

**Monika WYSS (Luzern)<sup>1</sup>, Wolfgang BEYWL,  
Kathrin PIRANI (Brugg) & Donat KNECHT (Luzern)**

## **„Die eigene Lehre untersuchen“ – ein Erfolgsfaktor?**

### **Zusammenfassung**

Strukturierte Phasen von Untersuchung-Erprobung-Reflexion-Input, kombiniert mit konkreten Lehrsituationen („volle Situiertheit“), versprechen verbesserte Lernresultate und Praxistransfers. In zwei Modulen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung fokussieren die Dozierenden individuelle Lehrsituationen. Dabei soll der ‚Shift from Teaching to Learning‘ und eine datenbasierte Selbstreflexion befördert werden. Im ersten Szenario reflektieren die Teilnehmenden eine eigene Lehr-Lernsituation aus der Perspektive der Expertiseforschung. Im zweiten bearbeiten sie eine eigene didaktische Herausforderung mit dem formativen „Luise“-Verfahren. Es erweist sich in Begleitstudien als vielversprechend.

### **Schlüsselwörter**

Hochschuldidaktik, situiertes Lernen, Expertiseforschung, formative Evaluation, Luise

---

<sup>1</sup> E-Mail: [monika.wyss@hslu.ch](mailto:monika.wyss@hslu.ch)



## **Examining your own teaching – A success factor?**

### **Abstract**

Structured phases of analysis-trial-reflection-input combined with concrete teaching situations promise to enhance learning results and to enhance the transfer of insights into teaching practice. Two modules of a professional development programme for HE lecturers focus on an analysis of their teaching. The aim is to encourage a “shift from teaching to learning” by way of data-based self-reflection. In one scenario, participants reflect on a specific teaching situation within the framework of expertise research. In another scenario, participants address challenging didactic issues in their teaching with the help of Luuise, a method for formative evaluation. Concomitant research confirms the potential of the approach.

### **Keywords**

Professional development programme in higher education, situated learning, expertise research, formative evaluation, Luuise

## **1 Wie kann eine hochschuldidaktische Weiterbildung wirkungsvoll konzipiert werden?**

Die Suche nach einer sicheren Antwort auf diese Frage fällt ernüchternd aus: Untersuchungen zur Wirksamkeit von Weiterbildungen für Lehrende sind im deutschsprachigen Raum rar. Selten wird untersucht, ob die Lehrenden ihr unterrichtliches Handeln verändern oder sich gar die Lernleistung ihre Lernenden positiv verändert (LIPOWSKY, 2015).

Lipowsky (2015) fasst Konzeptmerkmale einer wirksamen Weiterbildung aufgrund internationaler Befunde zusammen. So kann die eingangs gestellt Frage aussagekräftiger beantwortet werden: Fortbildungen mit positiven Effekten verschränken geschickt die Phasen von Input, Reflexion, Erprobung und Feedback. Zudem lohnt

es sich, mit konkreten unterrichtlichen Situationen zu arbeiten und dabei den Zeitpunkt der Bearbeitung und den Grad der Situiertheit zu beachten. Kurssettings sind wirkungsvoller – das zeigt die von Lipowsky zitierte vergleichende Studie von TSCHANNEN-MORAN & MCMASTER (2009) –, wenn mit unterrichtlichen Situationen und nicht mit Inputs gestartet wird. Entweder bringen die Teilnehmer/innen ihre eigenen Situationen mit oder die Kursleitung konstruiert eine Situation und legt diese zur Bearbeitung vor.<sup>2</sup> Interessant ist, dass Lehrpersonen vom voll-situierten Format motivational am meisten profitieren und auch ihre Lernenden die besten Leistungen erbringen (LIPOWSKY, 2015).

