



Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre
Perspektiven der Lehre im 21. Jahrhundert

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL17039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Die Rektorin der Universität Greifswald

Redaktion

BMBF-Projekt *interStudies_2* (Qualitätspakt Lehre)
Domstraße 58a in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise jährlich
Erscheinungstermin September 2019

Editorial & reviewer board

Pauline Glawe, Universität Greifswald
PD Dr. Anette Hiemisch, Universität Greifswald
Dr. Jana Kiesendahl, Universität Greifswald
Kristina Lisek, Universität Greifswald
Dr. Henriette Mehlan, Universität Greifswald
Dr. Andreas Osterroth, Universität Landau
Dr. Pavla Schäfer, Universität Greifswald
Wenke Seemann, Technische Universität Berlin
Dr. Andreas Söhnel, Universität Greifswald
Jun.-Prof. Dr. Kerstin Thummes, Universität Greifswald

Layout & Gestaltung GRAFfisch

Cover Till Junker

Besonderer Dank gilt Neels Teßmann und
Nele Hartleben für die umsichtige Unterstützung
des Lektorats.

ISBN 978-3-86006-476-4

www.uni-greifswald.de/gbzh

Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre
Perspektiven der Lehre im 21. Jahrhundert

INHALT

VORWORT	4
----------------------	---

GUTE PRAXIS

<i>Motive für ein Ehrenamt – Ein Service-Learning-Projekt der Greifswalder Kommunikationswissenschaft mit dem Deutschen Roten Kreuz Kreisverband Ostvorpommern Greifswald e.V.</i> Dr. Martha Kuhnhenh, Ulrike Gochermann und Franziska Krause	9
---	---

<i>Fachkommunikation und regionale Vernetzung am Beispiel des Projekts Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg (InGRiP)</i> Dr. Grzegorz Lisek	21
---	----

<i>MyDispense – interaktive Software zum spielerischen Erlernen und Üben der Abgabe von Arzneimitteln</i> Prof. Dr. Christoph Ritter	33
---	----

<i>Das Schonenprojekt: Ein fächerverbindendes studentisches Reformprojekt</i> Dinah Hamm	49
---	----

ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

<i>Lehrerfahrungen von Anfang an. Ziele, Methoden, Erfahrungen und Ergebnisse des Lehrerbildungsprojektes Info-Scouts</i> Dr. Sabine Al-Diban	59
--	----

<i>„Keine halben Sachen“ – Ganzheitliche Hochschulbildung an der lernenden Organisation</i> Claudia Wendt, Anika Hädicke und Maria Grabmann	73
--	----

SERVICSEITEN	85
---------------------------	----

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	88
------------------------------------	----

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE	89
---	----

VORWORT

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

Was zeichnet universitäre Lehre im 21. Jahrhundert aus? Gibt es eine „Elfenbeinturm-Universität“? Welche gesellschaftliche Verantwortung tragen Lehrende und Studierende? Diesen Fragen sind wir 2018 im Rahmen der Projekttagung von *interStudies_2* nachgegangen und möchten sie in der 10. Ausgabe der „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ an einigen ausgewählten Beispielen nochmals aufgreifen.

Wenn es um die Stellung der Universität in der Gesellschaft oder um Kooperationen mit außeruniversitären Akteuren geht, ist seit einigen Jahren ein Begriff in aller Munde: Third Mission. Neben den traditionellen Kernaufgaben einer Hochschule – Lehre und Forschung – ist die Third Mission unterdessen integraler Bestandteil der Hochschulfunktion geworden. Durch Wissenstransfer, Vernetzung mit der Region und wechselseitige Teilhabe wird die Universität stärker als je zuvor Teil der regionalen Zivilgesellschaft und leistet ihren Beitrag zu deren Entwicklung. Third Mission ermöglicht zudem den Hochschulen, ihr Profil aktuell, wirklichkeitsnah und regional zu schärfen. Die vorliegende Ausgabe vereint Beispiele, wie sich Hochschulen diesen Herausforderungen stellen, neue, experimentelle Lehr- und Lernformate erproben und Anregungen an Lehrende und Lernende im 21. Jahrhundert geben.

Im Bereich der Guten Praxis an der Universität Greifswald wenden sich Dr. Martha Kuhnhenh und die Koautorinnen der Frage nach Motiven für und gegen ein Ehrenamt im Rahmen eines Service-Learning-Projektseminars zu. Die Ergebnisse des Lehrprojekts der Kommunikationswissenschaft sollen zudem Impulse für die Zielgruppenansprache bei dem DRK-Kreisverband Ostvorpommern-Greifswald e.V. geben.

Das Projekt InGRiP widmet sich der Fachkommunikation der Notfallmediziner im grenzüberschreitenden deutsch-polnischen Raum. Dr. Grzegorz Lisek präsentiert das fremdsprachendidaktische Konzept und seine Realisierung, welche eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität und der Universitätsmedizin Greifswald sowie der lokalen Rettungsdienste erfordert. Auch wenn das Projekt nicht als Lehrangebot an der Universität realisiert wird, liefert es didaktische Anregungen für die Hochschullehre.


Eine moderne Hochschullehre kommt nicht allein mit Wissensvermittlung aus, sondern soll auch praktische Berufsorientierung bieten. Ein Beispiel aus der pharmazeutischen Ausbildung stellt Prof. Dr. Christoph Ritter vor. Zum Training von praktischen Kompetenzen bei angehenden Apotheker*innen wird im Studium seit kurzem die interaktive Software MyDispense eingesetzt, welche eine realitätsnahe Abgabe von Arzneimitteln und Beratung zu deren Anwendung simuliert.

Ein besonderes Beispiel aus studentischer Perspektive stellt der Beitrag von Dinah Hamm dar. Zusammen mit dem Historischen Institut, dem Institut für Anglistik und Amerikanistik sowie für Fennistik und Skandinavistik hat sie ein polyvalentes, studentisch-initiiertes Reformprojekt zum forschenden Lernen im Studium realisiert. Den Anreiz für das Projekt bildete der Wunsch, die im Fachstudium erlernten wissenschaftlichen Methoden in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen zu erproben und zu reflektieren.

Praktisches Erproben und eine kritische Reflexion pädagogischer Kompetenzen standen ebenfalls im Mittelpunkt des Projektes Info-Scouts an der Technischen Universität Dresden. Dr. Sabine Al-Diban geht der Frage nach, wie der Weg der Professionalisierung durch den cognitive apprenticeship Ansatz und systematische Reflexionen von Lehrerfahrungen gestärkt werden kann. Bei der Umsetzung des Projektes im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat die TU mit der Sächsischen Landesbibliothek, Staats- und Universitätsbibliothek Dresden sowie mit lokalen Schulen kooperiert.

Abschließend widmen sich Claudia Wendt und ihr Autorinnenteam dem organisationalen Lernen an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Durch vielfältige Studienreformen und Zielvorgaben der Kultusministerkonferenz sind die Hochschulen ständig im Wandel. Am Beispiel des Modulkatalogs Schlüsselkompetenzen wird der hochschulische Entwicklungsprozess abgebildet und ein Forschungsdesign für organisationales Lernen vorgestellt.

Ergänzend folgt ein Ausblick auf die „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 2020“. Im kommenden Jahr knüpfen wir wieder an die diesjährige Jahrestagung an, bei der Hochschullehre im digitalen Zeitalter im Fokus stehen wird. Wir freuen uns – hoffentlich mit Ihnen – schon jetzt auf inspirierende Beiträge!



Greifswald, im September 2019
Kristina Lisek und Prof. Dr. Steffen Fleßa
im Namen des Redaktionsteams



GUTE PRAXIS

Foto: Universität Greifswald, Magnus Schult

MOTIVE FÜR EIN EHRENAMT – EIN SERVICE-LEARNING-PROJEKT DER GREIFSWALDER KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT MIT DEM DEUTSCHEN ROTEN KREUZ KREISVERBAND OSTVORPOMMERN GREIFSWALD E.V.

DR. MARTHA KUHNHENN, ULRIKE GOCHERMANN (UNIVERSITÄT GREIFSWALD, INSTITUT FÜR POLITIK- UND KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT), **FRANZISKA KRAUSE** (DRK-KREISVERBAND OSTVORPOMMERN-GREIFSWALD E.V.)

ABSTRACT

*Ehrenamtliche Arbeit leistet einen zentralen Beitrag für unsere Gesellschaft. Viele Bereiche und Tätigkeiten sind ohne ehrenamtliches Engagement nicht möglich und mit Blick auf den demographischen Wandel wird der Bedarf an ehrenamtlich Tätigen weiter steigen (Redmann, 2018, S. 1). Auch für den Kreisverband des Deutschen Roten Kreuzes e.V. in Ostvorpommern Greifswald ist die Arbeit ohne ehrenamtliche Unterstützer*innen nicht denkbar. Gleichwohl fehlen in allen Bereichen, vom Katastrophenschutz bis zur Wasserwacht, Ehrenamtler*innen. Um zu eruieren, was Motive für ein Ehrenamt sind und wie daran anknüpfend potenzielle Ehrenamtler*innen zielgerichteter angesprochen werden können, führten der DRK-Kreisverband Ostvorpommern Greifswald e.V. und die Greifswalder Kommunikationswissenschaft ein Service-Learning-Projektseminar durch. Studierende des Masters Organisationskommunikation untersuchten die Motivlagen von verschiedenen Zielgruppen für (und gegen) ein Ehrenamt. Zudem nahmen die Studierenden verschiedene Kommunikationskanäle des Kreisverbands kritisch unter die Lupe. Mit dieser breiten Perspektive konnten die Studierenden zahlreiche Impulse für den Kreisverband geben. Im Fazit zeigt das Projekt, wie eine produktive Zusammenarbeit zwischen der Kommunikationswissenschaft und einer sozialen Organisation des „dritten Sektors“ (Wohlfahrtspflege) aussehen kann. Für die Studierenden ergab sich dabei der Mehrwert, dass ihre Arbeit außerhalb der Hochschule Resonanz fand.*

AUFBAU DES BEITRAGS

In diesem Beitrag stellen wir die Ausgangslage des Lehrprojekts, seine Durchführung, zentrale Ergebnisse sowie seine Evaluation dar. Um einen breiten Einblick in das Projekt zu erhalten, geben neben der Seminarleiterin, Martha Kuhnhenh, auch eine Vertreterin vom Deutschen Roten Kreuz Kreisverband Ostvorpommern Greifswald e.V. (im Folgenden DRK OVP-HGW), Franziska Krause, sowie eine Studierende des Seminars, Ulrike Gochermann, ihre Perspektive wieder.

SERVICE LEARNING

Seit geraumer Zeit findet Service Learning verstärkt Berücksichtigung in hochschulischer Lehre. Im Service Learning werden wissenschaftliches Arbeiten und gesellschaftliches Engagement verknüpft. Typischerweise bilden aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen die Ausgangslage von Service-Learning-Projekten. Da somit universitäres Wissen in der Praxis zur Lösung realer Probleme eingesetzt wird, tragen Service-Learning-Projekte zur Lösung ebendieser bei und leisten damit einen gesellschaftlichen Beitrag (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 7). Die Stiftung Lernen durch Engagement (2019, o. S.) betont die zivilgesellschaftliche Relevanz von Service Learning und hebt zugleich die Stärkung von Demokratie- und Sozialkompetenz der Teilnehmenden solcher Projekte hervor. Lehre fokussiert damit nicht mehr nur Fachlichkeit, sondern soll Engagement und Kritikfähigkeit von Studierenden ausbauen.

Weil beim Service Learning Fachwissen und fachliche methodische Kenntnisse in der Praxis umgesetzt werden und bei Praxispartner*innen Beachtung finden, ist aus der empirischen Praxis von einer gesteigerten Motivation und womöglich auch höheren Lernerfolgen auf Seiten der Studierenden

auszugehen (vgl. Backhaus-Maul & Roth 2013, S. 89f.). Schließlich findet Wissensaneignung nicht im stillen Kämmerlein statt, sondern die fachliche wie methodische Expertise der Studierenden wird von gesellschaftlichen Akteuren eingefordert. Solch ein Transfer stärkt die Berufsbefähigung der Studierenden auf verschiedenen Ebenen. Die praktische Anwendung fachlicher Kompetenzen ist dabei mindestens so relevant wie die Kommunikation mit Vertreter*innen aus der Praxis. Somit werden Fachkompetenzen sowie Soft Skills gefestigt (Crommelin, Driesner & Kuhnhenh, 2016, S. 18). Da beim Service Learning praktische Kompetenzen gefördert und werden und gesellschaftliches Engagement im Vordergrund steht, ist diese Form der Lehre fachübergreifend sinnvoll.

Das Projekt „Motive für ein Ehrenamt“ beim DRK OVP-HGW weist die genannten Charakteristika von Service Learning auf: Zivilgesellschaftliche Akteure (hier Vertreter*innen des DRK) traten mit einer realen Herausforderung an die Seminarleiterin heran. Ausgangslage war die Frage, wie Menschen in der strukturschwachen Gegend Mecklenburg-Vorpommern für ein ehrenamtliches Engagement motiviert werden können. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht boten sich verschiedene Ansatzpunkte zur Bearbeitung dieser Problemstellung an. Von sozialwissenschaftlichen Fragen zu Motivlagen für ein Ehrenamt bis hin zu stärker kommunikations- und medienwissenschaftlichen Fragestellungen der adressatenorientierten Ansprache von (potenziellen) Ehrenamtler*innen auf diversen Kommunikationskanälen sollte die Problemlage des DRK möglichst breit betrachtet und bearbeitet werden. Bevor näher auf das Konzept des Projekts eingegangen wird, stellt zunächst das DRK OVP-HGW seine Ausgangslage vor.

**BEDARF AUS DER PRAXIS –
AUSGANGSLAGE VOM DRK-KREISVERBAND
OSTVORPOMMERN GREIFSWALD E.V.
(FRANZISKA KRAUSE)**

Das Deutsche Rote Kreuz vereint als Hilfsorganisation und Wohlfahrtsverband zahlreiche bedeutende haupt- und ehrenamtliche Aufgaben unter einem Dach. Um diese auch künftig leisten zu können, ist die Nachwuchsgewinnung ein zentrales Thema. Im Ehrenamt werden so beispielsweise neue Helfer für die Tätigkeiten im Katastrophenschutz, der Wasserwacht, der Rettungshundestaffel oder im Jugendrotkreuz benötigt – so auch im DRK-Kreisverband Ostvorpommern-Greifswald e.V. Doch die Helfersuche gestaltet sich zunehmend schwieriger. Es scheint einige Menschen zu geben, die sich nicht engagieren wollen und können. Die potentiellen Helfer sind familiär und beruflich stark eingebunden, legen täglich viele Kilometer zur Arbeitsstätte zurück und haben wenig Zeit, sich einzubringen. Aber es gibt auch Menschen, die möglicherweise interessiert sind, aber gar nicht wissen, dass es den DRK-Kreisverband gibt und man sich dort ehrenamtlich einbringen kann. Zusätzlich scheint es eine Hemmschwelle zu geben, nach einem interessierten Erstkontakt, beispielsweise bei öffentlichen Veranstaltungen oder einem Infoabend, tatsächlich mitzumachen. Diese subjektiven Eindrücke nahmen Mitarbeiter*innen aus den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit und Servicestelle Ehrenamt des DRK-Kreisverbandes wahr, die sich seit längerem mit Strategien zur Akquise neuer Helfer*innen befassen und verschiedenste Methoden ausprobiert haben. Mit der Hoffnung auf neue Erkenntnisse und Impulse für die eigene Arbeit wandten sich die Rotkreuzler*innen an den Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Greifswald. Dort wurde die

Ehrenamtsgewinnung Gegenstand des Seminars „Soziale Organisationen“ im Masterstudiengang Organisationskommunikation und sollte einmal aus wissenschaftlicher Sicht beleuchtet werden. Neben neuen Ideen bot die Zusammenarbeit aber auch die Gelegenheit, die bisherigen Aktivitäten zu hinterfragen und in der Außenperspektive durch die Studierenden untersuchen zu lassen.

Die Rotkreuzler*innen wollten konkret wissen, worin mögliche Barrieren, sich beim DRK zu engagieren, bestehen und wie man diese Barrieren verringert oder beseitigt: kurzum was man künftig besser machen kann. Mit einer Reihe von Fragen traten die Kreisverbandsvertreter*innen an die Studierenden heran. Sie wollten wissen, wie man Menschen aller Alters- und Bevölkerungsgruppen für ein Ehrenamt beim DRK begeistern kann und welche Kommunikationskanäle am besten dazu geeignet sind, die Interessierten anzusprechen. Dabei interessierte vor allem die Perspektive der potentiellen Helfer*innen. Was treibt Menschen an, sich ehrenamtlich zu engagieren? Was verbinden Menschen der Region mit dem DRK? Präsentiert sich das DRK attraktiv und informativ? Zusammengefasst sollte also erfasst werden, welche Rahmenbedingungen Interessierte insgesamt vorfinden müssen, um sich zu engagieren und was ihnen momentan möglicherweise fehlt.

Zum Auftakt des Seminars schilderten die Rotkreuzler*innen ihre Perspektive und die zentralen Fragen und trafen dabei auf sehr interessierte und engagierte Studierende, die sich den Sorgen und Problemen des DRK bei der Helfersuche annahmen.

SEMINARKONZEPT

Da das Seminar im Masterstudiengang Organisationskommunikation stattfand, sollten die verschiedenen methodischen Fertigkeiten der Studierenden eingebracht und kooperativ gestärkt werden. Daher galt es in der ersten Sitzung nicht nur verschiedene wissenschaftliche Fragestellungen und grundsätzliche Aspekte zur Bearbeitung der Probleme der Vertreter*innen vom DRK zu formulieren, sondern auch erste methodische Überlegungen vorzunehmen. In einer offenen Gruppenarbeit fanden sich sechs Gruppen, die unterschiedliche Aspekte aus dem vom DRK vorgestellten Prob-

lem und erste Fragestellungen sowie mögliche forschungsmethodische Herangehensweisen diskutierten. Zwei DRK-Vertreterinnen sowie die Seminarleiterin leiteten die Gruppenfindung, so dass sichergestellt wurde, dass einerseits fachliche Inhalte als auch Wünsche des DRK in allen Gruppenprojekten berücksichtigt werden. Am Ende der doppelstündigen Sitzung standen sechs studentische Arbeitsgruppen fest, die sich den folgenden Fragen widmeten, die Tabelle veranschaulicht ebenfalls, wie die Gruppen methodisch vorgehen, um die Fragen zu beantworten:

Gruppe	Leitende Frage	Methodische Herangehensweise
1	Was sind Motive für Studierende ein Ehrenamt auszuüben?	Gruppendiskussion mit Studierenden
2	Was sind Motive der Generation 50plus ein Ehrenamt auszuüben?	Qualitative Leitfadenterviews mit Ehrenamtler*innen 50plus (nicht beim DRK-Tätige)
3	Was motiviert junge Menschen für ein Ehrenamt im Katastrophenschutz des DRK?	Fragebogenerhebung bei nicht ehrenamtlich Tätigen sowie qualitative Leitfadenterviews mit ehrenamtlich Tätigen
4	Was sind Motive der DRK-Ehrenamtler*innen in der strukturschwachen Gegend Mecklenburg-Vorpommern ein Ehrenamt auszuüben und wie nehmen sie die Strukturen innerhalb des DRK OG wahr?	Fragebogenerhebung unter Ehrenamtler*innen des DRK Mecklenburg-Vorpommern
5	Wie nehmen Bürger*innen die Flyer/Postkarten vom DRK zur Bewerbung und Motivation des Ehrenamts wahr und wie werden die Flyer/Postkarten von Bürger*innen bewertet?	Fragebogenerhebung online zu verschiedenen Flyern/Postkarten
6	Wie erfolgreich sind die Posts auf der Facebookseite des DRK OG? (Welche Beiträge werden geliked? Welche Beiträge führen zu weiteren Kommentaren? Inwiefern entsprechen die Posts der „guten Praxis“ der Social-Media-Kommunikation?)	Inhaltsanalyse der Posts; Auswertung der Interaktionen der Posts (Klickzahlen, Likes, Kommentare)

Tabelle 1: Übersicht der Gruppenprojekte mit Leitfragen und methodischen Herangehensweisen

Während sich die ersten vier Gruppenprojekte stärker auf die Motivlagen unterschiedlicher Zielgruppen fokussierten, widmeten sich die Gruppen fünf und sechs jeweils der Außerdarstellung des DRK OVP-HGW. So wurden zwei unterschiedliche Kommunikationskanäle untersucht, mit denen der Kreisverband nicht nur für ein Ehrenamt wirbt, sondern gleichsam auch Imagearbeit betreibt, was implizit auch Werbung für ein Engagement bei der Organisation betrifft (Flyer/Postkarten sowie der Facebook-Auftritt).

Die Bandbreite an Themen und methodischen Umsetzungen sollte bewusst breit gehalten werden, um einerseits vielfältige Antworten für die Praxis zu generieren, andererseits sollten die Studierenden möglichst frei und selbstständig entscheiden, welche Frage sie wie methodisch beantworten. Da das Seminar im Master verankert war, konnte hier auf gefestigte methodische Kenntnisse der Studierenden aufgebaut werden.

Das 14-wöchige Seminar gliederte sich in drei Bereiche. Nach der Einführungsveranstaltung (und Briefing seitens des DRK OVP-HGW im Seminar) folgte zunächst ein theoretischer Block zum Themenbereich „Nongovernmental Organizations, soziale Organisationen, föderale Strukturen und Ehrenamt“ (Woche zwei bis sechs). Danach folgte die Projektphase, in der die Studierenden Daten erhoben und auswerteten. Sie wurden von der Seminarleitung bei der Datenerhebung und -auswertung unterstützt. Ebenso unterstützte das DRK die Gewinnung von Interviewpartner*innen aus seinen Reihen. In einer abschließenden öffentlichen Präsentation stellten alle Gruppen ihre Ergebnisse

vor Vertreter*innen des DRK und anderen ehrenamtsnahen Organisationen zur Diskussion. Als Prüfungsleistung ist in dem Modul eine Hausarbeit bestimmt. In dieser sollten die Studierenden die theoretischen Grundlagen noch einmal dezidiert mit dem eigenen Projekt verknüpfen sowie das eigene Projekt kritisch reflektieren.

Die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen können hier nur beispielhaft vorgestellt werden. Grundsätzlich konnten alle Gruppenprojekte praxisnahe und umsetzbare Handlungsempfehlungen für das DRK formulieren, die zum Großteil auch zeitnah umgesetzt wurden. So empfahl die Gruppe 1, die nach Motiven für ein Ehrenamt von Studierenden fragte, dass das DRK nicht nur auf altruistische Gründe setzen solle, sondern auch strategische (provokant formuliert: egoistische) Gründe aufzeigen sollte. Beispielsweise der Aufbau eines Netzwerkes könne bisher noch nicht engagierte Studierende für ein Ehrenamt gewinnen. Die Gruppe, die den Facebookauftritt kritisch unter die Lupe nahm, kam zu dem Schluss, dass das DRK OVP-HGW hier zu textlastig kommuniziere. Die Studierenden empfahlen dem Kreisverband mit mehr Bildern und mehr Humor für Aufmerksamkeit zu sorgen. Gruppe drei verglich die Perspektive von ehrenamtlich Engagierten mit Vorstellungen von nicht ehrenamtlich Engagierten und konnte so Mythen über das Ehrenamt ermitteln: Nicht ehrenamtlich Tätige schätzen den zeitlichen Aufwand für solch ein Engagement oft höher ein als der tatsächliche Mindestaufwand beträgt. Die explizite Widerlegung solcher Mythen könne weitere Menschen für ein Ehrenamt überzeugen, so die Projektgruppe.

Dank der praxistauglichen Handlungsempfehlungen der Studierenden konnte der Kreisverband des DRK einige Empfehlungen zeitnah umsetzen. So fanden die „Mythen über ein Ehrenamt“ Eingang in die Weihnachtspostkarten des Kreisverbands im Jahr 2018 sowie in verschiedene Flyer.

nicht nur einmal aufbereitet und dann vergessen.“ Auch die „Wertschätzung der geleisteten Arbeit“ wurde positiv evaluiert. Gleichwohl gab es Hinweise der Studierenden, die Verbesserungspotenziale aufzeigen. So bemerkte ein*eine Studierende*r, dass eine längere Vorbereitungszeit für die The-



EVALUATION AUS STUDIERENDENPERSPEKTIVE SOWIE BILANZ DES DRK

Das Seminar wurde in der regulären Lehrveranstaltungsevaluation der Universität Greifswald seitens der 35 Studierenden evaluiert. Insgesamt bewerteten die Studierenden vor allem den Praxis-transfer sehr positiv, wie diese Rückmeldung zeigt: „Die Ergebnisse werden tatsächlich verwendet,

menfindung der Gruppenprojekte wünschenswert sei – und nicht bereits in der ersten Sitzung die Themen festgemacht werden sollten. Hier muss seitens der Seminarleitung abgewogen werden, wie viel organisatorischen Freiraum die eng getaktete Vorlesungszeit für die Arbeit mit Praxisvertreter*innen zulässt.

**ULRIKE GOCHERMANN (PROJEKTGRUPPE 3),
DAMALIGE STUDENTIN IM SEMINAR, ZU
IHREN ERFAHRUNGEN MIT DEM PROJEKT:**

Die Theorie mit der Praxis verknüpfen – das ist nicht immer so einfach, wie es klingt. Und das ist dennoch der Teil, der Studierenden vermutlich am meisten Spaß macht. Wozu lerne ich das? Wie kann ich das Wissen in der Praxis anwenden? Wo weichen Theorie und Praxis gegebenenfalls voneinander ab?

Nachdem wir uns in dem ersten Teil des Seminars mit den speziellen Eigenschaften sozialer Organisationen und den theoretischen Besonderheiten ihrer Kommunikation auseinandergesetzt haben, ging es direkt an die Umsetzung des Projektes für das DRK OVP-HGW. Meine Projektgruppe hat sich hier schwerpunktmäßig mit dem Bereich Katastrophenschutz des DRK OVP-HGW beschäftigt. Laut Theorie sind hier besonders hohe personelle Ressourcen nötig und die ehrenamtlichen Helfer bilden dabei den überwiegenden Teil der Einsatzkräfte (Kietzmann, Bischoff & Schmidt, 2016, S. 81). Neben den allgemein gängigen Faktoren wie demografischer Wandel und geänderten Strukturen im Arbeitsalltag junger Menschen, hat vor allem das Aussetzen der Wehrpflicht am 1. Juli 2011 im Katastrophenschutz (KatS) zu einem großen Verlust ehrenamtlich tätiger Einsatzkräfte geführt.

Unser Ziel war es herauszufinden, wie das DRK OVP-HGW mehr junge Menschen für ein Ehrenamt im KatS gewinnen kann. Als Zielgruppe wurden Personen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren definiert. Das Mindestalter von 18 Jahren ist unter anderem notwendig, um im Einsatzfall eigenständig agieren zu können. Mit 25 Jahren ist man noch nicht zu sehr in die Strukturen des Be-

rufslebens integriert, auch Faktoren wie Familienplanung sind in der Regel noch nicht zu intensiv ausgeprägt.

Zunächst wurden qualitative Leitfadeninterviews mit jungen Leuten, welche sich bereits ehrenamtlich im KatS des DRK OVP-HGW engagieren, geführt. Ziel war es herauszufinden, was das Besondere an einem Ehrenamt ist. Wieso engagieren sich die Personen? Was sind eigentlich die Aufgaben im KatS? Wie viel Zeit wird durchschnittlich im Monat für das Ehrenamt aufgebracht? Gibt es bestimmte Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um sich engagieren zu können? Das DRK OVP-HGW wurde hier als zweite Familie beschrieben und das Ehrenamt als Chance, sich entweder beruflich oder auch sozial weiterzuentwickeln und seine Kompetenzen zu vertiefen.

Um einen späteren Vergleich zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung ziehen zu können, wurde anschließend eine Online-Befragung durchgeführt. Der Link wurde nur über lokale Gruppen in dem sozialen Netzwerk Facebook geteilt. Insgesamt haben 137 Personen teilgenommen. Es wurden jedoch nur vollständig ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt, die der Zielgruppe entsprachen (n=29): ein*eine Studierende*r ist zwischen 18 und 25 Jahre alt, wohnhaft in Greifswald und Umgebung und übt derzeit keine ehrenamtliche Tätigkeit aus. Fragen waren unter anderem, ob generell Interesse an einem Ehrenamt im KatS besteht, wie hoch der dafür monatliche Zeitbedarf geschätzt wird und welche Voraussetzungen notwendig sind.

