen, die eigens entwickelte Veranstaltung in der Form einer experimentellen Lehrveranstaltung durchführen und evaluieren sowie in traditionell darbietender Form Teile der dazu notwendigen Lehrinhalte vorgestellt bekommen.

Die Teilnehmer/innen sollten bereits mit inhaltlichen Vorstellungen und konkreten Materialien für eine solche eigene experimentelle Veranstaltung kommen, so dass bereits beim ersten zweitägigen Treffen an der konkreten inhaltlichen und methodischen Planung eines solchen Seminars gearbeitet werden kann. Wichtig: Um eine solche experimentelle Lehrveranstaltung in der Form eines Projekts, eines Lernzirkels, eines Planspiels oder eines Gruppenpuzzles durchführen zu können, ist es nötig, dass die Studierenden über einen Teil des Semesters voneinander unabhängige Inhalte erarbeiten, die ggf. in einer zweiten Phase im Semester zusammengeführt werden können.“

Diese Fortbildung wurde an insgesamt drei Tagen durchgeführt: An zwei Tagen wurde am Ende des Semesters in die Thematik eingeführt und mit den Teilnehmer/innen begonnen, entsprechende Veränderungen an einer eigenen Lehrveranstaltung im nächsten Semester zu planen. Ein Abschlusstag zu Ende des darauffolgenden Semesters diente dazu, die veränderten durchgeführten Veranstaltungen der Fortbildungsteilnehmer/innen von diesen vorstellen zu lassen und sie gemeinsam zu reflektieren bzw. zu evaluieren. Zwischen dem Ende des Semesters und vor dem Beginn des betreffenden Semesters beriet die Seminarleiterin diejenigen Fortbildungsteilnehmer/innen, die Hilfe bei ihrer Planung in Anspruch nehmen wollten.

Vor Beginn des ersten Fortbildungstages wurden die angemeldeten Teilnehmer/innen angeschrieben mit der Bitte, geeignetes Material (Veranstaltungsübersicht, Inhalte, Materialien) für die Veranstaltungen oder für die Teile von Veranstaltungen, für die sie sich andere didaktische Umsetzungsformen als bisher wünschten, der Seminarleiterin per Mail zukommen zu lassen. Diese wurden auf den Online-Seminarordner auf einen bscw-Server gelegt, auf dem auch zukünftig alle Materialien der Teilnehmer/innen und der Leiterin einsehbar und für andere weiter verwertbar eingestellt wurden.

2.1 Erster Tag

1. Nach Begrüßung und kurzem Einführungsreferat zum Thema „Offene Lehr/Lernformen“ beschäftigen sich die Teilnehmer/innen
2. in einem Gruppenpuzzle methoden- und fachspezifisch mit den Chancen und Problemen jeweils konkreter offener Lehr/Lernformen und der darin veränderten Lehrendenrolle. Sie überlegen hier bereits vorläufig, welche Konsequenzen sich daraus für ihre zu verändernde Lehrveranstaltung ziehen lassen.
3. Danach erläutert die Seminarleiterin in einem Vortrag ein konkretes Veranstaltungsbeispiel, das bereits mehrere Male erfolgreich über ein Semester in der Form des Gruppenpuzzles durchgeführt wurde. Die Materialien werden den Teilnehmer/innen zugänglich gemacht.
4. Als Abschluss des ersten Tages stellen die Teilnehmer/innen sich gegenseitig unter der Überschrift „Methodix“ auf Pinnwänden methodische Kleinformen zur Aktivierung von Studierenden vor, die sie selbst bereits in ihren Veranstaltungen erfolgreich praktiziert haben.

Im Eingangsreferat wurde davon ausgegangen, dass die Fortbildungsteilnehmer/innen offene Lehr/Lernformen zwar z.T. kennen, ihre praktische Lehrerfahrung jedoch unterschiedlich ist und nicht alle „Spielarten“ theoretisch und praktisch bekannt sind. Deshalb wurde zunächst eine kurze Überblicksinformation über das, was unter „offenen Lehr/Lernformen“ verstanden wird, durch ein Kurzreferat vermittelt, das inhaltlich den unter Punkt 1 gegebenen Informationen zur Herkunft und Definition offener Lehr/Lernformen entspricht. Inhaltlich wichtig ist für die Fortbildungsintention insgesamt, dass es nicht um eine einseitige Glorifizierung sog. „offener“ gegenüber „traditionellen“ Lehr/Lernformen geht, sondern um den didaktisch sinnvollen Einsatz dieser Formen. Für Lehrende bedeutet das, dass sie sich im Vorhinein überlegen müssen, inwiefern sich mit ihren eingesetzten Lehrformen (ob „offen“ oder „geschlossen“) die angestrebten Lernziele gut verwirklichen lassen, die eingesetzte Lehrform angemessen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe ausgewählt ist, die Lehr/Lernform ausreichend eingeführt wurde, der Lehr/Lernprozess zielgerichtet strukturiert wurde und das Lehrendenverhalten und das Lehrarrangement die kognitive Leistungsfähigkeit und die Selbstständigkeit der Lernenden angemessen fördern.

Die möglichen Chancen und Schwächen einer „offenen“ Lehr/Lernform sollen die Teilnehmer/innen konkret in der Durchführung einer solchen Form, hier in einem Gruppenpuzzle, erfahren. In einem Gruppenpuzzle setzen sie sich mit den Chancen und Problemen von vier konkreten offenen Lehr/Lernformen und der darin veränderten Lehrendenrolle auseinander. Im folgenden Gruppenpuzzle (Erklärung zu dieser Methode im nachfolgenden Arbeitsblatt) soll den Teilnehmer/innen die Gelegenheit gegeben werden, sich in einer Expertengruppe intensiver mit einer offenen Form ihrer Wahl zu beschäftigen. Die erarbeiteten vergleichbaren Arbeitsergebnisse zu jeder offenen Form werden anschließend in der Stammgruppe vorgestellt.

Die Aufgaben für die Stamm- und Expertengruppen sowie die Textblätter zu den jeweiligen offenen Unterrichtsformen haben folgenden Inhalt:

Arbeitsaufgaben für die Expertengruppen (ca. 45 Minuten)

Jeder Experte/jede Expertin berichtet anschließend in der Stammgruppe über die ausgewählte offene Lehrform und stellt diese sowie die Diskussionsergebnisse der Expertengruppe für seine Stammgruppe grafisch dar.

1. Das Ihnen vorliegende Textblatt zu einer offenen Lehrform (Gruppenpuzzle: gelb, Lernzirkel: rot, Planspiel: grün, Projekt: blau) ist die Diskussionsgrundlage Ihrer Expertengruppe für die folgenden Aufgaben. Lesen Sie es sich deshalb bitte gründlich durch.
2. Diskutieren Sie, welche Rolle der Lehrperson in Ihrer offenen Lehrform zukommt. Was tut sie, was tut sie nicht – möglicherweise im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen von der Lehrtätigkeit. Welche Vor- und Nachteile für die Lehrenden sehen Sie? Reflektieren Sie u.a. den Vorbereitungsaufwand. Welche Erfahrungen haben Sie selbst gemacht: Wann sollte eine Lehrperson unbedingt zur Verfügung stehen?
3. Skizzieren Sie an einem konkreten Beispiel die Umsetzung dieser Lehrform!
4. Welche Chancen, welche Probleme sehen Sie in dieser konkreten offenen Lehrform für die Studierenden?
5. Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Diskussion fest, und stellen Sie anschließend in Einzelarbeit für die Mitglieder Ihrer Stammgruppe die Lehrform und Ihre Diskussionsergebnisse grafisch dar.

Arbeitsaufgaben für die Stammgruppen (ca. 45 Minuten)

1. Jeder Experte/jede Expertin stellt seine offene Lehrform den Stammgruppenmitgliedern mithilfe der Grafik vor.
2. Legen Sie Ihre erstellten Grafiken zu einem Rechteck bestehend aus den vier Din-A-3-Blättern zusammen. Vergleichen und bewerten Sie bitte die Rolle der Lehrperson, die Chancen und Probleme Ihrer jeweiligen offenen Lehrform!

Projekt

Grundidee:

Projektidee: Selbstgesteuertes, aktives Lernen der Studierenden, Problemstellung, die an der Lebenswirklichkeit orientiert ist. Lernende sollten bei (Fragestellung und) Gestaltung der Durchführung zentral beteiligt sein. Deshalb:

- Orientierung an den Interessen Studierender
- plus Handlungsorientierung („Produktorientierung“/Präsentation)
- plus Öffnung der Lehre hin auf außeruniversitäre Realität
- plus ggf. Zusammenführung unterschiedlicher Disziplinen oder Lehrender auf ein übergreifendes Thema

Einsatzmöglichkeiten:

- Blockveranstaltungen während des Semesters (Einführungsveranstaltung – Vorbereitungen – Abschlussveranstaltungen/Präsentationen)
- „Normallehre“ plus Zusatzveranstaltung/en

Vorbereitung:

- Längere zeitliche Vorausplanung: Auswahl eines Themas (ggf. für das neue Semester am Ende des vergangenen Semesters; zu Anfang des Semesters in einer Blockveranstaltung)
- Ggf. Absprache mit Kolleg/inn/en, Absprache mit Studierenden
- Anbahnung außeruniversitärer Kontakte und Exkursionen

Ablaufschema:

- Themenauswahl
- Gemeinsamer Entwurf über Ziele, Durchführung, Expertisen, Produkte, Abschluss/Präsentationsveranstaltung (Teamteaching möglich)
- Durchführung geplanter Aufgaben von Studierenden (arbeitsteilig, produktorientiert, in Form außeruniversitärer Erkundungen, etc.)
- Beendigung durch Vorstellung, Darstellung ggf. der Problemlösungen, Reflexion über geleistete Arbeit
- Möglich auch als Gruppenpuzzle mit Abschlussveranstaltung (Präsentation/Diskussion)

„Lernkontrolle“:

- Beurteilung vorgestellter Problemlösungen/Produkte anhand vorgegebener Kriterien
- Dokumentation.

Grundidee:

Simulationsspiel: Lernende übernehmen interessenbestimmte Rollen, fällen Entscheidungen, um gegenwärtige oder mögliche fiktive Konflikte der uns umgebenden Wirklichkeit zu lösen, erfahren deren Konsequenzen und lernen – über die Aneignung von Expertenwissen und Interessenvertretung - damit Probehandeln.

Planspiele sind häufig weniger auf die Bewältigung gegenwärtiger Konflikte, sondern stärker auf die fiktiv-modellhafte Regelung zukünftiger Probleme gerichtet. Eine Entscheidung, eine für möglichst alle am Spiel beteiligten Interessenparteien akzeptable Konfliktlösung sollte erreicht werden. Das Planspiel ist ein inhaltlich komplexes, zeitintensives Simulationsspiel, das mit engen Vorgaben und Regeln (Sie sind Experte X und vertreten Position X) arbeitet. Alle Lernenden sind direkt als Experten und Interessenvertreter beteiligt. (Kann auch als abschließendes wissenschaftliches Hearing inszeniert werden.)

Einsatzmöglichkeiten:

Vor allem Themengebiete, die sich mit den Bedingungen, (Zukunfts-) Szenarien und Regeln unseres Zusammenlebens beschäftigen, da es um eine rationale Durchdringung interessenabhängiger Konflikte geht (sozialwissenschaftliche, geografisch-wirtschaftliche, religiöse, naturwissenschaftlich-technische Konfliktfelder, in denen durch menschliches Eingreifen (z.T. lebensbedrohliche) Probleme und Konflikte entstehen).