In diesem Artikel werden aus einer umfangreicheren hochschuldidaktischen Weiterbildung exemplarisch zwei von acht Modulen zur Diskussion gestellt.<sup>3</sup> Gemeinsam ist ihnen das voll-situierte Format: Einmal als Reflexion-Input-Feedback-Erprobung, das andere Mal als Abfolge von Untersuchung-Reflexion-Erprobung, gerahmt mit kurzen Inputs. In den vorgestellten Szenarien wird zudem Wert darauf gelegt, dass die Dozierenden ihre Lehre zunehmend durch die Augen der Studierenden sehen und deren Lernprozesse sichtbar gemacht werden:

*„Grundsätzlich ist die stärkste Art und Weise, über die Rolle einer Lehrperson nachzudenken, Lehrpersonen als Evaluatorinnen und Evaluatoren ihrer Wirkungen auf Lernende zu sehen.“ (HATTIE, 2014, S. 17).*

Im ersten Szenario – es dauert zwei Tage – untersuchen die Dozierenden eine für sie relevante Lehrveranstaltung auf der Basis der Expertiseforschung und lernpsychologisch didaktischen Konzepten (vgl. Punkt 2). An einem späteren Modul kommen die Dozierenden einer persönlichen ‚Knacknuss‘ datenbasiert auf die Spur, mit dem strukturierten Verfahren Luise. Die Wirkfähigkeit dieses voll-situierten Szenarios hat durch die im Jahre 2009 präsentierten Forschungsergebnis-

---

<sup>2</sup> Erster Fall wird als voll-situiertes, zweiter als konstruiert-situiertes Kursformat bezeichnet (LIPOWSKY, 2015, S. 146).

<sup>3</sup> <https://www.hslu.ch/de-ch/zll/weiterbildung/zertifikatskurs-hochschuldidaktik/standard/>, Stand vom 5. März 2017.

se des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie Bestätigung erfahren (vgl. Punkt 3).

## **2 Szenario 1: die eigene Lehre und das eigene Lernen untersuchen**

Als Vorbereitung auf das erste Modul der hochschuldidaktischen Weiterbildung wählen die Dozierenden eine für sie relevante Vorlesung, ein Seminar, eine Übung usw. aus und bearbeiten den Fragebogen „Wie lehre ich heute an der Hochschule“.<sup>4</sup> Sie schätzen ein, welche spezifischen unterrichtlichen Handlungen sie wie oft realisieren und welche Haltungen sie dabei einnehmen: „In dieser Lehrveranstaltung sollten die Studierenden ihr Lernen auf das konzentrieren, was ich ihnen anbiete“. Oder „Ich gebe in dieser Lehrveranstaltung den Studierenden die Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren“. Oder „Lehre soll in dieser Veranstaltung die Studierenden vor allem darin unterstützen, ihr eigenes Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen“. Diese Selbsteinschätzung des eigenen Lehr-Lernsettings tauschen die Teilnehmenden am ersten Kurstag in einer Partnerarbeit aus, was die Selbstreflexion zusätzlich angeregt. Anschließend referiert die Kursleiterin Ergebnisse der Expertiseforschung sowie der Lernpsychologie und schlägt die Brücke zum hochschuldidaktischen Diskurs.

Der Bezug zum Expertiseerwerb ist aufgrund der ausgewiesenen Fachlichkeit der Dozierenden plausibel: Sie sind zu Expertinnen/Experten in ihrer Domäne geworden, weil sie im Verlauf der Studien- und Forschungsjahre Wissens- und Könnensbestände sowie Haltungen außerordentlich stark ausdifferenziert haben, verbunden mit Konzentration, Hartnäckigkeit und Durchhaltewillen. Es ist ihnen gelungen, anspruchsvolle und manchmal mühsame Lernprozesse zu meistern und dabei Alltagstheorien mit viel neuem und wissenschaftlich begründetem Wissen außer Kraft

---

<sup>4</sup> Deutschsprachige Version des Approaches to Teaching Inventory (ATI -R); erstmals von LÜBECK (2009) eingesetzt.

zu setzen (GRUBER, 2008). Dank „bedächtiger“ Praxis und Coaching haben sie unpassende Denk- und Lösungsroutinen aufgebrochen (z. B. BOSHUIZEN, BROMME & GRUBER, 2004; HAMBRICK, MACNAMARA, CAMPITELLI, ULLÉN & MOSING, 2016). Als Expertinnen oder Experten verarbeiten sie neue Informationen beeindruckend schnell, als Chunks (SCHNEIDER, 2008). Fachliche Probleme haben sie über Jahre in neuer Tiefe analysiert und kreativ gelöst (BERLINER, 1987, 2001; GRUBER, 2008; SCHNEIDER, 2008). Methoden nutzen sie in ihren Forschungsprojekten gekonnt, ja sie entwickeln gar neue. Ihre Forschungsergebnisse validieren sie diskursiv in der domänenspezifischen Community (GRUBER, 2008).