Die gravierendsten Unterschiede, die sich in der Selbst- und Fremdeinschätzung ergaben, lassen sich durch einfache Kommunikationsmaßnahmen

gut beheben. So haben die Ehrenamtlichen angegeben, durchschnittlich rund 13 Stunden pro Monat aktiv tätig zu sein. Die Teilnehmenden der Online-Befragung schätzen den Aufwand hingegen auf durchschnittlich 20 Stunden pro Monat. Ebenso gingen zwei Drittel der Befragten Personen davon aus, dass man medizinisches (Fach-)Wissen benötigt, um sich beim DRK OVP-HGW engagieren zu können. Hier wurde dem DRK OVP-HGW empfohlen, die Vorurteile mit einer klaren Kommunikationsstrategie über die Voraussetzungen für das Ehrenamt, die Weiterentwicklungschancen sowie die möglichen Aufgaben und den zeitlichen Aufwand aufzuklären. Diese Empfehlung wurde mit der Weihnachtspostkarte 2018 in die Praxis umgesetzt und fand sich auch zeitnah in Facebook-Posts des DRK OVP-HGW wieder.

Auch wenn ein Projektmodul wie das hier beschriebene für alle Parteien zeitaufwendig ist, so lässt sich dennoch klar festhalten: Es macht nicht nur Spaß und fördert den Zusammenhalt mit den Kommilitonen – das direkte Anwenden der theoretischen Inhalte auf die Praxis hat definitiv den Lerneffekt erhöht. Wir haben uns intensiver mit der Theorie auseinandergesetzt und methodisch wie rhetorisch (zielgruppenspezifische Aufbereitung der Ergebnisse) viele Aspekte aus anderen Modulen mit in das Seminar integriert. Besonders motivierend war dabei vor allem die Würdigung der geleisteten Arbeit durch die Seminarleitung und das DRK OVP-HGW, welche uns auch während des Seminars immer mit Rat und Tat zur Seite standen.

EVALUATION AUS DER PRAXISPERSPEKTIVE – BILANZ VON FRANZISKA KRAUSE (DRK)

Auch das DRK OVP-HGW zog eine positive Bilanz des gemeinsamen Projektes und nahm viele An-

regungen aus der Zusammenarbeit mit. Besonders überraschte, welche falschen Vorstellungen potentielle Ehrenamtler*innen von dem Engagement beim DRK hatten. Viele der Befragten schätzten den Zeitaufwand deutlich zu hoch ein und erwarteten eine hohe Zugangsbarriere durch spezielle Qualifikationen. Diese sind in der Praxis jedoch nicht erforderlich und können in einem breit gefächerten Aus- und Fortbildungsprogramm erworben werden. Diese falschen Vorstellungen wurden vielfach aufgegriffen: auf dem neuen Ehrenamtsflyer, auf der Website, in humorvollen Facebook-Beiträgen oder im Rotkreuzmagazin, das quartalsweise als landesweites Printmagazin erscheint. Ebenso wurde der persönliche Mehrwert eines Engagements deutlich herausgearbeitet und verstärkt kommuniziert. Aus den Präsentationen aller Projektgruppen konnten zahlreiche Erkenntnisse gewonnen werden, die auch heute noch in die Kommunikation einfließen.

Über die Kooperation und die Ergebnisse der Studierenden wurden Rotkreuzler*innen aus Haupt- und Ehrenamt im internen Newsletter oder in Gremien wie der jährlichen Kreisversammlung informiert. Auch in der regionalen Presse fand die Zusammenarbeit Anklang. Die Erkenntnisse wurden darüber hinaus auch in landesweiten DRK-Gremien vorgestellt und diskutiert.

Die Vertreter*innen vom Roten Kreuz erlebten von Beginn an sehr interessierte Studierende, die ihre Aufgabe sehr ernst nahmen und zahlreiche, konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Helfer*innengewinnung unterbreiteten. Diese wurden, in den zum Teil mit sehr viel Liebe zum Detail ausgearbeiteten Präsentationen, überzeugend vermittelt.

EVALUATION DER SEMINARLEITERIN

Das hier vorgestellte Projekt war vor allem deswegen erfolgreich, weil die Zusammenarbeit mit dem Praxispartner offen und unbürokratisch verlief. Das DRK OVP-HGW hatte eine klare Fragestellung, war aber gleichzeitig offen für Erweiterungen und zusätzliche Fragestellungen seitens der Studierenden und der Seminarleitung. Diese Offenheit und Flexibilität hat zum einen ganz praktisch die Arbeit erleichtert, zum anderen das studentische Interesse gefördert. Letzteres, weil die Studierenden von Beginn an erlebten, dass ihre Ideen und Perspektiven ernst genommen wurden. Zudem wurden bereits in der ersten Seminarsitzung die Themen der Gruppenprojekte vergeben. Dafür waren, wie ausgeführt, die Praxisvertreterinnen im Seminar anwesend. Damit wurde nicht nur das Anliegen aus der Praxis vorgestellt, sondern es konnten auch mögliche Fragen geklärt werden. Die frühzeitige Verteilung der Gruppenprojekte erwies sich im Verlauf des Semesters als sinnvoll, da die Projekte in einer eng begrenzten Zeit realisiert werden mussten. Eine möglichst detaillierte Zeitplanung und ein frühzeitiger Start der Gruppenprojekte im Semester können daher als weitere positive Erfahrung fest gehalten werden. Auch die Verknüpfung der Prüfungsleistung mit der Projektarbeit erwies sich mit Blick auf studentische Motivation und Workload als produktiv. Im vorliegenden Fall bestand die Prüfungsleistung aus einer Hausarbeit. Hierin diskutierten die Studierenden Grundlagen und Literatur zum Thema soziale Organisationen sowie Ehrenamt und verknüpften dies mit dem eigenen Projekt. Dergestalt wurde eine theoretische und wissenschaftliche Untermauerung der Projekte gestärkt. Zudem äußerten sich die Studierenden dahingehend positiv, dass die Projektarbeit zusätzlich gewürdigt wurde, weil sie diese in der Hausarbeit noch ein-

mal umfänglicher reflektieren konnten. Falls eine wissenschaftliche Hausarbeit erstellt werden soll, ist es allerdings ratsam, die Studierenden explizit auf den wissenschaftlichen Anspruch aufmerksam zu machen. Da sonst die Gefahr besteht, dass die Arbeit zu sehr einem Projektbericht entspricht.

KONKLUSION UND AUSBLICK

Wie die Evaluationen offen gelegt haben, kann Service Learning eine produktive Form der Wissensvermittlung sein. Offenheit einerseits und eine möglichst genaue Zeitplanung andererseits wurden im vorliegenden Fall als Parameter erkannt, die für die produktive Umsetzung wichtig sind. Offenheit ist dabei von allen Beteiligten gefordert: Lehrende müssen eventuell von den ihnen bekannten Pfaden der Wissensvermittlung abweichen und sich auf praxisorientierte Lehre einlassen. Studierende müssen an authentischen Problemen arbeiten. Letzteres stellt für Studierende eine besondere Herausforderung und Motivation gleichermaßen dar. Für Studierende gilt es nicht nur die Ansprüche der Lehrperson zu erfüllen, sondern auch mit gesellschaftlichen Akteuren zu interagieren. Praxispartner*innen bzw. zivilgesellschaftliche Akteure schließlich werden ggf. zu einem Perspektivwechsel ermuntert, bei dem unter Umständen auch eher unbequeme Sichtweisen auf die eigene Arbeit oder Organisation oder kritische Aspekte diesbezüglich thematisiert werden. Da ein hochschulisches Semester zeitlich klar begrenzt ist, und beim Service Learning in der Regel ein Praxisproblem bearbeitet werden soll (und keine theoretische oder methodische Modellierung im Vordergrund steht), ist die zeitliche Planung umso wichtiger. Eine frühzeitige Festlegung der Themen und Gruppenprojekte erwies sich im vorliegenden Fall als sinnvoll, und am Ende des Semesters (nach 13 Wochen) konnten die Studierenden Ergebnisse



Engagement im Katastrophenschutz

☐ Ja, im Bereich...

- Betreuungszug (7x)
- Suchdienst (5x)
- Saniführung (4x)
- Sicherheit & Technik (4x)
- Hochwasserabwehr (2x)
- Alle Bereiche (2x)
- Einsatzweite unterschiedl. (1x)

☑ Nein, weil keine...

- Zeit
- Interesse
- Motivation
- Notwendigkeit
- Spaß
- Qualifikation
- Verantwortung übernehmen

Studierende bei der Abschlusspräsentation vor den Verantwortlichen des DRK und Gästen
Foto: DRK, Franziska Krause

öffentlich präsentieren. Um die wissenschaftliche Fundierung zu gewährleisten, wurden die ersten Wochen des Seminars mit der Lektüre und Diskussion von Literatur zum relevanten Themenbereich gestaltet. Damit sollte gewährleistet werden, dass das Service Learning Projekt kein ausschließliches Praxisseminar wird. Diese Konklusionen variieren vermutlich je nach Fach, Praxispartner*in und Fragestellung. Offenheit hinsichtlich der konkreten Fragestellung, der Arbeit mit der Praxis und dem Verlassen altbekannter (Lehr-)Pfade einerseits sowie eine genau durchdachte Zeitplanung andererseits (weil man eben nicht in der „Blase des Seminars“ arbeitet) erscheinen jedoch als Punkte, über die sich Lehrende bewusst sein sollten, wenn sie Service-Learning-Projekte durchführen.

Mit Blick auf die vorliegende Thematik lässt sich abschließend festhalten, dass zivilgesellschaftliche Herausforderungen, wie die Gewinnung von ehrenamtlich Engagierten, in Zukunft nicht abnehmen werden – demographischer Wandel, Globalisierung und Migration stehen beispielhaft für gesellschaftliche Bereiche, in denen Ehrenamtler*innen gesucht werden und sie veranschaulichen gleichsam die Reichweite vom Ehrenamt (Redmann, 2018). Vor diesem Hintergrund ist die Zusammenarbeit mit Praxisvertreter*innen im Rahmen von Service-Learning-Projekten nicht nur für Studierende förderlich, sondern bietet der Praxis Impulse und kann so deren Handlungsräume erweitern.

QUELLEN

Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.

Crommelin van, A., Driesner, I. & Kuhnhenh, M. (2016). Qualifizieren für Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre – Herausforderungen und Potenziale. In Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 6 (S. 7–21).

Kietzmann, D., Bischoff, M. & Schmidt, S. (2016). Motivationale Aspekte ehrenamtlichen Engagements im Zivil- und Katastrophenschutz in ländlichen Regionen. In M. Herbst, F. Dünkel & B. Stahl (Hrsg.), Daseinsvorsorge und Gemeinwesen im ländlichen Raum (S. 81–91). Wiesbaden: Springer VS.

Redmann, B. (2018). Erfolgreich führen im Ehrenamt: Ein Praxisleitfaden für freiwillig engagierte Menschen. Wiesbaden: Springer

Stiftung Service Learning (2019): Was ist Service Learning? Verfügbar unter <https://www.servicelearning.de/lernen-durch-engagement/was-ist-service-learning-lernen-durch-engagement/> [22.04.2019].



Jedziemy do szpitala
badamy
MSG
krowa
Pana (Panig)
badamy
ki Pan(a) bierze?
mierni

Foto: Universität Greifswald, Grzegorz Lisek

FACHKOMMUNIKATION UND REGIONALE VERNETZUNG AM BEISPIEL DES PROJEKTS INTEGRIERTER GRENZÜBERSCHREITENDER RETTUNGSDIENST POMERANIA/ BRANDENBURG (INGRIP)

DR. GRZEGORZ LISEK (UNIVERSITÄT GREIFSWALD, INSTITUT FÜR SLAWISTIK)

ABSTRACT

*Wie wichtig adäquate, präzise und schnelle Kommunikation in lebenswichtigen Situation ist, wissen nicht nur Studierende der Kommunikationswissenschaft, von Jura oder Medizin. Rettungssanitäter*innen und Notärzt*innen wissen dies umso besser. Notärzt*innen sind nicht per se Mitglieder der Universität, gehören der universitären Umwelt dennoch an. Im 21. Jahrhundert nehmen die Rolle der universitären Umwelt und die Vernetzung in der Region an Bedeutung zu. Die heutige Universität bewegt sich nämlich zwischen dem normativen Bildungs- und Wissenschaftsideal und den externen Erwartungen einer Nutzenorientierung (Wümmseer, 2016, S. 30). Um die Nutzenorientierung, also um die gesellschaftsbezogenen Aktivitäten in Form der (außeruniversitären) Lehre handelt es sich im vorliegenden Beitrag. Linguistische Forschung, in Form von Erfassung und Auswertung der im Simulationstraining vorkommenden sprachlichen Kommunikation, wird ebenso aufgegriffen. Diese Aktivitäten werden anhand des Projekts Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg (InGRiP) nachgezeichnet. Das Ziel des Projekts besteht in der Optimierung der Zusammenarbeit der zuständigen Institutionen im grenzüberschreitenden öffentlichen Rettungsdienst. Zu diesem Zweck ist unter anderem ein Sprachkurs der deutschen und polnischen Rettungskräfte in der jeweiligen Nachbarsprache mit fachspezifischem Fokus vorgesehen. Am Institut für Slawistik werden Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Phasen fremdsprachendidaktisch vorbereitet.*

*Im vorliegenden Beitrag werden die am Institut für Slawistik erarbeiteten fremdsprachendidaktischen Konzepte, Beispiele ihrer Realisierung in Form von Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Einheiten für das Polnische als Fremd- und Fachsprache vorgestellt. Bei der Erstellung der Lernmaterialien wird Pionierarbeit geleistet, da üblicherweise Fachsprache den fortgeschrittenen Lernenden (B1-B2 GER) vermittelt wird. Darüber hinaus werden der Nutzen der fachsprachlichen Komponente und die mögliche Einbindung in das polonistische Lehramtsstudium reflektiert. Der Beitrag thematisiert ein Projekt, das nicht in Form eines universitären Lehrangebots erfolgt, jedoch didaktische Impulse für Lehrer*innenbildung in der Slawistik/Polonistik geben kann.*

EINLEITUNG

Oft wird die deutsch-polnische Zusammenarbeit von Politiker*innen oder der Journalist*innen gelobt. Auch wenn nur selten – wird dabei auf das gegenseitige und/oder gemeinsame Sprachenlernen eingegangen. (Fach)kommunikation ist demgegenüber noch nicht von Politik und Presse entdeckt worden. Sie wird jedoch von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik thematisiert.

Zu der allgemeinen Situation des Polnischen im Grenzgebiet bemerkt Brehmer (2018, S. 26): „Bei der Betrachtung polnischer Sprachlernangebote in der deutsch-polnischen Grenzregion fällt allerdings sehr schnell auf, dass hier noch viel Förderbedarf besteht, obgleich erste Grundlagen bereits geschaffen wurden“. Diese Aussage betrifft die allgemeine Fremdsprache, sie könnte aber ebenso gut auf die Situation um die Fachsprache und die Einbindung der fachsprachlichen Komponenten in die Lehramtsausbildung zutreffen.

Fachsprachenkurse sind ein wichtiger Bestandteil der hochschulischen Lernangebote sowohl in Polen als auch in Deutschland. Hierzulande lernen beispielsweise Studierende der Natur- oder Geowissenschaften die englische Fachsprache im Rahmen des Studiums. Auch ausländische Pflegekräfte und Ärzt*innen werden in der Fachsprache geschult. Fachsprachenkurse sind in der Regel auf die gegebene Zielgruppe formell und methodisch zugeschnitten. Dies betrifft gleichermaßen die Fachsprachenkurse für deutschsprachige Rettungskräfte, die im Projekt „Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg“ (InGRiP)¹ durchgeführt werden. Die Teilnehmenden erlernen basale Kommunikationsstrategien in der Fremdsprache, die sie als Instrument für grenzüber-

schreitende Einsätze und in der beruflichen Weiterqualifikation nutzen können.

Wichtig ist dabei zu vermerken, dass Sprachkurs teilnehmende keine direkte universitäre Anbindung haben (bis ggf. auf einzelne Notärzt*innen) und im Alltag der im 21. Jahrhundert immer wichtig werden universitären Umwelt angehören. Die Universität (in dieser das Institut für Slawistik) ist der Ort, wo die notfallbezogene Fachsprachenausbildung mit Unterstützung der Universitätsmedizin Greifswald konzipiert wird. In der universitären Umwelt wird dieses Konzept angewandt und erprobt. Somit findet ein Transferprozess zwischen dem universitären und nicht universitären Raum statt. Dieser Austausch wird heutzutage häufig als Third-Mission der Universität bezeichnet und stellt als solcher einen „Sammelbegriff für alle gesellschaftsbezogenen Hochschulaktivitäten“ (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015, S. 5) dar. Dieser im Artikel nachgezeichnete Austauschprozess ist in einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern, und insbesondere in seinen östlichsten Landkreisen, gefragt. Jeder Austausch ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen.

Ergebnisse einer fachsprachenbetreffenden Bedarfserfassung werden in diesem Text aufgegriffen, um dann die Ziele des Projekts und die methodische Herangehensweise vorzustellen sowie auf Herausforderungen und Transfermöglichkeiten in die universitäre Lehramtsausbildung anzuknüpfen.

BEDARF AN FACHSPRACHBEZOGENER BILDUNG DER RETTUNGSKRÄFTE UND ZIELE VON InGRiP

Eine im Jahr 2018 durchgeführte Untersuchung der Fremdsprachenkenntnisse unter den Rettungskräften in grenznahen Wachen Mecklenburg-Vorpom-

merns und Brandenburg² ergab, dass über 90% der Rettungskräfte bereits in Situationen waren, in denen der/die Patient*in kein Deutsch oder sehr spärlich Deutsch gesprochen hat. Die Teilnehmenden der Umfrage nennen keine Sprachen der Patient*innen, aber in der deutsch-polnischen Grenzregion wird Polnisch als eine der Sprachen vorausgesetzt. Die Befragten meinten bei einer weiteren Frage bezüglich des Polnischen, zu ca. 97%, diese Sprache nicht zu beherrschen. Eindeutig besteht der Bedarf an Weiterbildung. Auch in diesem Kontext ist die Feststellung aktuell und relevant: Wer grenznahe Krankenversorgung in der deutsch-polnischen Grenzregion leisten möchte, benötigt Kenntnisse einer Nachbarsprache, d. h. des Polnischen.

Deutsche und polnische Rettungsdienstmitarbeitende sollen in einem linguistisch begleiteten notfallmedizinischen Simulationstraining gemeinsam die grenzüberschreitende Versorgung von Patient*innen mit Hilfe der jeweiligen (polnischen oder deutschen) Fachsprache trainieren. Dies be-

darf Sprachschulungen. Ziel der Sprachschulungen ist den Teilnehmenden effiziente Strategien der Kommunikation in der Fach- und Nachbarsprache Polnisch beizubringen, so dass sie in der Lage sind, fremdsprachige Patient*innen zu versorgen und in grenzüberschreitenden Einsätzen teilnehmen zu können. Die Herausforderung bei der Erstellung der Lernmaterialien besteht in der Tatsache, dass im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)³ keine Hinweise für Polnisch als Fachsprache zu finden sind, da üblicherweise die Fachsprache den fortgeschrittenen Lernenden vermittelt wird. Das hier vorgestellte Projekt leistet somit Pionierarbeit. Nach Auseinandersetzung mit den vorhandenen polnischen Curricula für Fremdsprache und dem gemeldeten Bedarf seitens der Rettungsdienste entstand eine Art Referenzrahmen für das Niveau der basalen Kommunikation im Rettungswesen, das sicherlich Ergänzungen und Evaluation bedarf. Im Folgenden werden bekannte Fertigkeiten charakterisiert, also Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, die in Bezug auf das Unterrichtsniveau bei den

Hören	Kursteilnehmende können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze oder elliptische Äußerungen verstehen, die sich auf sie selbst, das Rettungsteam, den Patient*innen oder auf konkrete Gegenstände um sie herum beziehen (z. B. auf Ausstattung des Rettungswagens oder bei einem Reanimationsvorgang), vorausgesetzt es wird in der Nachbarsprache langsam und deutlich genug gesprochen.
Lesen	Kursteilnehmende können einzelne vertraute Namen, Wörter (z. B. Krankenhausabteilungen im Entlassungsbrief, Dosierung auf dem Rezept) oder ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Beipackzettel von Medikamenten, Rezepten, Entlassungsbriefen oder Einsatzprotokollen.
Sprechen	Kursteilnehmende können sich auf sehr einfache Art verständigen, wenn ihr/e Gesprächspartner*in bereit ist Gesagtes etwas langsamer zu wiederholen. Kursteilnehmende können einfache Fragen stellen und beantworten (z. B. beim Anamnesegespräch, Realisierung des SAMPLE(R)-Schemas), sofern es sich um vertraute Themen (z. B. Krankheitssymptome, Medikamentenverabreichung) handelt.
Schreiben	Kursteilnehmende können Stichpunkte oder eine einfache Nachricht in Form einer nicht vollständigen Äußerung oder eines Satzes schreiben. Sie können insbesondere auf medizinischen und alltäglichen Formularen Vor- und Nachnamen, Adresse, Alter oder eine ähnliche Ihnen bereits begegnete Information eintragen.

Tabelle 1: Fertigkeiten auf dem basalen Niveau der medizinischen Fachkommunikation für den deutschen Rettungsdienst in Anlehnung auf die Niveaubeschreibungen des GER für Allgemeinsprache Polnisch

deutschsprachigen Rettungskräften (Anfänger*innen) und den Charakter des Fachsprachenkurses speziell für das Projekt erarbeitet wurden.

Die Präsenzveranstaltungen, die am Institut für Slawistik im Rahmen des Projekts konzipiert und von den Mitarbeitenden durchgeführt werden, erstrecken sich jeweils über eine Woche und finden dreimal in der Projektlaufzeit statt. Im Sprachkurs wird vor allem notfallmedizinische Thematik behandelt. In der ersten Woche geht es um die sprachliche Struktur der Nachbarsprache. In der zweiten Woche werden medizinische Themen (insb. ausgewählte biologische Systeme des Körpers und ihre Krankheitssymptomatik) behandelt, um in der dritten Woche die Notfallkommunikation in den Fokus zu stellen. Der Präsenzkurs umfasst 120 Einheiten pro Teilnehmende. Hinter der zeitlichen Planung stehen auch didaktische Überlegungen: Um Motivation zu erhalten, Kontinuität beim Lernen herzustellen und Lernerfolge zu sichern, dauern die ersten zwei E-Learning-Einheiten jeweils sieben Wochen. Die letzte dauert acht Wochen und ist direkt in das Simulationstraining integriert. Es sind insgesamt 25 Stunden Workload pro E-Learning-Durchlauf vorgesehen.

Die führende Methode der Sprachschulungen heißt „direkte Methode“ (Sarter, 2006). Der kommunikative Ansatz sowie Elemente des aufgabenorientierten Lernens (Krauß & Zawadzka, 2017, S. 43) sind im Unterricht ebenso enthalten. Die gegenwärtig allgemein verpönte und als veraltet bewertete, aber im medizinischen Fachsprachenunterricht erlaubte Grammatik-Übersetzungsmethode wird auch herangezogen (Ławnicka-Boronska, Rudnik, & Wisniewska, 2011). Fachtermini sowie fachbezogene Wendungen müssen präzise erklärt werden.

Die Übungen in der virtuellen Umgebung einer Lernplattform orientieren sich an den Fertigkeiten Hören, Lesen oder Schreiben und ähneln somit den Übungstypen im Präsenzunterricht. Im Vordergrund der Präsenzveranstaltungen steht eindeutig das Sprechen, das als Fertigkeit im Moodle nicht direkt geübt wird, auch wenn bei vielen Übungen die Möglichkeit besteht das Gehörte zu wiederholen und nachzusprechen. Dabei ist jedoch die Kontrollinstanz in Form einer bzw. eines Lehrenden nicht gegeben. Die Originalaufnahmen können als eine solche Instanz fungieren. Darüber hinaus um sich die Übungen (sowohl die Arbeitsblätter für die Präsenzveranstaltung als auch für diese Online-

Wie heißen die markierten Elemente auf Polnisch? Ordnen Sie die richtigen Bezeichnungen den Buchstaben zu.

jelitko cienkie, jelitko grube, odbytnica, odbył, przełyk, wątroba, żółtek

A) przełyk
 B) _____
 C) _____
 D) _____
 E) _____
 F) _____
 G) _____


Das Originalbild entstammt der CC0 lizenzierten Bilderdatenbank Pixabay.de (Ekonex2)
 InDRMP wird gefördert durch das Kooperationsprogramm Interreg V A Mecklenburg-Vorpommern | Brandenburg | Polen aus Mitteln der

Interreg

phase) besser vorstellen zu können, werden diese mit Beispielen illustriert. Bei den Präsenzmaterien handelt es sich um Schemata – insbesondere Frage-Antwort-Sequenzen, die die Kommunikation erleichtern sollen. Das zweite Arbeitsblatt betrifft anatomische Begrifflichkeiten, die im Alltag der Rettungskräfte vorkommen und ebenso relevant sind. Zwei weitere Abbildungen zeigen interaktive Elemente des E-Learnings. Insbesondere ist dies bei der Übung zu Anatomie sichtbar, wo die Teil-

nehmenden die vorgegebenen Inhalte richtig positionieren sollen. Übungen zum Hörverstehen werden ebenso eingesetzt, hier als Mehrfachwahl-Frage präsentiert. Darüber hinaus werden bei Moodle kollaborative Elemente genutzt, wie beispielsweise das Glossar. Dieses wird von den Teilnehmenden gemeinsam zusammengestellt, um noch effektiver und effizienter Vokabeln oder Äußerungen aus dem Berufsalltag zu lernen.

Institut für Slawistik – Dr. Lisek



<p>Nom. alergia Wer, was? alergia na orzechy</p>	<p>mieć + Akk. → mieć alergię Wen, was haben? (ja) Mam alergię na orzechy.</p>	
<p>1. Ma Pan/Pani alergie? Haben Sie eine Allergie? Nie. Nie wiem. Tak, mam alergię.</p>	<p>2. Jaka? Mam alergię na orzechy na truskawki na grzyby na penicylinę na pyłki</p>	<p>Welche?/Was für eine? Nussallergie Erdbeerallergie Pilzallergie Penizillinallergie Pollenallergie</p>

Abbildung 1: Beispiele für Lernmaterialien im Präsenzkurs Polnisch als Fachsprache für den deutschsprachigen Rettungsdienst

ingrip-moodle.com/question/preview.php

Frage 1
Bisher nicht beantwortet
Erreichbare Punkte: 1,00

Wie heißen die ausgewählten markierten Elemente auf Polnisch?
Das Originalbild entstammt der Bilderdatenbank Pixabay.de

Labels in the diagram:
A: []
B: []
C: []
D: []
E: []
F: []
G: []

Labels with arrows:
kość ramienna
kość udowa
kość piszczelowa
kość strzałkowa
k. promieniowa i k. łokciowa

Labels at the bottom:
miednica kości śródstopia czaszka obojczyk zębra kręgosłup mostek

Abbildung 2: Beispiel für Online-Lernmaterialien für den Sprachkurs Polnisch als Fremd- und Fachsprache (InGRIP)

Kiedy pan ostatni raz jadł? x

https://ingrip-moodle.com/mod/quiz/attempt.php?attempt=2002&cmid= 80% Suchen

InGRIP Deutsch (de)

DE4_02
Teilnehmer/innen
Bewertungen
Serdecznie witam na kursie języka polskiego!
Aussprache und Grammatik für Wissensdurstige
Pierwszy tydzień
Drugi tydzień
Trzeci tydzień
Czwarty tydzień
Piąty tydzień
Szósty tydzień
Siódmy tydzień
Feedback - Ihre

Information
Frage markieren
Frage bearbeiten

Was sagt der Rettungssanitäter?
Hören Sie sich die Audiodateien an und wählen Sie die richtige Antwort aus.
0.
[] [] [] []
Versuch beenden...
Neue Vorschau beg

Frage 1
Bisher nicht beantwortet
Erreichbare Punkte: 1,00
Frage markieren
Frage bearbeiten

1.
[] [] [] []
Wählen Sie eine Antwort:
 Gdzie panią boli?
 Co się stało?
 Co pana boli?