Voraussetzungen:

- mehrere Sitzungen (mind. zwei)
- realistische Gestaltung und Durchführung des Konflikts
- gründliche inhaltlich-fachliche und methodische Vorbereitung (durch den Lehrenden)
- gründliche inhaltlich-fachliche Vorbereitung durch die Lernenden ggf. durch eigene Recherchen bzw. durch vorgegebene Fragestellungen
- grundsätzlich gegebene gesetzliche Möglichkeiten der verschiedenen Interessensgruppen müssen erkundet werden
- ggf. sind entsprechende staatliche Entscheidungsstellen und deren Pläne zu eruieren.

Durchführung:

- Es gibt keine Zuschauer, nur Beteiligte (Ausnahme: Lehrperson als „Spielleiter/in“)
- Lehrende/r stellt zu berücksichtigende Verfahrensregeln vor Beginn des Planspiels vor

-
- Akteure planen Ablauf des Planspiels
 - Abschließende Auswertungsphase nach dem Planspiel: Beurteilung der erzielten Entscheidungs- bzw. Verhandlungsergebnisse, Beschreibung der Erfahrungen, die die einzelnen Lernenden gemacht haben, Beurteilung des inhaltlichen Realitätsgehaltes des Spiels, Konsequenzen.

Arbeitstext 3

Lernzirkel oder Lernen an Stationen

Grundidee: (in Anlehnung an das Zirkeltraining im Sport)

Möglichkeit a) Die Lerngruppe wird in so viele Gruppen eingeteilt, wie zu bearbeitende Inhalte/Aufgaben vorhanden sind. Die Aufgaben werden auf verschiedene „Stationen“ (Tische, Räume, Experimentalgruppen; auch virtuell als Ablagen unterschiedlicher Themenblöcke auf einem entsprechenden Server denkbar) verteilt. Jede Gruppe bearbeitet einen der Themenblöcke/der Aufgaben. Jede Gruppe wechselt dann ihre Station. Dies wird so oft wiederholt, bis jede Gruppe jede Aufgabe bearbeitet hat. Bei großen Gruppen oder wenigen Aufgaben können für jede Aufgabe auch zwei Stationen eingerichtet werden.

Der Lernzirkel ist ein zeitlich streng reglementierter arbeitsteiliger Gruppenunterricht; in der Regel mit Wechsel des Arbeitsplatzes. Jede Gruppe wechselt nach einer vorher festgelegten Zeit. Der/die Lehrende läutet die Wechselphase ein. Alles ist Pflichtprogramm.

Offenere Möglichkeit b) Es werden mehr Stationen als potentielle Gruppen eingerichtet, so dass ein Lernen in individuellem und/oder gruppenspezifischem Lerntempo möglich ist. Die Art der Aufgaben unterscheidet sich in den Sozialformen. Es gibt Stationen, die wahlweise in Einzel-, Partner- und/oder Gruppenarbeit zu bearbeiten sind. Auch die Zugangsweisen zu den jeweiligen Inhalten können unter Umständen gewählt werden (experimentelle Anordnung - zu lesender Text – auf Kassette gesprochener Text – Bilder/Diagramme etc.) Es gibt ein gekennzeichnetes Pflicht- und Wahlprogramm. (Planbar für eine oder mehrere Sitzungen; bei mehreren Sitzungen wird die Zeitkontrolle durch den Lehrenden ggf. zurückgenommen; die Lernenden agieren zeitlich selbstständiger.)

Einsatzmöglichkeiten:

Übungen, Anwendungen (möglich auch komplexe Inhalte), die sich in relativ kleine, voneinander unabhängige Teile zerlegen lassen (alle Disziplinen, disziplinübergreifend).

Vorbereitung:

Erstellung von mehreren Themenblöcken/Übungs- oder Anwendungsaufgaben, die inhaltlich nicht aufeinander aufbauen (auch virtuell möglich). Erstellung eines thematischen Übersichts/ablaufplanes für jede/n Teilnehmer/in. Der Umfang jeder Aufgabe muss bei Möglichkeit a) so bemessen sein, dass jede Aufgabe in der gleichen Zeit vollständig bearbeitet werden kann. (Kleine Zeitpuffer einbauen.) Möglichkeit a) Erstellung von Ergebnisfolien/blättern für alle zum anschließenden Vergleich. Möglichkeit b) Die Lernenden kontrollieren sich selbst. Auf jedem Tisch (oder im Netz) sind bereits verdeckte Lösungsblätter vorhanden.

Durchführung:

Aufbau/Organisation der Stationen; Erläuterung des Verfahrens; Einteilung der Gruppen.

Möglichkeit a) Zuordnung der Gruppen an die einzelnen Stationen; Beginn des ersten „Arbeitstaktes“. Nach der vorgegebenen Arbeitszeit (Laut-) Zeichen zum Wechsel der Stationen geben. Nach dem letzten Arbeitstakt Kontrolle der Ergebnisse (evtl. auch zu Hause in selbstständiger Arbeit durch Bereitstellung der Ergebnisse im Netz oder in der/den folgenden Sitzungen).

Möglichkeit b) Die Lernenden suchen sich Partner, mit denen sie gemeinsam arbeiten wollen. Sie können manche Aufgaben aber auch allein lösen. Sie kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse selbst im Anschluss an die Aufgabenerfüllung an einer Station durch ein dort ausliegendes Lösungsblatt.

Lernkontrolle:

Jede Gruppe/jede/r Lernende erhält zu Beginn des Lernzirkels einen „Laufzettel“, ein Aufgabenblatt, das an alle Stationen mitgenommen und dort ausgefüllt wird. Oder: An jeder Station liegt für jede Gruppe/jeden Einzelnen ein „Aufgabenblatt“, das dort ausgefüllt wird. Der Einzelne/die Gruppe sammelt in diesem Fall alle von ihr bearbeiteten „Lösungsblätter“. - Am Ende des Lernzirkels können die Gruppen z.B. mit Hilfe einer aufgelegten OH-Folie ihre Ergebnisse kontrollieren. Oder der/die Lehrende sammelt alle Lösungsblätter und kontrolliert sie.

Gruppenpuzzle

Grundidee:

Jede/r Student/in ist am Lernprozess aller durch seinen/ihren Einsatz beteiligt und damit auch verantwortlich für den Lernzuwachs der anderen.

Einsatzmöglichkeiten:

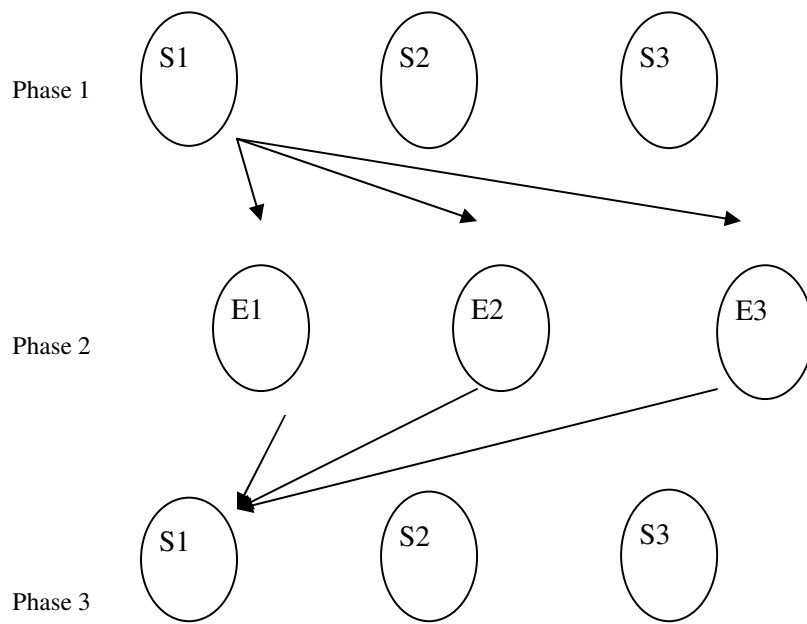
Erarbeitung neuer Lerninhalte
 Museumsbesuch, Exkursion
 Organisationsform für disziplinübergreifende Inhalte

Voraussetzung:

Der gesamte Lernstoff muss sich in voneinander unabhängige Teilgebiete aufteilen lassen, die in annähernd gleicher Zeit bewältigbar sind.

Durchführung:

Themenvorstellung und Zielangabe
 Bildung von Stammgruppen; Festlegung, wer für welches Thema Experte werden will. In jeder Stammgruppe muss mindestens ein Experte für je ein Thema sein.
 Vorübergehende Auflösung der Stammgruppen und Bildung der Expertengruppen.
 Erarbeitung der einzelnen Lerninhalte in den Expertengruppen.
 Auflösung der Expertengruppen und Rückkehr in die jeweiligen Stammgruppen.
 In jeder Stammgruppe: Jeder Experte vermittelt die Ergebnisse der Expertengruppenarbeit in seiner Stammgruppe. Mit Hilfe dieser Ergebnisse sollte eine gemeinsame Aufgabe bearbeitet werden.



Mögliche Weiterführungen

Phase 4: Klärung von noch offenen Fragen

Phase 5: Individueller/Kollektiver Lernerfolgstest

Phase 6: Diskussion über Arbeitsweisen, Gruppenprozesse; Korrekturmöglichkeit

Mögliche Probleme:

Unterschiedliche Qualität der Expertenvermittlung in den Stammgruppen.

Der/die Lehrende hat nicht immer die fachliche Kontrolle – Ergebnissicherungsprobleme. Möglicherweise erhöhter Bedarf an Material, Erarbeitungszeit, Arbeitsplätzen – birgt bei Online-Seminaren kein Problem.

Im Anschluss an das Gruppenpuzzle stellte die Seminarleiterin zur Veranschaulichung ein bereits mehrfach umgesetztes Demonstrationsseminar vor, einsehbar unter www.uni-stuttgart.de/pae/edl. Hieran diskutierten die Fortbildungsteilnehmer/innen noch einmal Vor- und Nachteile und erfuhren die Einzelheiten zur konkreten Organisation und Planung eines solchen Seminars.

Die aktive Beteiligung aller Teilnehmer/innen wurde im Anschluss durch die Darstellung methodischer Kleinformen zur Aktivierung von Studierenden seitens der Teilnehmer/innen hergestellt, die sie selbst bereits in ihren Veranstaltungen erfolgreich praktiziert hatten. Beispiele aus dem zusammengetragenen „Methodix“ lauteten z.B. Pro-Contra-Diskussion, Erwartungen abfragen, Rollenspiele, Lücken-Handouts, Brainstorming, Prüfungsfragen von Studierenden selbst erstellen lassen, Konstruktion von Mindmaps, Peer-Prüfungen, Fish-Bowl-Diskussion etc.

2.2 Zweiter Tag

Zu Beginn des zweiten Tages wurden die wesentlichen inhaltlichen Bausteine des vergangenen Tages noch einmal zusammengefasst. In einem „Blitzlicht“ wurde erfragt, was die Teilnehmer/innen vom vorigen Veranstaltungstag für sich „mitgenommen“ hatten und an welchen Punkten noch Informationsbedarf bestand. Der Ablauf des zweiten Tages wurde vorgestellt:

1. Einführung
2. Darstellung von Beispielen offener Lehr/Lernformen in Lehrveranstaltungen aus der Sicht Studierender
3. Planung von Veranstaltungsbeispielen der Teilnehmer mit offenen Lehr/Lernformen in fachverwandten Kleingruppen
4. Vorläufige Abschlussbewertung

Offene Lehr/Lernformen aus der Sicht Studierender

Am Vormittag des zweiten Tages stellten drei Gruppen von Studierenden Lehrveranstaltungen mit offenen Lehr/Lernformen vor, an denen sie selbst teilgenommen hatten. Es handelte sich um Lehrveranstaltungen der Seminarleiterin, in denen die Studierenden z.T. mit ihr gemeinsam bzw. unter ihrer Beratung wöchentliche Seminarsitzungen mit offenen Lehr/Lernformen entwickelt und durchgeführt hatten. Die Studierenden stellten neben der erklärenden Darstellung der Sitzungen aus ihrer Sicht dar, was an diesen Durchführungen positiv oder auch verbesserungswürdig war, immer auch im Vergleich zu Vor- und Nachteilen von Lehrveranstaltungen traditioneller Art, in denen es primär um das Vortragen oder Zuhören von Referaten des Dozenten oder anderer Studierender ging. Sinn dieser Darstellungen war, den Blick der Lehrenden hin auf die Lernenden, die Studierenden, zu richten und deren Sicht zu Vor- und Nachteilen offener Lehr/Lernformen wahrzunehmen.