Als lehrende Expertinnen/Experten stehen sie nun Studierenden gegenüber, welche sich fachlich an einem völlig anderen Punkt befinden. Deshalb hebt die Kursleiterin im Input die Unterschiede zwischen Expertinnen/Experten und Novizinnen/Novizen hervor und skizziert exemplarisch mögliche didaktische Interventionen: Der Wissensbestand der Studierenden ist vergleichsweise klein und neu erworbenes Wissen noch stark deklarativ. Für das Literaturstudium, für Problemanalysen und das Entwickeln von Lösungen brauchen Novizinnen/Novizen viel Zeit, denn ihre Wissensstrukturen sind noch schwer zugänglich und wenig flexibel. Sie haben zudem andere Vorstellung darüber, was eine fachlich gute Lösung ausmacht und wie sie begründet werden kann.

Für den Unterricht kann aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden, dass die lehrenden Expertinnen/Experten die Novizinnen/Novizen auch dann unterstützen, wenn sie domänenspezifische Situationen oder Fälle meistern und reflektieren lernen. Denn erst in einer „bedächtigen“ Praxis verändert sich systematisch aufgebautes deklaratives Wissen. Es amalgamiert (BROMME, 1992) und transformiert zu handlungsrelevantem Wissen. Zudem können sie als Expertinnen/Experten mit einem Advance Organizer<sup>5</sup> komplexe Zusammenhänge visualisieren und so den Studierenden das tiefenorientierte Verstehen erleichtern.

---

<sup>5</sup> [http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Advance Organizer](http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Advance_Organizer), Stand vom 5. März 2017.

Während die Dozierenden in diesem ersten Input als fachliche Expertinnen/Experten angesprochen werden, wird im nächsten Arbeitsschritt versucht, einen hochschuldidaktischen Umgang mit den genannten Spannungen zu entwickeln. Dazu untersuchen die Dozierenden unter einem neuen Aspekt die gewählte Lehrveranstaltung in Gruppen. Welchem Anspruchsniveau sind die von den Studierenden geforderten geistigen und sozialen Aktivitäten zuzuordnen? In dieser Sequenz hat beispielsweise ein Mathematiker realisiert, dass sich die Studierenden bei seiner Beweisführung auf das Machen von Notizen konzentrieren. Deshalb haben sie keine Zeitressourcen, eigene Überlegungen anzustellen und diese einzubringen. Oder der Dozentin im Bereich Soziale Arbeit wird klar, dass der Auftrag „Lest auf das nächste Mal das Kapitel von Bourdieu“ dazu verleitet, oberflächlich zu lesen. Sie hat durch den Input realisiert, dass sie als Fachexpertin eine tiefenorientierte Diskussion initiieren und leiten kann.

Mit einem zweiten Input werden die Dozierenden an ein ko-konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis herangeführt. Dabei wird die Bedeutung des Vorwissens für den Erwerb von neuem Wissen unterstrichen (AUSUBEL, 1968, zitiert nach SEEL, 2003, S. 23) und Bezug hergestellt zum hochschuldidaktischen Diskurs „The Shift from teaching to learning“ (WILDT, 2003). Zudem wird dargelegt, dass nur dann eine gewisse Sicherheit zum Lernerfolg der Studiengruppe gewonnen werden kann, wenn gelernte Elemente und Zusammenhänge mit einem „Produkt“ sichtbar gemacht werden. So können neu konstruiertes Wissen validiert und nächste Lehr-Lernschritte hin zum deklarierten Ziel vereinbart werden.

Das in den Inputs Gehörte vertiefen die Dozierenden durch einen spezifischen Lektüreauftrag in einem Gruppenpuzzle.<sup>6</sup> In dieser themenheterogenen Gruppenarbeit belehren sie mit einer Minilektion die Kolleginnen/Kollegen und ziehen erste Schlussfolgerungen für eine anspruchsvolle und kompetenzorientierte Lehre an der Hochschule.

---

<sup>6</sup> [http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff915e5052/A\\_Z\\_Gruppenpuzzle.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff915e5052/A_Z_Gruppenpuzzle.pdf), Stand vom 5. März 2017.