Abbildung 3: Beispiel für Online-Lernmaterialien für den Sprachkurs Polnisch als Fremd- und Fachsprache (InGRIP)

HERAUSFORDERUNGEN BEI DEN SPRACHSCHULUNGEN UND EINBINDUNG IN DAS LEHRAMT

Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Phasen bilden das Gerüst der im Projekt „InGRiP“ durchzuführenden Sprachschulungen. Die Wahl der Methode für das Programm sowie der passenden Techniken der Unterrichtsgestaltung spielen für den Lernerfolg eine wesentliche Rolle. Dies gilt gleichermaßen für die reale als auch für die virtuelle Lernumgebung. Die Lernplattform beschäftigt sich mit der Sprache. Sie ist zwar intuitiv in der Anwendung, aber technisch komplex. Dies bedeutet nicht, dass die Benutzenden keine Einstellungen dazu hätten. Dies könnte bedeuten, dass der Umgang mit Lernplattformen, wie beispielsweise Moodle, nicht von Einstellungen zu den neuen Technologien, zur Sprache (Prestige, Komplexität) oder zum Lernen unter den Teilnehmenden frei sei. Die zu berücksichtigenden Variablen, wie Motivation (extrinsische und intrinsische) und/oder persönliche, lerntypologische Merkmale (auditive, haptisch-motorische, kommunikative, visuelle), stellen eine erste Herausforderung bei der Zusammenarbeit und den Transferprozessen dar.

Die Universität kann nicht alle Bausteine des Projekts alleine bewältigen. Erst durch den Austausch mit den jeweiligen Institutionen und Gesundheitsträgern kann das an der Universität in Kooperation mit der Universitätsmedizin Greifswald konzipierte fachsprachliche Ausbildungskonzept erprobt werden. Für die Vorbereitung der Materialien und Übungen werden jedoch einige Daten benötigt, die nur begrenzt vor dem Beginn der Lernphase zugänglich waren⁴. Somit waren lernbiographische Daten in der Konzeptionsphase nicht verfügbar, was aus der fremdsprachendidaktischen Perspekti-

ve einen zusätzlichen Aufwand in der Realisierung der einzelnen Sitzungen bedeutet. Zudem besteht das Risiko nicht interessante oder falsch profilierte Lehrmaterialien zu erstellen. Erst durch die ständige Evaluierung⁵ des Lehr- und Lernprozesses, d. h. der Präsenzveranstaltungen und Lernangebote auf Moodle, ist es möglich, ein Profil eines/einer Teilnehmenden einigermaßen zu umreißen und somit besser auf die jeweiligen Lernstrategien und individuelle Bedarfe einzugehen.

Eine weitere Herangehensweise ist die Einbindung der Thematik der medizinischen Fachkommunikation in die Ausbildung des slawistischen/polonistischen Lehramts. Zwar werden in allen Stufen der sprachpraktischen Polnischkurse an der Universität Greifswald medizinische Themen (z. B. Krankheiten, Arztbesuch, Elemente eines Notfalls/Unfalls) behandelt, dies erfolgt jedoch nur sprachpraktisch und nicht sprachdidaktisch. Die Überlegung ist, ob im 21. Jahrhundert, wo Dienstleistungen (z. B. im Hotelgewerbe oder im Bereich der ästhetischen Medizin) eine zunehmende Rolle spielen, die Kandidat*innen auf den Lehrer*innenberuf im Rahmen ihrer didaktischen Ausbildung Polnisch für die Themen Medizin oder Pflege gleich sensibilisiert werden könnten. Dies ist zum einen neu und herausfordernd, zum anderen ist der Bedarf spezifisch. Diese Kurse können sowohl an Berufsschulen als auch berufsbegleitend für Berufstätige nicht nur aus der hotel-gastronomischen oder breit gefassten touristischen Branche angeboten werden, aber vermehrt (notfall-)medizinische Inhalte fokussieren. Da Polnisch in den Rahmenplänen für Berufs- oder Berufsfachschulen in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) keine Rolle spielt⁶, sollte die Sensibilisierung für Fachsprachenunterricht umso wichtiger in der typischen Ausbildung der Fremdsprachen-

lehrer*innen an der Universität sein. In den hier präsentierten Überlegungen geht es nicht um eine Festschreibung des Polnischen als Fachsprache für unterschiedliche Fachbereiche, obwohl dies interessant, aber vielleicht zu wenig nachgefragt wäre. Es geht vor allem um das Sensibilisieren der universitären Fachdidaktiker*innen und der zukünftigen Lehrer*innen für Polnisch als Fremdsprache. Den Entscheidungstragenden im Bildungsministerium, den Schulämtern sowie den bildungspolitisch Aktiven soll bewusst werden, dass Bedarf auch an Fachsprachenlehrer*innen besteht, die an den Universitäten des Landes M-V nicht ausgebildet werden. Studierende, die Polnischlehrer*innen werden möchten, können an der Universität Greifswald Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Regionalen Schulen (entspricht dem Lehramt an Haupt- und Realschulen in anderen Bundesländern) studieren⁷. Im Rahmenplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern für die gymnasiale Schulausbildung der Jahrgangsstufen 7–10 kommt ein medizinisches Thema vor⁸, im Rahmenplan Polnisch Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe⁹ dagegen nicht mehr. Sowohl in den Modulbeschreibungen der Prüfungs- und Studienordnung für den Teilstudiengang Polnisch im Lehramtsstudiengang Regionale Schule¹⁰ als auch im Lehramtsstudiengang Gymnasium¹¹ an der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald werden Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Lehrpläne und Bildungsstandards explizit thematisiert, von Reflexion des fachsprachlichen Unterrichts ist jedoch nirgendwo die Rede. Es kristallisiert sich somit heraus: Zum einen besteht eine Lücke, zum anderen – wie das Projekt InGRiP zeigt – besteht Interesse an einem fachsprachenpraktischen Unterricht. Die bestehende Lücke lässt sich nicht nur in einem Top-down-Prozess schließen. Die adminis-

trativen Vorgänge sowohl im Bildungsministerium als auch an den Hochschulen dauern bekanntlich lang. Daher schließen bereits sensibilisierte Fachdidaktiker*innen (in einem Bottom-up-Prozess) diese in entsprechende Lehrangebote für Lehramtsstudierende ein. Beispielsweise im Wintersemester 2018/2019 wurde an der Greifswalder Slavistik ein Seminar „Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“¹² angeboten. Dabei wurden mehrere Sprachvarietäten thematisiert, was ebenso die Fachsprache betrifft. Genauso sinnvoll und produktiv erscheint die fremdsprachendidaktische Reflexion der Lehrmaterialien oder der Lernhilfen aus dem Projekt. Dazu kommt noch die linguistische Erfassung und Auswertung der im Simulationstraining vorkommenden sprachlichen Kommunikation. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind sicherlich ein wichtiger Anreiz sich den Fachsprachen anzunehmen, z. B. in der Methodenreflexion oder Reflexion über Unterrichtsmaterialien. Damit dies tatsächlich passiert, bedarf es eines Umdenkens. Auch die polnische Fachsprache ist wichtig und gefragt, vielleicht nicht so stark wie English for Business Communication oder Wirtschaftsrußisch, aber aufgrund der sich wandelnden Einwohnerstruktur in Mecklenburg-Vorpommern und gesellschaftlichem Wandel auf der polnischen Seite der Grenze, ist in einem so touristisch geprägten Bundesland das Polnische die Nachbarsprache, die ebenso eine fachgruppenbezogene Varietät besitzt und nicht zu unterschätzen ist.

FAZIT UND AUSBLICK

Wie der Beitrag zeigt, besteht Interesse und Bedarf am fachsprachlichen Unterricht des Polnischen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Der erste Schritt in die Richtung der Sensibilisierung und Anzeigen der sozialen Relevanz wurde mit dem Projekt

„InGRiP“ und Erarbeitung von Materialien getan. In dieser Hinsicht erscheinen die Rolle der Universität und ihr Beitrag für die Region Vorpommern bemerkenswert. Konzeptionell konnte die Wahl der Universität auch nicht besser fallen: Andere Bildungsträger in der Region verfügen bei weitem nicht über eine so umfangreiche Bildungserfahrung, wie die Universität, welche sich ununterbrochen in Sprachkursen sowie Fachseminaren mit heterogenen Lernenden befasst. Die Universität Greifswald ist somit für ihre Rolle im Projekt nahezu prädestiniert. Auch die Öffnung auf außeruniversitäre Partner und das Stärken der regionalen Netzwerke kommt der Hochschule zugute. Des Weiteren ist die Anpassung des Schulungsprogramms an eine Teilnehmer*innengruppe, aus der universitären Umwelt, wie den Rettungsdienst, sowohl aus linguistischer als auch fremdsprachendidaktischer Perspektive, auch durch die Erfahrungen des Instituts für Slawistik in anderen praxisnahen Projekten ein großer Gewinn für die regionale Zusammenarbeit.

In Anbetracht der gut funktionierenden regionalen und internationalen Zusammenarbeit, ist ebenso wichtig zu reflektieren, in welcher Form die Produkte der Kooperationen oder Anreize aus dem Projekt, wie z. B. Befähigung von Lehramtsstudierenden zu praxisnahen und didaktisch sinnvollen Angeboten von Fachsprachenkursen, in die Lehrangebote für Lehramtsstudierende integriert werden. Eine der Anlaufstellen, die bereits an der Universität Greifswald existiert, ist bestimmt der Arbeitsbereich „Internationalisierung des Lehramtsstudiums“ bei *interStudies_2*¹³. Die Problematik könnte dort kanalisiert werden und in die zentral gesteuerte deutsch-polnische Lehramtskooperation zwischen der Universität Greifswald und Universität Stettin einfließen. So bestünde die Möglichkeit die Fachsprachenthematik an die bestehenden universitären Strukturen anzuknüpfen und in die Studienprogramme zu integrieren.

ANMERKUNGEN

- 1) Das Projekt wird durch die Europäische Union aus den Mitteln des Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) kofinanziert.
- 2) Im Rahmen des Projekts wurde eine Untersuchung zu Fremdsprachenkenntnissen und -anwendung, Sprach-einstellungen, mehrsprachigem Handeln unter den Rettungskräften in grenznahen Wachen Mecklenburg-Vorpom-merns und Brandenburgs durchgeführt. Die Ergebnisse aus der Umfrage, an der 62 Befragte (81% davon männlich und 19% weiblich) teilgenommen haben, zeigt eine interessante Tendenz an. Die detaillierten Ergebnisse wurden noch nicht veröffentlicht. Stand der hier präsentierten Daten: September 2018.
- 3) Mehr zu GER: <https://rm.coe.int/1680459f97> [01.07.2019]
- 4) Die für das Akquirieren der Teilnehmenden zuständigen Projektpartner konnten konkrete Daten zu Teilnehmer*in-nengruppen (Users) nicht vor November 2018 zur Verfügung stellen. Der Zugriff auf die Daten von Teilnehmer*innen wurde erst kurz vor dem Start der Sprachschulungen (07.01.2019) gewährt, als die allgemeine Konzeption der Lehr-materialien bereits abgeschlossen war.
- 5) An dieser Stelle wäre es interessant mehr darüber zu erfahren, welche Erkenntnisse und Veränderungen des Ausgangsmaterials sich durch bisherige Evaluierungen ergeben haben. Zum aktuellen Zeitpunkt ist es nicht möglich, da die Evaluierung noch nicht abgeschlossen ist. Was jedoch bereits als eine Erkenntnis aus den Präsenzveranstaltungen sich herauszukristallisieren scheint, ist die Menge der Übungen, die jeder Gruppe speziell angepasst sowie im Allgemeinen um eine gewisse Anzahl reduziert werden musste.
- 6) <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-beruflichen-schulen/> [01.07.2019]
- 7) <https://phil.uni-greifswald.de/studium/studienangebot/lehramt/> [01.07.2019]
- 8) https://www.bildung-mv.de/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Polnisch/rp-polnisch-7-10-gym-02.pdf [01.07.2019]
- 9) https://www.bildung-mv.de/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Polnisch/18-Polnisch.pdf [01.07.2019]
- 10) https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefungen/2.4.1_Prue-fungs_und_Studienordnungen/Lehramt_modularisiert/Polnisch/PSO_LA_Polnisch_Reg_Lesefassung_1-AEndS-2015.pdf [01.07.2019]
- 11) https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefungen/2.4.1_Prue-fungs_und_Studienordnungen/Lehramt_modularisiert/Polnisch/PSO_LA_Polnisch_Gym_Lesefassung_1-AEndS-2015.pdf [01.07.2019]
- 12) https://slawistik.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/fakultaet/phil/LV_gesamt_WISE_2018_2019_01_08_2018UM.pdf [01.07.2019]
- 13) <https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/projekt-interstudies/projekt-interstudies-2-2017-2020/internationalisierung-des-lehramtstudiums/> [01.07.2019]

LITERATURVERZEICHNIS

Brehmer, B. (2018). Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland. In: Polski w Niemczech Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego/Polnisch in Deutschland Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischkräfte 6, 21–36.

Krauß, E. & Zawadzka, A. (2017). Podejście zadaniowe w akademickim nauczaniu języka polskiego: Część I – rozważania teoretyczne. Polski w Niemczech Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego/Polnisch in Deutschland Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischkräfte 5, 38–49.

Ławnicka-Borońska, M., Rudnik, W. J & Wiśniewska, J. (2011). Kurs języka polskiego jako obcego dla studentów medycyny. In Pluskota, K. & Taczyńska, K. Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II (S. 321–331). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.D.(2015). Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE Arbeitspapier Nr. 182). Gütersloh.

Sarter, H. (2006). Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wurmseer, G. (2016). Third Mission als Auftrag für Universitäten? die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, 16(1), 23–31. Verfügbar unter https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/Wurmseer.pdf [17.02.2019]



MYDISPENSE – INTERAKTIVE SOFTWARE ZUM SPIELERISCHEN ERLERNEN UND ÜBEN DER ABGABE VON ARZNEIMITTELN

PROF. DR. CHRISTOPH RITTER (UNIVERSITÄT GREIFSWALD,
INSTITUT FÜR PHARMAZIE)

ABSTRACT

In der universitären Lehre gesellen sich zur Vermittlung von reinem Wissen zunehmend die Erarbeitung und das Training von Kompetenzen. Dies schlägt sich zum Beispiel in der aktuellen Erarbeitung von kompetenzorientierten Lernzielkatalogen in der Ausbildung von Studierenden der Medizin nieder. Auch für die Ausbildung der Studierenden der Pharmazie sind solche Entwicklungen im Gespräch. Da sich Kompetenzen aber nur schwer im Rahmen von Frontalveranstaltungen erarbeiten lassen, müssen parallel zur Überarbeitung der Lehr- und Leminhalte auch neue Lehr- und Lernmethoden entwickelt werden. Dieser Beitrag beschreibt kurz zentrale Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit eines Apothekers in der öffentlichen Apotheke und stellt dann ein Lernprogramm zum Entwickeln und Trainieren dieser Fähigkeiten vor. Zunächst wird in die Entwicklung von Lernspielen in der medizinischen und pharmazeutischen Ausbildung vor dem Hintergrund lerntheoretischer Konzepte eingeführt. Anschließend wird die Anpassung des Simulationsspiels MyDispense an die Anforderungen für die Ausbildung für Studierende der Pharmazie in Deutschland geschildert. Außerdem gibt der Beitrag einen Einblick in die Funktionsweise des Simulationsspiels und stellt schließlich die Einbindung des Simulationsspiels in das Lehrkonzept der Klinischen Pharmazie am Institut für Pharmazie der Universität Greifswald vor.

EINLEITUNG

Die Abgabe von Arzneimitteln und eine adäquate Information und Beratung zu deren korrekter und damit sicherer Anwendung sind zentrale Aufgaben in der apothekerlichen Praxis. Dementsprechend kommt der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung dieser Aufgaben im Rahmen des Studiums der Pharmazie eine elementare Rolle zu. In der öffentlichen Apotheke ist für die korrekte Abgabe von Arzneimitteln ein breites Spektrum an Kompetenzen notwendig, das neben der bloßen Kenntnis der Wirksamkeit und Sicherheit eines Arzneimittels ebenso die kritische Bewertung des Arzneimittels im therapeutischen Kontext, die Prü-

fung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Abgabe des Arzneimittels sowie die Informationsvermittlung einschließt.

Diese Fähigkeiten lassen sich im Rahmen der pharmazeutischen Ausbildung allerdings nur durch ein großes Maß an möglichst praxisrelevanten Übungen entwickeln. Um dies den Studierenden der Pharmazie an der Universität Greifswald unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu ermöglichen, bedarf es innovativer Lehrmethoden. In dieser Hinsicht ist MyDispense, ein Simulationsprogramm zur Abgabe von Arzneimitteln in der Apotheke, ein höchst interessantes Instrument zur Vermittlung praxisnaher

Fähigkeiten. Dieses Lernprogramm wurde an der Fakultät für Pharmazie und Pharmazeutische Wissenschaften der Monash University in Melbourne, Australien entwickelt und simuliert die Abgabe eines Arzneimittels in einer realitätsnahen Umgebung (McDowell, 2016). Der Nutzer des Programms nimmt dabei die Rolle eines Apothekers in einer öffentlichen Apotheke ein und lernt auf spielerische Weise wichtige Aspekte der pharmazeutischen Beratung kennen, wie beispielsweise den Wunsch nach bestimmten Arzneimitteln kritisch zu hinterfragen, die Eignung des Arzneimittels für einen individuellen Patienten zu verifizieren oder die Abgabe des Arzneimittels korrekt und umfassend durchzuführen. Das Lernprogramm erlaubt darüber hinaus diese Übungen ganz bewusst, eigenständig und wiederholt durchzuführen und lässt ein unmittelbares automatisiertes Feedback für den/die Nutzer*in zu.

RAHMENBEDINGUNGEN UND METHODEN

Nachhaltiges Lernen erfordert die Beschäftigung mit den zu erlernenden Inhalten über einen längeren Zeitraum. Dies muss durch geeignete Motivationsanreize erreicht werden. Solche Anreize können über audiovisuelle Spielsituationen geschaffen werden, die einerseits die intrinsische Motivation zum eigenständigen Lernen anregen, andererseits aber auch die extrinsische Motivation, die über die Aussicht auf eine spätere berufliche Tätigkeit entsteht, wecken. Die Verschmelzung beider Motivationsaspekte kann ein großes Maß an Lernbegierde entfachen (Drummond, Hadchouel & Tesnière, 2017).

Zusätzlich müssen aber auch Schlüsselcharakteristika des Lernens berücksichtigt werden. Die Kognitionsforschung hat vier Hauptsäulen des Lernens identifiziert: Aufmerksamkeit, aktives Lernen, Rückmeldung und Vertiefung. Aufmerk-

samkeit entsteht durch die Aktivierung von drei verschiedenen Netzwerken, einem alarmierenden, das Bewusstsein aktivierendes Netzwerk, einem orientierenden, Informationen filternden und einordnenden Netzwerk und einem ausführenden, fokussierenden Netzwerk, das den Lernenden von unerwünschten Ablenkungen abhält (Petersen & Posner, 2012). Aktives Lernen bindet den Lernenden durch gezielte Aktivitäten in den Lernprozess mit ein (Freeman, 2014). Gemäß der Theorie des Temporal Difference Learnings basiert das Lernen auf der Bildung und Verifizierung von Vorhersagen, um neue Vorhersagen präziser zu treffen. Der Lernprozess entsteht dabei durch die Verringerung der Unterschiede zwischen Vorhersage und Realität (Sutton, 1988). Eine Möglichkeit der Verifizierung der Vorhersage kann durch eine entsprechende Rückmeldung erfolgen. Die Vertiefung der erlernten Inhalte geschieht durch eine Verlagerung der Lernprozesse in schneller verarbeitende und unbewusstere Gehirnregionen. Diese Verschiebung wird durch zyklische Wiederholungen der Lerninhalte begünstigt (Wouters, Van Nimwegen, Van Oostendorp & Van der Spek, 2013).

Audiovisuelle Spielsituationen können diese Schlüsselcharakteristika des Lernens gezielt unterstützen. Die Aufmerksamkeit des Spielenden im Sinne einer Aktivierung des Bewusstseins wird durch die grafische und tonale Spielumgebung, die spielerische Herausforderung und die spielerische Motivation erzeugt. Die orientierende Dimension der Aufmerksamkeit kann durch anleitende Prozesse und Impulse im Spielprozess gewonnen werden. Die ausführende, fokussierende Dimension der Aufmerksamkeit wird durch das Eintauchen des Spielenden in die Spielsituation realisiert. Da audiovisuelle Spielsituationen per se interaktiv

sind, ermuntern sie automatisch zu aktivem Lernen. Auch Rückmeldungen und Wiederholungseffekte können in vielfältiger Weise in audiovisuelle Spielsituationen integriert werden (Drummond, 2017).

Lernspiele sind durch das Vorhandensein definierter Merkmale gekennzeichnet. Dies sind im Einzelnen:

- eine bestimmte Methode bzw. Schnittstelle zur Kommunikation zwischen Spielendem und Spiel,
- eine Methode, um den aktuellen Stand des aktuell Erreichten und den Spielfortschritt nachzuvollziehen,
- die durch das Spiel zu lösenden Aufgaben,
- Möglichkeiten den Spielverlauf zu ändern,
- die virtuelle Umgebung des Spielenden,
- die dem Spiel zugrunde liegende Fiktion,
- die Interaktion zwischen verschiedenen Spielenden,
- emotionale und kognitive Eindrücke während des Spielens sowie klar definierte Regeln und Ziele.

Dem gegenüber stellt die Gamifizierung die Anwendung einzelner oder mehrerer Merkmale des Lernspiels auf bestehende Lernmethoden dar (Landers, 2014).

Im medizinischen Bereich wurden in den letzten Jahren zunehmend Lernspiele entwickelt. Dies mag insbesondere damit zusammenhängen, dass für Studierende der Medizin die extrinsische Motivation besonders hoch ist. In einer kürzlich erschienenen Übersichtsarbeit sind die Lernprogramme der letzten Jahre in der Medizin erfasst und kategorisiert worden (Gorbanev, 2018). Die Übersicht zeigt, dass sich die Lernprogramme in vielerlei Hinsicht unterscheiden (Abb. 1).

Auch für Studierende der Pharmazie wurden bereits Lernspiele entwickelt (Tab. 1). Diese basieren häufig auf der virtuellen Simulation von Patient*innen, die anstelle von Patientenfällen auf Papier in die Seminarinhalte integriert werden und durch angebundene Arbeitsaufgaben flankiert sind. Sehr häufig werden die zu bearbeitenden Aufgaben durch Tutor*innen begleitet und ausgewertet. In sich abgeschlossene Lernspiele sind dagegen noch rar. Ein gut dokumentiertes Lernspiel ist das an der Fakultät für Pharmazie und Pharmazeutische Wissenschaften der Monash University in Melbourne, Australien entwickelte MyDispense, das die Studierenden im Umgang mit Arzneimitteln in der öffentlichen Apotheke trainiert (McDowell, 2016¹⁴). Das Lernspiel wurde bereits an die Anforderungen des US-amerikanischen Arzneimittelmarktes angepasst (Ferrone, Kebodeaux, Fitzgerald & Holle, 2017; Ambroziak, Ibrahim, Marshall & Kelling, 2018) und in einer prospektiven Studie evaluiert (Shin, Tabatabai, Boscardin, Ferrone & Brock, 2018). Das Lernspiel MyDispense eignete sich am besten, um in das bestehende Lehr- und Lernkonzept in der Klinischen Pharmazie am Institut für Pharmazie der Universität Greifswald integriert werden zu können. Besonders wertvoll war hierbei auch das Konzept der Entwickler*innen, die Software kostenfrei an universitäre Einrichtungen weiterzugeben. Dazu mussten zahlreiche Anpassungen vorgenommen werden: Da das Lernprogramm für australische Studierende der Pharmazie entwickelt wurde, mussten zunächst alle Begriffe, die auf den Nutzerseiten erscheinen, ins Deutsche übersetzt werden. Dies geschah durch Nutzung des Programms Poedit, eines grafischen Werkzeugs zur rechnergestützten Übersetzung von Dokumentatio-

Name des Lernprogramms	Typ ¹⁵	Primäre Zielgruppe	Setting	Inhalt	Referenz
DecisionSIM	VPS	Gesundheitsberufe	Klinik	Therapie	Smith & Waite 2017
i-Human	VPS	Gesundheitsberufe	Klinik	Diagnose/Therapie	www.i-human.com
n. a.	VPS	Pharmazie	Apotheke	Pharmazeutische Betreuung	Battaglia, Kieser, Bruskiwitz, Pitterle & Thorpe, 2012
PharmaCAL	VPS	Pharmazie	Klinik	Therapie	Benedict & Schon-der 2011
PharmaVP	VPS	Pharmazie	Klinik/Apotheke	Pharmazeutische Betreuung	Menendez, 2015
Shadow Health	VPS	Pflege	Klinik	Anamnese/Untersuchung	Taglieri, Crosby, Zimmermann, Schneider & Patel, 2017
TheraSIM	VPS	Pharmazie	Klinik	Therapie	Douglass, Casale, Skirvin & DiVall, 2013
vpSim	VPS	Pharmazie	Apotheke	Pharmazeutische Betreuung	Smith, Mohammad & Benedict, 2014
V-Sim	VPS	Pflege	Klinik	Anamnese/Untersuchung	www.laerdal.com
Web-SP	VPS	Gesundheitsberufe	Ambulanz	Diagnose/Therapie	Zary, Johnson, Boberg & Fors, 2006
MyDispense	SÄS	Pharmazie	Apotheke	Abgabe von Arzneimitteln, Beratung & Information	McDowell, 2016
n.a.	SÄS	Pharmazie	Apotheke	Pharmazeutische Betreuung	Bindoff, 2014
n.a.	Spiel	Pharmazie	Apotheke	Selbstmedikation	Berger, 2018

Tabelle 1: Lernprogramme zur Unterstützung von Seminaren für Studierende der Pharmazie

nen und Programmoberflächen.

Des Weiteren mussten spezifische Aspekte des deutschen Arzneimittelmarktes integriert werden. Dies beinhaltete die Eingabe einer repräsentativen Anzahl von Medikamenten des deutschen Arzneimittelmarktes, eine Anpassung der spezifischen Angaben zu den Medikamenten (Name, Dosierung,

Packungsgröße, Produktabbildungen), die Eingabe der Verschreibungsformulare und Anpassung an das deutsche Arzneimittelgesetz, eine Anpassung der Namen und Adressen für Patient*innen und Verschreibende sowie die Anpassung der Angaben für Patient*innen, Verschreibende und Arzneimittel auf den Verschreibungsformularen.

ERGEBNISSE

Nach allen Anpassungen stehen in unserer für die Ausbildung deutscher Pharmaziestudierender entwickelten Version von MyDispense 416 Patient*innen aller Altersklassen und Geschlechter und mit verschiedenen familiären Beziehungen, 36 Verschreibende verschiedener Fachrichtungen und eine repräsentative Auswahl an verschreibungspflichtigen und nicht verschreibungspflichtigen Arzneimitteln zur Verfügung.

Bei der Durchführung der Übungen in MyDispense werden die Studierenden in einem Startfenster kurz mit den Inhalten der Übung und dem Patienten bzw. der Patientin vertraut gemacht. Mit dem eigentlichen Beginn der Übung finden sich die Studierenden in einer simulierten Apothekenumgebung wieder. Auf verschiedenen Oberflächen stehen den Studierenden aktive Bereiche zur Verfügung, die sie zur Durchführung bestimmter Aktivitäten nutzen können (Abb. 2 und 3). Um die Abgabe eines Arzneimittels korrekt durchzuführen, müssen bestimmte Informationen von der behandelten Person eingeholt werden (Fact-Finding). Dazu können von den Studierenden definierte Fragenkomplexe ausgewählt werden (Abb. 4). Nach Auswahl des geeigneten Arzneimittels muss der Kunde bzw. die Kundin über die korrekte Anwendung des Arzneimittels informiert werden (Abb. 5). Schließlich muss der/die Studierende entscheiden, ob das Arzneimittel abgegeben werden kann (Abb. 6). Mit der Abgabe des Arzneimittels ist die Übungseinheit beendet und der/die Studierende erhält ein Feedback zu den einzelnen Aktivitäten, die während der Übung ausgeführt wurden (Abb. 7–9).