Am Nachmittag setzen sich die Teilnehmer/innen aus verwandten Fächern zusammen und versuchten in 3 ½ Stunden einen Veranstaltungsplan mit integrierten offenen Lehr/Lernformen für eine ihrer ausgewählten Lehrveranstaltungen zu entwickeln. In dieser Phase wurden die Kleingruppen von der Seminarleiterin entsprechend beraten.

Die Abschlussbewertung der zwei bisherigen Fortbildungstage wurde an einer Pinnwand mit Kärtchen unter den Bewertungskategorien „Plus“, „Minus“, „Bedürfnisse“ vorgenommen. Erfreulich war, dass ein deutliches „Ich will`s jetzt probieren!“ offenbar die Motivation vieler Teilnehmer/innen wiedergab. Es wurde noch einmal herausgestellt, dass die Seminarleiterin für die ganz konkrete Umsetzung hier begonnener Veranstaltungspläne in der vorlesungsfreien Zeit zur Verfügung stehen würde.

2.3 Dritter Tag

Der dritte Tag der Fortbildung, welcher der Darstellung und Reflexion der durchgeführten, veränderten Lehrveranstaltungen der Seminarteilnehmer/innen dient, fand im Anschluss an das auf die ersten beiden Fortbildungstage folgende Semester statt. Zur Planung, Durchführung und Reflexion der veränderten Lehrveranstaltungen der Teilnehmer/innen muss in einem solchen Fortbildungskonzept ausreichend Zeit für die Teilnehmer/innen eingeplant werden, die tatsächlich das Gehörte und Erfahrene in die Tat umgesetzt haben. Je nachdem, wie viele dies sind, muss zeitlich ggf. flexibel reagiert und ggf. zwei Abschlussstage vorgesehen werden. Der letzte Tag gliedert sich in folgende Ablaufpunkte:

1. Wiederholung wesentlicher Inhalte der vorgestellten offenen Lehr/Lernformen
2. Darstellung und Reflexion der veränderten Lehrveranstaltungen durch die Teilnehmer/innen in der Großgruppe
3. Darstellung von Evaluationsmöglichkeiten durchgeführter Lehrveranstaltungen
4. Abschlussevaluation der Fortbildung

Das Besondere an diesem letzten Fortbildungstag war neben der Darstellung, Reflexion und Evaluation der durchgeführten Lehrveranstaltungen für die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, viele durchgeführte Beispiele offener Hochschullehre kennen zu lernen und damit über die kritische Reflexion des eigenen Lehrbeispiels hinaus weitere „gelebte“, umsetzbare Anregungen für die eigene Lehre zu bekommen.

Nutzen

Diejenigen, welche die Anregungen aus den zwei ersten Fortbildungstagen in ihren Lehrveranstaltungen umgesetzt und eine entsprechend veränderte Seminarkonzeption durchgeführt hatten, evaluierten diese Fortbildung sehr positiv. Für Teilnehmer/innen, die keine Möglichkeit haben oder sehen, diese Anregungen konkret in ihren Lehrveranstaltungen umzusetzen, muss eine entsprechende Ausstiegsmöglichkeit nach den ersten beiden Veranstaltungstagen gegeben sein.

3. Dokumentation der Durchführung einer offenen Form im literaturwissenschaftlichen Proseminar

Motivation	Der Besuch der hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltung "Offene Lehr- und Lernformen" unter Leitung von Susanne Lin-Klitzing regte mich dazu an, einen Teil meines Seminars in eine der vorgestellten didaktischen Lehr/Lernformen umzuarbeiten und das Konzept gemeinsam mit den Studierenden auszuprobieren. Insbesondere interessierte mich am Einsatz einer offenen Lehr/Lernform die Förderung selbstständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens in Verbindung mit einer möglichen Differenzierung meiner Lehre.
Ausgangssituation	Ursprünglich war im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis und per Aushang ein traditionelles Proseminar angekündigt mit den zum Erwerb eines Scheines üblicherweise zu erbringenden Leistungen: regelmäßige, aktive Teilnahme, mündliches Referat, schriftliche Hausarbeit. Der Stand meiner Seminarvorbereitungen zum Zeitpunkt des Änderungsentschlusses war zwar schon recht weit fortgeschritten, ließ sich aber relativ problemlos in die neue Form einarbeiten. Nach Überprüfung der im Workshop vorgestellten Konzepte (Gruppenpuzzle, Lernzirkel, Lehrprojekt, Planspiel) auf ihre mögliche zweckmäßige Verwendung in einer literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltung des Grundstudiums schien das Gruppenpuzzle im vorliegenden Fall am geeignetsten zu sein. Diese Entscheidung fußte auf folgenden Vorgaben, Lernzielen und didaktischen Überlegungen:
Rahmenbedingungen	Die Rahmenbedingungen ließen ein Experiment zu: <ol style="list-style-type: none">1. Das Seminar gehörte in den Wahlpflichtbereich, d. h. niemand war gezwungen, am Experiment teilzunehmen, weil alternativ andere LV besucht werden konnten. Eine Ausnahme bildeten die Bachelor-Studierenden, für die der Besuch genau dieses Seminars in diesem Semester obligatorisch war. Diese Gruppe war jedoch verhältnismäßig klein und die betroffenen Studierenden wurden zu Beginn der Lehrveranstaltung gesondert gefragt, ob sie bereit wären, am Seminar in dieser Form teilzunehmen.2. Das angekündigte Thema ließ es darüber hinaus als sicher erscheinen, dass die Zahl der Teilnehmer/innen ausreichend aber nicht zu groß sein würde.3. Der Seminarraum war relativ groß und mit beweglichen Tischen und Stühlen ausgestattet, so dass leicht kleinere Gruppen gebildet werden konnten, die sich gegenseitig in ihrer Arbeit nicht störten.

-
4. Es ließen sich aus dem Stoff relativ gut angemessene Arbeitspakete für fünf Expertengruppen zusammenstellen, die unabhängig voneinander erarbeitet werden konnten.

Zu den fachspezifischen Lernzielen:

Fachspezifische Lernziele

1. Die intensive selbstständige Arbeit an literarischen Texten sollte geübt werden. Die im Gruppenpuzzle zu erarbeitenden Texte waren relativ kurz (Novellen, maximal 30 Seiten) und auch für Studierende der unteren Semester im italienischen Original verständlich. Außerdem standen die meisten Novellen zusätzlich in deutscher Übersetzung zur Verfügung.
2. Ein weiteres Lernziel war das eigenständige Erarbeiten von Hintergrundinformationen. Die Studierenden sollten sich in Literaturrecherche sowie der Sichtung und Auswertung von Sekundärliteratur üben und zu spezifischen Fragestellungen die geeigneten Nachschlagewerke konsultieren. Außerdem sollte die Bibliothek als Informationsquelle "entdeckt" werden. Aus diesem Grund gab es keinen Semesterapparat mit von mir bereits vorab ausgewählten Titeln, sondern lediglich eine Liste mit Literaturhinweisen und einen Ordner mit ausgewählten Materialien.
3. Schließlich sollten die zentralen Fragestellungen der Erzähltheorie im Allgemeinen sowie besonders im Hinblick auf die behandelte literarische Strömung des italienischen Verismus erarbeitet werden.

Didaktische Vorüberlegungen im Hinblick auf überfachliche Lernziele:

Überfachliche Lernziele

1. Die Methode des Gruppenpuzzles fördert die Entwicklung des sozialen Verhaltens. Alle Teilnehmer/innen mussten sich inhaltlich aktiv beteiligen und mit den Prozessen innerhalb der jeweiligen Gruppe umgehen. Dies umfasste einerseits ein geeignetes Zeitmanagement bei der Bearbeitung des Pensums und der Erstellung der Thesepapiere in den Teams, andererseits aber auch die inhaltliche Abstimmung untereinander sowie gegenseitige Verantwortlichkeit und Unterstützung. Vor allem in größeren Gruppen wirkt diese Methode der Vereinzelung entgegen und fördert eine gewisse Netzwerkbildung.
2. Zugleich war aber auch eigenverantwortliches Arbeiten und das Zeit- und Selbstmanagement der/s Einzelnen im Hinblick auf die gemeinsamen Arbeitsphasen notwendig (Vor- und Nachbereitung).

So konnte den unterschiedlichen Lerntypen bis zu einem gewissen Grad Rechnung getragen werden.

3. Nicht zuletzt ging es auch um die Vermeidung des ewig gleichen Seminaralltags aus mehr oder weniger guten Referaten.

Durchführung

Die geänderte Konzeption des Seminars wurde sechs Wochen vor Vorlesungsbeginn per Aushang am Schwarzen Brett bekannt gegeben und allen Interessierten, die sich vor Vorlesungsbeginn bereits hinsichtlich der Lehrveranstaltung informierten (in Sprechstunden bzw. per E-Mail), angekündigt.

Zu Vorlesungsbeginn meldeten sich 19 Studierende aus verschiedenen Studiengängen (Studienziele: Magister, Lehramt, Bachelor, Gasthörer) mit unterschiedlichen Fächerkombinationen aus dem 3.-7. Fachsemester für die Lehrveranstaltung an.

1. Sitzung: Erläuterung der Methode + Einteilung der Gruppen

Die erste Sitzung beinhaltete zunächst eine kurze Einführung, einen Zulassungstest zur Überprüfung der zur Vorbereitung angegebenen Lektüre und die Klärung organisatorischer Fragen (Sprechstunden, Schein-Anforderungen, geänderte Konzeption, Verlaufsplan).

Danach erfolgte die ausführliche Erklärung der Methode des Gruppenpuzzles unter anderem anhand eines farbigen Schaubildes unter Hinweis auf die Anwesenheits- und Mitarbeitspflicht: Während der Gruppenpuzzle-Phase durften die Teilnehmer/innen maximal je ein Mal fehlen und hatten die Pflicht, die verpassten Ergebnisse intensiv nachzuarbeiten. Dies galt auch für diejenigen, die keinen Schein erwerben wollten. Alle bekamen die Möglichkeit, sich bis zur zweiten Sitzung für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden.

Die Einteilung in drei Stammgruppen (1-3) erfolgte willkürlich (nach Sitzordnung) durch die Dozentin. Jede Stammgruppe (6 oder 7 Personen) bekam eine Liste, auf der sich alle Mitglieder eintrugen, sowie einen Stapel bunte Karten (fünf Farben), von denen sich jedes Mitglied eine nahm, wobei jede Farbe mindestens 1x pro Stammgruppe vergeben sein musste. Die Farbe der Karte signalisierte die Zugehörigkeit zu einer der fünf Expertengruppen (A-E). Auf der Liste der Stammgruppen wurde vermerkt, wer zu welcher Expertengruppe gehörte.