Das Szenario schließt mit dem Sammeln von didaktischen Interventionen, welche die Dozierenden in der nächsten eigenen Veranstaltung erproben könnten. So wird die Dozentin der Sozialen Arbeit beim nächsten Lektüreauftrag ein Produkt verlangen, beispielsweise eine Zusammenfassung in Form einer Mindmap. Sie nimmt sich vor, der Studiengruppe ihre eigene Mindmap zu zeigen, um ihre Erwartung an die Qualität der Auseinandersetzung sichtbar zu machen. Zudem will sie die Studierenden in der nächsten Diskussion dazu ermuntern, nicht nur Stichworte oder Nominaldefinitionen von Fachbegriffen ins Plenum zu rufen, sondern Aussagen mit Argumenten zu begründen. Der Mathematiker überlegt sich, die nächste Beweisführung als Lektüre ins Selbststudium zu verlegen. Er beauftragt die Studierenden, überraschende Argumente grün und nicht verstandene rot zu markieren. In einer Gruppenarbeit zu Beginn der Vorlesung sollen sie möglichst viele der roten Stellen diskutieren. Die verbleibenden werden im Plenum geklärt.

Ein Dozent resümiert einige Monate nach Kursabschluss „Nach diesem ersten Modul war ich geschockt, aber meine Lernkurve ist in einem 90-Grad-Winkel angestiegen!“

### **3 Szenario 2: Luuise-Verfahren zur evidenzbasierten Entwicklung der eigenen Lehre**

Dozierende können in ihrer Lehre auf hartnäckige, wiederkehrende Herausforderungen treffen. Wie sie derartige „Knacknüsse“ datengestützt überwinden können, wurde erstmals in den 2000er Jahren an der Universität Bern in einer hochschuldidaktischen Weiterbildung erprobt (BEYWL, BESTVATER & FRIEDRICH, 2011). Das Verfahren Luuise ist Beispiel dafür, wie Formative Evaluation des Unterrichts – ein von HATTIE (2015, S. 215) als stark nachgewiesener, in seiner didaktischen Konzeption hervorgehobener Faktor – in der Praxis der Lehre wirksam wird.

Im aufgelösten Akronym – Luuise – ist die Programmatik des Ansatzes verdichtet enthalten: „Lehrpersonen unterrichten und untersuchen, integriert, sichtbar und effektiv.“ Unterrichten und Untersuchen sind ressourcenschonend verschränkt. Wie

in Abbildung 1 ersichtlich, gestalten Dozierenden ihre Lehre gemäß didaktischen und methodischen Prinzipien (Strang „Unterrichten“): Sie verfolgen ihre Lehrziele mittels maßgeschneiderter Unterrichtsinterventionen, um bei den Studierenden spezifizierte Lernresultate auszulösen, in den Bereichen Wissen, Können, Haltungen, Kompetenzen. Angesprochen als forschungserfahrene Dozierende planen sie, wie sie empirische Belege zur Erreichung ihrer Lehrziele erzeugen können (Strang „Untersuchen“). Diese erheben sie mit möglichst geringem Aufwand unmittelbar während des Unterrichtens.

Beide Stränge sind mit nur fünf Schritten miteinander verwoben, so dass Unterrichten Untersuchen ist und umgekehrt:

1. Die Dozierenden vergewissern sich der Ausgangslage und definieren für eine zeitlich begrenzte Lehrsequenz die (didaktische) Herausforderung, die sie lösen wollen („Knacknuss“).
2. Sie setzen prospektiv ein oder mehrere s.m.a.r.t.-Ziele bezüglich der zu schaffenden Lernaussgangssituation, des Lernhandelns oder der Lernresultate der Studierenden.
3. Sie konzipieren auf deren Erreichen ausgerichtete Interventionen, also Lernsettings, Lehr- und Lernmethoden usw.
4. Sie entwerfen ein in das Unterrichten eingebettetes Erhebungsinstrument.
5. Sie planen die Auswertung und Rückmeldung der Daten sowie das Reflexionsgespräch mit den Studierenden.