In MyDispense sind Standardfragen und entsprechende Antworten bereits hinterlegt. Es können

aber auch auf die jeweilige Patientensituation angepasste Frage/Antwort-Kombinationen neu erstellt werden. Dies ermöglicht die Erstellung von Übungseinheiten unterschiedlichster Komplexität und Schwierigkeitsgrade. Für die Variierung der Komplexität können der/dem Patientin/Patienten verschiedenste Krankheitsattribute zugewiesen werden. Für die Variierung der Schwierigkeitsgrade können für eine/einen Patientin/Patienten verschiedenste Informationsinhalte an den verschiedenen Stellen platziert werden. Sowohl die Krankheitsattribute als auch die Informationsinhalte müssen von den Studierenden erfasst und bei der Auswahl des Arzneimittels und der Bereitstellung der Informationen für die/den Patientin/Patienten berücksichtigt werden.

DISKUSSION

Bei MyDispense handelt es sich am ehesten um eine Spiel-ähnliche Simulation. Im Vergleich zu den eigentlichen Lernspielen ist der audiovisuelle Reiz wesentlich niedriger. Die Lernsoftware verzichtet auf bewegte Bilder und Sprache, alle Dialoge werden in Schriftform angezeigt. Unter dem Gesichtspunkt der Gewinnung von Aufmerksamkeit stellt dies sicherlich eine Schwäche des Lernprogramms dar. Allerdings kann eine starke Fokussierung auf die audiovisuellen Reize auch dazu führen, dass der Reiz für das Spiel zwar hoch ist, der Lerneffekt aber in den Hintergrund tritt (Cheng, Lin, She & Kuo, 2016).

Fehler bei der Durchführung der Übungen in MyDispense werden nicht direkt während der Übung angezeigt, so dass die bzw. der Spielende nicht direkt auf einen Fehler reagieren kann. Erst nach Beenden der Übungseinheit kommt eine Rückmeldung darüber, welche Aspekte korrekt durchgeführt wurden und wo Fehler gemacht wurden. Der Lerneffekt

kann auf zweierlei Weisen erzielt werden: Einerseits besteht die Möglichkeit, dass die Übungseinheit zurückgesetzt werden kann und Studierende die Übungseinheit wiederholen können. Andererseits bestehen Übungen zum jeweiligen Thema aus mehreren Übungseinheiten unterschiedlicher Komplexität, so dass die Studierenden aus Fehlern, die sie in vorangegangenen Übungseinheiten gemacht haben, für die anstehenden Übungseinheiten lernen können.

Eine große Stärke von MyDispense ist die strukturierte Erstellung der Übungseinheiten. Dies vereinfacht das Anlegen von Übungseinheiten und erlaubt eine einfache und verständliche Erstellung von Arbeitsanweisungen zur Erstellung von Übungseinheiten. Darüber hinaus entsteht so eine enorme Flexibilität in der Erstellung von Übungseinheiten. Verschiedene Standardmodule können individuell auf die Erfordernisse der Lehrveranstaltungen angepasst werden, in denen das Lernprogramm eingesetzt werden soll.

AUSBLICK UND TRANSFERTAUGLICHKEIT

Die Lehrveranstaltungen im Fach Klinische Pharmazie am Institut für Pharmazie der Universität Greifswald, in denen das Lernprogramm MyDispense eingebunden werden soll, folgen dem Blended-Learning-Konzept nach dem Rotationsmodell. Danach wechseln sich Präsenzveranstaltungen mit e-Learning-Einheiten ab. Im Rahmen der Grundlagenveranstaltung zur Klinischen Pharmazie werden die grundlegenden Inhalte zunächst im Rahmen einer Vorlesung vorgestellt. Im Eigenstudium bereiten die Studierenden die Vorlesungsinhalte nach und prüfen ihr Wissen anhand von Übungsaufgaben, die ihnen über die elektronische Lehr- und Lernplattform der Universität Greifswald zur Verfügung gestellt werden. Der Prüfungsinhalt der Übungsaufgaben ist dabei das Erinnern und Verstehen von

Lehrinhalten. Im darauf folgenden Übungsseminar werden die Lehrinhalte durch die Studierenden durch Anwenden und Analysieren vertieft.

In zwei Modulen der Grundlagenveranstaltung zur Klinischen Pharmazie soll das Lernprogramm MyDispense verwendet werden: im Lehrmodul Rechtsaspekte der Abgabe von Arzneimitteln und im Lehrmodul Information und Beratung. Im Lehrmodul Rechtsaspekte der Abgabe von Arzneimitteln lernen die Studierenden, welche rechtlichen Gruppen von Arzneimitteln existieren und welche gesetzlichen Bestimmungen für diese Arzneimittelgruppen gelten. Im Zentrum stehen hier die verschreibungspflichtigen Arzneimittel, die ausschließlich auf Verschreibung eines Arztes vom Apotheker an den Patienten abgegeben werden dürfen. In diesem Zusammenhang müssen die Studierenden auch die Anforderungen an die Verordnung selbst beherrschen. Für dieses Modul eignen sich die Übungseinheiten zur Rezeptkontrolle im Lernprogramm MyDispense sehr gut. Um die gesetzlichen Anforderungen an die Verschreibung nachzuarbeiten, werden Übungseinheiten zu verschiedenen Teilaspekten der Verschreibung (Geltungsdauer, Angaben zum Patienten, Angaben zum Verordnenden, Angaben zum Arzneimittel) erstellt, die aus jeweils zehn Verordnungen bestehen, die die Studierenden prüfen müssen und darüber entscheiden, ob die jeweilige Verschreibung gültig ist oder nicht. In einer weiteren Übungseinheit werden alle Teilaspekte vereint.

Im Lehrmodul Information und Beratung lernen die Studierenden, Informationen über den Patienten zusammenzuführen, um diesen zu einem Arzneimittel zu beraten und ihn über die korrekte Anwendung des Arzneimittels zu informieren. Es werden in diesem Modul sowohl inhaltliche Aspekte der

Auswahl des Arzneimittels und der Beratung als auch strukturelle Aspekte des Beratungsgesprächs vermittelt. MyDispense soll hier eingesetzt werden, um Studierenden die Möglichkeit zu geben eine Gesprächssituation virtuell durchzuspielen und so die theoretisch erfahrenen Lehrinhalte in einer praktischen Übung zu wiederholen und anzuwenden. Dies dient dann auch als Vorübung für die sich anschließenden, real stattfindenden Übungsgespräche. Sobald die Lehrmodule entwickelt und die Übungseinheiten in die Lehrveranstaltungen integriert sind, soll der Nutzen des Lehrkonzeptes für die Studierenden evaluiert werden.

Durch die integrierte Nutzung des Lernprogramms MyDispense im Rahmen eines Blended Learning Konzeptes erwarten wir eine erhebliche Verbesserung des Lehrangebots im Fach Klinische Pharmazie. Es wurde auch von anderen universitären Standorten bereits Interesse bekundet, das Lernprogramm für die Studierenden der Pharmazie zu nutzen, so dass hier auch die Chance besteht, die universitären Standorte der Pharmazie durch gemeinsame Lehr- und Lernformen zu vernetzen.

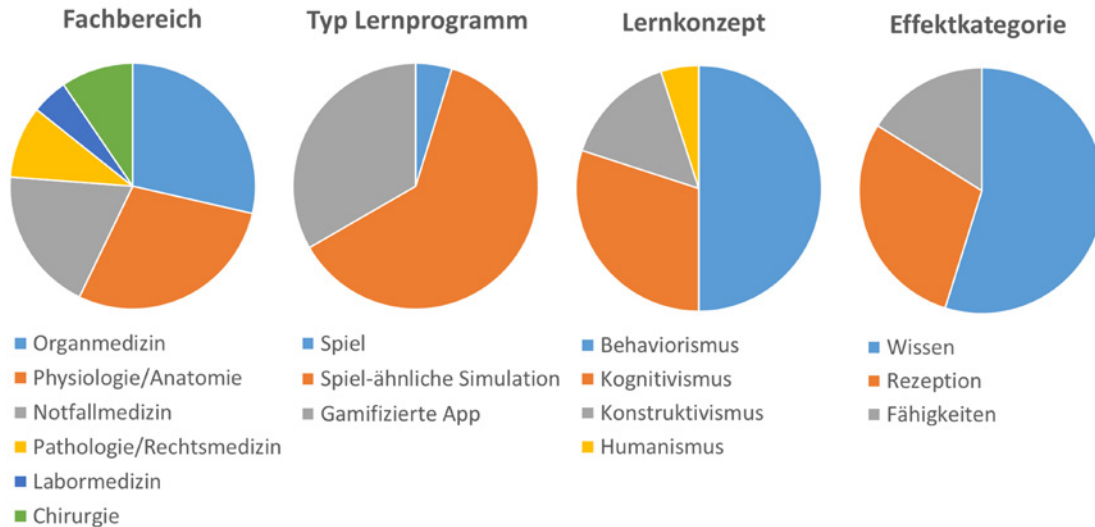


Abbildung 1: Charakterisierung von insgesamt 21 Lernprogrammen in der Ausbildung von Studierenden der Medizin. Kategorisiert wurden die Lernspiele hinsichtlich des Fachbereichs, in dem das Lernspiel eingesetzt wird, des Typs des Lernprogramms, des zugrundeliegenden pädagogischen Lernkonzeptes sowie der untersuchten Nutzeneffektkategorien (Gorbanev, 2018).

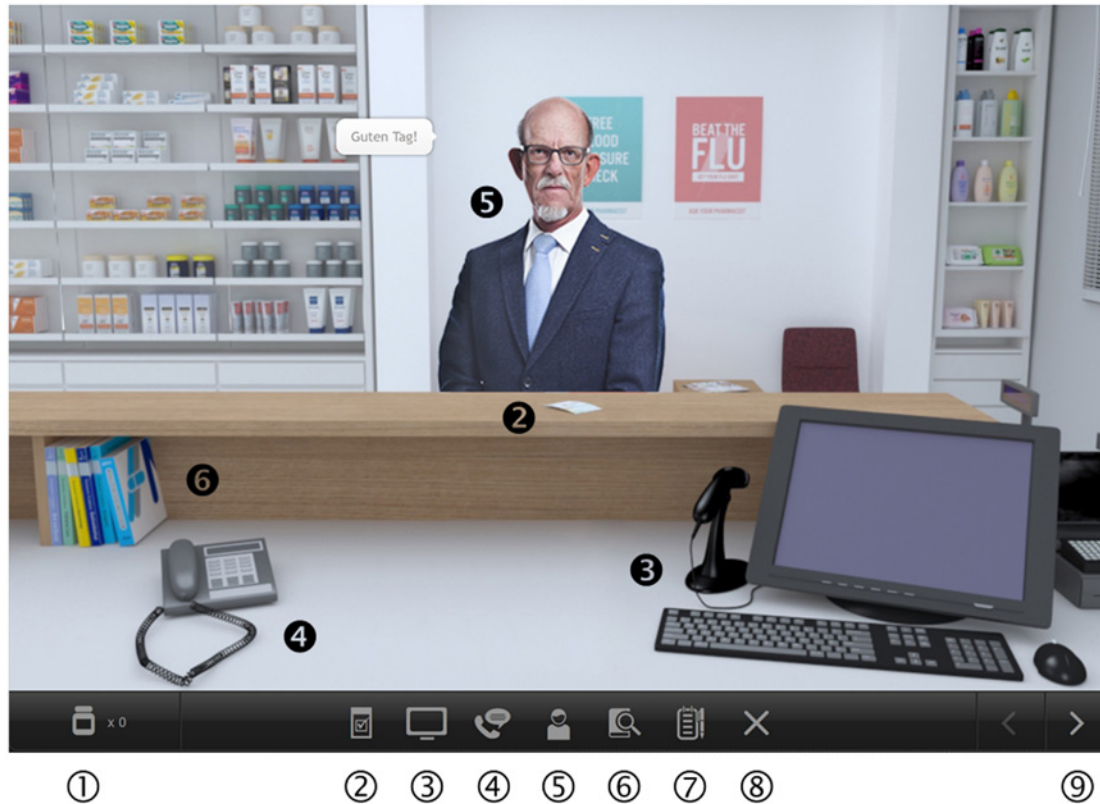


Abbildung 2: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Apothekenraum. Zur Informationssammlung befinden sich aktive Schaltflächen bei der/ beim Patientin/Patienten (5), bei der Verschreibung (2), bei der Literatur (6), beim Telefon (4) und beim Computer (3). Die Aktivierung der Schaltfläche Verschreibung (2) öffnet ein Fenster, das eine Abbildung der Verschreibung anzeigt. Durch Aktivierung des Computers (3) gelangt die/der Studierende in die Patientenakte und kann zusätzliche, darin bereits gespeicherte Informationen zur Person erhalten. Bei Aktivierung des Telefons (4) gelangt die/der Studierende zu den Kontaktdaten der Verschreibenden. Anhand dieser Daten kann man die Verschreibenden kontaktieren und über ein Dialogfenster vorgegebene Fragen an sie richten, die entsprechende Antworten erzeugen. Wird die Schaltfläche Patient/in (5) aktiviert, öffnet sich ein Dialogfeld, über das Studierende wiederum vorgegebene Fragen an die/den Patientin/Patienten richten, zusätzliche Informationsdokumente über die Person erhalten und Beratungsinhalte an die/den Patientin/Patienten geben können. So wird der Vorgang der Arzneimittelabgabe realisiert. Die Schaltfläche Literatur (6) öffnet ein Fenster mit Links zu externen Informationsquellen. Mit der Schaltfläche Notizen (7) kann die/der Studierende Kommentare zur Übung hinterlegen, die Schaltfläche (8) beendet die Übung. Die Auswahl des Arzneimittels erfolgt in der Oberfläche Arzneimittellager (s. Abb. 3). Zu dieser Oberfläche gelangt die/der Studierende über die Schaltfläche Navigation (9), das ausgewählte Arzneimittel wird über die Schaltfläche Warenkorb (1) angezeigt.



Abbildung 3: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Arzneimittellager. Die Arzneimittel der virtuellen Apotheke befinden sich entweder in Lagerregalen (1), im Kühlschrank (2) oder im Tresor (3). Bei der Aktivierung der jeweiligen Schaltflächen öffnen sich Regalansichten, in denen Produktabbildungen der Arzneimittel zu finden sind, die wiederum als Schaltfläche zur Auswahl des Arzneimittels dienen. Wird ein Arzneimittel ausgewählt, das sich im Tresor befindet und dem Betäubungsmittelgesetz unterliegt, muss die Abgabe im Betäubungsmittelregister dokumentiert werden, das durch die entsprechende Schaltfläche (4) aktiviert wird. Die Rückkehr zur Oberfläche Apothekenraum erfolgt über das Navigationsfeld (5).

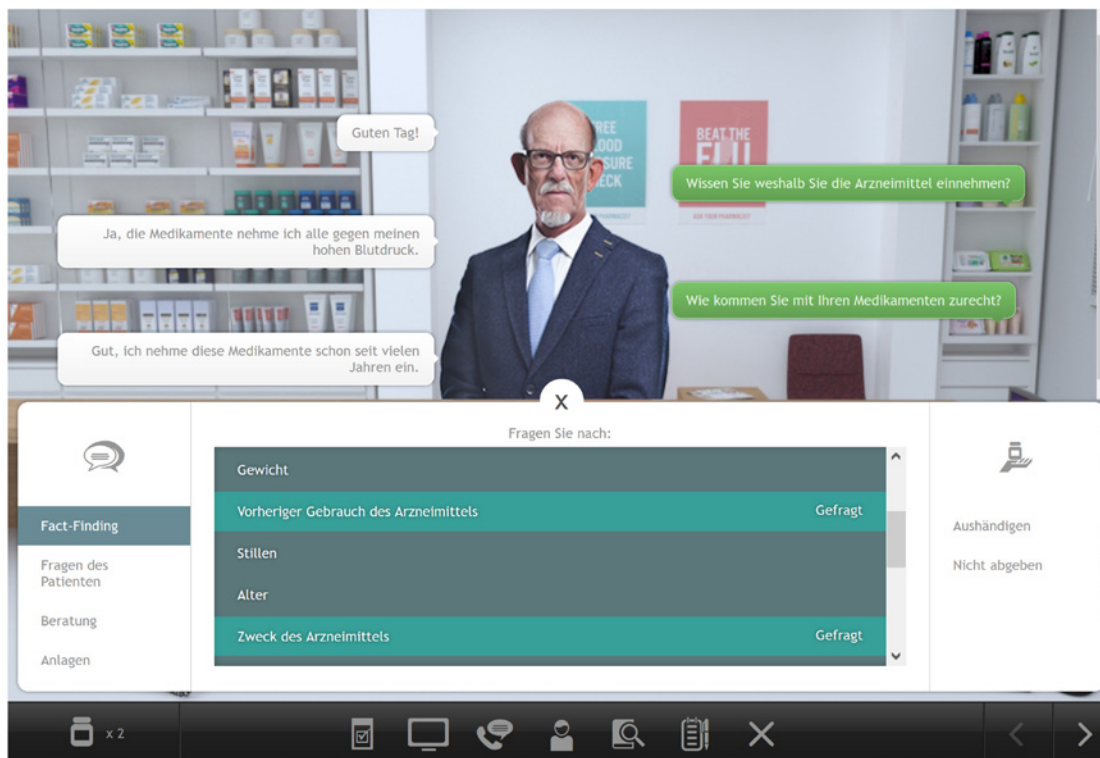


Abbildung 4: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Apothekenraum – Patient/Patientin – Informationssammlung (Fact-Finding). Es müssen vordefinierte Fragenkomplexe ausgewählt werden, die Antworten der/des Patientin/Patienten mit bestimmten Informationen provozieren.

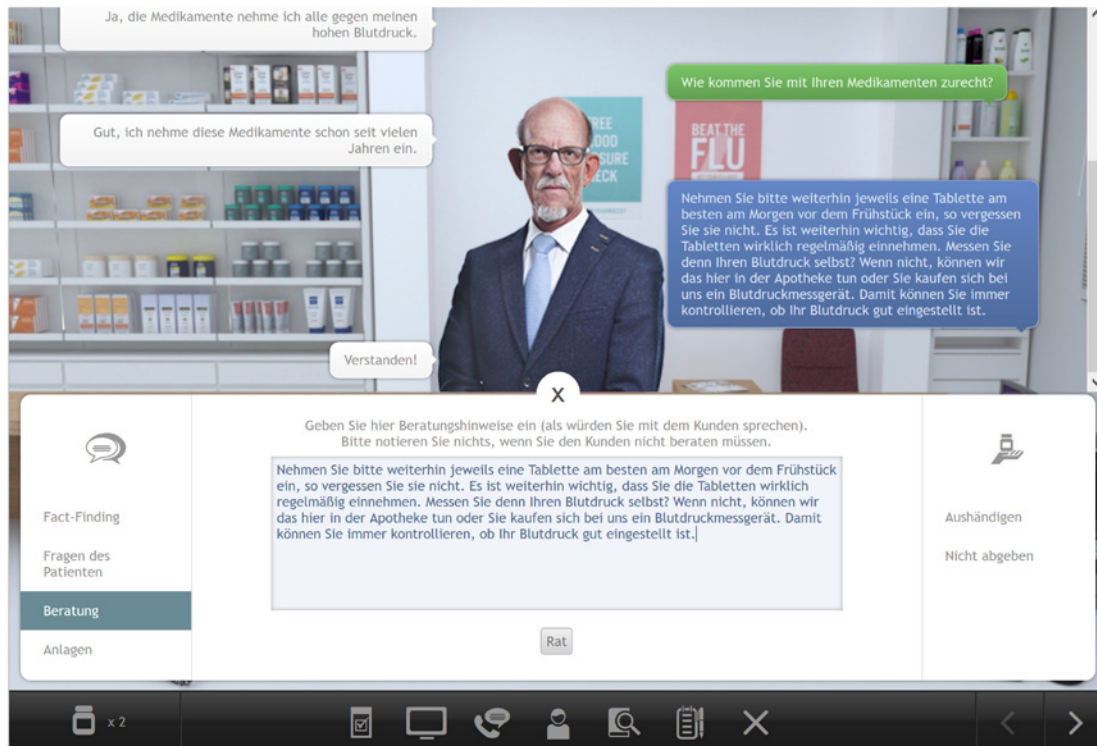


Abbildung 5: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Apothekenraum – Patient/Patientin – Beratung. Es müssen Beratungsinhalte im Freitext-Format eingegeben werden.

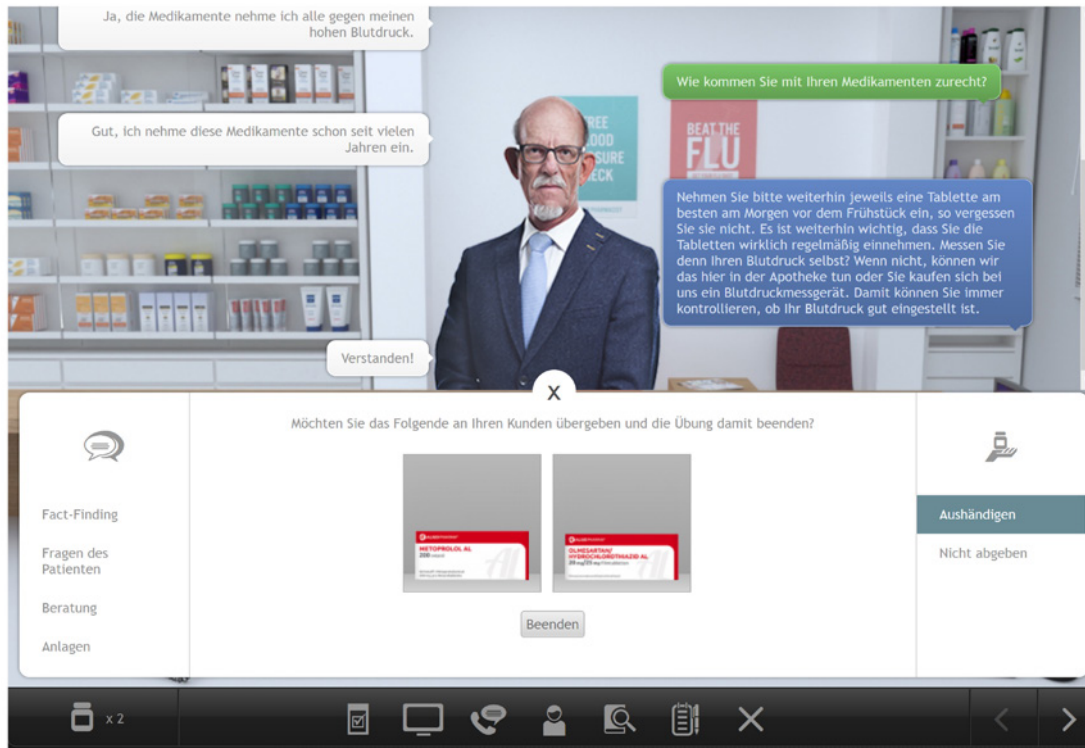


Abbildung 6: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Apothekenraum – Patient/Patientin – Abgabe der/des Arzneimittel/s. Die/der Studierende muss die Abgabe der/des ausgewählten Arzneimittel/s aktiv bestätigen.



Abbildung 7: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Bewertung des Gesamtergebnisses der Übung. Es wird angezeigt ob das Ergebnis der Übung (hier: Abgabe eines Arzneimittels auf Rezept) korrekt war oder nicht. Außerdem kann die automatisierte Gesamtbewertung individuell kommentiert werden (Feedback).

GKV Hypertonie		
Ergebnis	Feedback zur Medikation	Fact Finding
Feedback zur Medikation		
	Ihre Auswahl	Feedback
Medikation 1	 <p>Metoprolol AL 200 retard 200 mg N3 RET</p>	 <p>Metoprolol AL 200 retard 200 mg N3 RET</p>
Medikation 2	 <p>Olmesartan/HCT 20 mg/25 mg N3 FTA</p>	 <p>Olmesartan/HCT 20 mg/25 mg N3 FTA</p>
	Ihre Notizen	Ideale Notizen
Beratungshinweise	Nehmen Sie bitte weiterhin jeweils eine Tablette am besten am Morgen vor dem Frühstück ein, so vergessen Sie sie nicht. Es ist weiterhin wichtig, dass Sie die Tabletten wirklich regelmäßig einnehmen. Messen Sie denn Ihren Blutdruck selbst? Wenn nicht, können wir das hier in der Apotheke tun oder Sie kaufen sich bei uns ein Blutdruckmessgerät. Damit können Sie immer kontrollieren, ob Ihr Blutdruck gut eingestellt ist.	Da der Patient seine Medikamente schon über mehrere Jahre einnimmt, kann man davon ausgehen, dass er keine detaillierte Informationen über seine Medikamente benötigt. Hilfreich sind aber sicherlich Hinweise darauf, dass er die Medikamente regelmäßig einnehmen soll und auch der Blutdruck regelmäßig durch den Patienten selbst kontrolliert werden kann. Bieten Sie ihm auch an, dass er bei Problemen sich gerne jederzeit an Sie wenden kann.
Notizen zum Patienten	N/A	

Abbildung 8: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Bewertung der Arzneimittel. Hier werden die durch die Studierenden tatsächlich abgegebenen Arzneimittel zusammen mit den Beratungshinweisen den erwarteten Arzneimitteln und Beratungshinweisen gegenübergestellt und Übereinstimmungen bzw. Abweichungen entsprechend farblich markiert.

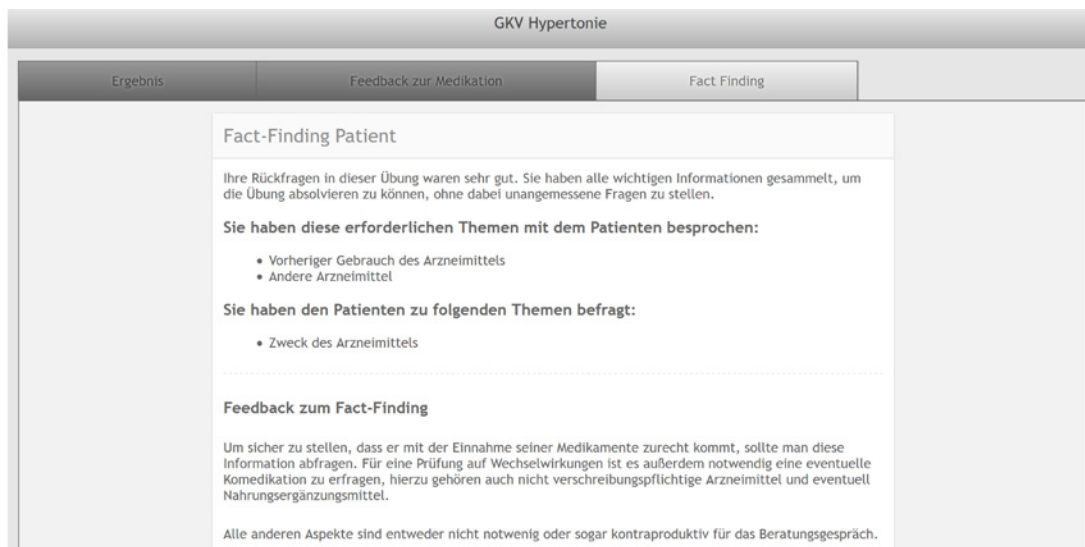


Abbildung 9: Screenshot der MyDispense-Oberfläche Bewertung der Informationsgewinnung (Fact Finding). Die Studierenden erhalten eine automatisierte Rückmeldung darüber, ob sie die für die Abgabe eines Arzneimittels relevanten Fragen der Patientin/dem Patienten gestellt haben. Diese werden bei der Erstellung der Übungseinheit jeweils definiert. Zusätzlich besteht die Möglichkeit zu erläutern, warum welche Fragen für die jeweilige Übungssituation relevant sind (Feedback zum Fact-Finding).

ANMERKUNGEN

- 14) Verfügbar unter <https://www.monash.edu/pharm/innovative-learning/technologies/my-dispense>
 15) VPS: Virtuelle Patienten-Simulation, SÄS: Spiel-ähnliche Simulation, n. a.: nicht angegeben

LITERATURVERZEICHNIS

Ambroziak, K., Ibrahim, N., Marshall, V.D. & Kelling, S.E. (2018). Virtual simulation to personalize student learning in a required pharmacy course. *Curr Pharm Teach Learn.*, 10(6):750–756.

Battaglia, J.N., Kieser, M.A., Bruskiwicz, R.H., Pitterle, M.E. & Thorpe, J.M. (2012). An online virtual-patient program to teach pharmacists and pharmacy students how to provide diabetes-specific medication therapy management. *Am J Pharm Educ.*, 76(7):131.

Benedict, N., Schonder, K. (2011). Patient simulation software to augment an advanced pharmaceuticals course. *Am J Pharm Educ.*, 75(2):21.