Im Anschluss daran wurden die wichtigsten Leitfragen zur Textanalyse dargestellt und kurz erläutert.

In der zweiten Sitzung wurden zunächst noch offene Fragen zum Ablauf etc. geklärt und die Gruppen nach ihrer Vollständigkeit überprüft, um Missverständnisse und Lücken zu vermeiden. Danach wurden die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel vorgestellt (Materialien und Literaturhinweise im Seminarordner, der in der Institutsbibliothek jederzeit zugänglich war; Wörterbücher). Die zur Vorbereitung auf das Seminar zu lesende Novelle diente im Anschluss zur konkreten jedoch aus zeitlichen Gründen nur angedeuteten Illustration der Arbeit in den Expertengruppen.

2. Sitzung

Danach fanden sich die Expertengruppen zusammen und tauschten alle wichtigen Daten (Namen, Telefonnummern, E-Mail-Adressen) untereinander aus, um den Informationsfluss innerhalb der Gruppe zu sichern. Es folgte die Vergabe der Arbeitspakete an die Expertengruppen (jeweils 3-5 Novellen und 1-3 Kapitel aus einem Werk zur Erzähltheorie), die sich anschließend zusammen setzten und über die Organisation für die folgenden fünf Sitzungen im Team berieten: Hierbei ging es einerseits darum, einen Zeitplan für die Gruppenarbeit zu erstellen und die Reihenfolge festzulegen, in der die jeweiligen Texte bearbeitet werden sollten. Andererseits mussten sich die Teilnehmer/innen darüber einigen, in welcher Form sie ihre Ergebnisse dokumentieren und anschließend präsentieren wollten.

Ab der dritten Semesterwoche folgten fünf Sitzungen, während derer in den Expertengruppen gearbeitet wurde. Die Studierenden wurden in dieser Phase von mir begleitet und punktuell je nach Bedarf auch unterstützt. Außerhalb der Sitzungen gab es die Möglichkeit zur Beratung und Betreuung in Sprechstunden bzw. per E-Mail oder auch mit eigens vereinbarten Terminen. Dieses Angebot wurde von den Teilnehmer/innen jedoch nicht in Anspruch genommen.

Arbeit in den Gruppen

Nach Abschluss der Expertengruppenphase hatten alle Gruppen ihre Ergebnisse in Thesenpapieren dokumentiert, anhand derer nun die Einzelnen die Arbeit in ihrer jeweiligen Stammgruppe präsentierten. Hierfür hatte jeder Experte/jede Expertin ca. eine halbe Sitzung (40 Minuten) Zeit. Es waren somit 2,5 Sitzungen vorgesehen. Die Form der Präsentation war nicht vorgeschrieben, dennoch entschieden sich alle Expertengruppen für Referate auf der Grundlage von gemeinsam erstellten Thesenpapieren.

Im folgenden zweiten Teil des Seminars wurde im Plenum an einem Roman gearbeitet. Idealerweise sollten bei dieser gemeinsamen Textanalyse die im Gruppenpuzzle gewonnenen Kenntnisse übertragen und damit gesichert werden. Dieses Ziel wurde nur bedingt erreicht, u.a.

Arbeit im Plenum

auch weil die Motivation der Teilnehmer/innen in dieser Phase wesentlich niedriger war.

Vorteile der Methode

Vorteile, die sich aus meiner Sicht durch diese Lehr/Lernform im Vergleich zur klassischen LV ergaben:

1. Es gab keine Diskussionen/keinen Streit um Themen und Termine für Referate – bei den schriftlichen Hausarbeiten sind thematische Überschneidungen bzw. Dopplungen kein Problem. Die Studierenden mussten sich nicht vorab oder gleich zu Beginn des Seminars für ein Thema entscheiden, sondern konnten im Verlauf der Veranstaltung herausfinden, was sie wirklich interessiert.
2. Die Studierenden trugen mehr Verantwortung für den Lernerfolg (den eigenen und den der Mitstudierenden) und wurden mehr in die Pflicht genommen. Sie waren nicht nur punktuell, sondern kontinuierlich über einen längeren Zeitraum und thematisch umfassender gefordert. Die Studierenden mussten zudem aktiv teilnehmen, konnten nicht die Zeit nur "absitzen". Die Lehrende konnte entsprechend Verantwortung abgeben.
3. Es konnten quantitativ mehr Texte bearbeitet werden, die Inhalte waren nicht so stark selektiert und alle bekamen einen umfassenden Einblick als bei der punktuellen Vorbereitung auf ein spezielles Referatsthema. Die Vertiefung einer spezifischen Fragestellung erfolgte im Anschluss an das Seminar in einer schriftlichen Hausarbeit.
4. Die Heterogenität der Gruppe konnte produktiv genutzt bzw. unterschiedliche Lerntypen konnten berücksichtigt werden (z. B. in der Vorbereitung/Nachbereitung). Es entstand mehr Freiraum und somit mehr Kreativität durch den Austausch bei der Arbeit in den Expertengruppen.
5. Die Studierenden lernten intensiveres Zeit- und Selbstmanagement, da sie sich nicht nur punktuell auf einen Termin vorbereiten, sondern sich über einen längeren Zeitraum hinweg in der und im Hinblick auf die Gruppe organisieren mussten.
6. Die Studierenden lernten sich untereinander besser kennen, sahen u. a. auch andere Arbeitsstile und deren Vor- und Nachteile. Auch die sozialen Kompetenzen waren stark gefordert und wurden damit gefördert.

Kritische Punkte, die sich aus der Erfahrung mit dieser Lehr/Lernform ergeben haben:

Kritische Punkte

1. Für die Lehrperson bedeutete diese Methode einen sehr großen Vorbereitungsaufwand: Bereits zur ersten Sitzung mussten alle Materialien bereit gestellt sein, inhaltlich musste ich von Beginn an zu jeder Sitzung alles parat haben. Eine breitere Vorbereitung war nötig, da inhaltlich weniger Steuerung möglich war. Dieser Aufwand war für eine einmalige Veranstaltung eigentlich nicht angemessen, lohnt sich aber für regelmäßig wiederholte Kurse.
2. "Störungen" in einzelnen Gruppen hemmten z. T. deren Produktivität stark. Ich konnte nur eingeschränkt eingreifen, insbesondere weil ich von den Betroffenen nicht einbezogen wurde. Einzelne, die ihre Verantwortlichkeit nicht angemessen oder nicht ausreichend wahrgenommen haben (sich z. B. in den Expertengruppen kaum einbrachten oder schlecht präsentierten), wurden von den Mitstudierenden nicht unbedingt sanktioniert. Dennoch führte ihr Verhalten zu unterschwelliger Unzufriedenheit bei den anderen.
3. Eine qualitative Kontrolle der Arbeitsergebnisse durch die Lehrende fehlte weitgehend. Unter Umständen wurden fehlerhafte oder unvollständige Informationen weitergegeben. Dies war vor allem bei Grundlagenkenntnissen problematisch. Auch eine Rückmeldung zu den Vorträgen oder der Arbeit in den Gruppen fand von Seiten der Lehrperson nicht statt, da ich nur eingeschränkt Einblick erhielt.
4. Das Erreichen der vorgegebenen konkret-inhaltlichen Lernziele war weniger sicher als bei klassischen Seminaren, da ich weniger steuern konnte, in welche Richtung sich die Arbeit entwickelte. Eine gewisse Absicherung der Inhalte/gewünschten Ergebnisse durch die Lehrperson war während der Präsenzphasen zwar möglich, aber deutlich eingeschränkt. Zudem wurden die Ergebnisse der Expertengruppenarbeit in den Stammgruppen nicht qualitativ gleichwertig präsentiert (trotz der einheitlichen Thesenpapiere) und auch die Qualität der Ergebnisse selbst war durchaus unterschiedlich.

Aus den Beobachtungen ergaben sich folgende Punkte, die ich bei einer erneuten Anwendung der Methode ändern würde:

Änderungsansätze bei möglicher Wiederholung

1. Um die Methode offener zu gestalten, sollten die Inhalte der einzelnen Arbeitspakete für die Expertengruppen vorab bekannt gemacht werden, so dass sich alle bewusst für bestimmte Fragestellungen, die sie interessieren, entscheiden können.

-
2. Auch die Zusammenstellung der Stammgruppen kann ohne willkürliche Einteilung durch die Lehrperson erfolgen, so dass die Teilnehmer/innen hier ebenfalls mehr Freiheit haben.
 3. Insgesamt sollte mehr Zeit für das Gruppenpuzzle eingeplant werden, dann können beispielsweise die Präsentationen in den Stammgruppen etwas entzerrt werden und es werden Feedback-Runden möglich.
 4. Zur inhaltlichen Absicherung wäre es angebracht, die von den Expertengruppen erstellten Thesepapiere bzw. anderweitigen Materialien vor den Präsentationen in den Stammgruppen gemeinsam mit der Dozentin durchzugehen und somit gewisse Standards zu sichern oder gegebenenfalls Fehlinformationen zu vermeiden.
 5. Der zweite Teil des Seminars muss anders gestaltet werden. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, nicht im Plenum zu arbeiten, sondern nun die Stammgruppen mit dem versammelten Expertenwissen zu nutzen und diese am neuen Text arbeiten zu lassen.

4. Evaluation

Um dieses hochschuldidaktische Lehrexperiment abzurunden, wurde es im Anschluss evaluiert. Das Vorgehen und die Ergebnisse sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Allgemein zur Lehrveranstaltungsevaluation

Seit den 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts wird in der BRD die Evaluation der Lehre an den Universitäten als Instrument zur Verbesserung der Lehrqualität angesehen und mehr oder weniger erfolgreich eingesetzt. Vielerorts wird auf unterschiedlichen Ebenen (fakultätsweit, nach Studiengängen oder Fächern bis hin zur Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen) evaluiert. Auf der Ebene der Lehrveranstaltungsevaluation ist die Studierendenbefragung über Fragebögen ganz unterschiedlicher Qualität weit verbreitet.

Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Stuttgart

An der Universität Stuttgart wird die Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierendenbefragung flächendeckend praktiziert. Eine eigens dafür gegründete Kommission erstellte im WS 2001 ein Konzept zur Lehrveranstaltungsevaluation. Seitdem werden jedes Semester in ca. 1400 Veranstaltungen die Studierenden mit einem einheitlichen Fragebogen befragt, die Fragebögen werden zentral und automatisiert ausgewertet. Neben dem allgemeinen Fragebogen können sowohl die

Fakultäten als auch einzelne Institute, Abteilungen und Dozenten ihren eigenen Fragebogen konzipieren und ebenfalls zentral auswerten lassen. Obwohl es auf diesen unterschiedlichen Ebenen (Fakultäten, Institute, Abteilungen und einzelne DozentInnen) inzwischen schon eine Vielzahl an Fragebögen zur Auswahl gibt, die auf einer zentralen Homepage im Internet für alle Lehrenden der Universität Stuttgart zur Verfügung stehen, gibt es auch in diesem gut durchdachten Konzept Probleme, die generell bei Evaluationen mittels Fragebögen auftreten und auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird. Meistens beinhalten Fragebögen für Studierendenbefragungen vorrangig Fragen zur Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Lehrveranstaltung, manchmal wird nach der subjektiven Einschätzung des Lernerfolgs und der Motivation der Studierenden gefragt. Wenn dies als Beurteilung der Qualität einer Lehrveranstaltung ausreichend erscheint, mögen Fragebögen das richtige Instrument sein. Wenn es aber darum geht, herauszufinden, ob und welche Wirkung mit einer Lehrveranstaltung bei den Studierenden erreicht wurde, müssen andere Evaluationsinstrumente zum Einsatz kommen. Um dies verständlicher zu machen sei hier auf allgemeine Probleme der pädagogischen Wirkungsforschung eingegangen.