## 5-Schritte-Verfahren

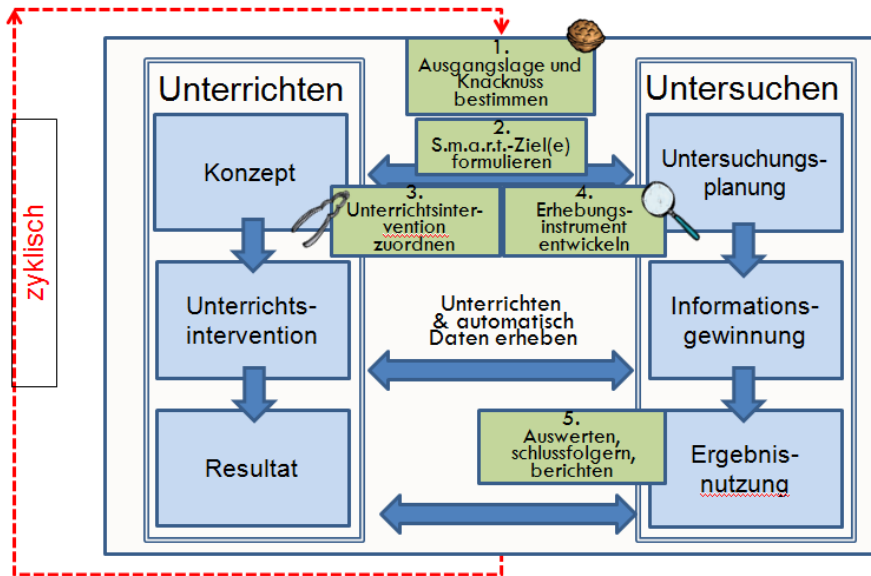


Abb.1: Das 5-Schritte-Verfahren Luise (BEYWL & ODERMATT, 2016, S. 34)

Das Verweben der beiden Stränge bietet wiederholt Gelegenheit für Dialoge über Lehren und Lernen zwischen Dozierenden und Studierenden.

Zu den ersten 100 von inzwischen ca. 500 realisierten Luise-Projekten wurde eine qualitative und quantitative Begleitforschung durchgeführt, schwerpunktmäßig bis zur Sekundarstufe II. Bei den verschiedenen Befragungssitens geben je 80–90 % von 58 antwortenden Lehrpersonen an, dass sie ihre „Knacknuss gelöst und ihre gesetzten s.m.a.r.t.-Ziele erreicht haben, und dass sie die Zusammenarbeit mit ihren Lernenden als gestärkt erleben (ebenda, S. 37). In vier Fokusgruppen-Diskussionen mit 19 Lehrpersonen zeigt sich, wie Elemente von Luise die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen positiv beeinflussen (ODERMATT, 2016, S. 87).

## **Fallbeispiel „Luise in der Hochschuldidaktik“**

Im Rahmen hochschuldidaktischer Angebote wurden einige Dutzend Projekte im Luise-Muster realisiert. Das nachfolgende – „Volkswirtschaftliche Medienschau“ – wurde im bereits beschriebenen Modul als Fallbeispiel aufbereitet. Es wird hier verdichtet wiedergegeben (vgl. weitere in BEYWL et al., 2011).

### **Ausgangslage**

Der Kurs „Volkswirtschaftliche Grundlagen für die Soziale Arbeit“ ist Teil eines Grundlagenmoduls des Bachelorstudiums. Es geht um die Vermittlung von relevantem ökonomischem Kontextwissen. Als zentrale Knacknuss nennt der Dozent die nur schwach ausgeprägte Fähigkeit der Studierenden, Verbindungen zwischen den Kursinhalten und ihren beruflichen Alltagssituationen zu erkennen. Seine Anforderungen, in den Tagesmedien nach solchen zu suchen, haben kaum gefruchtet.

### **Zielsetzung, s.m.a.r.t formuliert**

Der Dozent verfolgt mit dem Luise-Projekt folgende Ziele:

1. Im Schnitt mindestens 90 % der anwesenden Studierenden bringen an jeweils drei ausgewählten Veranstaltungsterminen je einen Medienbeitrag mit.
2. Im Schnitt mindestens 80 % der anwesenden Studierenden bringen Medienbeiträge mit, die Wechselwirkungen zwischen Ökonomie und Volkswirtschaft einerseits, Sozialer Arbeit andererseits thematisieren.
3. Im Schnitt mindestens 70 % der anwesenden Studierenden begründen die Relevanz mitgebrachter geeigneter Medienbeiträge für die Soziale Arbeit nachvollziehbar mit ca. 5 Sätzen.