Berger, J., Bawab, N., De Mooij, J., Sutter Widmer, D., Szilas, N., De Vriese, C. & Bugnon, O. (2018). An open randomized controlled study comparing an online text-based scenario and a serious game by Belgian and Swiss pharmacy students. *Curr Pharm Teach Learn.*, 10(3):267–276.

- Bindoff, I., Ling, T., Bereznicki, L., Westbury, J., Chalmers, L., Peterson, G. & Ollington R. (2014) A Computer Simulation of Community Pharmacy Practice for Educational Use. *Am J Pharm Educ.*, 78(9):168.
- Cheng, M.-T., Lin, Y.-W., She, H.-C., Kuo, P.-C. (2016). Is immersion of any value? Whether, and to what extent, game immersion experience during serious gaming affects science learning. *Br J Educ Technol.* doi:10.1111/bjet.12386
- Douglass, M.A., Casale, J.P., Skirvin, J.A. & DiVall, M.V. (2013). A virtual patient software program to improve pharmacy student learning in a comprehensive disease management course. *Am J Pharm Educ.*, 77(8):172.
- Drummond, D., Hadchouel, A. & Tesnière A. (2017). Serious games for health: three steps forwards. *Adv Simul (Lond)*. 2:3.
- Ferrone, M., Kebodeaux, C., Fitzgerald, J. & Holle L. (2017). Implementation of a virtual dispensing simulator to support US pharmacy education. *Curr Pharm Teach Learn.*, 9(4):511–520.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad Sci.*, 111:8410–5.
- Gorbanev, I., Agudelo-Londoño, S., González, R.A., Cortes, A., Pomares, A., Delgadillo, V., Yepes, F.J. & Muñoz, Ó. (2018). A systematic review of serious games in medical education: quality of evidence and pedagogical strategy. *Med Educ Online*, 23(1):1438718.
- Landers, R.N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simul Gaming*, 45(6):752–768.
- McDowell, J., Styles, K., Sewell, K., Trinder, P., Marriott, J., Maher, S. & Naidu, S. (2016). A Simulated Learning Environment for Teaching Medicine Dispensing Skills. *Am J Pharm Educ.*, 80(1):11.
- Menendez, E., Balisa-Rocha, B., Jabbur-Lopes, M., Costa, W., Nascimento, J.R., Dósea, M., Silva, L. & Lyra Junior, D. (2015). Using a virtual patient system for the teaching of pharmaceutical care. *Int J Med Inform.*, 84(9):640–6.
- Petersen, S.E. & Posner, M.I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annu Rev Neurosci.*, 35:73–89.
- Shin, J., Tabatabai, D., Boscardin, C., Ferrone, M. & Brock, T. (2018). Integration of a Community Pharmacy Simulation Program into a Therapeutics Course. *Am J Pharm Educ.*, 82(1):6189.
- Smith, M.A., Mohammad, R.A. & Benedict, N. (2014). Use of virtual patients in an advanced therapeutics pharmacy course to promote active, patient-centered learning. *Am J Pharm Educ.* 2014; 78(6):125.
- Smith, M.A. & Waite, L.H. (2017). Utilization of a virtual patient for advanced assessment of student performance in pain management. *Curr Pharm Teach Learn.*, 9(5):893–897.
- Sutton, R.S. (1988). Learning to predict by the methods of temporal differences. *Mach Learn.*, 3:9–44. 32.
- Taglieri, C.A., Crosby, S.J., Zimmerman, K., Schneider, T. & Patel, D.K. (2017). Evaluation of the Use of a Virtual Patient on Student Competence and Confidence in Performing Simulated Clinic Visits. *Am J Pharm Educ.*, 81(5):87.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. & Van Der Spek, E.D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *J Educ Psychol.*, 105:249.
- Zary, N., Johnson, G., Boberg, J. & Fors, U.G. (2006). Development, implementation and pilot evaluation of a Web-based Virtual Patient Case Simulation environment--Web-SP. *BMC Med Educ.*, 6:10.



DAS SCHONENPROJEKT: EIN FÄCHERVERBINDENDEN STUDENTISCHES REFORM-PROJEKT

DINAH HAMM (UNIVERSITÄT GREIFSWALD)

ABSTRACT

Aus dem Wunsch heraus, die innerhalb der fachwissenschaftlichen Ausbildung erlernten Methoden fächerübergreifend zu erproben und das Bewusstsein der Kommilitoninnen und Kommilitonen für die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Greifswald erworbenen Kompetenzen zu schärfen, entwickelte sich im Jahr 2017 das Schonenprojekt. Dabei handelte es sich um ein polyvalentes, fächerübergreifendes, studentisch-initiiertes Reformprojekt zum forschenden Lernen im Studium, aus dem neben einem acht Artikel umfassenden Sammelband zwei Abschlussarbeiten entstanden. Das Projekt ermöglichte Studierenden aller Semester und aller an den Instituten für Anglistik und Amerikanistik, Fennistik und Skandinavistik sowie dem Historischen Institut angebotenen Studiengänge am Projekt teilzunehmen. Betreut und unterstützt wurden sie von zwei Dozierenden aus der Nordischen Geschichte (Dr. phil. Robert Oldach) und Englischen Sprachwissenschaft (Dr. phil. Sebastian Knospe) sowie einer studentischen Koordinatorin. Der folgende Beitrag soll aufzeigen, wie ein solches Projekt gelingen kann, und welche Hindernisse dabei bedacht werden sollten.

EINLEITUNG

Das überfachliche Schonenprojekt fand über einen Zeitraum von 15 Monaten von Juni 2017 bis Juli 2018 statt und erhielt seinen Namen durch den Fokus auf die südschwedische Region Schonen als Kontaktzone in Geschichte und Gegenwart. Hauptziele des Projekts war es, die Teilnehmenden für die strukturell mögliche Interdisziplinarität innerhalb der polyvalenten Lehre an der Universität Greifswald zu sensibilisieren und ihnen einen Einblick in die Methoden und Herangehensweisen verschiedener Disziplinen zu ermöglichen. Neben der Möglichkeit, Netzwerke zu knüpfen, sollten diejenigen Studierenden, die Englisch, Schwedisch oder Dänisch studieren, die Möglichkeit bekommen, ihre produktiven und rezeptiven Sprachkenntnisse in authentischen Lernsituationen zu erproben. Der Einsatz forschenden Lernens als Lehr- und Lernform sollte es den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Forschungskompetenz, die sie im Laufe ihres Studiums erlangen, durch das bewusste Durchlaufen des Kreislaufs forschenden Lernens (in adaptierter Form nach Huber 2009 in Sonntag et al., 2017, S. 15) zu stärken sowie zu lernen, diese zu reflektieren. Dieser Durchlauf konstituiert das Forschende Lernen als Lehr- und Lernform, bei der es darum geht, dass die Studierenden möglichst selbstständig Wissen (re-)konstruieren (vgl. Sonntag et al., 2017, S. 13). Nach einer kurzen Erläuterung der Rahmenbedingungen soll das Projekt im Folgenden vorgestellt werden.

RAHMENBEDINGUNGEN UND METHODEN

An den beteiligten Instituten werden insgesamt zehn Lehramtsstudiengänge (Englisch, Geschichte, Schwedisch, Dänisch und Norwegisch, jeweils für Gymnasien und für Regionale Schulen) sowie jeweils drei verschiedene Master- (Sprachliche Vielfalt, Kultur-Interkulturalität-Literatur, Geschichtswissenschaft) und Bachelorstudiengänge (Skandinavistik, Anglistik und Geschichte) angeboten. Während die zwei Masterstudiengänge Sprachliche Vielfalt und Kultur-Interkulturalität-Literatur durch entsprechende curriculare Verankerung philologie- und somit fächerverbindend studiert werden müssen, ist dies im Masterstudiengang Geschichtswissenschaften und in den Bachelorstudiengängen durch die dort enthaltenen General Studies nur bedingt, den Lehramtsstudiengängen außerhalb besonderer Veranstaltungen kaum möglich – trotz eines Drei-Fach-Systems auf Bachelorebene (Fach 1 + Fach 2 + General Studies) und in der Lehrerbildung (Fach 1 + Fach 2 (+ Fach ...) + Bildungswissenschaft) läuft die fachwissenschaftliche Ausbildung häufig nebeneinander her, obwohl Forschendes Lernen gerade in den Bildungswissenschaften eine populäre Lehr- Lernform darstellt.

So geht aus studentischer Sicht insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften Potential zur fachverbindenden Anwendung und Vertiefung erlernter Methoden verloren. Sowohl fachverbindende als auch fächerübergreifende Lehre bieten sich jedoch aufgrund zahlreicher inhaltlicher und methodischer Berührungspunkte hier durchaus an und ermöglichen sowohl Studierenden als auch Lehrenden, über den Tellerrand ihrer jeweiligen Fächer hinauszusehen und so neue Impulse für

Forschung und Lehre zu setzen. Die an der Universität Greifswald gelebte Polyvalenz in den Studiengängen spiegelte sich auch im Teilnehmerfeld des Schonenprojekts wieder, das aus nahezu allen Semestern der obengenannten Fächer, abgesehen von Norwegisch auf Lehramt und den beiden philologischen MA-Studiengängen Kultur-Interkulturalität-Literatur und Sprachliche Vielfalt stammte. Der Anteil derjenigen, die Geschichte in Verbindung mit einem der anderen Fächer oder anderen Fachkombinationen studierten, war am höchsten. Dies lässt sich durch die Verankerung von Exkursionen in den Studienordnungen des Historischen Instituts erklären, wodurch die Teilnehmenden innerhalb des Projekts nicht nur Prüfungsleistungen erbringen, sondern auch Exkursionstage sammeln konnten. Dennoch war das Projekt gerade auch für diejenigen Studierenden interessant, deren Prüfungsordnungen dies nicht verpflichtend vorsahen. Für die dazugehörigen Fachbereiche war es ungeachtet der didaktischen Sinnhaftigkeit von Exkursionen gerade in der Sprachausbildung, aber auch in anderen Bereichen der Lehre (Stolz & Feller 2018, S. 55), ausschließlich möglich, Exkursionen über Drittmittel zu finanzieren.

Zeitlich-organisatorisch lässt sich das Projekt in insgesamt fünf Abschnitte teilen. Die Konzeption begann im März 2017, worauf sich nach der Anwerbung der studentischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vorbereitungsphase (Juni–September 2017), die Exkursion (September 2017), das Kolloquium (Oktober 2017–Januar 2018) und die Schreibphase (Februar–Juni 2018) anschlossen. Innerhalb der dritten Phase fanden zwei weitere Tagesexkursionen statt. Ihren Abschluss fand die letzte Phase in einer Feier im Juli 2018, auf

der die Teilnehmenden ihre fertiggestellten Artikel zusammentrugen.

Innerhalb der Phasen wurden die Studierenden sowohl als Gruppe, als auch individuell durch die beiden fachwissenschaftlichen Betreuer, ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie durch die studentische Koordinatorin unterstützt. Den digitalen Rahmen hierfür bildete ein eigens für das Projekt geschaffener Moodle-Kurs, in dem die Teilnehmenden sowohl methodisch-fachliche Grundlagenliteratur finden, als auch sich über mögliche Themen austauschen konnten.

ABLAUF

Konzeption

Die Idee, eine Exkursion zusammen mit den Lehrstühlen und Arbeitsbereichen des eigenen Instituts durchzuführen, hatte innerhalb des Fachschaftsrates Anglistik/Amerikanistik bereits seit einiger Zeit bestanden, war jedoch an der fehlenden Möglichkeit, Zuschüsse aus Landesmitteln zu beantragen, gescheitert. Dies lag an der fehlenden Verankerung von Exkursionen innerhalb der Studienordnungen des Instituts. Die interStudies_2-Ausschreibung für studentische Reformprojekte gab den Impuls, sich mit alternativen Finanzierungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen und das Projekt fächerübergreifend zu denken. Die Verbindungen zum Historischen Institut und zum Institut für Fennistik und Skandinavistik sowie das Wissen um die Kombinierbarkeit der unterschiedlichen Fachwissenschaften ergaben sich aus den Studienschwerpunkten der Autorin, die das Projekt als studentische Koordinatorin begleitet hat. Nach Anfragen bei und Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Insti-

tute erklärten sich Dr. Sebastian Knospe und Dr. Robert Oldach dazu bereit, als wissenschaftliche Betreuer mitzuwirken. Gleichzeitig erklärten sich sowohl die Institutsleitungen aller drei Institute als auch deren Fachschaftsräte dazu bereit, das Projekt sowohl ideell als bei Bedarf auch finanziell zu unterstützen. Anschließend begann die Anwerbung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die über Aushänge innerhalb der Institute und das Internet auf das Projekt aufmerksam gemacht wurden. Die Interessentinnen und Interessenten wurden darauf hingewiesen, dass eine aktive Teilnahme am Projekt alle Phasen beinhaltet und eine ausschließliche Teilnahme an der Exkursion nicht möglich ist.

Phase 1

Juni bis September 2017

In der ersten Phase, die mit einem Vortreffen im Juni 2017 begann, lernten die Studierenden das Schonenprojekt, dessen Struktur und mögliche Themen innerhalb des Rahmenthemas Schonen als Kontaktraum in Geschichte und Gegenwart kennen. Das Rahmenthema wurde auf Wunsch der Studierenden schließlich im Laufe des Projekts über die Region Schonen hinaus erweitert. Das bereits genannte Exkursions-Moodle wurde vorgestellt, zusätzlich gab es intensiven E-Mail-Verkehr zwischen den Teilnehmenden, den Begleitenden und der Koordinatorin. Das Programm der Exkursion wurde, mit Rücksicht auf eine Passung in verschiedene weitestgehend nach den Wünschen und (Themen-)Interessen der Teilnehmenden gestaltet. Erste Themen – darunter Schonen als linguistischer Kontaktraum oder Sozialkritik in Henning Mankells Wallander-Reihe – wurden festgelegt, erste Arbeitsgruppen fanden

sich. Den Studierenden stand offen, ihre Themen in Gruppen- oder Einzelarbeit zu bearbeiten und anschließend mit der Bearbeitung zu beginnen. Zu den unter dem Punkt Ergebnisse aufgezählten Gruppen hinzu kam eine Gruppe, die sich mit den Kontakten zwischen Anklam und Schonen in der Hansezeit befasste.

Phase 2

Die zweite Phase fand vom 25. bis zum 30. September in Form einer Exkursion in die südschwedische Region Schonen statt. Die Unterkunft lag nördlich des Dorfes Grönby im Westen der Region und war Ausgangspunkt für Exkursionen nach Lund, Helsingborg und das dänische Helsingør, Ystad, Kåseberga, Malmö und Höllviken. Hinzu kam ein kurzer Aufenthalt in Kopenhagen. Die Erkundung größerer Teile der Region in einer vergleichsweise kurzen Zeit wurde durch die Nutzung von Kleinbussen ermöglicht. Neben den täglichen Exkursionen gab es Abendprogramm in Form von Spiele-, Gesprächs- und Kochrunden.

Die Exkursion begann mit einer Tour durch Kopenhagen, gefolgt von zwei Tagen in Lund. Die Teilnehmenden bekamen in diesen zwei Tagen nicht nur die Möglichkeit, das Archivzentrum Süd kennenzulernen und vor Ort zu recherchieren, sondern besuchten auch die Universität Lund – eine Partneruniversität der Universität Greifswald. Nach einem herzlichen Empfang der Gruppe wurde ein Arbeitstreffen mit Dozierenden und Studierenden ermöglicht. Während eine Gruppe bereits aktiv Daten für ihre Arbeit sammelte, erkundeten andere Gruppen das Freilichtmuseum Kulturen und die Bibliothek, um so mögliche Fragestellungen für ihre Arbeiten zu finden oder zu überprüfen.

Der dritte Exkursionstag führte die Gruppe in das Freilichtmuseum Foteviken (Thema: Wikinger) und nach Ystad auf die Spuren von Henning Mankells Kurt Wallander. Besonders in Erinnerung blieb ein abendlicher Besuch an der Steinsetzung Ales Stenar in der Nähe von Ystad. Am vierten Exkursionstag setzte die Gruppe zunächst ins dänische Helsingør über, um die dort befindliche Festung Kronborg, Schauplatz von William Shakespeares Stück Hamlet, zu besichtigen. Anschließend konnte Helsingborg erkundet werden, bevor der letzte Abend mit einem Grillfest begangen wurde. Letzte Station der Exkursion war schließlich Malmö, wo die Teilnehmenden weiter Daten sammeln und das Stadtmuseum besuchen konnten. Bereits während der Exkursion stellten einige Teilnehmer in Form von Präsentationen Hintergrundinformationen zu von ihnen gewählten Fragestellungen vor, so zum Beispiel zur Situation Schwedens im 1. Weltkrieg oder Gesellschaftskritik in Henning Mankells Wallander-Reihe.

Phase 3

Die dritte Phase umfasste das gesamte Wintersemester 2017/18. Bestandteile waren ein wöchentliches Seminar im Kolloquiumformat sowie zwei Tagesexkursionen nach Stralsund und Wismar – zwei Städte, die ehemals zum schwedischen Königreich gehörten.

Im Rahmen des Seminars hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Fragestellungen und bereits vorhandene Ergebnisse vorzustellen und mit den anderen Teilnehmenden sowie Begleitern zu diskutieren. Hierfür wurde jeder Arbeitsgruppe – bestehend aus einer bis vier Personen – ein Termin zur Verfügung gestellt. Parallel stand es den

Teilnehmenden jederzeit offen, zur Konsultation zu den Begleitern oder der Koordinatorin zu gehen. Im Laufe des Semesters wurden einige Fragestellungen zugunsten anderer Ideen verworfen. Am Ende des Semesters hatten alle Teilnehmenden eine Fragestellung, die sie weiterbearbeiten konnten.

Die beiden Tagesexkursionen wurden auch für Studierende geöffnet, die nicht an der Schonenexkursion teilnehmen. Damit wurde das Projekt einem breiteren Kreis an Studierenden bekannt. Die Exkursion nach Stralsund, die im Dezember 2017 stattfand, stand im Zeichen der Linguistic Landscapes-Forschung: Alle Teilnehmenden hatten die Aufgabe, anhand einer vorgefertigten Fragestellung eine kleine Studie in der Stralsunder Innenstadt durchzuführen, während die Projektgruppe mit dem entsprechenden Thema die Zeit nutzte, um Vergleichsdaten zu ihren bereits in Schweden gesammelten Daten zu erheben. Ebenfalls auf dem Programm standen ein Aufstieg auf den Kirchturm sowie ein Besuch im Stralsund-Museum. Die Exkursion nach Wismar hingegen, die im Januar 2018 stattfand, führte die Teilnehmenden ins Stadtarchiv, die Stadt selbst und das Stadtgeschichtliche Museum der Stadt und hatte somit einen Fokus auf den Geschichtswissenschaften.

Ende Januar 2018 trafen sich alle Teilnehmenden der Kerngruppe, um die dritte Projektphase bei einem gemeinsamen Essen ausklingen zu lassen.

Phase 4

In der vierten Phase legten die Teilnehmenden nicht nur ihre Modulprüfungen ab (Februar und März), sondern stellten auch ihre Artikel fertig. Nach zweimaliger Verlängerung der Abgabefrist

hatten alle Teilnehmenden ihre Artikel Mitte Juli 2018 fertiggestellt. Einige Teilnehmende nutzten das Angebot der fachlichen Begleiter sowie der Koordinatorin, die Beiträge zu lekturieren und revidieren. Nach Fertigstellung des letzten Artikels wurden die Ergebnisse des Projekts im Rahmen einer Feier erstmals Außenstehenden präsentiert. Die Veröffentlichung des Sammelbandes, der in der Reihe des Lehrstuhls für Nordische Geschichte erscheint, ist für den Sommer 2019 geplant.

Ergebnisse

Von den 23 Teilnehmenden haben 18 Personen insgesamt neun eigene oder gemeinsame Arbeiten eingereicht, wovon nur eine als fachlich nicht ausreichend zur Publikation bewertet werden musste. Zwei Studierende haben in der Exkursionsphase organisatorische Aufgaben mitübernommen und sind schließlich aufgrund ihres jeweiligen Abschlusses ausgeschieden. Ein Studierender hat sein Studium abgebrochen, die Entstehung eines Artikels jedoch noch mit unterstützt. Zwei Studierende haben sich aus zeitlichen Gründen schließlich dazu entschieden, nicht mehr am Artikel ihrer Gruppe mitzuwirken. Am Ende sind acht Artikel von 15 Autorinnen und Autoren entstanden, die ein breites Themenspektrum aus den Bereichen Literaturwissenschaft, Linguistik und Geschichtswissenschaft abbilden. Neben einer korpuslinguistischen Studie zum Ausdruck von Geschichtskultur auf touristischen Internetseiten (B. Jensen), die historische Sehenswürdigkeiten anpreisen und einer Studie, die die Linguistic Cityscapes Helsingborgs, Lunds und Malmö mit denen Stralsunds und Wismars vergleicht (D. Wenzel, N. Washausen, L. Hansen), gab es Projekte zu sozialkritischen Elementen in Henning Mankells

Wallanderromanen (C. Haugg und R. Gröpler), Migration zwischen Schweden und Deutschland (J. Schwarz und J. Weidner) sowie Schweden und den Vereinigten Staaten im 19. und 20. Jahrhundert (J. Schalaus), Sepulkralkultur bei den Wikingern (J. Pierau, H. Herrmann, L. Melzer, A. Karnatz), militärischen Planspielen Anfang des 20. Jahrhunderts (C. Mohrdieck) und Sozialstrukturen innerhalb eines im gustavianischen Zeitalter in Schonen stationierten Regiments (J. Thomas). Mittlerweile sind auch zwei durch das Projekt inspirierte Abschlussarbeiten entstanden und erfolgreich verteidigt worden. Als Prüfungsleistungen innerhalb des Projekts sind überwiegend Hausarbeiten entstanden, die größtenteils gut bis sehr gut abgeschlossen wurden. Auch die mündlichen Prüfungen wurden befriedigend bis sehr gut abgeschlossen. Neben den messbaren Ergebnissen haben sich zahlreiche Freundschaften zwischen den Teilnehmenden entwickelt, die zwei Jahre nach Beginn des Projektes größtenteils noch Bestand haben.

DISKUSSION, STÄRKEN UND SCHWÄCHEN

Insgesamt wurde das Projekt sowohl von Teilnehmenden als auch Begleitenden positiv bewertet. Zu dieser Bewertung haben insbesondere die Exkursionen, die einen großen Einfluss auf Motivation und Gruppenzusammenhalt der Teilnehmenden hatten, das relativ offene Format des Seminars, in dem die Studierenden ihren Arbeitsfortschritt vorstellen sowie Hilfe erhalten konnten, die fächerverbindenden Elemente und die phasenweise sehr engmaschige Betreuung beigetragen. Die Anwesenheitsquote im Seminar war gut, was auf eine hohe Motivation der Teilnehmenden hindeutet und durch die Struktur des Projekts (Exkur-

sion – Seminar) begünstigt worden sein dürfte. Die Hauptziele – die Sensibilisierung der Teilnehmenden für die mögliche Interdisziplinarität ihrer Studien und die Ermöglichung eines Einblickes in Methoden und Herangehensweisen verschiedener Disziplinen – wurden weitestgehend erreicht.

Herausforderungen innerhalb des Projekts waren die Bewertung der unterschiedlichen Prüfungsleistungen und die Transparenz der Lernziele innerhalb des Projekts, die kurze erste Phase, die hohe Heterogenität in Studienfortschritt und -wissen sowie die Koordination der vierten Phase.

Im Rahmen des Projektes konnten die Studierenden je nach Modul sowohl mündliche als auch schriftliche Prüfungsleistungen in Form von Hausarbeiten erbringen, deren Bewertung eher ergebnisorientiert war. Interdisziplinarität war kein Prüfungskriterium. In zukünftigen Projekten sollte – sofern in den entsprechenden Prüfungsordnungen vorgesehen – über alternative Prüfungsformen wie Portfolioprüfungen nachgedacht und die abschließende Bewertung kompetenzorientiert auf das Forschende Lernen ausgerichtet werden (vgl. Sonntag et al., 2017, S. 36–37).

Die kurze erste Phase (Juni–September 2017) hätte verlängert und intensiver zur Methodenvermittlung genutzt werden müssen. Aufgrund der relativ spontanen Entwicklung und Durchführung des Projektes, das in den bestehenden Rahmen von einzuhaltenden Prüfungsordnungen und vergleichsweise festen Semesterplänen eingepasst werden musste, war diese Verlängerung nicht möglich, was zur Folge hatte, dass sich die Methodenvermittlung auf die Teilnehmenden selbst

(anhand des Moodles), sowie auf die zweite und dritte Phase verschoben hat, was gerade die in ihrem Studienverlauf noch nicht weit fortgeschrittenen Teilnehmenden verunsichert haben dürfte, jedoch – bei Betrachtung des Ergebnisses – nicht abgeschreckt hat.

Die Heterogenität im wissenschaftlichen Alter der Teilnehmenden war zugleich Herausforderung und Chance. Die Teilnehmenden aus dem im Projektzeitraum 2.-4. Semester ihres Bachelor- und Lehramtsstudiums waren alle hochmotiviert und engagiert. Bis auf zwei Teilnehmende dieser Gruppe, die ein eigenes Team bildeten, haben die genannten mit im Studienverlauf deutlich mehr fortgeschrittenen Kommilitoninnen und Kommilitonen zusammengearbeitet, wovon beide Seiten nach eigener Aussage profitiert haben. Diese Aussage wird durch die Erfahrung des Zweier-teams, die intensiv durch die Koordinatoren betreut wurden, unterstützt. Bei zukünftigen Projekten mit einem im Studienverlauf heterogenen Teilnehmerfeld sollte daher auf eine Durchmischung von im Studienverlauf noch nicht so weit fortgeschrittenen und fortgeschrittenen Studierenden geachtet werden.

Für die Schreibphase – Phase 4 innerhalb des vorgestellten Projekts – sollte in zukünftigen Projekten auf eine engmaschigere Betreuung, unter-

stützt durch regelmäßige, gegebenenfalls auch digitale, Arbeitstreffen, geachtet werden. Zudem muss hier auf Flexibilität in der Zeitplanung und großzügige Korrekturzeiträume geachtet werden.

AUSBLICK UND TRANSFER

In der Hochschullandschaft Deutschlands ist das Forschende Lernen ein populäres Thema, wie Projekte wie die verschiedenen Angebote des bologna.labs der Humboldt-Universität (Sonntag et al., 2017) und zahlreiche weitere Angebote – gerade auch in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (u. a. Schützenmeister 2014) – zeigen. Aufgrund seiner an den Kreislauf forschenden Lernens angelehnten Struktur ist das Projekt bei Vorliegen der entsprechenden Rahmenbedingungen flexibel übertragbar. Wichtig hierfür ist insbesondere, dass das Deputat der Lehrenden Co-Teaching-Formate zulässt und auch Exkursionen angemessen angerechnet und vergütet werden. Ebenso wäre eine Verstetigung des Projektes unter der Beteiligung wechselnder Fächer und Fachbereiche – sowohl fakultätsintern unter den Fächern der Philosophischen Fakultät, beispielsweise als Modul innerhalb der Optionalen Studien, als auch fakultätsübergreifend – denkbar.

DANKSAGUNG

Die Autorin möchte ihren beiden Co-Projektleitern Dr. Robert Oldach und Dr. Sebastian Knospe für ihr Vertrauen in das Projekt, ihre Unterstützung und ihren jahrelangen Einsatz in Lehre und Forschung an der Universität Greifswald danken, der das vorgestellte Projekt erst ermöglichte.

Besonderer Dank gilt den Fachschaften Anglistik/Amerikanistik, Nordistik und Geschichte sowie den Institutsleitungen und Dozierenden der dazugehörigen Institute, Prof. em. Dr. Dr. h.c. Jens E. Olesen und Jens Rasmussen, Prof. i.R. Dr. phil. habil. Anei Koll-Stobbe, Mathias Köhn und Anke Möller, Anke Weiß vom International Office sowie Kristina Lisek vom Projekt *interStudies_2* und Si-

mone Ritz vom Referat Personal, die das Projekt in der Vor- und Nachbereitung mit Rat und Tat unterstützt haben. Ebenso besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Studierenden der Universität in Lund, insbesondere Fanni Faegersten, Anna Walette, Kajsa Brilkman, Anja Hoppe, Gunnel Holm sowie den Mitgliedern der Studentenvereinigung KLIO, die den Aufenthalt der Gruppe in Lund zu einem besonderen Erlebnis gemacht haben.

Das Projekt wurde maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL17039 gefördert, dem hiermit ebenfalls gedankt sei.