Je nachdem, welche wissenschaftstheoretische Position vertreten wird, unterscheiden sich auch die Fragen, die an die Evaluation von universitärer Lehre gestellt werden. Verbreitet ist eine Auffassung im Sinne von „cultural transmission“ (Pope & Keen 1981), die Lehr/Lernprozesse als die Übertragung von Inhalten, Werten und Normen vom Lehrenden auf die Lernenden sieht. Das Kriterium erfolgreichen Lernens ist nach dieser wissenschaftstheoretischen Position die Fähigkeit des Lernenden, das Gelernte zu verinnerlichen und auf diese Weise den Forderungen des Bildungssystems bzw. der Gesellschaft nachzukommen. Wissen wird innerhalb dieser Position als objektiv, absolut und akkumulierbar angesehen und kann über objektive Tests gemessen werden (Pope & Keen 1981). Wenn man sich dieser Position anschließt, spricht nichts gegen eine Evaluation mittels Fragebögen, ggf. ergänzt durch Testergebnisse. Wird aber eine eher konstruktivistisch geprägte Position vertreten, innerhalb derer Lernprozesse als idiosynkratisch betrachtet werden und Wissen als relativ angesehen wird, weil in vorhandene Wissens- und Erfahrungsstrukturen zu integrieren, kann über Wissenstests und Fragebögen nur ausgesagt werden, zu welchem Ausmaß nicht gelernt wurde, was gelernt werden sollte (Fromm 1999). Was darüber hinaus oder anstelle des vermittelten Wissens gelernt wurde kann anhand von Fragebögen nicht herausgefunden werden.

Probleme der pädagogischen Wirkungsforschung

4.1 Vorbereitung und Durchführung

Vorbereitung der Evaluation

Um einen Einblick zu bekommen, wie diese alternative, offene Veranstaltungsform bei den Studierenden angekommen ist und wie ihre Lernstrategien, ihre Lernfortschritte und ihre Lernmotivation beeinflusst wurden, wurde die Methode eines halbstrukturierten Interviews in Kleingruppen gewählt. Die Interviews fanden kurz nach Abschluss der Gruppenpuzzlephase statt, damit diese in der Erinnerung der Studierenden noch möglichst präsent war.

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden (Anhang 1) wurde in Zusammenarbeit aller Autorinnen dieses Artikels erstellt. Er umfasste in Abstimmung mit der Dozentin folgende Fragenkomplexe:

- Einführung des Gruppenpuzzles
Dies erschien wichtig, um herauszufinden, inwieweit die Erklärung der Methode für die Studierenden transparent war.
- Lernprozess während der Phase des Gruppenpuzzles
An dieser Stelle sollten Informationen über die Wirkung dieser Methode in Bezug auf subjektiv erlebten Lernerfolg und möglicherweise Lernstrategien erfragt werden.
- Erfahrungen mit der Gruppenarbeit
Diese Fragen bezogen sich einesteils auf Aspekte der Steuerung des sozialen Prozesses, und andernteils auf den Umgang mit den Inhalten. Es wurde gesondert nach den Prozessen in den Expertengruppen und in den Stammgruppen gefragt, da in den unterschiedlichen Gruppenkonstellationen auch unterschiedliche Schwerpunkte und Ziele gesetzt waren.
- Ziele der Gruppenpuzzlephase
Hier ging es darum zu erfahren, inwieweit den Studierenden die Lernziele der gesamten Gruppenpuzzlephase klar waren.
- Arbeitsaufwand in der Phase des Gruppenpuzzles
Es interessierte bei dieser Frage der subjektiv erlebte Arbeitsaufwand und dessen Zusammenhang mit der Lernmotivation, da in der Literatur häufig einem negativen Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand und positiven Studierendenrückmeldungen dokumentiert wurde (z.B. Rindermann 1999)
- Motivation durch die Methode des Gruppenpuzzles
Es sollte festgestellt werden, wie sich diese Methode auf die drei wesentlichen Faktoren der Lernmotivation (wahrgenommene Autonomie, wahrgenommene eigene Kompetenz und wahrgenomme-

ne soziale Eingebundenheit nach Deci & Ryan 1993) der Studierenden auswirkt.

- **Rolle der Lehrenden und der Lernenden**
Unsere Annahme war, dass sich durch diese Methode auch die Rollen der Dozentin und der Studierenden verändern. Mit dieser Frage sollte die Wahrnehmung der Rollen durch die Studierenden erfragt werden.
- **Organisation und Rahmenbedingungen**
Auch die Organisation und die Rahmenbedingungen wirken sich auf das didaktische Geschehen aus. In welcher Weise die Rahmenbedingungen das Seminargeschehen beeinflusst haben sollte zuletzt erfragt werden, bevor noch einmal allgemein und abschließend nach den Vor- und Nachteilen des Gruppenpuzzles gefragt wurde.

Die Interviews wurden nicht von der Dozentin selbst durchgeführt, sondern von Frau Dr. Susanne Lin-Klitzing (Referentin des hochschuldidaktischen Workshops zu offenen Lehr/Lernformen in der Hochschullehre), Frau Dipl.-Psych. Edith Kröber (Arbeitsstelle Hochschuldidaktik und Arbeitsstelle Lehrevaluation der Universität Stuttgart) und Frau Anita Faugel, M.A. (geprüfte wiss. Hilfskraft / Mitarbeiterin an der Abteilung Pädagogik der Universität Stuttgart). Die Studierenden wurden in drei Kleingruppen von 4-5 Personen eingeteilt und in getrennten Räumen befragt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

Durchführung der Evaluation

Die für das Interview eingeteilten Kleingruppen sollten nicht identisch sein mit den im Gruppenpuzzle zusammenarbeitenden Kleingruppen. Dies wurde bei der Aufteilung berücksichtigt. Die Studierenden wurden den Interviewgruppen zufällig zugeordnet.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Interviews, geordnet nach Fragenschwerpunkten zusammengefasst dargestellt werden:

Ergebnisse

- **Einführung des Gruppenpuzzles**
Ca. die Hälfte der Studierenden kannte die Methode des Gruppenpuzzles schon aus der Schule oder aus anderen universitären Seminaren. Diejenigen Studierenden, die die Methode zum ersten Mal erlebten, äußerten sich positiv über die von der Dozentin gut vorbereitete Einführung in die Methode. Bei der Zuordnung zu den Expertengruppen hatten die Studierenden nicht die Möglichkeit, sich die Themen frei zu wählen, allerdings konnten sie indirekt beeinflussen, mit welchen Kommilitonen sie zusammenarbeiten woll-

ten. Positiv hervorgehoben wurde die Arbeit mit Moderationskarten und die Vorstellungsrunde.

- **Lernprozess während der Phase des Gruppenpuzzles**
Der Lernerfolg wurde von den meisten Studierenden als hoch eingestuft, insbesondere wenn sie dieses Seminar mit herkömmlichen Referate-Seminaren verglichen. Vor allem die kontinuierliche Arbeit im Gegensatz zur punktuellen Bearbeitung eines einzelnen Referates wurde positiv hervorgehoben. Außerdem wurde mehrfach die als höher empfundene Verantwortung den Kommilitonen (bzw. deren Lernprozessen) gegenüber angesprochen. Es wurde differenziert zwischen der Expertengruppenphase und der Stammgruppenphase. In der Expertengruppenphase wurde der Lernerfolg höher eingeschätzt, da der Fokus stärker auf der eigenen Erarbeitung und Diskussion lag, als in den Stammgruppenphasen, in denen die Präsentation der erarbeiteten Inhalte im Vordergrund stand. Die Informationsdichte in den Stammgruppenphasen wurde als zu hoch dargestellt, als dass eine gute Verarbeitung des Gehörten möglich gewesen wäre.
- **Erfahrungen mit der Gruppenarbeit (Expertengruppe)**
Positiv hervorgehoben wurde die Heterogenität bezüglich des Vorwissens in den Expertengruppen. Die Studierenden berichteten, dass sie viel voneinander profitierten. Ebenfalls als sehr hilfreich wurde die ständige Präsenz der Dozentin wahrgenommen, die jederzeit für Fragen zur Verfügung stand. Als Problem wurde in der einen Gruppe das „social loafing“ beschrieben und als Lösung wurde eine stärkere Aufteilung der Themen auf alle Gruppenmitglieder vorgeschlagen sowie eine kleinere Gruppengröße (3-4 Personen). Als Vorteil der Methode wurde genannt, dass die Studierenden durch die unterschiedlichen Gruppenkonstellationen mehr neue Bekanntschaften schließen konnten als in herkömmlichen Seminaren.
- **Erfahrungen mit der Gruppenarbeit (Stammgruppen)**
Einige Studierende erwähnten, dass es für sie angenehmer gewesen sei, das Referat vor einer kleineren Gruppe zu halten, auch Diskussionen hätten sich so leichter ergeben, als in der Plenarsituation. Durch die Stammgruppenphase bekamen die Studierenden einen guten Überblick über eine große Anzahl von Novellen, dies wurde als hilfreich im Hinblick auf die zu schreibende Hausarbeit gewertet. Alle befragten Studierenden erwähnten den hohen Zeitdruck in der Stammgruppenphase. Trotzdem wurden die Referate als qualitativ sehr gut wahrgenommen. Als Verbesserungsvorschlag wurde eingebracht, dass die Thesenpapiere nicht erst kurz vor der Sitzung mit den Stammgruppen an die Dozentin gegeben werden sollten, sondern schon früher, um ggf. noch steuernd eingreifen zu können. In einigen, wenigen Situationen hätten sich einzelne Studierende

gewünscht, die Dozentin hätte steuernd in den sozialen Prozess eingegriffen.

- **Ziele der Gruppenpuzzlephase**
Die befragten Studierenden waren sich einig, dass ihnen die Lernziele klar waren, allerdings haben sie zum Teil andere Ziele erwähnt als diejenigen, welche die Dozentin (s.o.) formuliert hatte. Der Umgang mit italienischen Texten sei gelernt worden und dies sei ein "wunderbares Resultat".
- **Arbeitsaufwand in der Phase des Gruppenpuzzles**
Der Arbeitsaufwand wurde von den Studierenden als hoch eingestuft, allerdings gaben sie an, sich nicht überfordert gefühlt zu haben. Es sei ein anderes, stetiges Lernen gewesen als in herkömmlichen Seminaren.
- **Motivation durch die Methode des Gruppenpuzzles**
Zum Vorinteresse am Thema (häufig gleichgesetzt mit intrinsischer Motivation) gab es unter den Befragten eher unterschiedliche Einschätzungen. Bei der Einschätzung der Motivierung durch die Methode des Gruppenpuzzles konnte Folgendes festgestellt werden: Der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad der Texte war für viele Studierende hoch. Damit sank, zumindest vorübergehend, ein wichtiger Motivationsfaktor: die wahrgenommene eigene Kompetenz der Studierenden (Deci & Ryan 1993). Als sehr motivierend wurde die soziale Eingebundenheit erlebt, die sich durch diese Methode stärker etablieren konnte. Was den dritten Motivationsfaktor, die wahrgenommene Autonomie betrifft, könnte diese noch ausgebaut werden, z.B. durch eine höhere Wahlmöglichkeit in Bezug auf die Inhalte. Was das Vorgehen bei den Gruppenarbeiten betrifft fühlten sich die Studierenden frei.
- **Rolle der Lehrenden und der Lernenden**
Die Studierenden nahmen wahr, dass die Dozentin weniger frontal agierte und stärker in den Hintergrund trat, jedoch immer zur Verfügung stand, wenn sie gebraucht wurde. Ebenso positiv aufgefallen ist den Studierenden der hohe Arbeitsaufwand für die Dozentin bei der Vorbereitung des Seminars. Der Kontakt zur Dozentin wurde als persönlicher empfunden, was einige Studierende positiv erwähnten.
- **Organisation und Rahmenbedingungen**
Zu diesen Punkten gab es keine besonderen Anmerkungen. Der Zeitplan für die Gruppenpuzzlephase wurde eingehalten, es standen immer ausreichend Arbeitsmaterialien zur Verfügung.