### **Unterrichtsintervention**

Mit folgendem Auftrag unterstützt der Dozent die Studierenden bei der Zielverfolgung:

*„Achten Sie bei Ihrem täglichen Medienkonsum auf Medienbeiträge, die etwas mit unserem Unterrichtsstoff – also mit Wirtschaft und ökonomischem Denken im Kontext der Sozialen Arbeit – zu tun haben. Bringen Sie einen dieser Beiträge mit. Überlegen Sie, welche Auswirkungen das Thema des gewählten Beitrages auf die Soziale Arbeit hat. Markieren Sie relevante Passagen farbig, also solche, bei denen Sie Verbindungen zwischen Ökonomie und Sozialer Arbeit sehen. Halten Sie Ihre Überlegungen in Stichworten auf Haftzetteln schriftlich fest. Schreiben Sie Ihren Namen auf Medienbeitrag und Haftzettel.“<sup>7</sup>*

Am nachfolgenden Veranstaltungstermin findet eine „volkswirtschaftliche Medienschau“ statt. Die Studierenden hängen ihre Medienbeiträge für alle sichtbar an die Wand, ebenso ihre Haftzettel mit den Stichworten. Als Gruppe sortieren sie die Beiträge gemeinsam mit dem Dozenten zu thematischen Clustern. Zu diesen einigt man sich auf je eine Überschrift (z. B. „Arbeitsmarkt“).



Abb.2: Medienbeiträge in thematischen Clustern (Quelle: Donat Knecht)

Anschließend bewerten alle Studierenden die Medienbeiträge – auf Basis der markierten Passagen und der Überlegungen auf den Haftzetteln – auf Relevanz für das

<sup>7</sup> Optionale Namensangabe erleichtert die Bezugnahme auf Medienbeiträge; sollte jedoch nur bei vertrauensvollem Gruppenklima gewählt werden.

Professionsfeld der Sozialen Arbeit.<sup>8</sup> Mit Klebepunkten kennzeichnen sie Beiträge mit für sie relevanten Verbindungen zwischen den beiden Themenfeldern. Farbmarkierungen und Haftzettel der Mitstudierenden dienen als Lesehilfe. Ggfs. ergänzen sie weitere Haftzettel mit Argumenten pro (+) bzw. contra (-) Relevanz für die Soziale Arbeit. In der nachfolgenden Klassendiskussion werden nur noch Medienbeiträge mit mindestens zwei Klebepunkten behandelt. Zunächst begründen die je mitbringenden Studierenden die Relevanz ihres Medienbeitrages. Ihre Überlegungen auf Haftzetteln und die Anregungen der Mitstudierenden können ihnen als Argumentationshilfe dienen. Andere Studierende können zusätzlich begründen, konkretisieren oder korrigieren. Dieser mündliche Beitrag ist Grundlage für die Bewertung des Dozenten in Bezug auf die Erreichung von Ziel 3.

### **Erhebungsinstrument und Datenerhebung**

Die Datenerhebung erfolgt während der Veranstaltung. Für Zielsetzung 1 zählt der Dozent die mitgebrachten Medienbeiträge. Für Zielsetzung 2 schätzt er diese Medienbeiträge – anschließend an die Klassendiskussion<sup>9</sup> – als „geeignet“ oder „nicht geeignet“ ein. Für Zielsetzung 3 schätzt der Dozent die abschließenden kurzen mündlichen bzw. schriftlichen Kommentare der Studierenden, die den jeweiligen Beitrag mitgebracht haben, als „genügend nachvollziehbar“ oder als „nicht genügend nachvollziehbar“ ein.

---

<sup>8</sup> Je nach Teilnehmerzahl bewerten und kommentieren alle Anwesenden alle Medienbeiträge oder es werden Teilgruppen gebildet, die die Medienbeiträge von je einem oder mehreren Clustern bearbeiten, je vor einer Pinnwand.

<sup>9</sup> Gelegentlich stellen Studierende sinnvolle Verbindungen her, die der Dozierende aus seiner fachlichen bzw. lebensweltlichen Perspektive nicht auf den ersten Blick erkennen kann; daher erfolgt seine Bewertung in Bezug auf Ziel 2 erst *nach* der Klassendiskussion.

