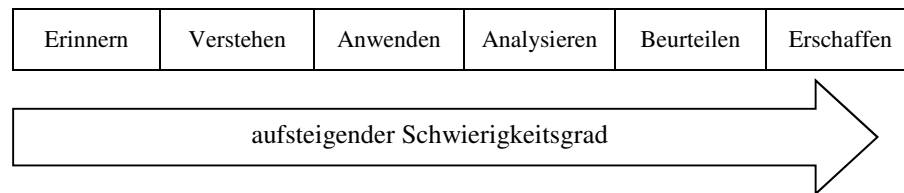


Case Teaching erfolgreich durchführen

Hochschuldidaktische Anmerkungen

Fallbasierte Lehre gilt in der Lehr-Lern-Forschung als ein sehr gutes Instrument, um Kompetenzen in der Lehre aufzubauen. Es gibt viele Definitionen von Kompetenzen, aber zur Weiterentwicklung von Lehre ist es hilfreich, wenn man von dieser allgemeinen ausgeht, die Niclas Schaper in seinem Fachgut. zur Kompetenzorientierung für die HRK vorgeschlagen hat: „Im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen.“ (12)

Es geht also um Fähigkeiten und Dispositionen – also dass man etwas tun kann: wie etwa Probleme erkennen, Gründe und Bedingungen analysieren, Lösungswege finden oder Entscheidungen treffen – und dass man die Bereitschaft und ausreichenden metakognitiven Fähigkeiten hat, das auch wirklich erfolgreich zu tun. Auch der Besitz eines umfangreichen Faktenwissens kann eine Kompetenz sein, aber es gibt außerhalb von Quizshows und Kneipenquizzes im Leben nach dem Studium nicht viele Situationen, in denen das allein hilfreich ist. Um in einem akademischen Beruf zu bestehen, braucht man auch Kompetenzen auf höheren Ebenen, wie sie z.B. in der Lernzieltaxonomie von Bloom zu finden sind:



Um auf den höheren Ebenen der Lernzieltaxonomie erfolgreich zu sein, müssen Studierende Tiefen-Lernstrategien einsetzen – im Gegensatz zu Oberflächen-Lernstrategien. Das heißt konkret: Das Ziel „Erinnern“ kann man durch Auswendiglernen erreichen. Abgesehen davon, dass reines Faktenwissen wenig nützt, ist stupides Auswendiglernen auch keine nachhaltige Lernstrategie. Um Wissen langfristig zu integrieren und es zum Fundament für Kompetenzen zu machen, ist es wichtig, sich aktiv und anforderungsbezogen damit auseinanderzusetzen (vgl. dazu insgesamt Wild, 2010).

Studierende haben also dann erfolgreich Kompetenzen erworben, wenn sie etwas, was sie im Studium gelernt haben, später in Kontexten ihres Berufes – oder auch allgemein ihres Lebens – anwenden können. Sie können also einen Transfer

herstellen. Die Forschung zum Transfer zeigt allerdings, dass das gar nicht so einfach zu erreichen ist. Eine zentrale Bedingung ist etwa, dass Studierende subjektiv den Eindruck haben müssen, dass es eine Ähnlichkeit zwischen der Ausgangssituation in der Lehre und der späteren Anwendungssituation gibt (Mähler & Stern, 2010, p. 866). Case Teaching bietet dafür eindeutig ein besseres Setting als etwa Referateseminare.

Case Teaching ist eine vielversprechende Methode, um Studierenden Kompetenzen zu vermitteln. Aber es ist kein Selbstläufer. Mit realitätsnahen Fällen zu arbeiten, steigert zwar die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden Kompetenzen aufbauen – es garantiert es aber noch nicht. Es gibt einige Haken:

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden Oberflächen-Lernstrategien anwenden und somit keine Kompetenzen erwerben und keinen Transfer bewerkstelligen, steigt u.a. bei:

⇒ **Fehlendem Interesse:** Wenn ein Thema für sie nicht interessant ist oder sie subjektiv seine Bedeutsamkeit nicht erkennen.