Als abschließende Gesamtbeurteilung gab es folgende Rückmeldungen zu den *Vorteilen* des Gruppenpuzzles:

-
- Geeignet, um einen guten Überblick über ein Stoffgebiet zu bekommen
 - mehr Eigenverantwortung der Studierenden gegenüber ihren Lernprozessen und -ergebnissen
 - kurzweiliger als herkömmliche Referate-Seminare
 - subjektiv höher eingeschätzter Lernerfolg
 - mehr Spaß am Lernen
 - bessere soziale Eingebundenheit
 - höhere Motivation, sich aktiv mit dem Inhalt zu beschäftigen
 - ermöglicht besseres Feedback an die Dozentin über den Lernfortschritt der Studierenden

Rückmeldungen zu den *Nachteilen* des Gruppenpuzzles:

- hoher Zeitaufwand
- nicht so gut geeignet, um Inhalte tiefer gehend zu behandeln

Abgleich der fachlichen Lehr/Lernziele der Dozentin mit den berichteten Lernergebnissen der Studierenden

1. Das zuerst genannte Lehr/Lernziel „Übung intensiver, selbstständiger Arbeit an literarischen Texten“ wurde von den Studierenden genannt und als in höherem Maße erreicht wahrgenommen als in herkömmlichen Seminaren.
2. Das Lernziel „eigenständiges Erarbeiten von Hintergrundinformationen durch Literaturrecherche, Sichtung und Auswertung von Sekundärliteratur und die Konsultation von eingängigen Nachschlagewerken“ wurde ebenfalls erreicht, allerdings nannten die Studierenden dies nicht explizit. Es ließ sich aus ihrer Beschreibung der Arbeitsvorgänge entnehmen.
3. Ob das dritte fachliche Ziel „Erarbeitung der zentralen Fragestellungen der Erzähltheorie im Allgemeinen sowie besonders im Hinblick auf die behandelte Strömung des italienischen Verismus“ erreicht wurde, konnte anhand der Befragung nicht eindeutig festgestellt werden. Darüber können eventuell die im Anschluss verfassten Hausarbeiten der Studierenden Auskunft geben.

Abgleich der überfachlichen Lehr/Lernziele der Dozentin mit den berichteten Lernergebnissen der Studierenden

1. Die „Entwicklung sozialen Verhaltens“ im Sinne der Schlüsselqualifikationen „Kooperationsfähigkeit“, Teamfähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ und der „sozialen Kompetenz“ sollte durch die intensiven Gruppenphasen unterstützt werden. Die meisten Äußerungen der Studierenden bezüglich der Zusammenarbeit wiesen darauf hin, dass durch die Gruppenprozesse auf diesem Gebiet viel

gelernt wurde, egal, ob positive oder vereinzelt auch schwierige Erfahrungen gemacht wurden.

2. Die Studierenden gaben an, sich im Zeitmanagement geübt zu haben und mehr Verantwortung für ihre eigenen und die Lernprozesse ihrer Kommilitonen übernommen zu haben.

4.2 Fazit

Aufgrund der Interviewdaten kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Lehr/Lernziele in höherem Maße erreicht wurden, als es in diesem Fall anhand traditioneller „geschlossener“ Lehr/Lernformen möglich gewesen wäre. Wünschenswert für zukünftige Projekte dieser Art wäre neben dem Einsatz halbstrukturierter Interviews eine Ergänzung mittels weiterer Beobachtungs- und alternativer Interviewmethoden.

Ausblick

Literaturverzeichnis

- [1] **Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.** Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. Nr. 2, 223-238.
- [2] **Edel, N. (2004): Offener Unterricht,** in: Bovet, G./Huwendiek, V. (2004) (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, 4. erw. Afl., Cornelsen Scriptor, Berlin, 1-18.
- [3] **Fromm, M. (1999). Beiträge zur Psychologie der persönlichen Konstrukte.** Münster: Waxmann.Haag, L./Fürst, C./Dann, H.-D. (2000): Lehrvariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 47/2000, 266 – 279.
- [4] **Huber, G. L. (1993): Neue Perspektiven der Kooperation,** Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen, in der Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 6, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- [5] **Lambergis, R./Diepenbrock, J.-W. (1992): Aktivierender Unterricht in einer kooperativen Lernumwelt: Implementation und Effekte in einem Feldexperiment,** in: : Huber, G.L. (1993), Neue Perspektiven der Kooperation, a.a.O., 94 - 104.
- [6] **Neuweg, G. H. (2003): Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion – Ein fiktives Streitgespräch.** In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 51, 2003, 2: 293-299.
- [7] **Pope, M. L. & Keen, T. R. (1981) Personal Construct Psychology and Education.** London: Academic Press.
- [8] **Prange, K. (2000): Offen oder frontal? – Eine Unterscheidung, die keinen Unterschied macht,** in: Seminar – Lehrerbildung und Schule 4/2000, Seminar-Methoden und Unterrichtskultur, hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar und Fachleiter/innen e. V. , 115-122.
- [9] **Rindermann, H. (1999): Bedingungs- und Effektivvariablen in der Lehrvaluationsforschung: Konzeption und Prüfung des Münchner multifaktoriellen Modells der Lehrveranstaltungsqualität.** Unterrichtswissenschaft, 27 (4), 357-380.
- [10] **Schaare, J. (1998): Offene und kommunikative Unterrichtsformen,** in: Ders., Erziehung zur Autonomie, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Luchterhand, Neuwied, 16-39.
- [11] **Schnurer, K./ Stark, R./ Mandl, H. (2003): Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lernkultur – Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen.** In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 51, 2003, 2: 147-160.
- [12] **Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie?** Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, in der Reihe: Grundlagen der Schulpädagogik, hrsg. von J. Bennack, A. Kaiser, R. Winkel, Bd. 50, Hohengehren: Schneider.

Anhang 1

Interviewleitfaden

Aufteilung der „Evaluationsgruppen“ nicht nach Expertengruppen!

Klärung: Dürfen wir die Diskussion aufzeichnen? Die Beiträge werden abgetippt und anonymisiert, so dass eine Rückverfolgung (Reanonymisierung) nicht möglich sein wird.

Fragen zur Einführung des Gruppenpuzzles

1. Wie viele von Ihnen kannten die Methode des Gruppenpuzzles schon?
Anzahl/ Gesamt:

2. Wenn Sie sich noch einmal an die erste Sitzung in diesem Semester erinnern: Wie fanden Sie die Erklärung/Einführung der Methode des Gruppenpuzzles? (leicht verständlich, kompliziert, verwirrend) Nennen Sie Beispiele!
3. Was würden Sie an der Einführung/Erklärung des Gruppenpuzzles verbessern? Nennen Sie Beispiele!

Fragen zum Lernen in der Gruppenpuzzlephase

4. Wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg durch die Methode des Gruppenpuzzles auf einer Skala von 1 (niedriger Lernerfolg) bis 5 (hoher Lernerfolg) ein? Bitte geben Sie nacheinander Ihre Einschätzung an!

Niedriger Lernerfolg	1	2	3	4	5	Hoher Lernerfolg

Würden Sie mir bitte ein kurzes Beispiel nennen, an das Sie bei Ihrer Einschätzung gedacht haben?

5. Was hätte Ihnen geholfen, Ihren Lernerfolg zu steigern? (ggf. Beispiele nennen)
Nennen Sie Beispiele!

-
6. Hat sich durch das Arbeiten mit der Methode des Gruppenpuzzles ihr Lernverhalten geändert (kurzfristig und langfristig)?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zu den Erfahrungen mit der Gruppenarbeit

Wenn Sie an die Arbeit in der Expertengruppe zurückdenken:

7. Konnten Sie die Lerninhalte in den Expertengruppen eher gut oder eher schlecht bearbeiten?
Warum? Nennen Sie Beispiele
8. Konnten Sie innerhalb ihrer Expertengruppen untereinander eher gut oder eher schlecht kooperieren?
Warum? Nennen Sie Beispiele!

Wenn Sie an die Arbeit in der Stammgruppe zurückdenken:

9. Welche Erfahrungen haben Sie bei der Bearbeitung der Lehrinhalte in den Stammgruppen gemacht?
Nennen Sie Beispiele!
10. Welche Erfahrungen haben Sie bei der Arbeit in den Stammgruppen bezüglich Ihrer Kooperation untereinander gemacht?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zu den Zielen

11. Sind Ihnen die Lernziele des Seminars eher klar oder eher unklar?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zum Arbeitsaufwand

12. Wie empfinden Sie Ihren eigenen Arbeitsaufwand für dieses Seminar? Schätzen Sie diesen bitte auf einer Skala von 1 (niedriger Arbeitsaufwand) bis 5 (hoher Arbeitsaufwand) ein.

Niedriger Arbeitsaufwand	1	2	3	4	5	Hoher Arbeitsaufwand

Würden Sie mir bitte ein kurzes Beispiel nennen, an das Sie bei Ihrer Einschätzung gedacht haben?

Fragen zur Motivation

13. Wie hoch schätzen Sie Ihr Interesse an den Lerninhalten dieses Seminars auf einer Skala von 1 (niedriges Interesse) bis 5 (hohes Interesse) ein?

Niedriges Interesse	1	2	3	4	5	Hohes Interesse

14. Denken Sie, dass sich die Methode des Gruppenpuzzles eher positiv oder eher negativ auf ihre Motivation zur Bearbeitung der Lerninhalte des Seminars ausgewirkt hat?
Bitte nennen Sie Beispiele!

Fragen zur Rolle

15. Was halten Sie von der veränderten Aufgabenverteilung zwischen Dozentin und Studierenden?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zu den Hilfsmitteln

-
16. Wie schätzen Sie die von der Dozentin zur Verfügung gestellten Hilfsmittel ein?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zur Organisation

17. Wie finden Sie die Organisation des gesamten Seminars?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zu den Rahmenbedingungen

18. Wie empfanden Sie die räumlichen und die zeitlichen Rahmenbedingungen?
Nennen Sie Beispiele!

Fragen zur abschließenden Bewertung:

19. Wenn Sie dieses Seminar bis zum jetzigen Zeitpunkt mit anderen Seminaren an der Universität vergleichen, wie bewerten Sie es vorläufig? Wo sehen Sie bisher Vorteile, wo Nachteile? Nennen Sie Beispiele!


```
ERROR: undefined
OFFENDING COMMAND:

STACK:
```

Gruppenpuzzle

Grundidee:

Jede/r Student/in ist am Lernprozess aller durch seinen/ihren Einsatz beteiligt und damit auch verantwortlich für den Lernzuwachs der anderen.