### Untersuchungsergebnisse und Schlussfolgerungen

	2. Tag M1	3. Tag M2	4. Tag M3	∅ Zielwert	∅ Istwert
Anzahl anwesende Studierende (n)	28	23	27		
1. Anteil der Studierenden, die einen Medienbeitrag mitgebracht und bearbeitet haben	84%	83%	96%	90%	88%
2. Anteil der nach Klassendiskussion geeigneten Beiträge	64%	74%	93%	80%	77%
3. Anteil der Studierenden, die Wechselwirkungen kurz mündlich bzw. schriftlich nachvollziehbar erläutern können	43%	57%	85%	70%	62%

Abb. 3: Ergebnisse der Messzeitpunkte M1–M3 zu den drei Zielen

Bei allen drei Zielen steigen die Erfolgsquoten im Verlauf. Am Schluss werden die gesetzten Zielwerte übertroffen. Die zu Beginn formulierten Erfolgspunkte, die sich auf die Durchschnitte der drei Messergebnisse beziehen, werden knapp unterschritten. Offenbar wurden die Studierenden in allen drei Bereichen aktiver und konnten Kompetenzen ausbauen. Aussagen der Studierenden bestätigen dies: Erst durch das vermehrte Zeitungslesen hätten sie realisiert, dass ökonomische Themen omnipräsent sind. Durch die gezielten Leseaufträge sei ihr Interesse gewachsen und damit ihre Bereitschaft, sich mit ökonomischen Themen vertieft zu beschäftigen. Der Dozent resümiert: Seine Interventionen haben die Eigenaktivität der Studierenden angeregt und ihr Denken in Zusammenhängen gefördert. Zusammen mit den vorbereiteten und strukturierten Klassendiskussionen konnte er Gewohnheiten der Medienrezeption seiner Studierenden genauer kennenlernen und seine Lehre darauf aufbauend weiterentwickeln.

## 4 Diskussion

Bei den zwei geschilderten Szenarien handelt es sich um Variationen voll-situierter Formate, in denen strukturierte Phasen von Untersuchung, Input, Reflexion, Feedback, Erprobung kombiniert werden. In beiden Fällen beruht die Konzeption explizit auf Forschungsergebnissen und wird in Art eines ‚didaktischen Doppeldeckers‘<sup>10</sup> umgesetzt. Im ersten Modul reflektiert die erstmals zusammenkommende multidisziplinäre Gruppe ihre Vorerfahrungen und setzt diese in Bezug zur Expertiseforschung und zu einem ko-konstruktivistisch gestalteten Lehr-Lernverständnis. Die Teilnehmenden entwickeln für die ‚mitgebrachte‘ Veranstaltung zusammen mit Kolleginnen/Kollegen didaktische Variationen und erleben sich in diesem Rahmen als Akteurinnen/Akteure. Riskant an diesem Start ist, dass Handlungsoptionen allein aufgrund von Präkonzepten entwickelt werden.

Das zweite Szenario geht aus von der empirisch nachgewiesenen Wirkfähigkeit des Faktors ‚Formative Evaluation des Unterrichts‘. Die teilnehmenden Dozierenden üben sich, ausgehend von ihren hochgradig individuellen Herausforderungen („Knacknüssen“), im Verschränken von Unterrichten und Untersuchen. Die Ko-Konstruktion erleben sie als Lehrende auf zwei Ebenen. Auf der einen beraten sie sich mit Peers und Luuise-Coachs und eignen sich dabei ein neues didaktisch-methodisches Instrumentarium an. Auf der anderen Ebene nehmen sie für ihre eigenen Luuise-Projekte die Perspektiven ihrer Studierenden ein und variieren von dort her ihr Lehr-Lernarrangement. Das kleinschrittige Vorgehen ermöglicht sowohl Veränderungen ihrer eigenen Haltungen als auch derjenigen ihrer Studierenden. Allerdings ist für Außenstehende oft nicht einsichtig, worin die Relevanz der gewählten (gleichwohl meist gelösten) Knacknuss besteht.