LITERATURVERZEICHNIS

Huber, L. Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer und F. Schneider (Hrsg.). Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 21–36.

Schützenmeister, J. (2014). Polyvalentes forschendes Lernen an der Universität und Wissenschafts- sowie Berufspropädeutik an der Schule. In: Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 1/2014. Greifswald: Universität Greifswald, S. 6–18.

Sonntag, M./Rueß, J./Ebert, C./Friederici, K./Schilow, L./Deicke, W. (2017). Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. Berlin: bologna.lab.

Stolz, C./Feller, B. (2018). Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB.



ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

Foto: TUD-Sylber

LEHRERFAHRUNGEN VON ANFANG AN. ZIELE, METHODEN, ERFAHRUNGEN UND ERGEBNISSE DES LEHRERBILDUNGSPROJEKTES INFO-SCOUTS

DR. SABINE AL-DIBAN (TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN)

ABSTRACT

Die Kooperation von Universität, Universitätsbibliothek⁶ und 17 Schulen bildet das praktische Fundament des Info-Scouts-Projektes. Der Lehrinhalt, Grundlagen des ersten wissenschaftlichen Recherchierens und Arbeitens für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen, ist das Verbindende für die fächer- und schulartübergreifende Ausbildung von Lehramtsstudierenden über 3–4 Projekt-Semester. Die Lehrplanrelevanz des Lehrinhaltes und das Angebot, dass die Studierenden Kurse ausgestalten, die von universitären Dozent*innen betreut werden, entlastet die Schulen, fördert eine hohe Teilnahmebereitschaft und breite Akzeptanz des Projektes.

Im Info-Scouts-Projekt wird die kognitive Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten und Klassenführungskompetenzen in einer theoretisch ausgerichteten universitären Lehre durch ein von Anfang an parallel laufendes eigenaktives Lehren der Lehramtsstudierenden ergänzt. Allein Wissen darüber, was guter Unterricht ist, fördert noch keine Kompetenzen (Erpenbeck u. a., 2017), guten Unterricht auch selbst gestalten zu können. Andererseits bleibt praktisches Unterrichten ohne Rückbezug auf theoretische Grundlagen laienhaftes Ausprobieren. Die theoretische Basis bildet die Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989; Dennen & Burner, 2008). Hier wird ein Informationsverarbeitungsansatz mit der Meisterlehre in der traditionellen Lehrausbildung kombiniert. Aufbauend auf die Lehrerfahrungen finden metakognitive Reflexionen auf drei Ebenen statt: Individuell, im Lehr-Tandem von zwei gemeinsam unterrichtenden Lehramtsstudierenden und in peermoderierten Gruppen. Die Reflexionen erfolgen möglichst zeit- und realitätsnah auf individuelle Lehrerfahrungen bezogen, von Dozenten betreut und in einem weitgehend sanktionsfreien Rahmen. So entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens und Lernens, auch aus den unvermeidlich auftretenden Fehlern sowie im beginnenden Austausch mit den „Cultures of expert practice“ (Collins, Brown & Newman, 1989). Für das Anbahnen pädagogischer Handlungskompetenzen sind individuelles Erleben und Erfahren in Anforderungssituationen unerlässlich (Erpenbeck u. a., 2017). Im Info-Scouts-Projekt wird versucht zusammenzubringen, was schon immer zusammengehörte: Theorie und Praxis. “[...] there is nothing so practical as a good theory“ (Lewin, 1951, S. 169).

FORSCHUNGSFRAGEN

Dieser Beitrag beschreibt anhand eines ersten praktischen Erfahrungsberichtes das über zwei Projektjahrgänge neu entwickelte hochschuldidaktische Konzept „Info-Scouts“. Dabei wird näher auf folgende Forschungsfrage eingegangen: Welche Möglichkeiten bestehen auf der Grundlage des Cognitive Apprenticeship Ansatzes und durch systematische Reflexionen von in der Schulpraxis gesammelten Lehrerfahrungen, den Weg der Professionalisierung anzubahnen und zu unterstützen?

PROBLEMLAGE

Immer wieder wird ein struktureller und inhaltlicher Bruch zwischen der 1. und der 2. Phase der Lehrerinnen-/Lehrerausbildung (Schubarth, 2017) festgestellt. Darüber hinaus haben lehrerbildende Universitäten zunehmend Schwierigkeiten, genügend und von Mentorinnen/Mentoren betreute Praktikumsplätze für alle Lehramtsstudierenden zu finden. Die Bereitschaft der Schulen, Studierende und später Referendarinnen/Referendare zu betreuen, ist gering, da die Arbeitsauslastung an den Schulen hoch ist.

Für den lehrplanrelevanten Lehrinhalt, Grundlagen des ersten wissenschaftlichen Recherchierens und Arbeitens, werden von einigen Bibliotheken entsprechende Kurse (z. B. Recherche) für Schülerinnen und Schüler angeboten. Aus Kapazitätsgründen sind diese Angebote jedoch selten und Online-Kurse finden häufig nur geringe Akzeptanz. Gleichzeitig haben weiterführende Schulen einen hohen Bedarf an kompetenter Unterweisung und Betreuung. Aus dieser Problemlage heraus wurde ein neues hochschuldidaktisches Konzept entwi-

ckelt, welches die Bedarfslage in den Blick nimmt, die Theorie-Praxis-Verknüpfungen intensiviert und die 1. und 2. Ausbildungsphase stärker aufeinander bezieht.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Der Cognitive Apprenticeship Ansatz ist ein bewährtes Lehrkonzept (Dennen & Burner, 2008; van Velzen & Volman, 2009), das den Informationsverarbeitungsansatz mit der „Meisterlehre“, wie sie in der traditionellen beruflichen Ausbildung zu finden ist, verbindet. Das Resultat ist eine „Kognitive Meisterlehre“ (Collins u. a., 1989). Eine zunehmende Selbständigkeit der Lernenden („fading“) wird über die wiederholt aufeinander aufbauende Sequenzierung der Lehrmethoden Modeling, Coaching, Metacognition (Articulation, Reflection), Scaffolding und Exploration erreicht (Abb.1). Die Komplexität¹⁷ und Vielfalt der Anforderungen nimmt in Abhängigkeit vom individuellen Stand des Kompetenzerwerbs der Lernenden zu. Zunächst werden allgemeine (z. B. Vorwissen stets einbeziehen) und erst später differenzierte spezielle Fähigkeiten, z.B. unterschiedliche, fächerspezifische Techniken zur Aktivierung des Vorwissens, trainiert. So soll der Blick für das Ganze geöffnet und erhalten werden. „This sequencing of activities provides learners with the opportunity to build a conceptual model of how all the pieces of a garment fit together before attempting to produce the pieces.“ (Collins, Brown & Newman, 1989, S. 485).

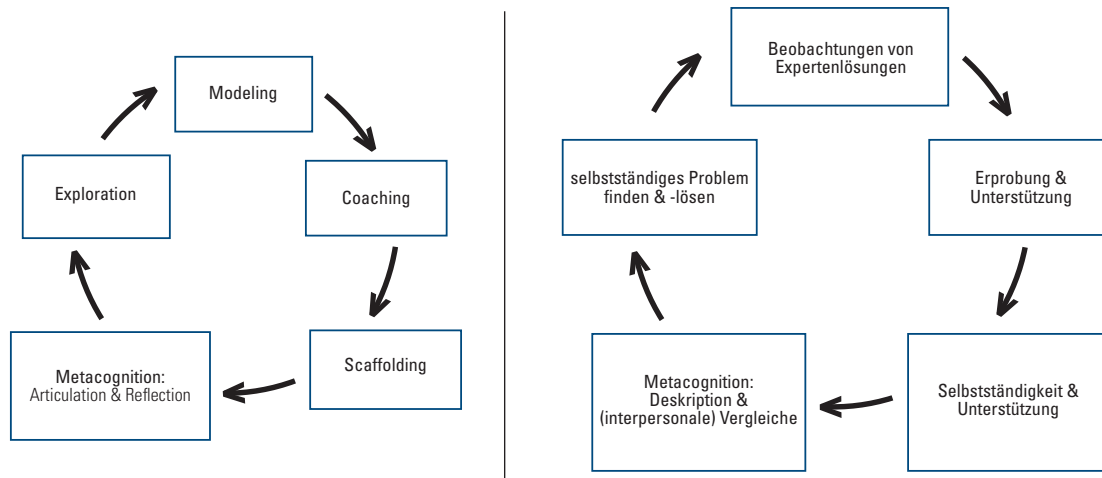


Abbildung 1: Methoden im Cognitive Apprenticeship Ansatz & Hochschuldidaktische Umsetzung

Während des Lernens finden unterschiedliche kognitive Verarbeitungsprozesse statt. So können mittels metakognitiver Vergleiche mit einem Expertenmodell interne Modelle bei den Lernenden aufgebaut und später über Vergleiche mit mehreren Expertenmodellen differenziert und erweitert werden. Die Lehraufgaben erfordern situiertes Lernen, sind bedeutsam und in authentische Kontexte eingebettet. Für einen intensivierten Kompetenzerwerb wird ein Rollentausch zwischen „Meister“ und den „Novizen“ in der Form von „reciprocal teaching“ (ebd., S. 461) eingesetzt. Dieser Rollentausch erfolgt wiederholt sowie bei zunehmender Komplexität und Vielfalt der Aufgabenstellungen. Das wechselseitige Einnehmen von Experten- und Novizenrolle beginnt mit dem Beobachten (Modeling), geht über ein Erproben und Trainieren anhand einfacher (Coaching) und zunehmend komplexerer Aufgaben mit nur noch gerüstartiger, bedarfsweiser Unterstützung (Scaffolding) bis zum selbstständigen

Problemfinden und -lösen (Exploration). Die Lernenden entwickeln mittels wiederholter metakognitiver Reflexionen interne mentale Modelle als kognitive Grundlage eines sukzessiven Kompetenzerwerbs (Collins u. a., 1989, S. 458).

Angenommen wird, dass ein Erwerb von Kompetenzen bis zur Expertise viele Jahre einer Interaktion von in komplexen Anforderungssituationen gewonnenen Lehrerfahrungen und metakognitiven Reflexionen erfordert. Ein so realisierter Erwerb von pädagogischen Handlungskompetenzen ist ein längerfristiger und kontinuierlicher Prozess und sollte deshalb bereits in der 1. Phase der Lehrerbildung begonnen und kontinuierlich über das Referendariat bis zum Berufseinstieg fortgeführt werden. Überträgt man den Cognitive Apprenticeship Ansatz auf die Lehrerbildung, bestehen die zentralen Aufgaben der universitären Dozenten darin, günstige Rahmenbedingungen für intrinsi-

sche Motivation und weitgehend selbstgesteuerte, längerfristige Lernprozesse zu schaffen sowie die Lehramtsstudierenden individuell und konstruktiv beim Kompetenzerwerb zu unterstützen und zu begleiten. Als zentrales Instrument dafür betrachtet die Cognitive Apprenticeship den gezielten Einsatz von „Metakognitionen“, in Form von „Articulation“ und „Reflection“ (Abb. 1) der individuellen Lehr-erfahrungen. Während „Articulation“ zunächst eine neutrale Beschreibung von Wissen, Denken, Problemlösen sowie auch von kognitiven Kontrollprozessen beim Lehren ist, geht „Reflection“ viel weiter. Hierbei werden eigene Problemlösungsprozesse mit denen von anderen Lernenden und Experten sowie zunehmend mit eigenen internen kognitiven Expertenmodellen verglichen (ebd., S. 482). Für diese Reflexionen wird die Methode des „abstracted replay“ (ebd., S. 483) eingesetzt, das heißt auf wesentliche Merkmale bezogene Vergleiche zwischen mentalen Modellen von Experten und Lernenden.

Die Reflexionssituationen sind sehr sensibel gegenüber Sanktionen aller Art. Bei der hochschuldidaktischen Umsetzung ist deshalb besonders auf eine vertrauensvolle Atmosphäre in geschützten Lern- und Erfahrungsräumen zu achten, in denen Metakognitionen möglichst zeit- und realitätsnah und auf alle, also auch mehr oder weniger erfolgreiche individuelle Lehrerfahrungen bezogen werden können. Aufgrund dieser sensiblen Situation wurde auf empirische Analysen der Metakognitionen verzichtet. Schnell können Störfaktoren (z. B. soziale Erwünschtheit, mentale Blockaden, Datenschutzmaßnahmen) entstehen, die das metakognitive Lernen gravierend behindern.

Außerdem wird für den Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen ein sozial-kommunikativer Austausch in „Cultures of expert practice“ als bedeutsam betrachtet. Besonderes Augenmerk erfahren dabei, die Problemlöseprozesse von Experten „First a culture focused on expert practice provides learners with readily available models of expertise-in-use [...] helps learners build and refine a conceptual model of the task they are trying to carry out.“ (Collins, Brown & Newman, 1989, S. 488). Von Anfang an sollten also nicht nur individuelle Lehrerfahrungen ermöglicht werden, sondern auch ein Austausch und Teilhabe über Problemlöseprozesse in berufsbezogenen sozialen Bezugsgruppen stattfinden.

In der Forschungstradition der Erwachsenenbildung konvergieren die vielschichtigen Überlegungen zu Kompetenzen in einer Betrachtung als „...geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen.“ (Erpenbeck u. a., 2017, S. 12). Ein so gefasster Kompetenzbegriff lässt sich aufgrund zahlreicher mit der Planung und Realisierung von Unterricht analoger Merkmale auf die Ausbildung von Lehrkräften übertragen. In Übereinstimmung mit dem Cognitive Apprenticeship Ansatz gilt es auch nach diesem theoretischen Verständnis, günstige Rahmenbedingungen für das Anbahnen pädagogischer Handlungskompetenzen, für individuelles Erleben, Erfahren und Lernen in komplexen Anforderungssituationen zu schaffen. „Das Kompetenzkonzept sollte deshalb in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforder-

rungen [...] benutzt werden, die hoch genug sind, um selbstorganisiertes Handeln tatsächlich zu erfordern.“ (Erpenbeck u. a., 2017, S. 13). Auch über den theoretischen Zugang des Kompetenzerwerbs kommt es also auf die Schaffung von ausreichend komplexen, authentischen und damit realitätsnahen Anforderungssituationen an.

REALISIERUNG, METHODEN UND ERGEBNISSE

Der innovative Gedanke des Info-Scouts-Projektes ist, dass Lehramtsstudierende von universitären Dozent*innen zu Multiplikatoren, den Info-Scouts, ausgebildet und intensiv betreut werden. Im Unterschied zu herkömmlichen Praktika werden die Studierenden kontinuierlich über vier modular aufeinander aufbauende Projekt-Semester von universitären Dozierenden begleitet. Das Betreuungsverhältnis betrug 1:24, wobei eine Kapazitätsgrenze durch Fahrten vor Ort an die Schulen erreicht wurde. Für künftige Umsetzungen wird empfohlen, die Schüler*innen für beide Kurse an einem Tag an die Universität bzw. Bibliothek einzuladen. Die Bereitschaft dazu war auf Nachfrage bei allen kooperierenden Schulen vorhanden.

Aus mehreren Gründen ‚lohnt‘ sich der Betreuungsaufwand, da eine win-win-Lösung für alle Projektbeteiligten entsteht. Die Akzeptanz ist sowohl bei den Lehramtsstudierenden als auch bei Schulleitungen, Lehrer*innen sowie der Schülerschaft sehr hoch. Der Lehrinhalt ermöglicht eine fächer- und schulartübergreifende Ausbildung von Lehramtsstudierenden, da dieser in allen Schularten lehrplanrelevant ist. Im ersten Projektjahrgang nahmen 24 Lehramtsstudierende aktiv teil, im zweiten Projektjahrgang waren es 10 weitere Lehramtsstudierende. Insgesamt kooperierten 17

Schulen (11 allgemeinbildende, 2 vertiefte, 3 berufliche Gymnasien, 1 Fachoberschule) mit ca. 1400 Schülerinnen und Schülern. Die teilnehmenden Studierenden kamen aus den Studiengängen Lehramt Mittelschule, Berufsschule und Gymnasium. In beiden Projektjahrgängen war die Nachfrage der Schulen größer als die projektbezogene Lehrkapazität. Mit dem Info-Scout-Projekt konnte also das weit verbreitete Defizit von betreuten Praktikumsplätzen an Schulen überwunden werden, weil die Schulen bedarfsorientiert entlastet werden.

Das viersemestrige Info-Scouts-Projekt ist wie folgt konzipiert: 1. Projekt-Semester: Basisseminar und Tandem-Teaching an der Universität, 2. Projekt-Semester: Kurse an den Schulen, 3. Projekt-Semester: Begutachtung der Schülerinnen-/Schülerarbeiten sowie Rückmeldung an die Schulen und 4. Projekt-Semester: Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung. Das Interesse und die Nachfrage von Seiten der Schulen waren in zwei Projektjahrgängen stets höher als die Lehrkapazität für Studierende, die von der Universität wahrgenommen werden konnte. Die Abbildung 2 visualisiert einen Überblick zum hochschuldidaktischen Konzept und dem Projektablauf von Info-Scouts.

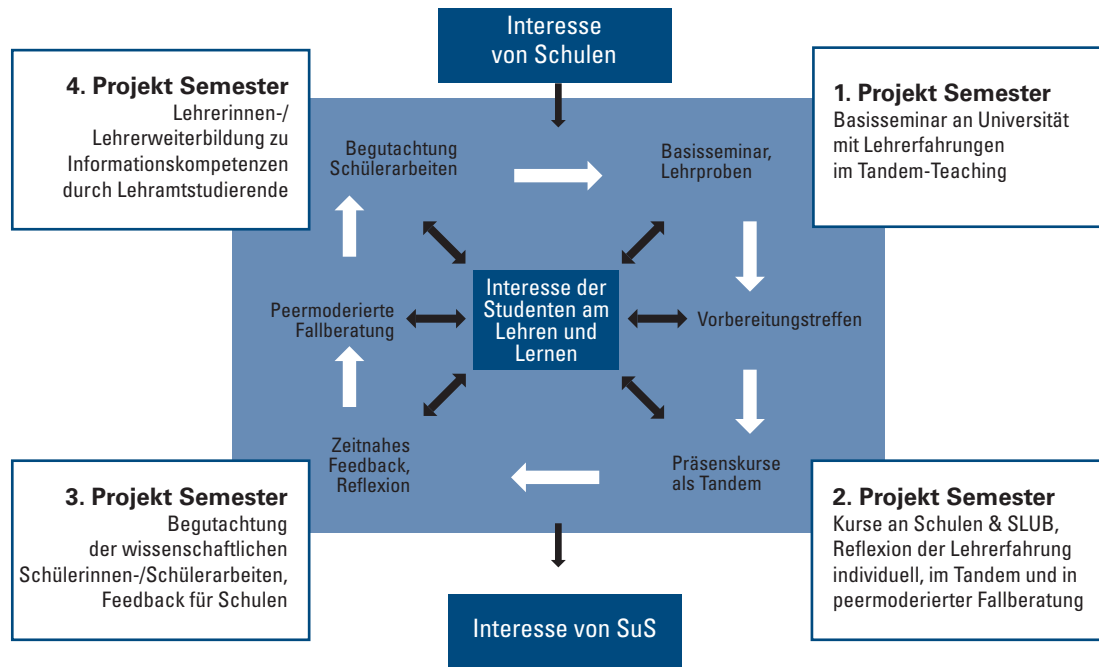


Abbildung 2: Hochschuldidaktisches Konzept des Info-Scouts-Projektes

Über die vier Projekt-Semester bestehen die Aufgaben der Info-Scout-Studierenden in einer zunehmend selbständigen Planung, Realisierung und Reflexion von Kursen zum Lehrinhalt, Grundlagen des wissenschaftlichen Recherchierens und Arbeitens in der komplexen Lehrpraxis an Schulen und an der Bibliothek. Die Lehrziele sind Anbahnung und Erwerb professioneller pädagogischer Handlungskompetenzen. Das hochschuldidaktische Konzept konzentriert sich dabei auf „Sach-“ und „Klassenführungskompetenzen“ (Weinert, 2001, S. 76f.).

Über die vier Projekt-Semester bestehen die Aufgaben der Info-Scout-Studierenden in einer zunehmend selbständigen Planung, Realisierung und Re-

flexion von Kursen zum Lehrinhalt, Grundlagen des wissenschaftlichen Recherchierens und Arbeitens in der komplexen Lehrpraxis an Schulen und an der Bibliothek. Die Lehrziele sind Anbahnung und Erwerb professioneller pädagogischer Handlungskompetenzen. Das hochschuldidaktische Konzept konzentriert sich dabei auf „Sach-“ und „Klassenführungskompetenzen“ (Weinert, 2001, S. 76f.).

Der beginnende Austausch in den „Cultures of expert practice“ (Collins, Brown & Newman, 1989) erweitert die Perspektive auf drei sozialen Ebenen. Zunächst erfolgen die Reflexionen individuell im Austausch mit einer Dozentin oder einem Dozenten, dann im Lehr-Tandem von den gemeinsam unter-

richtenden Lehramtsstudierenden. Schließlich auch in kleinen Gruppen vom maximal sieben Studierenden, die von zuvor speziell ausgebildeten Studierenden in peermoderierten Fallberatungen¹⁸ betreut werden. Eine vierte Ebene des Austausches kam spontan hinzu. Nach den von Studierenden gehaltenen Kursen wollte etwa ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer, welche ursprünglich nur als Begleitpersonen mitgekommen waren, dann aber sehr interessiert in den Kursen hospitierten und ihre Rückmeldungen geben. Diese kritisch-kon-

struktiven Rückmeldungen eröffneten eine zusätzliche Reflexionsebene und wirkten sich positiv auf den weiteren Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden sowie die Verbindung von 1. und 2. Ausbildungsphase aus.

Im Folgenden (vgl. Tab.1–4) werden alle vier, modular aufeinander aufbauenden Projekt-Semester mit wesentlichen Teilschritten der Realisierung vorgestellt. Ergänzend finden sich Hinweise zu ersten praktischen Erfahrungen.

Methode	Realisierung
1.Projekt-Semester: Basisseminar & Lehrproben an der Universität bei reduzierter Komplexität der Anforderungssituation: Im Seminar nachgestellte Unterrichtssituationen	
Modeling	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachten und Reflektieren von Vorträgen und Lehrproben von Expertinnen zu den Themen Informationskompetenzen (Bibliothekarinnen/ Bibliothekare) und Klassenführungskompetenzen (Bildungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftler/Lehrerinnen/Lehrer) • Beobachten und Reflektieren von Filmaufzeichnungen früherer Lehrproben von fortgeschrittenen studentischen Lehr-Tandems
Coaching <i>„reciprocal teaching“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der Lehr-Tandems, von Dozentin/Dozenten nach unterschiedlichen Fächerkombinationen, Talenten und Charakteren gebildet • Lehrproben studentischer Lehr-Tandems zu einzelnen Teilthemen, mit genereller Betreuung vorbereitet und realisiert
Scaffolding	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback von Dozentin/Dozenten und Kommilitoninnen/Kommilitonen • Überarbeitung der schriftlichen Planungen der Lehrproben • Erneutes Feedback von Dozentin/Dozenten
Metacognition Articulation Reflection <i>„abstracted replay“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Neutrale Beschreibung des Wissens, der Gedanken und Problemlösungen (z. B. mangelnde Aufmerksamkeit, Disziplin der „Schülerinnen/Schülern“) während der Lehrproben • Vergleiche des realisierten Vorgehens mit dem Vorgehen/Problemlösen von fortgeschrittenen Lehr-Tandems und Expertin/Experte • Ableiten, Vergleichen und mentale Probeläufe von möglichen Handlungsalternativen
Exploration	–

Tabelle 1: Methoden und Realisierung des Info-Scouts-Projektes im 1. Projekt-Semester

Das Basisseminar im 1. Projekt-Semester bereitet angemessen auf die Lehrerfahrungen in realen Unterrichtssituationen an den Schulen und der Bibliothek vor. Die Lehrproben im Basisseminar beinhalten eine noch deutlich verringerte Komplexität, da diesen – trotz detaillierter Rollenbeschreibungen – die Dynamik der Gruppe und die Authentizität der Schülerinnen/Schüler (z. B. Vorwissen, Alter), die von Studierenden gespielt werden, fehlen. Dennoch handelt es sich um Anforderungssituationen, die „...hoch genug sind, um selbstorganisiertes Handeln tatsächlich zu erfordern.“ (Erpenbeck, Grote & Sauter, 2017, S. 13). Von Beginn an werden empirisch belegte Modelle lernwirksamen Unterrichts für die

Methode	Realisierung
2. Projekt-Semester: Vorbereitungstreffen & Präsenzkurse an Schulen und Bibliothek bei voller Komplexität der Anforderungssituation: reale Unterrichtssituationen	
Modeling	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltlich-organisatorische Abstimmungen zwischen Lehr-Tandems und Dozentin/Dozenten konkret bezogen auf 2-3 Schulen, an denen unterrichtet wird • Beobachten und Reflektieren eines Modelvortrages, der für alle Lehr-Tandems Ausgangspunkt für individuelle Variationen der Planungen ist
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereiten, Anpassen auf schulspezifische Rahmenbedingungen, Abstimmen der Arbeitsteilung, persönliche Absprachen unter Studierenden der Lehr-Tandems
Scaffolding <i>„reciprocal teaching“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aktives Unterrichten im Lehr-Tandem bei Anwesenheit der Dozentin/des Dozenten und ggf. auch von Lehrerinnen/Lehrern in den Schul- & Bibliothekskursen (ca. 2 x 7 Unterrichtsstunden) • gegenseitiges intensiveres Kennenlernen und Wertschätzen der Lehr-Tandem Partner*innen • Notieren von Erinnerungsprotokollen zu den Kursen von Dozentin/Dozenten und Info-Scout-Studierenden
Metacognition Articulation Reflection <u>Metacognition:</u> 1. individuell 2. im Tandem 3. in peer-moderierter Fallberatung 4. spontan: Rückmeldungen von Lehrkräften <i>„Communities of Practice“</i> <i>„abstracted replay“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einbringen der Perspektiven beider Studierender, der Dozentin/des Dozenten und ggf. hospitierender Lehrkräfte erweitert Wahrnehmungsspektrum • neutrale Beschreibung des Wissens, der Gedanken und Problemlösungen (z. B. Klasse uninteressiert, undiszipliniert) während der Schul- & Bibliothekskurse • Erkennen des eigentlichen Problems und differenziertes bzw. tieferes Problemverständnis (z. B. Eingehen auf das Vorwissen einer Klasse, Aufmerksamkeit aufrechterhalten, Altersspezifik, Gruppendynamik, Leistungskurve der Schülerinnen/Schüler beachten) • Vergleiche des realisierten Vorgehens mit dem Vorgehen/Problemlösen von fortgeschrittenen Lehr-Tandems und von Expertinnen/Experten • Ableiten von neuen Handlungsalternativen anhand des eigentlichen Problems (z. B. Wie Vorwissen aktivieren? Wie Aufmerksamkeit aufrechterhalten? Wie Leistungskurve beachten?) • Erweiterung, Vervielfältigung der Perspektiven bei Reflexionen in kleinen Studierendengruppen, moderiert von zuvor in Peermoderation ausgebildeten Studierenden • Ableiten, Vergleichen und mentale Probeläufe möglicher Handlungsalternativen • ggf. geben Lehrende konstruktiv-kritisches Feedback • wenn alle drei (bzw. vier) Reflexionsebenen miteinander in Beziehung stehen, besonders intensive Lernprozesse
Exploration	-

Tabelle 2: Methoden und Realisierung des Info-Scouts-Projektes im 2. Projekt-Semester

metakognitiven Vergleiche transparent dargestellt und über wesentliche Merkmale eigenen Vorgehens ins Bewusstsein gebracht. Aus diesen Vergleichen werden erste Handlungsalternativen abgeleitet.