Einsatzmöglichkeiten:

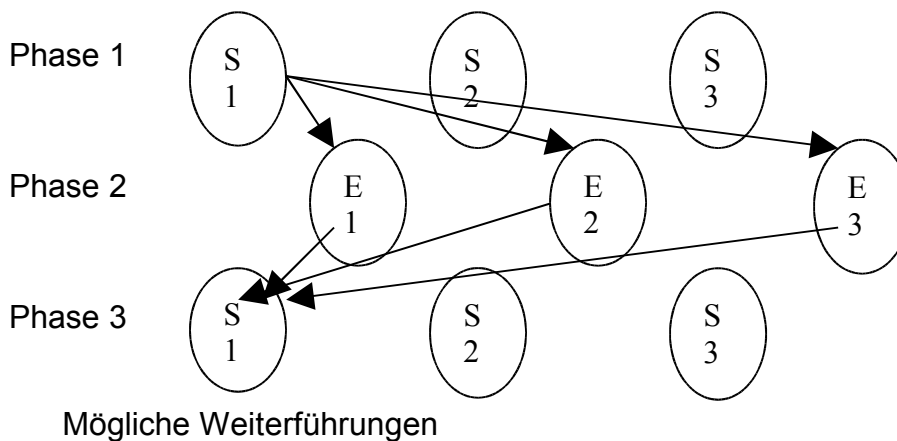
- Erarbeitung neuer Lerninhalte
- Museumsbesuch, Exkursion
- Organisationsform für disziplinübergreifende Inhalte

Voraussetzung:

Der gesamte Lernstoff muss sich in voneinander unabhängige Teilgebiete aufteilen lassen, die in annähernd gleicher Zeit bewältigbar sind.

Durchführung:

1. Themenvorstellung und Zielangabe
2. Bildung von Stammgruppen; Festlegung, wer für welches Thema Experte werden will. In jeder Stammgruppe muss mindestens ein Experte für je ein Thema sein.
3. Vorübergehende Auflösung der Stammgruppen und Bildung der Expertengruppen.
4. Erarbeitung der einzelnen Lerninhalte in den Expertengruppen.
5. Auflösung der Expertengruppen und Rückkehr in die jeweiligen Stammgruppen.
6. In jeder Stammgruppe: Jeder Experte vermittelt die Ergebnisse der Expertengruppenarbeit in seiner Stammgruppe. Mit Hilfe dieser Ergebnisse sollte eine gemeinsame Aufgabe bearbeitet werden.



Phase 4: Klärung von noch offenen Fragen

Phase 5: Individueller Lernerfolgstest

Phase 6: Diskussion über Arbeitsweisen, Gruppenprozesse; Korrekturmöglichkeit

Mögliche Probleme:

- Unterschiedliche Qualität der Expertenvermittlung in den Stammgruppen.
- Der/die Lehrende hat nicht immer die fachliche Kontrolle - Ergebnissicherungsprobleme.
- Möglicherweise erhöhter Bedarf an Material, Erarbeitungszeit, Arbeitsplätzen – birgt bei Online-Seminaren kein Problem.

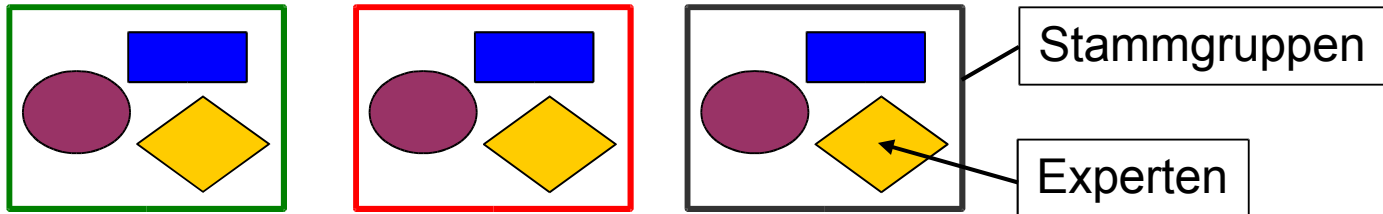
Beispielseminar Didaktische Modelle

Ausgangssituation - Gruppenpuzzle

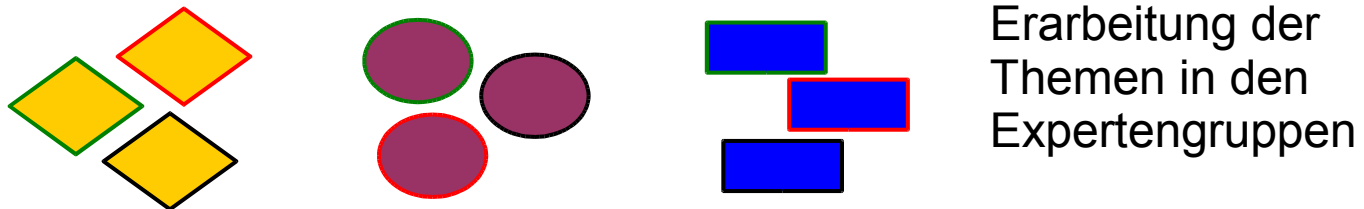


AG 3

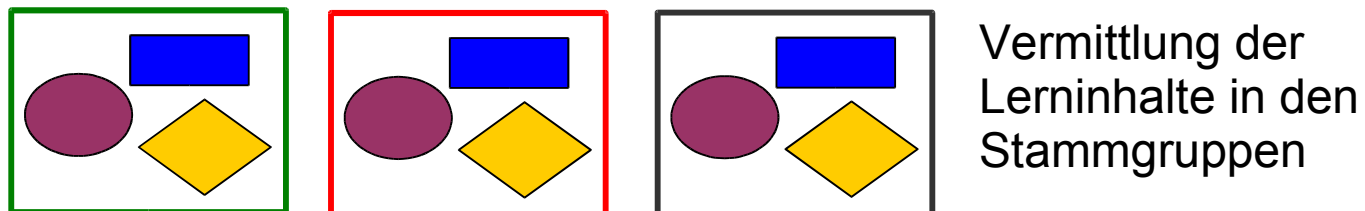
1. Phase: Präsenzveranstaltung



2. Phase: Selbstlernen in den Expertengruppen; Online unterstützt



3. Phase: Präsenzveranstaltung



Beispielseminar Didaktische Modelle

Ausgangssituation - Gruppenpuzzle



AG 3

4. Phase: Selbstlernphase in den Stammgruppen,
nicht Online unterstützt

- Übertragung der didaktischen Modelle auf ein selbstgewähltes Problem

5. Phase: Präsenzveranstaltung

- Präsentation der Ergebnisse

Offene Lehr/Lernformen

von Dr. Susanne Lin-Klitzing (Susanne.Lin@po.uni-stuttgart.de)

I. Vom Sinn der Integration offener Lehr/Lernformen in das vorhandene Methodenrepertoire

- Lehrende sollten ein breites Methodenspektrum besitzen, um für je spezifische Ziele je spezifische Methoden einsetzen zu können. Die Beherrschung offener Lehr/Lernformen dient insbesondere der Förderung des selbstständigen und selbstverantwortlichen (wissenschaftlichen) Arbeitens, der Kooperationsfähigkeit von Lernenden sowie der Individualisierung/Differenzierung der Lehre.
- Innerhalb offener Lehr/Lernformen ist z.T. eine höhere kognitive Differenzierung und eher eine individuelle inhaltliche Mehr- oder Minderbeanspruchung einzelner Lernender möglich als in der herkömmlichen Großgruppenlehre.
- Die Beherrschung offener Lehr/Lernformen ermöglicht den Lehrenden partiell Entlastung aus psychisch anstrengenden Formen von frontaler Lehre.

II. Bestimmung, Chancen und Grenzen offener Lehre

1. Kernelemente offenen Unterrichts:

- Selbstbestimmung der Lernenden und Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts
- Selbsttätigkeit der Lernenden
- Verbindung von „Leben und Lernen“
- Lehrende als Helfer und Berater

2. Merkmale offener Lehre

- Inhaltliche Offenheit (Wahlmöglichkeiten bezüglich des „Stoffes“, der Unterrichtsgegenstände)
- Methodische Offenheit (Unterrichtsmethoden/Arbeitsformen)
- Organisatorische Offenheit (Räumlichkeiten/Orte)

3. Notwendige Voraussetzungen:

- Gute Aus- bzw. Fortbildung der neuen Methoden; gut vorbereitete Lehre seitens der Lehrenden
- Klare Arbeitsaufträge; ggf. gut strukturiertes, interessantes Material für die Lernenden bzw. Hilfen, wo welche Informationen zu bekommen sind
- Wiederholung, Systematisierung, Einübung der erzielten Ergebnisse offener Lehre in die traditionelle.

III. Grundsätzliche Aussagen der modernen Lehr/lernforschung

1. Sechs fundamentale Bildungsziele nach Weinert (2000):

- intelligentes Wissen
 - i. (wohlorientiert, sachlogisch aufgebaut -> „lehrergesteuerter, aber lernerzentrierter“ Unterricht)
- anwendungsbezogenes Wissen
 - i. (situationsbezogenes Wissen, -> Nutzung erworbenes Wissens im Projektunterricht)
- Schlüsselqualifikationen
 - i. Konkrete Sq, z.B. mündlicher sprachlicher Ausdruck, Fremdsprachen, Medienkompetenz
 - ii. Abstrakte Sq, z.B. Selbstmanagement -> lehrer- und lernergesteuerter Unterricht)
- Lernen lernen/Lernen selbstständigen, selbstverantwortlichen Arbeitens
 - i. Angeleitetes selbstständiges Lernen und Reflexion
- Soziale Kompetenzen
 - i. Regelgeleiteter Gruppenunterricht, Teamarbeit
- Wertorientierungen
 - i. Erleben von Wertgemeinschaft

2. Anforderungen an die Lehrenden nach Weinert (2000)

- direkte Unterweisung
- offener Unterricht
 - i. Projektarbeit
 - ii. Teamarbeit
 - iii. Individualisiertes selbstständiges Lernen

IV. Spezifische Aussagen der modernen Lehr/Lernforschung zu individualisierter Förderung durch OU

- Leistungsstärkere profitieren stärker (Uhl 1998)
- Vergleich der Leistungen bei OU und TU in der Grundschule:
 - i. Höhere Werte bei Motivation, Selbstständigkeit, Selbstkompetenzen....
 - ii. Gleiche, z.T. niedrigere Werte bei Rechtschreibung etc. (Faktenwissen) (Uhl 1998)
- speziell und nur am Gymnasium (Kl. 7) erweisen sich kognitiv-konstruktivische Ansätze als positiv bedeutsam für schulisches Lernen (Gruehn 2000)
- Jedoch: Binnendifferenzierende Maßnahmen haben keinen

leistungsförderlichen Effekt (KI. 7) (Gruehn 2000) (Erklärung durch die Autorin: „Binnendifferenzierende Maßnahmen benötigen aufgrund ihres erhöhten Organisationsbedarfs und ihrer durch individuelle Lerntempi bedingten potenziellen Leerlaufphasen für einzelne Schüler oder Schülergruppen mehr Unterrichtszeit als nicht differenzierende Unterrichtsangebote“)

- Bessere kognitive Leistungsergebnisse bei Erwachsenen primär bei strukturierten Vorgaben seitens der Lehrenden, inhaltlich vorbereiteter, zielorientierter, thematischer Auseinandersetzung der Lernenden (Fragen stellen, (Zwischen-)Ergebnisse präsentieren...) - durch „regelgeleitete“ Gruppenlehre

V. Didaktische Kriterien der vergleichenden Beurteilung von offenen Lehrformen

1. Lassen sich mit den eingesetzten Lehrformen die angestrebten Lernziele verwirklichen?
2. Ist die eingesetzte Lehrform angemessen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe bzw. des Individuums (Passung)?
3. Ist die Lehrform bereits ausreichend eingeführt bzw. ist die Einführung angemessen?
4. Ist der Lernprozess zielgerichtet strukturiert?
5. Fördern das Lehrendenverhalten und das Lehrarrangement die kognitive Leistungsfähigkeit und die Selbstständigkeit der Lernenden?