Warum ist Interesse so wichtig? Es ist mittlerweile recht gut erforscht, dass sich Interesse sehr positiv auf die Lernleistung auswirkt. Wenn man sich für einen Gegenstand interessiert, merkt man sich dazugehörige Informationen besser und kann sich besser auf den Gegenstand fokussieren. Man kann mehr Aufmerksamkeit aufbringen und sich besser konzentrieren, und es gibt Studien, die zeigen, dass die Interessantheit eines Textes wichtiger für sein Verständnis ist als seine Verständlichkeit. Wenn man sich für etwas interessiert, fällt es außerdem leichter, Kernaussagen zu erkennen und Querverbindungen zu anderen Themen zu erkennen. Interesse ist also ein sehr mächtiges Instrument, wenn wir Studierende etwas beibringen wollen (Deci, 1998; Krapp, 2010).

Ob sich jemand für einen Gegenstand oder eine Aufgabe interessiert oder nicht, lässt sich auch ganz gut erkennen. Wenn man sich jemand für etwas interessiert, ist man in der Regel in einem „positiven emotionalen Zustand“, wenn man sich mit dem Thema beschäftigt – man hat also Freude daran, und man zeigt eine „hohe subjektive Wertschätzung des Interessengegenstandes“ (Krapp, 2010, p. 312ff.). Das heißt übrigens nicht, dass Studierende immer schon ein tiefsitzendes Interesse für die Themen unserer Lehre mitbringen müssen. Interesse kann auch neu entstehen, und zwar oft dann, wenn ich erkenne, warum ein Thema für mich persönlich wichtig ist. Das heißt, es ist wichtig, etwas Mühe und Zeit zu investieren, um den Studierenden zu zeigen, warum ein Thema wirklich wichtig ist – nicht nur für die Prüfung. Jedes Thema hat eine größere Relevanz – aber Studierende haben meist

noch nicht einen so breiten Einblick ins Fach oder in die Welt, um das von allein zu erkennen, weshalb wir ihnen helfen müssen.

⇒ **Falsch gelenkter Motivation:** Wenn Studierende nur extrinsisch motiviert sind, also nur sie sich nur wegen der Prüfung oder aus Angst mit dem Stoff auseinandersetzen.

Die Forschung hat mittlerweile den alten Mythos widerlegt, dass Zuckerbrot & Peitsche die effektivste Motivationsform ist. Es ist mittlerweile eindeutig belegt, dass extrinsische Motivatoren die Motivation sogar senken können – und damit auch die Lernleistung verschlechtern: Wer vor allem extrinsisch motiviert ist, verwendet weitaus häufiger Oberflächen-Lernstrategien und ist weniger kreativ (Deci, 1998). Extrinsische Motivatoren sind z.B. Noten, irgendwelche materiellen Belohnungen, der Wettbewerb zwischen Studierenden oder eben Angst vor der Prüfung. Intrinsisch motiviert ist man dagegen, wenn man Freude an der Auseinandersetzung mit einem Thema hat und wenn man es persönlich wichtig findet – wenn man also interessiert daran ist. Weitaus einfacher, als Studierende zu motivieren ist übrigens, sie *nicht* zu demotivieren.

⇒ **Fehlender Sicherheit:** Wenn Studierende nicht genügend Informationen haben oder bekommen, um eine Aufgabe bewältigen zu können

Unsicherheit wirkt sich nachweislich negativ auf das Lernen aus. Eine Studie von 2011 hat z.B. untersucht, wie sehr sich der Arbeitsaufwand oder die Schwierigkeit und Komplexität von Aufgaben darauf auswirken, welche Lernstrategien Studierende verwenden – also eher die oberflächliche Abkürzung oder eben Tiefenlernstrategien. Erstaunlicherweise konnten die Forscher bei keinem der drei Faktoren einen signifikanten Zusammenhang feststellen – das einzige, was wirklich einen Einfluss darauf hatte, ob Studierende abkürzen oder sich wirklich mit dem Stoff auseinandersetzen, war, ob die Studierenden das Gefühl hatten, genügend Informationen zu haben, um die Aufgabe gut bearbeiten zu können. Informationen können unter anderem betreffen, welcher Standard und Umfang erwartet wird und was akzeptable Bearbeitungsweisen sind (Kyndt, Dochy, Struyven, & Cascallar, 2011). In einem Spannungsfeld mit Sicherheit steht der letzte Aspekt:

⇒ **Fehlende Autonomie:** Wenn Studierende zu wenige eigene Entscheidungen treffen können.

Übermäßige Kontrolle und Fremdbestimmtheit kann die Motivation und die Lernqualität genauso negativ beeinflussen wie starke Ungewissheit, also Unstrukturiertheit. Bei dem fühlen Studierende sich schnell unterfordert, bei dem

anderen überfordert. Sind Studierende unterfordert, schalten sie schnell in eine Routinemodus, also Oberflächenlernstrategien. Sind sie überfordert, neigen viele dazu, der Herausforderung auszuweichen und bewährte Strategien zu wählen, die die Gefahr des Versagens oder der Blamage reduzieren. Damit Lehre funktioniert, brauchen Studierende also einerseits Struktur – Klarheit über Vereinbarungen, Standards, Ziele und akzeptierte Verhaltensweisen – und andererseits Freiheit – Dinge, die sie selbst entscheiden und steuern können.

Zusammengefasst:

Damit Studierende sich in Lehrveranstaltungen einbringen und gut lernen, müssen sie...

- das Gefühl haben, dass das Thema in irgendeiner Form für sie persönlich wichtig und relevant ist,
- herausgefordert sein,
- die Sicherheit haben, dass sie sich nicht blamieren.

IHRE IDEEN DAZU:

Fragen/Probleme (mit Anmerkungen von mir):

- Vermittlung/Relevanz von Theorie, Praxisrelevanz – Was mache ich damit später?

Viele Theorien haben keinen unmittelbaren Nutzen. Aber wobei hilft es vielleicht, die Welt durch die Brille einer bestimmten Theorie zu sehen? Welchen Gewinn haben Sie persönlich davon, dass Sie gelernt haben, aus einer theoretischen Perspektive zu denken? Was sehen Sie dadurch anders? Was könnten die Studierenden davon haben, wenn sie auch anfangen, so zu denken? Wieso und wobei ist die theoretische Perspektive hilfreicher als die alltägliche? Wer sind die Studierenden, wenn sie auch so denken?

- Pflichtlektüre wird nicht gelesen

Was bringt es den Studierenden, einen aufgegebenen Text zu lesen? Bekommen sie eine Hilfestellung, um ihn sich zu erschließen (z.B. Leitfragen oder Aufgaben, was sie sich herausschreiben sollen)? Welche Erfahrungen haben sie bisher mit dem Lesen von Fachtexten? Können sie das Gefühl bekommen, dass sie etwas verpassen oder sich ausgrenzen, wenn sie ihn nicht lesen? Was haben sie davon, wenn sie den

Text lesen? Können sie den Nutzen erkennen? Was ist die Konsequenz, wenn sie ihn nicht lesen?

- Methode als Selbstzweck

Wissen Sie, warum Sie die Methode einsetzen? Was wollen Sie damit erreichen?

- Muss ich jeden motivieren?

Was tun Sie, um Studierende nicht zu demotivieren?

- Prüfungsfokussierung

Haben die Studierenden das Gefühl, dass in der Prüfung etwas anderes von ihnen verlangt wird als im Seminar? Haben sie einen Grund dafür, Angst vor der Prüfung zu haben? Wissen sie, was in der Prüfung von ihnen verlangt wird? Wie abgestimmt sind Seminar und Prüfung? Wie trägt das Engagement im Seminar (Lektüre, Beteiligung) dazu bei, gut durch die Prüfung zu kommen?

- Beteiligung im Seminar

Stellen Sie Fragen, auf die Sie selbst gern antworten würden? Sind Sie offen für die Antworten der Studierenden? Geben Sie ihnen die Möglichkeit, Dinge erst einmal allein, zu zweit oder in der Kleingruppe zu durchdenken, bevor Sie sie im Plenum besprechen? Wie sinnvoll und wie lösbar sind Aufgaben? Wenn Sie sich an die Stelle der Studierenden denken: Hätten Sie Freude daran, sich mit einer Aufgabe oder Frage zu beschäftigen? Wie ermutigend ist Ihre Reaktion auf Studierendenbeiträge? Wie gehen Sie mit schlechten oder falschen Antworten um?

- Präsentationen

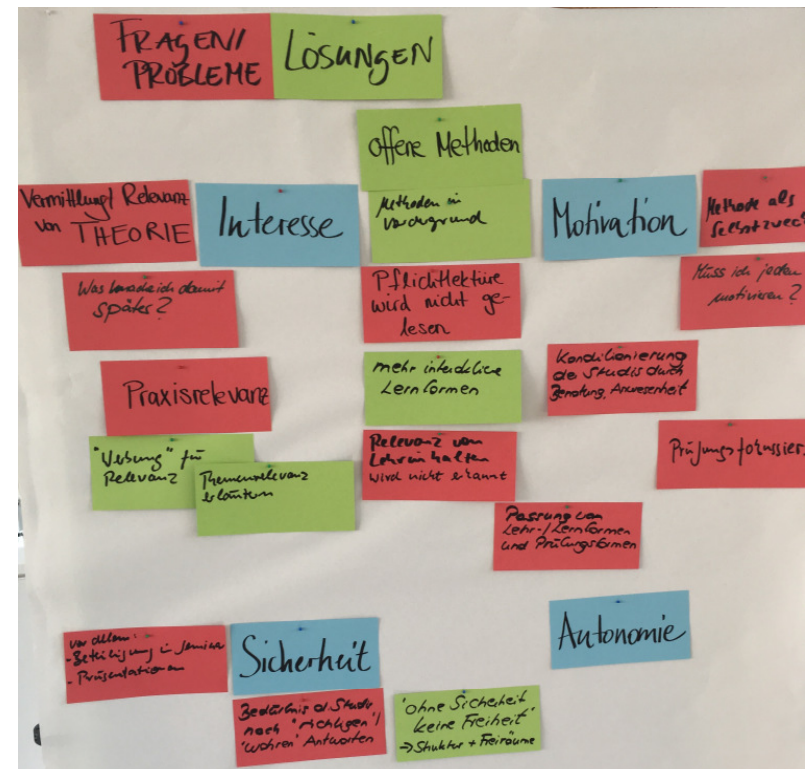
Ist den Studierenden klar, worauf sie bei einer Präsentation achten sollen? Was ist aus Ihrer Sicht eine gute Präsentation? Wie verhindern Sie, dass alle (Sie inklusive) sich bei und durch Präsentationen langweilen? Woher können die Studierenden gute Präsentationen vorbereiten und halten? Wodurch können sie sich verbessern?

- Bedürfnis der Studierenden nach ‚richtigen‘, ‚wahren‘ Antworten

Welche Erfahrung haben Studierende bisher vielleicht mit falschen Antworten gemacht? Wie offen gehen Sie – mit sich allein und in der Lehrveranstaltung – mit eigenen Fehlern um? Welche Strategien für den Umgang mit Fehlern könnten die Studierenden haben – welche wären vielleicht hilfreicher? Wie können Sie sie dabei unterstützen? Wie können Sie das Bedürfnis der Studierenden nach Sicherheit ausreichend erfüllen (ohne sie zu unmündigen Kindern zu machen)?

Ihre Lösungsansätze:

- ‚Konditionierung‘ der Studierenden durch Beratung und Anwesenheit
- offene Methoden – Methoden im Vordergrund – mehr interaktive Lernformen
- „Werbung“ für Relevanz, Themenrelevanz erläutern
- „ohne Sicherheit keine Freiheit“ – Struktur und Freiräume
- Passung von Lehr-/Lernformen und Prüfungsformen



Literatur:

- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs - the self-determination theory viewpoint. In A. Krapp, A. K. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon-Conference on interest and gender* (pp. 146–162). Kiel: IPN.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., pp. 311–323). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: a study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 393–415. <http://doi.org/10.1007/s10212-010-0053-2>
- Mähler, C., & Stern, E. (2010). Transfer. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4th ed., pp. 859–869). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 479–485). Weinheim, Basel: Beltz.