Zunächst war zahlreichen Studierenden die Bedeutung der inhaltlich-organisatorischen Abstimmungen und Vorbereitungen zu den vor Ort zu besuchenden Schulen nicht klar. Dass Klassenführungskompetenzen beeinträchtigt werden können, wenn z. B. der Raum gesucht oder Namensschilder für die Schülerinnen/Schülern vergessen werden, Technik nicht kompatibel ist oder ein Umbau der Sitzordnung zu lange dauert, wurde häufig erst mit den praktischen Lehrerfahrungen bewusst. An der 2. oder 3. Schule gab es damit keine Schwierigkeiten mehr. Das aktive Unterrichten in den Lehr-Tandems und die anschließend erstellten Erinnerungsprotokolle brachte den Studierenden die Mehrdimensionalität und Multiperspektivität des Unterrichtens auf einer erlebnisbasierten Ebene nahe. Der Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen im Lehr-Tandem kann in Analogie zum Tanzunterricht betrachtet werden. Solange man voll auf Schrittfolgen konzentriert ist, um sich nicht gegenseitig auf die Füße zu treten, ist man auch kaum in der Lage die emotionale Botschaft der Musik in Bewegungen umzusetzen. Bei den ersten Kursen trat ein gegenseitiges auf die Füße treten häufiger auf, z. B. beim Wechsel der Tandempartner während des Kurses, wenn der Übernehmende formuliert „Jetzt wird es interessant...“ Solche Momente ergeben Reflexionsanlässe, die von den betreffenden Info-Scouts selbst nicht wahrgenommen wurden und noch viel weniger deren Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Die peermoderierten Fallberatungen erwiesen sich bezüglich des Ableitens von Hand-

lungsalternativen als besonders ergiebig, da hier die Erfahrungen einer Gruppe ohne Statusunterschiede eingebracht werden können und somit eine besonders entspannte Situation entsteht. Dass die drei Reflexionsebenen durch die Rückmeldungen erfahrener Lehrerinnen/Lehrer ergänzt wurden, ergab eine Intensivierung des Austausches in den „Communities of Practice“, die künftig systematisch einbezogen werden sollte.

Mit den Begutachtungen der Schülerarbeiten wird der gesamte Arbeitszyklus einer Lehrkraft weitgehend in das Info-Scouts-Projekt einbezogen. Die Leistungsbeurteilung ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften, die enge Bezüge zum Unterrichten aufweist. Diese Verbindung kann durch die vorangegangenen Lehrerfahrungen nachvollziehbar hergestellt werden. Die Lehramtsstudierenden setzen sich aktiv mit der Anwendung eines Kriterienkatalogs für die Begutachtung auseinander und gelangen durch die Berechnung der Übereinstimmung von Begutachtungen zu erfahrungsbasierten Erkenntnissen. Diese werden metakognitiv reflektiert, vertieft und zwischen den Tandempartnerinnen/-partner ausgetauscht. Die Suche nach Handlungsalternativen kann mit dem Ableiten von Standards für die Begutachtung einen Abschluss finden. Darüber hinaus können die Lehramtsstudierenden freiwillig an Exploration teilnehmen und einen Blick über den Tellerrand werfen, indem sie die Begutachtungen der Schülerarbeiten mehrerer Schulen vergleichen. In der „Culture of Expert Practice“ werden die Schulen angeregt, eigenaktive Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Die kooperierenden Schulen nehmen die Rückmeldungen gern entgegen, da damit ein gegenseitiges Geben und Nehmen verbunden ist.

Methode	Realisierung
3. Projekt-Semester: Begutachtung der Schülerarbeiten & Feedback für Schulen bei voller Komplexität der Anforderungssituation: Schülerarbeiten	
Modeling	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachten und Reflektieren des Vortrages und der Beispiele zu Grundlagen der schulischen Leistungsbeurteilung (Bildungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftler) (z. B. kriteriale, individuelle, soziale Bezugsnorm) • Vergleichen der Beurteilungsmöglichkeiten mit Anwendungsbezügen
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung und Erprobung eines Kriterienkataloges zur Begutachtung der Schülerarbeiten mit dem Ziel möglichst hoher Objektivität, Reliabilität und Validität bei Einsatz der kriterialen Bezugsnorm • Unterstützung durch Dozentin/Dozenten bei individuellem Bedarf
Scaffolding <i>„reciprocal teaching“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Anwenden eines Kriterienkataloges zur Begutachtung der Schülerarbeiten • Begutachtung durch mindestens zwei Studierende pro Schülerarbeit • Unterstützung durch Dozentinnen/Dozenten nur bei individuellem Bedarf
Metacognition Articulation Reflection <u>Metacognition:</u> 1. <i>individuell</i> 2. <i>im Tandem</i> 3. <i>in peer-moderierter Fallberatung</i> 4. <i>spontan: Rückmeldungen von Lehrkräften</i> <i>„Communities of Practice“</i> <i>„abstracted replay“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • beschreibende Darstellung von Wissen, Gedanken, Problemlösungen während der Begutachtungen (z. B. Wie und ab wann erfolgt eine Punktvergabe?) • Erkennen des eigentlichen Problems und differenziertes bzw. tieferes Problemverständnis (z. B. Wo beginnen subjektive Einflüsse?) • Vergleich der Übereinstimmungen von mindestens zwei unabhängig begutachtenden Studierenden • Ableiten, Vergleichen und mentale Probeläufe möglicher Handlungsalternativen (z. B. Beurteilungsstandards)
Exploration <i>„Cultures of Expert Practice“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Vergleiche von Leistungsbereichen der Begutachtungen einzelner und mehrerer Schulen • Erarbeitung von Rückmeldungen für Schulen mit dem Ziel, bei Schulen eigenaktive Entwicklungsprozesse anzustoßen • selbständiges Erkennen von Grenzen der Objektivierbarkeit bei der Begutachtung von Schülerarbeiten und unterschiedlichen Schwerpunkten bei den Inhalten der Schülerarbeiten usw.

Tabelle 3: Methoden und Realisierung des Info-Scouts-Projektes im 3. Projekt-Semester

Methoden	Realisierung
4. Projekt-Semester: Lehrerinnen/Lehrer-Weiterbildung durch Lehramtsstudierende als freiwilliges Lehrangebot bei voller Komplexität der Anforderungssituation: reale Lehrerinnen/Lehrer-Weiterbildungen	
Modeling	-
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> • Minimales universitäres Mentoring (z. B. Hinweise zu Fixpunkten der zielgruppenspezifischen Planung) • selbständiges Vorbereiten und Abstimmen im Lehr-Tandem mit innovativen Lehrmethoden (z. B. pädagogisches Forum) • Unterstützung durch Dozentinnen/Dozenten bei Planung und Vorbereitung nur bei individuellem Bedarf
Scaffolding <i>„reciprocal teaching“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Erproben des Kurses selbständig im Lehr-Tandem • Überarbeitungen anhand selbständiger Problemdefinitionen und -lösungen und der neuen Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer • Unterstützung durch Dozentin/Dozenten nur bei individuellem Bedarf
Exploration <i>„reciprocal teaching“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • aktives Unterrichten im Lehr-Tandem bei Anwesenheit der Dozentin/des Dozenten während der Weiterbildungskurse für Lehrkräfte (etwa 6-7 Unterrichtsstunden) • selbständige Problemlösungen im Kurs mit kreativen und intuitiven Methoden (z. B. mittlerer Abstraktionsgrad des Vortragsteils) • Notieren von Erinnerungsprotokollen zum Kurs von Dozentin/Dozenten und Info-Scout-Studierenden
Metacognition Articulation	<ul style="list-style-type: none"> • nach Lehrerinnen-/Lehrer-Weiterbildung realitätsnahe beschreibende Darstellungen von Wissen, Gedanken und Problemlösungen (z. B. Zwei Lehrerinnen kamen später. Wie bin ich damit umgegangen?)
Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von positiven Erfahrungen (z. B. Wie haben wir als Tandem das Problem gelöst?)
<i>„abstracted replay“</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ableiten, Vergleichen und mentale Probeläufe möglicher Handlungsalternativen • Vergleich des realisierten Vorgehens mit einem auf das Referendariat bezogenen Expertenmodell und entsprechenden Kriterien

Tabelle 4: Methoden und Realisierung des Info-Scouts-Projektes im 4. Projekt-Semester

Das Prinzip des gegenseitigen Gebens und Nehmens zwischen Universität und kooperierenden Schulen wird ein weiteres mal durch das Angebot der Lehrerinnen/Lehrer-Weiterbildung ermöglicht. Eine erste Realisierung dieses für alle Beteiligten freiwilligen Angebotes erfolgte mit zwei Info-Scout-Studierenden und 12 Lehrerinnen und Lehrern aus vier Schulen. Die Lehrveranstaltungen waren von einer wertschätzenden und produktiven Arbeitsatmosphäre geprägt. Das Feedback der Lehrkräfte war mehrheitlich positiv. Der Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen kann bei diesen beiden Lehramtsstudierenden als fortgeschritten bezeichnet werden. Die Planung und Vorbereitung erfolgten weitestgehend selbständig und die Realisierung mit der neuen Zielgruppe verlief erfolgreich. Die Reflexionen erfolgten bereits im Vergleich mit einem auf das Referendariat be-

zogenem Expertenmodell (Wypior, 2015) und ergaben weiteres Entwicklungspotential. Die zwei Lehramtsstudierenden erhielten ein Zertifikat und stellten ein subjektiv deutlich gewachsenes berufsbezogenes Selbstkonzept fest.

AUSBLICK

Im Ergebnis dieses Erfahrungsberichtes dürfte deutlich geworden sein, dass die gegenwärtige universitäre Lehrerausbildung durch ein Übergewicht an Theorie, des „Cognitive“ und eine weitgehende Vernachlässigung der Praxis, der „Apprenticeship“ gekennzeichnet ist. Dieses Ungleichgewicht gilt es neu auszubalancieren. Für die Ausgestaltung der Lernprozesse kann der Ansatz der Cognitive Apprenticeship (Collins, Braun & Newman, 1989) wertvolle und praktikable Anregungen geben. Die Berücksichtigung des tatsächlichen Lehrbedarfes, das Multiplikator-konzept und das Einbeziehen der „Cultures of Expert Practice“ (Collins, Braun & New-

man, 1989) können als zentrale Bausteine zur Realisierung einer förderlichen Lernumgebung empfohlen werden. Die Teilhabe an berufsbezogenen sozialen Bezugsgruppen wie den Lehr-Tandems, in kleinen Gruppen Studierender sowie Rückmeldungen von Lehrerinnen/Lehrern von Anfang an zeigen neue Wege auf, einem Bruch zwischen der 1. und der 2. Ausbildungsphase vorzubeugen. Für die Studierenden werden diese zwei strukturell bedingt recht unterschiedlichen Welten (Schubarth, 2017) früh erfahrbar und können dadurch besser miteinander verbunden werden.

Aber man sollte nicht der Illusion verfallen, dass der Aufwand für die universitäre Lehre neutral ist¹⁹. Gerade in der Entwicklungs- und Erprobungsphase dieses neuen hochschuldidaktischen Konzeptes steigt der Aufwand an, lohnt sich aber längerfristig und angesichts der Überwindung des Mangels an betreuten Praktika in der Lehrerausbildung.

ANMERKUNGEN

16) Das Info-Scouts-Projekt kooperiert mit der Sächsischen Landesbibliothek, Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB) und dankt allen Kolleginnen/Kollegen für die gute Zusammenarbeit.

17) Komplexität ist ein wesentliches Charakteristikum für den Anforderungsgehalt von Problemen und wird hier verstanden als ein Zusammengesetztsein, das anhand von „Art, Anzahl und Stärke von Verknüpfungen auftretender Teilfunktionen“ (Hacker u. a., 1998) entsteht. Weitere Dimensionen in Systemen wie Dynamik, Transparenz oder Freiheitsgrade können den Anforderungsgehalt von Problemen wesentlich mit beeinflussen.

18) Die Ausbildung dieser Studierenden erfolgte an der Erziehungswissenschaftlichen Forschungswerkstatt (ELF) der Professur für Schulpädagogik: Schulforschung. Ein herzlicher Dank geht an die Kolleginnen/Kollegen.

19) Das Info-Scouts Projekt wurde als Pilotprojekt im wahlobligatorischen Bereich des Lehrveranstaltungsangebotes erprobt. Somit haben die Studierenden freiwillig teilgenommen. Eine curriculare Verankerung in den Studienordnungen bietet sich aufgrund des fächerübergreifenden Lehrinhaltes für alle Studiengänge weiterführender Schulen einschließlich der Berufsbildenden Schulen an.

LITERATURVERZEICHNIS

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick, (Hrsg.): Knowing, learning and instruction (S. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ

Dennen, V. P., Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop (Hrsg.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (3. Aufl.) (S. 425–439). Routledge, Taylor & Francis Group New York.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter W. (Hrsg.). (2017). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Hacker, W., Sachse, P. & Schroda, F. (1998). Design thinking-possible ways to successful solutions in product development. In Birkhofer, H., Badke-Schaub, P. & Frankenberger, E. (Hrsg.), Designers – the key to Successful Product Development. Springer. London. S.205–216

Lewin, K. (1951). Problems of Research in Social Psychology, In: D. Cartwright (Hrsg.), Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers. New York: Harper & Row.

Schubarth, W. (2017). Verbesserung der Qualität des Lehramtsstudiums ist wichtiger als eine Strukturreform: Ein Kommentar. Die Reform der Lehrerbildung in der Diskussion. H.15, 8. Jg., 1–5.

Velzen, C. van & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. European Journal of Teacher Education. 32 (4), 345–367.

Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), Was Schule leistet - Funktionen und Aufgaben von Schule (S. 76–80). Weinheim.

Wypior, C. (2015). 99 Tipps: Referendare begleiten und ausbilden. Berlin: Cornelsen Schulverlage.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1619 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



„KEINE HALBEN SACHEN“ – GANZHEITLICHE HOCHSCHULBILDUNG AN DER LERNENDEN ORGANISATION

CLAUDIA WENDT, ANIKA HÄDICKE UND MARIA GRABMANN
(OTTO-VON-GUERICKE-UNIVERSITÄT MAGDEBURG)

ABSTRACT

Der Modulkatalog Schlüsselkompetenzen an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) will durch die Verknüpfung von Fachwissen, Persönlichkeitsbildung, Arbeitsmarktbefähigung, Kompetenzen zur gesellschaftlichen Teilhabe und wissenschaftlichem Arbeiten eine ganzheitliche Hochschulbildung gewährleisten. Diesen Ansatz als Universität zu erarbeiten und umzusetzen, setzt einen reflexiven Lernprozess der Organisation – und somit organisationales Lernen – voraus. Der Beitrag zielt zum einen darauf ab, organisationales Lernen am o. g. Beispiel herauszustellen. Zum anderen wird ein Forschungsdesign vorgestellt, das diesen Prozess begleitet.

RAHMENBEDINGUNGEN

Die Reformen der letzten 20 Jahre haben die deutsche Hochschullandschaft nachhaltig beeinflusst. Mit Einführung des New Public Management wurde eine output-orientierte, zentrale Steuerungsform in den Hochschulbereich überführt. Mit dieser Form der Steuerung wurde die Organisationswerdung der Universität eingeleitet. Damit einher geht sowohl eine „Autonomisierung“ als auch eine „Ökonomisierung“ der Universitäten. Deren Autonomie erhöht sich durch die Möglichkeit, die eigene Profilbildung, z. B. in Studium und Lehre, selbst vornehmen und steuern zu können und nicht von externer Detailsteuerung abhängig zu sein. Ökonomisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Hochschulen mehr Freiheiten bei der Steuerung ihrer Globalhaushalte vom Staat erhalten. Zugleich wird die Mittelvergabe an bestimmte Ergebniserwartungen (Output) geknüpft und in Zielvereinbarungen festgeschrieben (Zechlin, 2015). Der

Output misst sich bezogen auf Studium und Lehre z. B. in der Anzahl an Studienplätzen und Absolvierendenzahlen. Dazu werden Maßnahmen implementiert, deren Output eine gewisse Wirkung (Outcome) entfalten soll wie beispielsweise eine geringere Akademikerarbeitslosigkeit oder eine höhere Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft durch gutes Fachpersonal (ebd.). Die Maßnahmen zur Zielerreichung legt die Universität fest, die dafür geeignete Strukturen finden muss.

Die Planung, Entwicklung und Gestaltung von Studium und Lehre gehören zu den Kernaufgaben einer Hochschule. Mit der Bologna-Reform wurde der Fokus auf Kompetenzorientierung in der Lehre und einer stärkeren Studierendenzentrierung gelegt und damit eine höhere Qualität des Studiums, die Anschlussfähigkeit (Employability) an den Arbeitsmarkt sowie die Hinführung zu lebenslangem Lernen angestrebt. Schließlich sollen eine Verkürzung

der Studienzeiten und eine Verringerung der Studienabbruchquote erreicht werden (KMK, 2003; KMK, 2004). In der Konsequenz müssen neben die fachliche Ausbildung überfachliche Kompetenzen treten, die curricular verankert sind. Dazu bedarf es Abstimmungsprozessen innerhalb der Fächer und der gesamten Organisation.

Das New Public Management und die Bologna-Reform haben zu weitreichenden Veränderungen der Formalstruktur an deutschen Universitäten geführt (Kühl, 2018, S. 57). Diese neuen Strukturen stehen dem tradierten Selbstbild einer „Expertenorganisation“ (Mintzberg, 1979) entgegen, in der Wissenschaftler*innen sich primär ihrer Fachdisziplin verpflichtet fühlen und organisationale Regeln als Beschneidung ihrer Wissenschaftsfreiheit wahrnehmen (Euler, 2018, S. 773). Im Zuge der Profilbildung von Universitäten treten jedoch Nützlichkeits- und Legitimationskriterien auf den Plan. Somit müssen die Diskurse zur Rolle der Universität in der Gesellschaft und zum Wert universitärer Bildung insbesondere im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung und die Transferfähigkeit von Fachkompetenzen in die Praxis geführt werden (HRK, 2018). Auf diese Weise findet der Erwerb von Schlüsselkompetenzen als Bestandteil universitärer Bildung und damit die Vorstellung einer ganzheitlichen Hochschulbildung Eingang in den Diskurs. Dieser Ansatz verbindet akademische und berufsrelevante Kompetenzentwicklung sowie Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Teilhabe miteinander. Vor einer Teilhabe an diesem Diskurs können sich die Expert*innen einer Universität nicht verschließen. Ein gemeinsames organisationales Lernen ist also erforderlich.

Am Beispiel der Konzeption und Implementation des Modulkatalogs Schlüsselkompetenzen wird

dieser Entwicklungsprozess nachgezeichnet. Unser Erkenntnisinteresse besteht in der Beantwortung unserer Forschungsfrage: Wie kann die OVGU als lernende Organisation den Ansatz einer ganzheitlichen Hochschulbildung umsetzen? Geleitet von der Hypothese, dass es an einer lernenden Organisation reflexive Lernprozesse braucht, werden konzeptionelle Überlegungen zu einem Forschungsdesign vorgestellt, welches dieses Lernen in seinem Werdegang begleitet.

MODULKATALOG SCHLÜSSELKOMPETENZEN ALS ANSATZ FÜR GANZHEITLICHE HOCHSCHULBILDUNG

Die generellen Anforderungen an universitäre Bildung sind im Hochschulrahmengesetz (HRG, 2018) verankert. Ziel eines Studiums ist es demnach, Studierende „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vor[zu]bereiten und [ihnen] die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so [zu] vermitteln, [dass sie] zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt [werden]“ (HRG, 2018, §7). Die Ausgestaltung der Ziele ist im Zuge der Profilbildung eng an die lokalen Voraussetzungen der Universität²⁰ gekoppelt. Die OVGU verknüpft die Forderungen des HRG mit einem an Kompetenzentwicklung orientierten Leitbild für Studium und Lehre (OVGU, 2017). Dieses artikuliert den Anspruch, bei der Curriculumentwicklung eine wissenschaftlich fundierte Bildung, Berufsfähigkeit, Studierbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten (ebd.). Dabei soll sichergestellt werden, „dass die Vermittlung des Fachwissens systematisch mit Angeboten zur überfachlichen und interdisziplinären Kompetenzentwicklung verknüpft wird.“ (OVGU,

2017, S. 2). Studierende sollen diese Kompetenzen anwenden und Praxisbezüge herstellen können. Das Angebot dafür soll vielfältig und transparent sein (ebd.).

Um die externen Anforderungen und die Zielstellung der OVGU zur universitären Lehre zusammenzubringen, wurde 2012 eine Arbeitsgruppe²¹ – die AG Schlüsselkompetenzen – etabliert. Diese hat eine gemeinsame Definition und Konzeption für den Schlüsselkompetenzerwerb vorgenommen. Für die Schlüsselkompetenzausbildung an der OVGU ist folgende Definition entstanden:

„Schlüsselkompetenzen sind eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die alle Menschen zur Bewältigung komplexer und dynamischer Anforderungen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Beschäftigung und ihren Bürgersinn benötigen. Universitäre Bildung ergänzt diese Dimensionen um das wissenschaftliche Denken und Arbeiten“ (in Anlehnung an EU, 2002; OECD, 2005).

Ganzheitliche Hochschulbildung impliziert demnach die akademische und berufsrelevante Kompetenzentwicklung sowie Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Teilhabe. Inhaltlich weisen diese Dimensionen Überschneidungen auf, so dass von einem ganzheitlichen Bild der Schlüsselkompetenzentwicklung ausgegangen werden kann.

Mit dem Modulkatalog Schlüsselkompetenzen stellt die AG einen Ansatz zur Verfügung, der es erleichtern soll, das Studium an der OVGU im Hinblick auf die o. g. Zielstellung weiterzuentwickeln. Der Ansatz unterstützt die Vernetzung von Strukturen und Angeboten, um die Vielfalt und Qualität des

Studiums an der OVGU transparent und für alle am Studium Beteiligten nutzbar zu machen. Um dem ganzheitlichen Gedanken Rechnung zu tragen, geht der Ansatz des Modulkatalogs über eine additive Schlüsselkompetenzvermittlung hinaus. Die Kompetenz bleibt somit in den Fakultäten und zentralen Einrichtungen, die Schlüsselkompetenzen integrativ und kooperativ vermitteln²². Durch die Einbindung der AG wird sichergestellt, dass im Entwicklungsprozess so viele Interessenlagen wie möglich berücksichtigt werden (Ufert, 2015, S. 241).

Zielstellung ist, den Modulkatalog auf zwei Standbeine zu stellen: Zum einen sollen Lehrveranstaltungen aufgenommen werden, die zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender beitragen können. Diese werden universitätsweit sichtbar gemacht und für Studierende weiterer Fächer geöffnet. Lehrende entscheiden dabei selbst über die Parameter der Öffnung wie z. B. die Anzahl weiterer Studierender und für welche Studienfächer eine Teilnahme sinnvoll ist. Bei der Öffnung von Lehrveranstaltungen wird ein Ausgleich zwischen den Fakultäten angestrebt, so dass diese wechselseitig profitieren und eine effektive Verteilung des Lehr- und Betreuungsaufwands entsteht. Angebote der zentralen- und Beratungseinrichtungen werden ebenfalls eingebunden. Diese Einrichtungen adressieren mit ihren Angeboten alltägliche Herausforderungen innerhalb eines Studiums und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. Mittel- bis langfristig sollen Lehrende diese Angebote innerhalb ihrer eigenen Lehre nutzen und integrieren können. Auch Kooperationen mit Wirtschaftsinstitutionen und Unternehmen aus Sachsen-Anhalt werden genutzt, um universitätsexterne Angebote in den Modulkatalog einzubeziehen (Hädicke &

Pohlenz, 2018, S. 2f.). Den Studierenden soll es zukünftig möglich sein, nach erfolgreicher Teilnahme an einer Prüfung erworbene Credit Points in optionalen oder nicht-technischen Wahlbereichen, ggf. auch in Wahlpflicht- oder Pflichtmodulen anrechnen zu lassen (ebd.).

Ausgehend von der beschriebenen Idee des Katalogs als Ansatz für ganzheitliche Hochschulbildung ist es nun die Herausforderung, dessen Potentiale in die Breite der Universität zu tragen, dessen Mehrwert zu kommunizieren sowie allen Beteiligten die beschriebenen Ziele transparent zu machen. Die Möglichkeiten der Nutzung des Katalogs zu erkennen und dessen Profil mit eigenen Inhalten und Lehrformaten auszugestalten, ist erklärtes Ziel und angestrebtes Ergebnis zugleich. Das wiederum erfordert ein gemeinsames Lernen an der gesamten Universität.

ORGANISATIONALES LERNEN AN HOCHSCHULEN

Die Reformen des Hochschulwesens bedingen einen flexiblen Umgang mit neuen externen und internen Anforderungen an den Hochschulen. Veränderungen müssen zu einem integralen Bestandteil der Organisation Hochschule werden, d. h. diese muss eine kontinuierliche Veränderungsfähigkeit erreichen (Wendt, 2018, S. 46). Dieses Verständnis von der Lernenden Organisation bezeichnen die Organisationsforscher Argyris und Schön (2002, S. 9) als „Imperativ des Lernens“.

Zentrales Merkmal einer Lernenden Organisation ist somit das organisationale Lernen (Schönwald, 2007, S. 34). Es beschreibt die „Änderung des Steuerungspotentials, das eine Organisation bezüglich ihres Umgangs mit internen und externen

Aufgaben und Problemen hat“ (Geissler, 1996, S. 82f.). Eine lernende Organisation besitzt die Fähigkeit, Fehler zu entdecken und zu korrigieren sowie die organisationale Wert- und Wissensbasis zu verändern, um neue Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten zu erzeugen (Probst, 1995, S. 167).

Im gemeinsamen Lernprozess geht es darum, Potentiale zu heben, Strukturen zu entwickeln sowie innovativ und adaptiv auf sich verändernde äußere Anforderungen und innere Ansprüche einzugehen. Dazu können die fünf Entwicklungsbereiche („disciplines“) von Senge (2011) eine Orientierung bieten. Diese benennen die Potentiale zum Aufbau einer Lernenden Organisation: Systemisches Denken („systems thinking“); persönliche Entwicklung („personal mastery“); Bewusstheit für eigene Alltagstheorien („mental models“); Entwicklung von Visionen („shared vision“); Teamlernen („team learning“) (Euler, 2018, S. 775). Dem Ansatz liegt ein Prozesscharakter zugrunde, der in einer Phasenstruktur abgebildet werden kann und in dem sich organisationales Lernen über kollektive kommunikative Prozesse ausdrückt. Über das gemeinsame Erschließen von Wissen sowie strategische Erwägungen und auf Grundlage von individuellen Annahmen erschließen sich im Prozess handlungsleitende Einsichten und Visionen (Argyris & Schön, 2002, S. 28f.).

Dem Ansatz von Argyris und Schön (2002) folgend kann sich organisationales Lernen auf unterschiedlichen Ebenen ereignen, wie Abbildung 1 zeigt: Die erste Ebene bildet das „Anpassungslernen“ (Single-Loop-Learning) ab. Die Reaktion der Organisation auf die interne sowie externe Umwelt drückt sich darin aus, dass Handlungsstrategien so korrigiert werden, dass sie wieder im Einklang mit den bestehenden Normen stehen, die Normen

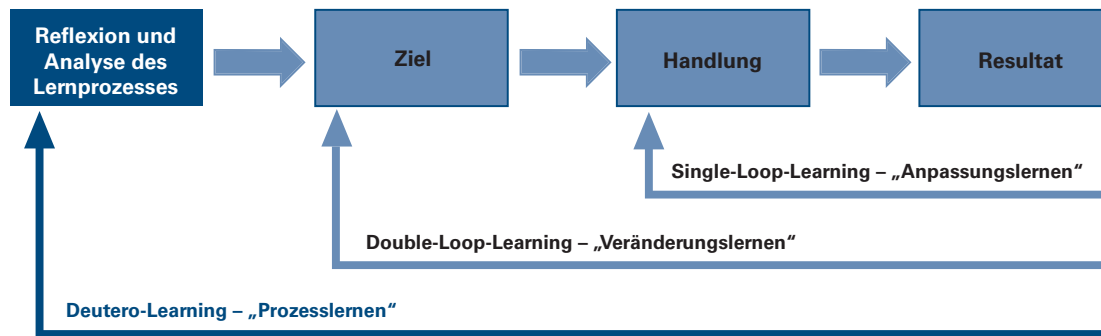


Abbildung 1: Lernformen des organisationalen Lernens (Argyris & Schön, 2002).

und Werte selbst werden jedoch nicht verändert (Probst, 1995, S. 172). Die zweite Ebene beschreibt das „Veränderungslernen“ (Double-Loop-Learning) und ermöglicht im Abgleich von Soll- und Ist-Zuständen die Entwicklung neuer Zielvorstellungen durch das Erschließen, Bewerten und Verbreiten von neuem Wissen. Die Organisation passt sich veränderten Bedingungen an, indem sie vorhandene Bezugsrahmen hinterfragt, Normen und Ziele neu definiert und so letztlich die Qualität ihrer Problemlösungsfähigkeit (Probst, 1995, S. 173) erhöht. Das „Prozesslernen“ (Deutero-Learning) als dritte Ebene beschreibt das „Lernen auf einer übergeordneten Ebene, mit deren Hilfe die beiden anderen organisationalen Lernprozesse kritisch reflektiert, falls erforderlich verändert und somit selbst zum Gegenstand eines organisationalen Lernens werden“ (Reinhardt & Schweiker, 1995, S. 275f.). Eine Verbesserung der Lernfähigkeit wird dadurch erreicht, dass Wissen über organisationale Lernprozesse gesammelt und verfügbar gemacht wird. So kann eine Reflexion über lernförderliche oder -hinderliche Muster erfolgen (Probst, 1995, S. 174). Durch das Deutero-Learning soll zudem gesichert werden, dass organisationales Lernen als kontinu-

ierlicher Prozess und nicht als episodisches Ereignis verstanden wird.