Offene Lehr/Lernformen in der Hochschuldidaktik: Ablauf

1. Begrüßung, Vorstellungsrunde
2. "Input"
3. Gruppenpuzzle
4. Beispiele
5. Feedback

Offene Lehr/Lernformen in der Hochschuldidaktik: Inhalt

1. Sinn der Integration offener Lehr/Lernformen ins Methodenrepertoire
2. Herkunft, aktuelle Verwendung
3. Kernelemente, Merkmale, Voraussetzungen
4. Differenzierungsmöglichkeiten
5. Empirie
6. Didaktische Kriterien zur vergleichenden Beurteilung von offenen Lehr/Lernformen

Sinn der Integration offener Lehr/Lernformen in das bestehende Methodenrepertoire

1. Breites Methodenrepertoire für unterschiedliche Ziele
2. Offene Unterrichtsformen:
Differenzierungsmöglichkeiten für Selbststeuerung, Individualisierung, Kooperation der Lernenden
3. Entlastung (?), individuelle Beratungsmöglichkeiten Lehrende

Herkunft

- Reformpädagogik
- Bildungsreform 1970-er Jahre: offene Curricula
Zielrichtung: gesellschaftliche Mitbestimmung, gesellschaftliche Kritikfähigkeit von Lernenden (Schüler/innen, Studierende) durch problem- und handlungsorientierten Unterricht/Lehre, Anknüpfung an Erfahrungs- und Lebensraum
- Ab 1990-er Jahren: Gesellschaftliche Veränderungen: Umgang mit Heterogenität/ „TIMSS/PISA-Schock“ / Lehr/Lernforschung
Selbststeuerung durch Differenzierung und Wahl (situiertes Lernen)

Aktuelle Verwendung

- methodisch, inhaltlich, zeitlich individualisierter und differenzierter Unterricht/Lehre
- disziplinübergreifendes, exemplarisches Lernen
- anwendungs-, problem- und handlungsorientiert
- Umsetzung: bestimmte offene Unterrichtsformen,
 - z.B. individualisiertes Lernen: Freiarbeit, Arbeiten nach Wochenplan, Lernzirkel,
 - z.B. kooperatives Lernen: Projekt, Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Planspiel

Kernelemente

- Die Selbstbestimmung (Selbststeuerung) der Lernenden und eine daraus folgende Individualisierung und Differenzierung der Lehre
- Die Selbsttätigkeit der Lernenden
- Die Verbindung von „Leben und Lernen“
- Die Tätigkeit der Lehrenden als Helfer/innen und Berater/innen

Merkmale

- inhaltliche Offenheit
bezüglich des „Stoffes“ oder der Lehrgegenstände durch Öffnung gegenüber Interessen/Fähigkeiten/Kenntnisniveau der Lernenden – auch in zeitlicher Hinsicht; möglich: Pflicht- plus Neigungsprogramm
- methodische Offenheit
bezüglich der Lehrmethoden und Arbeitsformen; Öffnung des „Großgruppenunterrichts“
- organisatorische Offenheit
bezüglich der räumlichen und zeitlichen Organisation; Öffnung der Schule/Universität

Voraussetzungen

- gut aus- bzw. fortgebildete Lehrende in neuen Methoden; gut vorbereitete Lehre
- klare Arbeitsaufträge, gut strukturiertes Material, zielführende Hilfen
- Systematisierung, Wiederholung/Integration in traditionelle Lehre, Fundamentum und Additum-Bestimmung
- aufgeschlossene, eingeübte/einzuübende Studierende

Differenzierungsmöglichkeiten

- in verschiedenen Phasen
- in verschiedenen Differenzierungsaspekten
- unter verschiedenen Gesichtspunkten
- in verschiedenen Arten:
 - als „didaktische Differenzierung“
 - als „diagnostische Differenzierung“
 - als „dialogische Differenzierung“
- in verschiedenen Lehr/Lernformen:
 - in kooperativen Lehr/Lernformen
 - in individualisierenden Lehr/Lernformen
- als innere bzw. äußere Differenzierung
 - äußere Differenzierung, z.B. dauerhafte Niveau- und Neigungsgruppen

Empirie

- Probleme: Quantität/Qualität der Untersuchungen
- Offene Lehr/Lernformen zunächst positiv für Leistungsstärkere/Ungewissheitsorientierte
-> (Sonderfall kooperative Unterrichtsformen)
- Vergleich Stärken/Schwächen offene und traditionelle Lehr/Lernformen
- „Sonderfall“: Gymnasium und Universität

Didaktische Kriterien

- Lassen sich mit den eingesetzten Lehrformen die angestrebten Lernziele verwirklichen?
- Ist die eingesetzte Lehrform angemessen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe bzw. des Individuums (Passung)?
- Ist die Lehrform bereits ausreichend eingeführt bzw. ist die Einführung angemessen?
- Ist der Lernprozess zielgerichtet strukturiert?
- Fördern das Lehrendenverhalten und das Lehrarrangement die jeweilige kognitive Leistungsfähigkeit und die Selbstständigkeit der Lernenden?

Justus-Liebig-Universität Gießen
Workshop „Offene Lehr-/Lernformen - Innovative Ansätze in
literaturwissenschaftlichen (Pro-)Seminaren“ der AG HD Lit
Dozentin: Dr. Susanne Lin-Klitzing
21. Juni 2007, 14-18 Uhr
Notizen: Claudia Herzfeld

Der Workshop gliedert sich in 5 Teile:

1. Begrüßung und Vorstellungsrunde
2. "Input"
3. Gruppenpuzzle
4. Beispiele
5. Feedback

Zu den einzelnen Punkten s. die Folien der PowerPoint-Präsentation von Dr. Susanne Lin-Klitzing, die von der Homepage heruntergeladen werden können.

4 offene Lehrformen (OL) werden besprochen: Gruppenpuzzle, Lernzirkel, Projekt und Planspiel (s. Handouts zu den einzelnen Formen). Im praktischen Teil des Workshops kommen diese zur Anwendung. Es werden 2 Stammgruppen mit jeweils 4 Personen gebildet, wobei sich jede/r für eine Form entscheiden muss. Es bilden sich Expertengruppen von 2 Personen, die sich für dasselbe Thema entschieden haben. Sie erarbeiten sich anhand der Aufgaben (s. Handout Arbeitsaufgaben) verschiedene Punkte und stellen diese in ihrer Stammgruppe vor.

Frau Lin-Klitzing erläutert die Idee des „Didaktischen Modells“ (s. Handout „Semesterplan Didaktische Modelle“) und merkt dazu an, dass es für AnfängerInnen sicher geeigneter sei, ein Gruppenpuzzle zunächst nicht über ein ganzes Semester lang zu konzipieren, sondern dies erst einmal in einer Sitzung auszuprobieren.

Zur Rolle des Lehrenden bei Offenen Lehrformen:

Frau Lin-Klitzing betonte, dass ihren Erfahrungen nach die Studierenden den/die SeminarleiterIn während der Expertenbesprechung selten um Rat fragen, sondern sie vielmehr erwarten, dass der/die Leiter/in an die einzelnen Tische geht. Dabei soll der Lehrende sich gar nicht „einmischen“, da die Studierenden eine klare Aufgabenstellung eigenverantwortlich lösen und ihre Ergebnisse präsentieren sollen. Es gibt keine Regeln bei den OL zu beachten; notwendig ist lediglich eine klare Aufgabenverteilung, damit alle einbezogen werden.

Im Plenum stellte sich die Frage, wie man erkennen könne, welche OL die geeignetste sei? Das Wichtigste ist ein lernziel- und frageorientiertes Vorgehen. Das

Gruppenpuzzle reguliert eher, während der Lernzirkel v.a. individuelles Arbeiten ermöglicht.

Abschließend äußerten die TeilnehmerInnen in der Feedback-Runde den Wunsch, Erfahrungen mit OL zu sammeln und sich zu einem späteren Zeitpunkt zu einem Erfahrungstausch und zur Diskussion zu treffen

Dr. Susanne Lin-Klitzing: Didaktische Modelle, SS 2004, Mi., 8.00 – 9.30

Datum	Inhaltl. Grundlage	Thema	Name, E-Mail Tel.-Nr.
21.04.04	Einführung: Gruppenpuzzle*, Didaktik*, Bildung Stamm/Experten	Wie funktioniert ein Gruppenpuzzle? Wie funktioniert ein Gruppenpuzzle online? Was bedeutet Didaktik?	Susanne.Lin@po.uni-stuttgart.de 0172/ 6151095
28.04.04	Expertengruppen virtuell	Expertengruppeninhalt	
05.05.04	Expertengruppen virtuell	Expertengruppeninhalt	
12.05.04	Expertengruppen virtuell	Expertengruppeninhalt	
19.05.04	Stammgruppen 1 präsent	Comenius*/Herbart*	
26.05.04	Stammgruppen 1 präsent	Bildungstheoretische Didaktik Klafki/Lehr-lerntheoretische Didak.	
02.06.04	Stammgruppen 1 präsent	Lernzielorientierte Didaktik (Curriculum)* / Mediendidaktik*	
09.06.04	Stammgruppen 1 präsent	Konstruktivistische Didaktik*/Offener Unterricht*	
16.06.04	Stammgruppen 1 präsent Stammgruppen 2	Präsentationsvorbereitung der Stammgruppen: Vergleich verschiedener Didaktiken	
23.06.04	Stammgruppen 2 präsent oder virtuell	Präsentationsvorbereitung der Stammgruppen: Vergleich verschiedener Didaktiken	
30.06.04	Stammgruppen 2 präsent oder virtuell	Präsentationsvorbereitung der Stammgruppen: Vergleich verschiedener Didaktiken	
07.07.04	Stammgruppen 2 präsent	Präsentation der Stammgruppe 1: Vergleich verschiedener Didaktiken	
14.07.04	Stammgruppen 2 präsent	Präsentation der Stammgruppe 2: Vergleich verschiedener Didaktiken	
21.07.04	Abschlussklausur präsent	Inhalte des Seminars	SLK

- Alle wesentlichen Informationen finden Sie unter: <http://www.uni-stuttgart.de/pae/edl> (Didaktische Modelle)
- Mit Stern* gekennzeichnete ergänzende Literatur befindet sich im Reader, den Sie gleich zu Anfang des Semesters erwerben können.
- Melden Sie sich auf dem bscw-Server unseres Instituts über die Homepage: www.uni-stuttgart.de/pae unter Links an. Damit haben Sie virtuell Zugang zu Texten und aktuellen Informationen zu diesem Seminar
- Weitere ergänzende Literatur wie im Vorlesungsverzeichnis und auf der Homepage angegeben:
 - Zur bildungstheoretischen, lehr/lerntheoretischen, lernziel- und handlungsorientierten Didaktik: Jank, W./Meyer, H. (1997 und neuere Afl.): Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor, Berlin.
 - Zur bildungstheoretischen Didaktik: Klafki, W. (1996 und neuere Afl.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Beltz, 5. Afl., Weinheim/Basel.
 - Für alle: Peterßen, W. H. (2001 und neuere Afl.): Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6. völlig veränderte, akt. und stark erw. Afl., München.
 - Für Herbart: Benner, D. (Hrsg.) (1997 und neuere Afl.): Johann Friedrich Herbart, Systematische Pädagogik, Bd. 1: Ausgewählte Texte und Bd. 2: Interpretationen, Weinheim.
 - Medienpädagogik: <http://www.die-bonn.de/service/links.asp?Unterkapitel=3100&ueberkapitelname=Fachgebiete+der+Erwachsenenbildung>