Beide Szenarien werden mit einer multidisziplinären Teilnehmerschaft umgesetzt, die bezüglich Lehrerfahrungen, didaktisch-methodischen Eingangscompetenzen

---

<sup>10</sup> [http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff9a08-8cca-0000-000074ad5774/A\\_Z\\_Doppeldecker\\_17\\_08\\_2011.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff9a08-8cca-0000-000074ad5774/A_Z_Doppeldecker_17_08_2011.pdf), Stand vom 5. März 2017.

und Umsetzungsmöglichkeiten in der näheren Lehrpraxis sehr heterogen ist. Die Stärken der „vollen Situierung“ zeigen sich in der hohen Akzeptanz und den Rückmeldungen der Teilnehmenden zur hohen Praxisnützlichkeit (gemäß Evaluationsbogen des Kurses). Gleichzeitig stellen sie mit ihrer geringen Standardisierbarkeit eine schwer zu überwindende Hürde für umfassender angelegte Analysen mittel- oder längerfristiger Wirkungen bei den Lehrenden oder gar ihren Studierenden dar. Strenge Designs wie z. B. mit Versuchs- und Vergleichsgruppen sind aufgrund der Heterogenität und oft Einzigartigkeit der Fälle kaum umzusetzen. Ein möglicher Forschungszugang läge in der Untersuchung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden im Verlauf, vom Beginn bis einige Monate nach Abschluss der Weiterbildung.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Vorarbeiten dazu leistet die Arbeit von ODERMATT (2016), allerdings auf dem schulischen, teils Sekundarstufe II-Niveau.

## 5 Literaturverzeichnis

- Berliner, D. C.** (1987). Der Experte im Lehrerberuf. Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 295-305.
- Berliner, D. C.** (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V.** (2011). *Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.
- Beywl, W. & Odermatt, M.** (2016). Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung, Themenheft: Professionelles Feedback und Reflexion*, 20(4), 33-39.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H.** (2004). *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Handelns*. Stuttgart und Bern: Huber.
- Gruber, H.** (2008). Lernen und Wissenserwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 95-104). Bern, Wien, Göttingen: Hogrefe.
- Hambrick, D. Z., Macnamara, B. N., Campitelli, G., Ullén, F. & Mosing, M. A.** (2016). Beyond Born versus Made: A New Look at Expertise. *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, 64, 1-55.
- Hattie, J. A. C.** (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (englischsprachige Erstveröffentlichung 2012)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. A. C.** (2015). *Lernen sichtbar machen. Erweiterte 3. Auflage von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (englischsprachige Erstveröffentlichung 2009)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lipowsky, F.** (2015). Wenn Lehrer zu Lernenden werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung. In S. Lin-Klitzing (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an?*



*Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Lübeck, D.** (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre.* (PhD), Freie Universität, Berlin. [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000005893/01\\_Dissertationsschrift\\_DietrunLuebeck.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf), Stand vom 5. März 2017.

**Odermatt, M.** (2016). *Empirische Erhebung über die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit durch das schulinterne und individualisierte Weiterbildungsangebot Luuise.* Hochschule für Angewandte Psychologie. Oltern.

**Schneider, W.** (2008). Expertiseerwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 136-143). Bern, Wien, Göttingen: Hogrefe.

**Seel, N. M.** (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Basel: Ernst Reinhardt.

**Tschannen-Moran, M. & McMaster, P.** (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.

**Wildt, J.** (2003). The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>, Stand vom 5. März 2017.

## Autorinnen/Autoren



Dr. Monika WYSS || Hochschule Luzern, Zentrum für Lernen und Lehren || Werftestr. 4, CH-6002 Luzern

[www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueberuns/personensuche/profile/?pid=1393](http://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueberuns/personensuche/profile/?pid=1393)

[monika.wyss@hslu.ch](mailto:monika.wyss@hslu.ch), Twitter: @hsluex



Prof. Dr. Wolfgang BEYWL || Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut für Weiterbildung und Beratung || Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

[www.fhnw.ch/personen/wolfgang-beywl](http://www.fhnw.ch/personen/wolfgang-beywl)

[wolfgang.beywl@fhnw.ch](mailto:wolfgang.beywl@fhnw.ch)



Kathrin PIRANI || Mitglied des Luuise-Teams an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut für Weiterbildung und Beratung || Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

[www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement/team](http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement/team)

[kathrin.pirani@fhnw.ch](mailto:kathrin.pirani@fhnw.ch)



Donat KNECHT || Hochschule Luzern, Departement Soziale Arbeit || Werftestr. 1, CH-6002 Luzern

[www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueberuns/personensuche/profile/?pid=2506](http://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueberuns/personensuche/profile/?pid=2506)

[donat.knecht@hslu.ch](mailto:donat.knecht@hslu.ch)