ORGANISATIONALES LERNEN AM BEISPIEL DES MODULKATALOGS SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Das Modell des organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (2002) lässt sich aufgrund seines rekursiven Ansatzes besonders gut auf den organisationalen Lernprozess der OVGU zur ganzheitlichen Hochschulbildung übertragen und mit den fünf Entwicklungsbereichen von Senge (2011) verschränken.

Bereits 2012 stieg die OVGU in den Diskurs über den Sinn und Wert von Schlüsselkompetenzen als Bestandteil der universitären Lehre ein. Mit der Gründung der AG Schlüsselkompetenzen wurde dem Thema ein Raum zur prozessualen Entwicklung gegeben. Zunächst konnte unter den beteiligten Mitgliedern der Minimalkonsens erreicht werden, dass eine zentrale „Ringvorlesung Schlüsselkompetenzen“ eingeführt wird, welche Themenfelder wie Kreatives und Systemisches Denken, Moderation und Präsentation, Ziel- und Zeitmanagement und Teamarbeit behandelte (Wendt, Frisch, Rathmann

& Kittel, 2016, S. 71). Diese wurde zum Wintersemester 2013/2014 erstmals realisiert. Hier zeigt sich das Single-Loop-Learning. Es wurde universitätsseitig erkannt, dass ein Bedarf zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen besteht, jedoch blieb die Umsetzung im Modus eines additiven Angebots haften. In die Strukturen, z. B. in die Curricula, wurde nicht eingegriffen.

In den zwei folgenden Vorlesungsdurchläufen im Wintersemester 2014/2015 sowie 2015/2016 wurde die Ringvorlesung auf Basis von Evaluationsergebnissen und Diskussionen um anwendungsbezogene Tutorien und Projektgruppenarbeiten erweitert. Zudem konnten nun mehr Kreditpunkte und eine benotete Leistung erworben werden, die im Wahlpflicht- bzw. nicht-technischen Bereichen des Studiums anerkannt wurden (Wendt u. a., 2016, S. 71f.). Damit wurde eine verbindlichere Struktur und größere Sichtbarkeit des Themas erreicht. Im Sinne des Double-Loop-Learning erwuchs in der Auseinandersetzung der AG mit neuen Wissensbeständen, auf Grundlage der Evaluationen sowie der Erfahrungsberichte der Dozierenden das Verständnis für die Notwendigkeit einer Reformierung des didaktischen Formats. Den Entwicklungsbereichen Senges folgend kann hier von einem Teamlernen gesprochen werden, welches sich in der gemeinsamen Bewusstwerdung als Gruppe darin ausdrückt, dass die AG zum Wintersemester 2016/2017 beschloss, die Ringvorlesung gänzlich einzustellen und sich Zeit zur Reflexion zu nehmen, um andere Wege der Schlüsselkompetenzausbildung zu finden, die über dieses additive Angebot hinausreichen. Ergebnis dieser Reflexion war die Entwicklung des Modulkatalogs Schlüsselkompetenzen, der sehr viel stärker als bisher Eingang in die curriculare Gestaltung der Studiengänge finden soll.

Die Studiengänge der OVGU waren vor der Einführung der Systemakkreditierung im Jahr 2018 flächendeckend programmakkreditiert, damit war – zumindest formal – eine Schlüsselkompetenzausbildung in den Studiengängen implizit verankert. Im Zuge der Umstellung wurde ein universitätsweiter Diskurs zu den grundlegenden Zielen in Lehre und Studium (OVGU, 2017) geführt, der auch das Verständnis von Schlüsselkompetenzen neu zur Disposition stellte. Dieser Diskurs schaffte ein Podium und erhöhte die Aufmerksamkeit für die Idee des Modulkatalogs, der die Schlüsselkompetenzausbildung in den Fächern und zentralen Einrichtungen explizit und anerkenntbar macht. Im Wintersemester 2018/2019 wurde der Modulkatalog Schlüsselkompetenzen mit zehn Angeboten pilotiert, im Sommersemester 2019 war mit über 50 Angeboten aus 7 verschiedenen Arbeitsbereichen bereits eine deutliche Erweiterung des Angebots zu erkennen. Diese ersten Ergebnisse sprechen für eine positive Entwicklung in der Schaffung und Umsetzung einer gemeinsamen Vision und dem Erkennen eines Mehrwerts in der Idee des Modulkatalogs. Hier kann sich nun das Deutero-Learning als reflexiver Lernprozess anschließen. Die erfahrungsbasierte Konzeptarbeit der AG Schlüsselkompetenzen und deren Multiplikationsansatz, die erhöhte Sichtbarkeit des Katalogs durch eine steigende Vielfalt und Anzahl der Angebote sowie die Begleitung und Beratung von Lehrenden bzgl. der Nutzungsmöglichkeiten des Modulkatalogs sollen zu einer Vernetzung, Transparenz und Weiterentwicklung der Angebote des Modulkatalogs führen. Dies soll in einem Diskurs über Lehre und deren Rahmenbedingungen im Allgemeinen sowie Inhalte, Formate und Ziele einer ganzheitlichen Hochschulbildung befördert werden, dem sich immer mehr Lehrende anschließen. Diese Community zu schaffen, ist der

Wesenskern eines Lernprozesses, der dabei hilft, im Sinne Senges, auf organisationaler Ebene die Hochschule als komplexes System in den Blick zu nehmen und auf dieser Ebene eine gemeinsame Vision für die Lehre zu entwickeln sowie auf der akteurszentrierten Ebene eigene Vorstellungen zu überdenken und eine persönliche Weiterentwicklung als Lehrperson zu erfahren. Mittels des folgenden Forschungsdesigns soll dieses Lernen auf zwei Ebenen nachvollziehbar werden.

FORSCHUNGSDESIGN

Zur Analyse des Lernprozesses an der OVGU wird untersucht, inwiefern der Entwicklungsprozess des Modulkatalogs Schlüsselkompetenzen bereits den Status des Deutero-Learnings erreicht hat.

Das Design erfasst sowohl den Prozess auf organisationaler Ebene als auch das Lernen der Akteure

in diesem Prozess. Da sich die forschende Tätigkeit auf einen laufenden Prozess mit einem zeitlichen Rahmen von zirka einem halben Jahr bezieht, bietet sich aufgrund eines guten Feldzugangs ein begleitendes Verfahren an, wie in Abbildung 2 dargestellt. Das Verfahren zur Umsetzung einer ganzheitlichen Hochschulbildung sieht vor, eine Anrechenbarkeit von Schlüsselkompetenzen durch die Verankerung von fünf Kreditpunkten in allen Studiengängen an der OVGU zu erwirken. Das Angebot soll aus dem Modulkatalog gespeist werden. Um die administrativen Rahmenbedingungen dieses Prozesses adäquat zu gestalten, ist zunächst ein formales Verfahren zu durchlaufen. Ein Treffen mit den Prüfungsämtern zur Klärung administrativer Grundlagen und zur Ermittlung von Bedarfen bildete im Mai 2019 die Vorbereitung für ein Gespräch mit dem Dezernatsleiter für Studienangelegenheiten, bei dem die juristische Perspektive der Umsetzbarkeit zu

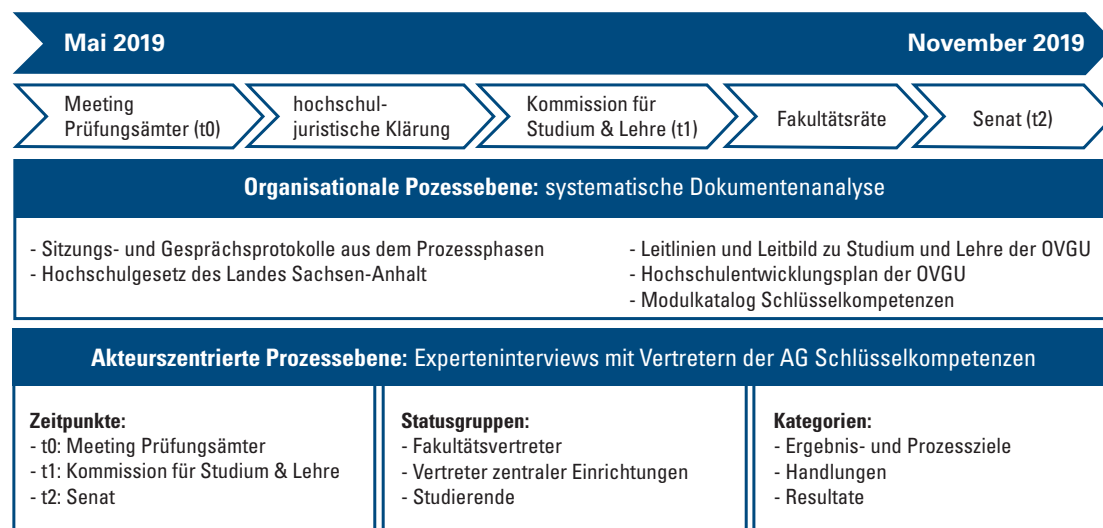


Abbildung 2: Mehrebenenendesign zur Beforschung des organisationalen Lernprozesses bei der Implementierung einer ganzheitlichen Hochschulbildung; eigene Darstellung.

klären war. Beide Gespräche dienen der AG Schlüsselkompetenzen als Grundlage zur Erarbeitung eines Verfahrensvorschlags zur Satzungsänderung, der zunächst der Kommission für Studium und Lehre vorgelegt, dann in den Fakultätsräten besprochen und schließlich im Senat verabschiedet werden soll. Dieser Verfahrensvorschlag wird derzeit vorbereitet.

Dieser organisationale Prozess wird anhand einer Dokumentenanalyse beforscht. Grundlage für die Analyse bilden rahmengebende Dokumente wie das HSG, das Leitbild für Studium und Lehre der OVGU sowie die im Prozess entstehenden und entstandenen Protokolle aus den AG-Sitzungen und Gesprächsprotokolle zu den administrativen und juristischen Rahmenbedingungen. Das Konzept des Modulkatalogs wird zum Abgleich eines Soll-Ist-Zustands in die Analyse einbezogen. Die Dokumentenanalyse wird prozessbegleitend geführt und induktiv ausgewertet. Diese soll in Verbindung mit unserer theoretischen Fundierung, Aufschluss über die organisationalen Chancen und Einschränkungen geben, die den organisationalen Lernprozess fördern oder hemmen können.

Die AG als Vertretungsorgan der Fakultäten und zentralen Einheiten ist für das Thema Schlüsselkompetenzen eine wichtige Bezugsquelle. Zum einen ist ihre Mitwirkung in der Anbahnung der formalen Voraussetzungen unabdingbar, zum anderen bringt die AG das Thema in die Breite der Universität. Die Expertengruppe²³ hat den Schlüsselkompetenzansatz in den Entwicklungsphasen von der Ringvorlesung hin zum Modulkatalog maßgeblich vorangebracht. In Experteninterviews sollen deshalb Einsichten und Erkenntnisse der AG-Mitglieder das Kernstück der Analyse über den Status und die Bedingungen für organisationales Lernen bilden.

Um Veränderungen abbilden zu können, werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten bis zum Senatsbeschluss Experteninterviews mit Vertreter*innen der AG ebenfalls in der induktiven Schlussweise geführt. Zukünftig sollen zudem weitere Lehrende, die den Modulkatalog mit Angeboten unterstützen, befragt werden. Daraus sollen weitere Merkmale von organisationalem Lernen für die weiterführende Forschung abgeleitet werden.

FAZIT UND AUSBLICK

Damit ganzheitliche Hochschulbildung an der lernenden Organisation OVGU gelingen kann, braucht es Zeit und Spielräume zum Ausprobieren von Konzepten und zum Sammeln von Erfahrungen. Nur durch Einsichten und die Ausgestaltung einer gemeinsamen Vision kann eine konzeptionelle Reife erlangt werden. Das gilt besonders für den Ansatz des Modulkatalogs. Der gemeinsame Prozess, in dem sich die Gestaltung des Modulkatalogs vollzieht, ist dabei maßgeblich, da die geteilte Erfahrung und der gemeinsame Erkenntnisgewinn nach Senge (2011) das organisationale Handeln prägen. Ist schließlich ein tragfähiger Kern gefunden, kann eine in die Zukunft gerichtete Entwicklungsarbeit aufgebaut werden. Unsere Hypothese, dass ganzheitliche Hochschulbildung an der lernenden Organisation reflexive Lernprozesse benötigt, lässt sich aus der Genese des Prozesses – von der Ringvorlesung Schlüsselkompetenzen bis zu einem Ansatz ganzheitlicher Hochschulbildung – demgemäß vorsichtig bestätigen.

Allerdings bleibt die Umsetzung dieses Ansatzes eine zeitintensive Investition, in der Lernschleifen- und Prozesse fortwährend gestaltet, entwickelt und ausgerichtet werden müssen. Letztlich ist das organisationale Lernen, welches hier am Beispiel

des Modulkatalogs als Ansatz für ganzheitliche Hochschulbildung gezeigt wurde, also stetige Identitäts- und Entwicklungsarbeit, die mit möglichst vielen Akteuren immer wieder neu verhandelt und weiterentwickelt werden muss und nicht stehenbleiben darf, um wirklich zu einem Deutero-Learning zu kommen. Auch der begleitende Forschungsprozess muss entsprechend fortgeführt werden.

ANMERKUNGEN

20) Die OVGU zählt mit 14.000 Studierenden zu den mittelgroßen Universitäten Deutschlands. Die Universität hat ein klares Profil im MINT-Bereich. In der Region Magdeburg sind traditionell eher kleinere und mittelgroße Unternehmen (KMU) angesiedelt, die einen steigenden Fachkräftebedarf, besonders im Ingenieurbereich, verzeichnen. Die OVGU gilt als wichtige Ressource für den Fachkräftenachwuchs in regionalen KMU (OVGU, 2015, S. 6f.).

21) Die AG Schlüsselkompetenzen besteht aus Vertretern verschiedener Statusgruppen (Lehrende, Studierende) aller Fakultäten und zentraler Einrichtungen sowie einer Vertretung der Hochschulleitung.

22) In einem integrativen Ansatz wird davon ausgegangen, dass Schlüsselkompetenzen implizit und explizit in jedem Fach vermittelt werden. Implizite Vermittlung, z. B. in Lehrveranstaltungen, die Gruppenarbeiten einsetzen, trägt dazu bei, die Kommunikationsfähigkeit Studierender zu fördern. Ein kooperativer Ansatz bezieht zudem zentrale Einheiten ein, die beispielsweise Teile eines Moduls übernehmen, also etwa eine Seminarstunde inhaltlich ausgestalten (Ufert, 2015, S. 32ff.).

23) Als Expert*innen gelten die Mitglieder der AG Schlüsselkompetenzen, da sie das Wissen über die Arbeitsprozesse in der AG und über den organisationalen Kontext, in dem die AG agiert, besitzen. „Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 11).

LITERATURVERZEICHNIS

Argyris, C. & Schön, D. (2002). Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis (2. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Euler, D. (2018). Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S.767–778). Wiesbaden: Springer.

Europäische Kommission (EU) (2002). Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Verfügbar unter http://www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf [17.10.2018].

Geissler, H. (1996). Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In T. Sattelberger (Hrsg.), Die lernende Organisation: Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung (S. 79–96). Wiesbaden: Gabler.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.

Hädicke, A. & Pohlenz, P. (2018). Universitätsweites Konzept: Modulkatalog Schlüsselkompetenzen. Verfügbar unter https://www.fokuslehre.ovgu.de/fokuslehre_media/Publikationen/Handreichungen/Konzept+MKSchl%C3%BCko+kurz.pdf [02.05.2019].

HRG (2018). Hochschulrahmengesetz. 1. Kapitel, 2. Abschnitt: Studium und Lehre, §7 Ziel des Studiums. Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/_7.html [22.04.2019].

HRK (2018). Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf [20.04.2019].

Kühl, S. (2018). Organisationskulturen beeinflussen: Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer.

KMK (2003). 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_10Thesen.pdf [20.04.2019].

KMK (2004). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf [20.04.2019].

Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: a synthesis of the research. Hemel Hempstead/Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). Die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [17.10.2018].

OVGU (2015). Hochschulentwicklungsplan 2015–2025 der OVGU: entsprechend §5 Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Verfügbar unter http://www.ovgu.de/unimagdeburg_media/Organisation/Rektorat/Hochschulentwicklungsplan+2015+_+2025-p-23804.pdf [22.04.2019].

OVGU (2017). Leitbild und Leitlinien für Studium und Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Verfügbar unter http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_11+Qualit%C3%A4t+entwicklung+und+Lehre/Satzung+zur+Sicherung+und+Entwicklung+von+Qualit%C3%A4t+in+Studium+und+Lehre/Leitbild+und+Leitlinien+f%C3%BCr+Studium+und+Lehre+an+der+OVGU.pdf [20.04.2019].

Probst, G. (1995). Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In H. Geißler (Hrsg.), *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft* (S. 163–184). Neuwied: Luchterhand.

Reinhardt, R. & Schweiker, U. (1995). Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen. In H. Geißler (Hrsg.), *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft* (S. 269–307). Neuwied: Luchterhand.

Ufert, D. (2015). Profilbildung. In D. Ufert (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium: Eine Orientierung für Lehrende* (S. 241–246). Kiel: Budrich.

Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen: Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Köln: Lohmar.

Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Wendt, C. (2018). Systemakkreditierung als Anlass für Organisationales Lernen. Ein Fallbeispiel. *QIW*, 2+3/2018, 45–50.

Wendt, C., Frisch, D., Rathmann, A. & Kittel, J. (2016). Conceptual Change im Schlüsselkompetenzerwerb: (Weiter-)Entwicklung eines polyvalenten Konzeptes. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, 6, 66–77.

Zechlin, L. (2015). *New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? – Essay*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/205214/new-public-management-an-hochschulen-wissenschaftsadaequat?p=all> [20.04.2019].



SERVICESEITEN

Foto: Universität Greifswald, Till Junker

SERVICESEITEN

PUBLIKATIONEN

Buchholz, A., Kuhlenkötter, B., Kreimeier, D. et al. (2017). Praxisbezug? Ja bitte!: Hochschullehre auf Exkurs in die Arbeitswelt. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani, & N. Schaper (Eds.), Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 131. Hochschuldidaktik im Dialog (pp. 109–126). Bielefeld: wbv.

In diesem Artikel wird die Forderung nach Praxisbezug in der Hochschullehre anhand von Beispielen anschaulich gemacht. Anhand von drei curricular verankerten Lehrkonzepten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen der Ruhr-Universität Bochum erläutern die ausführenden Lehrenden, welche Dimensionen von Praxisbezug sie in ihren Lehrveranstaltungen fokussieren. Dabei werden Vorteile und Herausforderungen in der Umsetzung aufgezeigt. Die Vorstellung des Konzepts der WORLDFACTORY® bildet sowohl den Abschluss dieses Artikels, als auch den Ausblick auf Transferoptionen von Praxisbezug über Fächergrenzen wie auch über den Campus hinaus.

Dittler, U., & Kreidl, C. (Eds.). (2018). Hochschule der Zukunft: Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Wiesbaden: Springer

Dieses Buch zeigt Wege und Konzepte auf, wie Hochschulen in Zukunft auf die aktuellen Herausforderungen (bspw. Digitalisierung, Arbeitswelt 4.0, Erhöhung der Studierendenquote, steigende Heterogenität der Lernenden etc.) reagieren können – und müssen. Zentrale Fragen bei der Auseinandersetzung mit der Zukunft von Hochschulen und den Hochschulen der Zukunft sind dabei: Wie könnten Hochschulen vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zukünftig aussehen? Welche Aufgaben haben Hochschulen in Zukunft? Welche Anforderungen stellen verschiedene Interessensgruppen an Hochschulen und welche Rahmenbedingungen sind für eine Arbeit der Hochschulen zukünftig erforderlich?

Kauffeld, S., & Othmer, J. (Eds.). (2019). Handbuch Innovative Lehre (1. Auflage 2019). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer.

Das vorliegende Handbuch bietet einen fundierten Einblick in verschiedene aktuelle Konzepte innovativer Lehre an deutschen Hochschulen. Es werden erfolgreiche Lehrkonzepte unterschiedlicher Fächer und Disziplinen rund um das forschende Lernen, mobile Lernen, problemorientierte Lernen, Game-based Learning, Inverted Classroom und Visualisierung in der Lehre vorgestellt. Die Autorinnen und Autoren sind renommierte und durch Preise oder Fördermittel ausgezeichnete Forscher und Anwender aus dem deutschsprachigen Raum. Ihre Beiträge stellen sowohl die theoretischen Hintergründe der Konzepte als auch die praktische Umsetzung und persönliche Erfahrungen dar – so dass sie als Best Practices fungieren und zum Transfer in die eigene Lehre anregen. Am Beispiel der TU Braunschweig wird erläutert, wie innovative Projekte die Hochschule verändern können.

Warm, J. & Vettori, O. (2018). Was macht Lehre „ausgezeichnet“?: Merkmale und Handlungspraktiken exzellenter Lehrender aus Studierendensicht. ZFHE, 13(1), 25–43.

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Studierende Exzellenz in der Lehre fassen. Auf Basis von Begründungen, die Studierende an der Wirtschaftsuniversität Wien im Rahmen eines Lehrpreises für ausgezeichnete Lehrende abgegeben haben, wurden fünf Typen konstruiert, die Aufschluss darüber geben, welche Zugänge zum Thema Exzellenz die Studierenden wählen und anhand welcher Kriterien sie selbige beurteilen. Neben der eingehenden Vorstellung dieser fünf Typen diskutiert der Beitrag auch kritisch, welche Handlungsempfehlungen aus solchen Ergebnissen ableitbar sind – bzw. wo die Grenzen solcher Handlungsempfehlungen liegen..

VERANSTALTUNGEN

Kieler Kompetenzdocks (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)

23.11.2019

Die Schlüsselkompetenzen erfahren in allen Untersuchungen neue Bedeutung und Gewicht. Wie sollte das Lernen an Hochschulen vor diesem Hintergrund gestaltet sein? Welche Schlüsselkompetenzen können wie erworben werden? Und welche Lernsettings, Methoden und Formate brauchen Studierende, um mit einer klaren Haltung zukünftige Herausforderungen aktiv zu gestalten und an ihnen zu wachsen? Das Zentrum für Schlüsselqualifikationen der CAU (ZfS) hat es sich zur Aufgabe gemacht, Schlüsselkompetenzen der Zukunft zu erkennen und Lernräume hierfür zu schaffen. Ziel des 1. Kieler Kompetenzdocks ist es zu informieren, zu interessieren und gemeinsam mit Studierenden, Lehrenden und Engagierten innovative Ansätze für Lernräume einer zukunftsfähigen akademischen Bildung zu formulieren.

<https://www.zfs.uni-kiel.de/de/kieler-kompetenzdock>

„Zukunft sichtbar machen: Den Übergang Schule – Hochschule – Beruf für Studieninteressierte und Studierende nachhaltig gestalten“ (Marburg)

20.-21.02.2020

Die Tagung fokussiert die QPL-Vorhaben, die sich mit der Gestaltung der Übergänge für die Zielgruppen Studieninteressierte und Studierende befassen. Inhaltlich ist die Tagung in Themenblöcke Studieninformationen, Online-Self-Assessments (OSA), Berufsorientierung für Studierende und Berufsorientierung für Studieninteressierte aufgeteilt.

Zielgruppe sind Mitarbeitende in QPL-Vorhaben, die mit Übergängen Schule – Hochschule – Beruf betraut sind, sowie Mitarbeitende der Hochschulverwaltungen oder Fachbereiche, die sich mit dem Themenbereich Übergänge beschäftigen.

<https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/tagung-zukunft-sichtbar-machen-den-uebergang-schule-hochschule-beruf-fur-4732.php>

„Unfreezing: Zukunftsszenarien für Lehren und Lernen“ – Tagung & Winter School des Netzwerks Offene Hochschulen (Weimar)

Tagung: 02.-03.03.2020, Winter School: 04.-06.03.2020

Die Tagung ist eher vortragsorientiert und setzt Impulse, während die Methodenworkshops der Winter School die Ideen und Inspirationen der Tagung aufgreifen und deren Impulse systematisieren. Über die Vermittlung und Erprobung strategischer und methodischer Instrumente werden Sie befähigt, Prozesse der Entwicklung von Lehre an ihrer Einrichtung zu initiieren und voranzutreiben.

Zielgruppe der Tagung sind vor allem Mitglieder von Hochschulleitungen sowie Projektkoordinator*innen und Führungskräfte aus dem Bereich Lehren und Lernen. Zielgruppe der Winter School sind Projektbeschäftigte und Akteure, die sich mit den genannten Themen auseinandersetzen.

https://de.netzwerk-offene-hochschulen.de/web_pages/31

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ABB.	Abbildung	INGRIP.	Integrierter grenzüberschreitender Rettungsdienst Pomerania/Brandenburg)
AG.	Arbeitsgruppe	INSB.	insbesondere
AUFL.	Auflage	KATS.	Katastrophenschutz
B.A.	Bachelor of Arts	KMU	kleine und mittelgroße Unternehmen
BZW.	beziehungsweise	M.A.	Master of Arts
CA.	circa	MA-STUDIENGANG	Master-Studiengang
D.H.	das heißt	M-V.	Mecklenburg-Vorpommern
DRK	Deutsches Rotes Kreuz	N.A.	nicht angegeben
DRK OVP-HGW/DRK OG	DRK-Kreisverband Ost-vorpommern Greifswald e.V.	OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
DT.	dito	O.S.	ohne Seiten
DTO	dito	OVGU	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
EBD.	ebendiese	P	page (zu Deutsch: Seite)
EDS.	Editors (Herausgeber)	S.	Seite
ET AL.	et alii (zu Deutsch: und andere)	SÄS.	Spiel-ähnliche Simulation
EU.	Europäische Kommission	TAB.	Tabelle
E.V.	eingetragener Verein	U.A.	unter anderem
F.	folgende	VGL.	vergleiche
GER.	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen	VOL.	Volume (Ausgabe)
GGF.	gegebenfalls	VPS	Virtuelle Patienten-Simulation
HRG.	Hochschulrahmengesetz	Z. B.	zum Beispiel
HRSg.	Herausgeber		

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

ÜBERSICHT BISHERIGER AUSGABEN

Heft 1/2013

Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung
Erschienen: November 2013
ISBN: 978-3-86006-403-0

Heft 1/2014

Forschendes Lehren und Lernen in der
polyvalenten Lehre
Erschienen: Mai 2014
ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 2/2014

Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der
polyvalenten Lehre
Erschienen: November 2014
ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 1/2015

Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-
Unterstützung für polyvalente Lehre
Erschienen: Mai 2015
ISBN: 978-3-86006-429-0

Heft 2/2015

Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre
Erschienen: November 2015
ISBN: 978-3-86006-431-3

Heft 1/2016

Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre
Erschienen: Mai 2016
ISBN: 978-3-86006-440-5

Heft 2/2016

Qualifizierung und Professionalisierung für
polyvalente Lehre
Erschienen: November 2016
ISBN: 978-3-86006-449-8

Heft 2017

Integrative Lern- und Lehrformate in der
Lehrerbildung
Erschienen: September 2017
ISBN: 978-3-86006-458-0

Heft 2018

Erleichterung der Studieneingangsphase
Erschienen: Oktober 2018
ISBN: 978-3-36006-467-2

Die Onlineversionen bisheriger Ausgaben finden
Sie unter <http://www.uni-greifswald.de/gbzh>

Wissenschaftliche Tagungsreihe

Parallel zur Schriftenreihe wird jährlich an der Uni-
versität Greifswald eine Tagungsreihe, die aktuelle
Forschungstrends und führende Fachvertreter zu
unterschiedlichen Themenaspekten der guten Leh-
re präsentiert, durchgeführt.

Geplante Themen ab 2020

UPtoDATE: Hochschullehre im digitalen Zeitalter



GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung