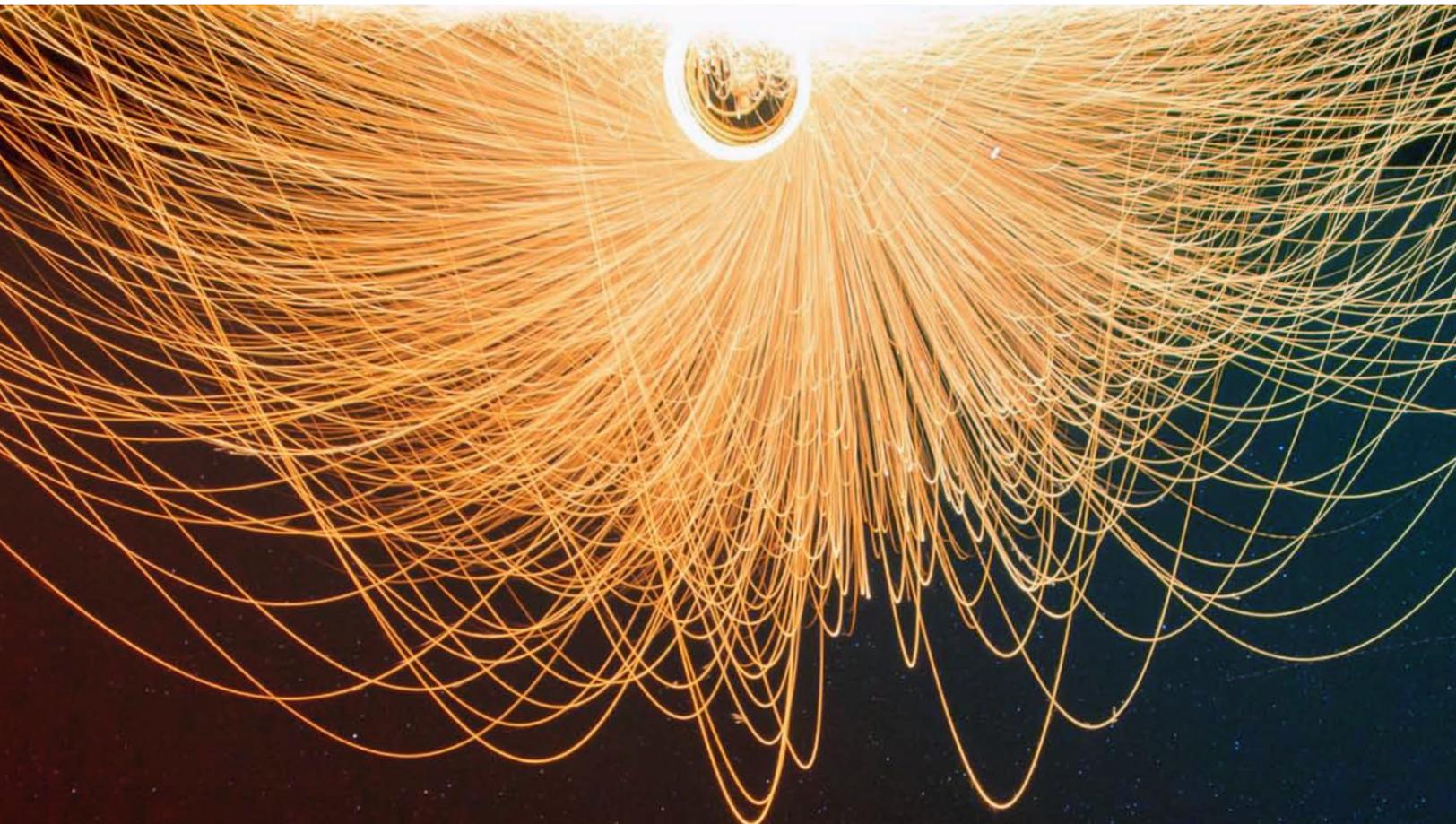




Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 24

SYNERGIE(N!)

Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 24

SYNERGIE(N!)

Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)

DIGITAL MASTERY LEARNING: THE PARADIGM OF TIME

Mithilfe individueller zeitlicher Abstimmung zu schamsicheren Lernräumen?

Prof. Dr. Christian Decker (HAW Hamburg)

Dr. Anna Mucha (Universität Hamburg)

1. Problemstellung: Heterogene Studierende, Vergleiche und Scham

Im Kontext von Lehrveranstaltungen können diverse Situationen auftreten, die für Studierende mit der Angst vor dem Scheitern und sozialer Scham verknüpft sind, was sich überaus demotivierend auswirken kann (Rudolph 2013, S. 95 ff.; Hilgers 2012, S. 319). Vor allem explorative Lernumgebungen werden von Studierenden als bedrohlich erlebt (Mucha & Decker, 2017), jedoch gilt generell: Lernen bedeutet, etwas noch nicht zu können, ohne die Garantie, dass die vorgesehene Zeit ausreichen wird, um dies zu ändern. Das ubiquitäre Bewertetwerden kommt erschwerend hinzu, zudem finden in – häufig hierarchisch binnenstrukturierten (Metz-Göckel 2013, S. 11) – studentischen Peergroups permanent Vergleiche statt. In Zeiten, in denen Erfolg zur gesellschaftlichen Norm geworden ist, birgt dies erhebliches Schampotenzial (Kölling 2004, S. 51; vgl. Greiner 2014, S. 187). Dies scheint umso brisanter zu sein, als wir von einer (noch zunehmenden) Diversität der Studierenden ausgehen, welche sich in heterogenen motivationalen, volitionalen, kognitiven und sozialen Voraussetzungen konkretisiert.

Vor allem in Grundlagenfächern ist der Zeitrahmen häufig derart eng bemessen, dass nicht alle Studierenden punktgenau die normierten Meilensteine für Lernziele erreichen. Aufgrund inhaltlicher Abhängigkeiten kann dies dazu führen, dass „schwächere“ Studierende frühzeitig den Anschluss verlieren und ihnen wichtiges Basiswissen für nachfolgende Lerneinheiten fehlt; fast ein Drittel der Bachelorstudentinnen und -studenten bricht das Studium ab (Heublein et al. 2014, 3). Eine Reduktion der Stoffmenge stellt aus unserer Sicht jedoch keine befriedigende Lösung dar, da sie zur Frustration leistungsstarker Studierender führen kann; zudem geht es insbesondere in den ersten Semestern des Bachelors (auch) darum, breite Wissensbasen für spätere Formate zu schaffen, die auf höhere Kompetenzniveaus abzielen (zur Kompetenzorientierung im weiteren Sinne, vgl. Reis 2009).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einem didaktischen Design, das individuelle Lern- und Verstehensgeschwindigkeiten berücksichtigt, direkte Vergleiche der Studierenden untereinander abfedert und somit hilft, Unsicherheiten und die Angst vor dem Scheitern und der sozialen Scham zu reduzieren. Mit dem Mastery Learning hat Bloom (1968) schon vor 50 Jahren ein Konzept vorgeschlagen, das individuelle Lerngeschwindigkeiten explizit adressiert, um idealerweise allen Studierenden die Bewältigung der Lernziele zu ermöglichen. Aufgrund der erforderlichen hohen Betreuungsintensität stieß das Konzept in der Vergangenheit bei hohen Studierendenzahlen auf praktische Barrieren; heute, wo digitale Lernumgebungen verfügbar sind, wird es erneut diskutiert und erprobt, da zeitintensive Vermittlungsaktivitäten zugunsten eines höheren Betreuungsanteils reduziert werden können.

Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, welchen Beitrag das Digitale Mastery Learning (DML) leisten kann, um Vermittlung, Aktivierung und Betreuung indivi-

dueller als bisher auf die vielfältigen (zeitlichen) Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen und damit möglichst optimale Voraussetzungen für heterogene Studierende zu gewährleisten. Inwiefern ist das DGM zur Gestaltung scham sicherer Lernräume geeignet, in denen sich die Studierenden so angstfrei wie möglich mit den Inhalten auseinandersetzen können?

2. Relevanz im Kontext unserer Verortung in der Hochschule

Aufgrund von Erfahrungen und Beobachtungen in der eigenen Lehre wissen wir, dass explorative Lernumgebungen und kollektives Lernen scham behaftet sein bzw. Unsicherheiten und Ängste auslösen können (Decker, 2016, Mucha & Decker, 2017). Aus Lehrevaluationen lässt sich ersehen, dass das Empfinden (i) der Lerngeschwindigkeit (zeitliche Struktur des Unterrichts, Stoffmenge pro Zeiteinheit) sowie (ii) des Unterrichtsniveaus (kognitive Belastung) bei den Studierenden tendenziell als mehr oder weniger normalverteilt ist:

- Ein größerer Teil der Studierenden empfindet die Lerngeschwindigkeit zumeist als „genau richtig“. Eine jeweils kleinere Anzahl der Studierenden gibt an, dass sich der zeitliche Ablauf „ein bisschen zu langsam“ bzw. „ein bisschen zu schnell“ vollzieht. Noch weniger Studierende bewerten die Unterrichtsgeschwindigkeit als „viel zu langsam“ bzw. „viel zu schnell“.
- Ein größerer Teil der Studierenden empfindet das Niveau zumeist als „genau richtig“. Eine kleinere Anzahl der Studierenden gibt an, dass sie die kognitive Belastung als „ein bisschen zu hoch“ bzw. als „ein bisschen zu niedrig“ empfindet. Noch weniger Studierende bewerten das Niveau des Unterrichts als „viel zu hoch“ bzw. „viel zu niedrig“.

Stellen wir diesen Beobachtungen nun die Angaben über die jeweils pro Woche zusätzlich aufgewendete Zeit für eigenständiges Lernen außerhalb des Präsenzunterrichts gegenüber, so zeigt sich nicht länger eine Normalverteilung, sondern eine logarithmische Normalverteilung, die linkssteil und rechtsschief ist. D.h., dass die Mehrzahl der Studierenden tendenziell eher weniger Zeit mit dem Nach- oder Vorbereiten von Lehrinhalten bzw. mit eigenständigem Lernen verbringt.

Wir sind uns der Problematik von Lehrevaluationen durchaus bewusst. So kann es unterschiedliche Gründe dafür geben, dass sich der Aufwand für eigenes Lernen außerhalb des Unterrichts – wie möglicherweise intuitiv erwartet – nicht ebenfalls normalverteilt vollzieht. Es können motivationale, volitionale, kognitive und/oder soziale Begründungszusammenhänge vermutet werden, die das Auseinanderfallen der Häufigkeitsverteilungen erklären. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass eigenständiges Lernen ein hohes Maß an Selbststeuerung (Mandl & Krause, 2001, 11) auf der Folie einer (realistischen) Selbsteinschätzung erfordert. Ob die hierfür erforderliche Selbstkompetenz (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007) bereits zu Beginn des Lernprozesses bei allen Lernenden im gleichen Maße vorhanden bzw. ausgebildet ist, darf bezweifelt werden; so scheint es für ein konstant gesetztes Niveau (im Sinne der zu erreichenden Lernergebnisse) zielführender zu sein, die zeitliche Strukturierung des Lernprozesses bzw. den aufzuwendenden Zeitaufwand pro Lerneinheit individuell von den Lernenden festlegen zu lassen: So sieht es das Konzept des Mastery Learning implizit vor.

3. Mastery Learning: Der Paradigmenwechsel

3.1 Das Konzept: Lernerfolg als Quotient aus aufgewendeter und benötigter Zeit

Das Konzept des Mastery Learning oder Learning for Mastery wurde vom US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Benjamin S. Bloom (1968) in den pädagogischen Diskurs eingeführt. Es handelt sich um eine Instruktionsstrategie, bei der die Lerngeschwindigkeit am individuellen Lernfortschritt der Lernenden ausgerichtet wird: Diese müssen zunächst das intendierte (Teil-)Lernergebnis einer Lerneinheit erfolgreich erreichen („meistern“), bevor die nächste Lerneinheit freigegeben wird. Der Grad des nachzuweisenden Erfolgs (Mastery Level) sowie die Form des Nachweises (Assessment) orientieren sich dabei am Kontext der Lerneinheit und werden vorab von der Lehrperson definiert. So kann die Voraussetzung zur Freigabe einer neuen Lerneinheit darin bestehen, dass die zuvor absolvierte Einheit mit einem Multiple-Choice-Test abgeschlossen wurde, in dem eine spezifische Punktzahl (z. B. 95%) erreicht wurde. Diese Vorgehensweise impliziert, dass die einzelnen Lernenden die Lerninhalte individuell, D. h. zeit- und damit gruppenunabhängig, absolvieren.

Das Konzept des Mastery Learning hat seinen Ausgangspunkt in Überlegungen, die in den sechziger Jahren von John B. Carroll (1963) und Benjamin Bloom (1968) formuliert wurden und sich mit der folgenden Hypothese zusammenfassen lassen:

Wenn in einer (hinreichend großen) Kohorte von Lernenden die Begabung (Aptitude) normalverteilt ist und alle Lernenden kollektiv am selben, zeitlich einheitlich strukturierten Unterricht (Instruction) teilnehmen, dann sind auch die Lernergebnisse dieser Kohorte normalverteilt.

Im Umkehrschluss lässt sich für den Fall, dass das didaktische Design nach dem Konzept des Mastery Learning entwickelt und umgesetzt wird, die folgende Hypothese postulieren:

Wenn in einer (hinreichend großen) Kohorte von Lernenden die Begabung (Aptitude) normalverteilt ist und alle Lernenden an einem individuellen und zeitunabhängig strukturierten Unterricht (Instruction) teilnehmen, dann sind die Lernergebnisse dieser Kohorte (linksschief und rechtssteil) logarithmisch normalverteilt.

Anders ausgedrückt besagt die zweite Hypothese, dass der überwiegende Teil der Lernenden einer Kohorte das intendierte Lernergebnis durch das Konzept des Mastery Learning oder eines anderweitig personalisierten Lehrkonzepts (auf einem hohen Niveau) erreichen kann: Nach Carroll (1963) ist die Begabung kein Indikator für das zu erwartende *Lernergebnis*, sondern lediglich für die *Zeit*, die für das Meistern von Lerninhalten aufgewendet werden muss. Der Grad des Lernerfolgs stellt sich für ihn als eine einfache Funktion dar, die sich als Quotient aus der tatsächlich aufgewendeten Zeit und der individuell benötigten Zeit beschreiben lässt (Guskey, 2012, S. 80). Dieser Aussage lag ein fast schon revolutionärer Perspektivwechsel zugrunde: In Bildungsprozessen sollte fortan nicht mehr länger zwischen guten und schlechten Lernenden, sondern zwischen langsam und schnell Lernenden unterschieden werden (Carroll, 1963). Und nach der Auffassung von Bloom (1968) liegt es in der Verantwortung eines Lehrenden, dafür Sorge zu tragen, dass der überwiegende Teil einer Kohorte das in-

tendierte Lernergebnis durch eine individuelle Gestaltung der Lernzeiten und Lernformen erreicht – vor diesem Hintergrund lehnte er die Annahme normalverteilter Lernergebnisse strikt ab (Husén, 2012, S. 107).

3.2 Die Umsetzung: Step by Step

Für Zwecke des Mastery Learning müssen die zu adressierenden Lerninhalte (bzw. das korrespondierende intendierte Lernergebnis) einer Lehrveranstaltung in einzelne Lerneinheiten (bzw. korrespondierende intendierte (Teil-)Lernergebnisse) aufgeteilt werden. Die Lernenden setzen sich eigenständig mit den Inhalten einer Lerneinheit auseinander – unabhängig davon, ob sie allein oder gemeinsam mit anderen im Raum sind. In einer Präsenzsituation (z. B. in der Schule oder Hochschule) kann dabei eine Lehrperson (Instructor) anwesend oder in erreichbarer Nähe sein, um zu instruieren bzw. zu betreuen; alternativ kann sich das Mastery Learning jedoch auch völlig eigenständig in Form eines programmierten Unterrichts mit speziell aufbereiteten Lehrbüchern, im Rahmen verschiedener Varianten des Blended Learning oder als reine Online-Veranstaltung vollziehen. Die beiden letztgenannten Szenarien werden von uns im Folgenden als Digital Mastery Learning bezeichnet.

Eine zentrale Rolle beim DML spielt die Rückmeldung über den Lernstand. Formatives Assessment erfolgt regelmäßig nicht erst zum Ende, sondern bereits während des Absolvierens einer Lerneinheit. So erhalten die Lernenden eine Rückmeldung zu ihrem Lernstand und gleichzeitig die Lehrenden die Möglichkeit, fördernd oder korrigierend in den Lernprozess einzugreifen (Guskey, 2005, S. 3f.). Studierende, die das Lernergebnis noch nicht erreicht haben, werden durch gezielte Fördermaßnahmen (Correctives) bei ihrem Lernprozess unterstützt, um den Lernerfolg (der zu gegebener Zeit durch ein erneutes formatives Assessment zu überprüfen ist) sicherzustellen; bislang erfolgreich Studierende erhalten weitere aktivierende Instruktionen (Enrichment Activities), um den bisherigen Lernerfolg zu arrondieren und die Lernerfahrung vielschichtiger zu gestalten (ebd.).

Art und Umfang des formativen Assessments orientiert sich am intendierten Lernergebnis einer Lerneinheit und kann in einer Vielzahl von Formen (Ankreuztest, Essay, Projektbericht, mündliches Gespräch etc.) vorgenommen werden. Es muss allerdings sichergestellt sein, dass eine valide Diagnostik des Lernstands durch die jeweils gewählte Form gewährleistet ist und darauf aufbauend ein Feedback für den Lernenden ermöglicht wird. Erst nach dem Erreichen der intendierten Lernergebnisse einer Lerneinheit setzt sich der Lernende mit den Lerninhalten der nachfolgenden Lerneinheit auseinander.

Als zweites essenzielles Element des Mastery Learning fordert Bloom eine Abstimmung von Lernergebnissen (Learning Goals, Learning Standards), Lehrmethoden (Instruction) und Maßnahmen für Zwecke des Feedbacks und zur Korrektur des Lernprozesses (Feedback and corrective component). Die klare, konsistente Bezugnahme dieser drei Aspekte aufeinander wird als Instructional Alignment bezeichnet (Guskey, 2005, S 7); ersetzt man den Aspekt Feedback und Korrektur durch Prüfungsmethode, so ist die von Biggs propagierte Idee des Constructive Alignment erkennbar (Biggs & Tang, 2011).

4. Digitalisierung der Lehre und des Lernens

4.1 Digital Mastery Learning Model

Eine wesentliche Restriktion für die Umsetzung des Mastery Learning ist die hohe Betreuungintensität, die den Lehrenden bei der individuellen Begleitung der Lernenden abverlangt wird. Das Konzept gelangt dann an seine Grenzen, wenn es bei einer hohen Anzahl von Lernenden im Rahmen eines Präsenzunterrichts eingesetzt werden soll und das didaktische Design die simultane Übernahme von bzw. die Verantwortung für Vermittlungs-, Aktivierungs- und Betreuungsaufgaben durch die Lehrperson erfordert.

Ein Weg zur effizienten digitalen Umsetzung des Mastery Learning kann der Einsatz eines Learning Management Systems (Moodle, Ilias, Blackboard OLAT o.Ä.) sein. Hier werden die einzelnen Lernelemente sequentiell oder gegebenenfalls auch in nichtsequentieller Form in einem virtuellen Lern- bzw. Kursraum abgebildet und über Bedingungen derart miteinander verknüpft, dass das Zusammenspiel von Formative Assessments, Correctives und Enrichment Activities partiell oder vollständig automatisiert werden kann. Dabei gehen die Möglichkeiten des formativen Assessments und des daraus resultierenden Feedbacks mittlerweile weit über reine Wissenstests in Form von Ankreuzaufgaben hinaus: So lassen sich beispielsweise anonyme Peer-Feedbacks technisch derart organisieren, dass die Lernenden erst nach dem Lesen und qualifizierten Kommentieren von Aufgabenlösungen anderer Lernender für nachfolgende Lernelemente freigeschaltet werden.

Letztlich ermöglicht der Einsatz eines Learning Management Systems die vollständige Abbildung der Vermittlungs-, Aktivierungs- und Feedbackkomponente: Durch Bereitstellen von Texten, Podcasts, Präsentationen, Animationen, Videos, Web-based Trainings und/oder Simulationen sowie dem Erstellen und Bearbeiten von Dokumenten, Wikis, Aufgaben und Projekten, sodass (soweit intendiert und sinnvoll) die Präsenzphase vollständig entfallen kann (Online Learning). Einem derartigen zeit- und raumunabhängigen Instruktionsdesign würde dann das Modell eines (reinen) Digital Mastery Learning Model (DMLM) zugrunde liegen.

4.2 Inverted Classroom (Mastery) Model

Als spezifische Variante des Blended Learning wurde das Inverted Classroom Model bzw. das Flipped Classroom Model entwickelt. Teilweise wird die Auffassung vertreten, dass sich der erstgenannte Begriff auf ein hochschulisches und der zweitgenannte Begriff auf ein schulisches Szenario beziehen soll; diese Differenzierung wird jedoch nicht durchgängig verwendet und daher an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Im Rahmen eines Inverted Classroom Model erfolgt die Vermittlung von Lehrinhalten außerhalb der Präsenzphasen einer Lehrveranstaltung. Hierfür können verschiedene Medien zum Einsatz kommen: Neben schriftlichen Materialien wird im Schrifttum insbesondere der Einsatz von Lehrvideos diskutiert. Aufgrund der ausgelagerten Vermittlungskomponente kann die Präsenzzeit vollständig für die Klärung von Fragen sowie insbesondere für aktivierende Maßnahmen in Form von Aufgaben zur Wissensübung, Wissenserschließung, Wissenstransformation und Wissensschaffung genutzt werden (Reinmann, 2015, S. 61 ff.).

Auch bei einer digitalen Abbildung der Vermittlungsphase kann der Wissenserwerb in Abhängigkeit von den technischen Möglichkeiten der Lernumgebung derart ausgestaltet werden, dass die Lernenden zunächst die Inhalte einer Lerneinheit

„meistern“ müssen, bevor sie für eine nachfolgende Lerneinheit freigeschaltet werden. Die Überprüfung des Lernfortschritts im Wege eines formativen Assessment kann dabei automatisiert werden, sodass es möglich ist, größere Kohorten effizient zu betreuen. Sams und Bergmann (2012) bezeichnen ein derartiges Konzept als Flipped Mastery Learning; Handke (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer Weiterentwicklung des Inverted Classroom Model zu einem Inverted Classroom Mastery Model.

5. Fazit: Take your time!

Die Annahme, dass Begabung kein Indikator für das Lernergebnis ist, sondern lediglich die zum Erreichen des Lernergebnisses aufzuwendende Zeit vorhersagt (Carroll, 1963), ist ein Paradigmenwechsel: Weg vom vergleichenden und hierarchisierenden Blick auf die kognitiven Fähigkeiten Studierender, hin zu unterschiedlichen Zeitbedarfen und Lernräumen, die es durch die Lehrenden entsprechend anzupassen gilt (Bloom, 1968).

Die Erfahrung, dass sich das eigene Vermögen daran bemisst, im Unterricht „mitzukommen“ (oder eben nicht), ist vielen Studierenden bereits aus der Schule bekannt. Diesen Zusammenhang aufzulösen und das Lernen vom Zeitdruck – und den (potenziell schamkritischen) ständigen Vergleichen untereinander – zu befreien, scheint das Potenzial des DML zu sein. So könnten tatsächlich schamsichere(re) Lernräume für heterogene Studierende geschaffen und Abbruchquoten reduziert werden.

Weitere Faktoren werden hier relevant: So stellen sich Fragen nach der optimalen Betreuung, nach lernförderlichem Feedback und nach möglicher Hilfestellung bei der Selbstorganisation und Selbstregulation des Lernens durch die Lernenden; mit dem Blick auf die unterschiedliche Selbstkompetenz der heterogenen Studierenden geraten gleichzeitig deren (biographische) Bedingungen der Aneignung personaler Kompetenzen im Kontext akademischen Lernens und damit die soziale Herkunft in den Blick (Pütz et al. 2012, 162; Bremer & Bittlingmayer, 2008). Auch stellt sich die Frage, wie komplex sich digitale Lernumgebungen im Rahmen eines DML gestalten lassen, um so auch besonders leistungsstarken Studierenden gerecht zu werden bzw. wo der instruktionale Ansatz des DML an seine Grenzen stößt (Lai & Biggs, 1994).

Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. *Change*, 27(6) 12–25.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the Student Does* (4. Aufl.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Bloom, B. S. (May 1968). Learning for Mastery. University of California, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs, 1(2) n. pag.
- Bloom, B.S. (1978). New Views of the Learner: Implications for Instruction and Curriculum. *Childhood Education*, 35(1) 563–576.
- Brandt, R. S. (1979). A Conversation with Benjamin Bloom. *Educational Leadership*, 37(2) 157–161.
- Bremer, H. & Bittlingmayer, U. H. (2008). Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die ‚sozialen Spiele‘ in Bildungseinrichtungen. In: Gerhard Patzner, Michael Rittberger, Michael Sertl (Hrsg.): *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen*. Schulheft 130/2008, 30–51.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record*, 64(8) 723–723.
- Decker, C. (10. Dezember 2017). Second MIB block course on financial modelling (Web log Eintrag).

- Abgerufen von <https://christiandecker.de/second-mib-block-course-on-financial-modelling/>
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Einführung, in: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäfer-Poeschel Verlag, Stuttgart, XVII-XLVI.
- Greiner, U. (2014). Schamverlust. Vom Wandel der Gefühlskultur. Reinbek bei Hamburg.
- Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and Implications. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Montreal, Kanada.
- Guskey, T. R. (2012). Mastery Learning. In T. R. Guskey (Hrsg.), Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator (2. Aufl., S. 79–85), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Handke, J. (2014). Patient Hochschullehre: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 4 / 14. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [11.2016].
- Hilgers, M. (2012): Scham. Gesichter eines Affekts. Göttingen.
- Husén, T. (2012). The Man Who hated the Normal Curve. In T. R. Guskey (Hrsg.), Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator (2. Aufl., S. 106–107), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kölling, W. (2004). Scham und Schamlosigkeit und ihre Bedeutung für das Coaching von Führungskräften. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching OSC, 1 (11. Jg.), S. 41–52.
- Lai, P. & Biggs, J. B. (1994). Who benefits from mastery learning? Contemporary Educational Psychology, 19(1), 13–23.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf [10.2016].
- Metz-Göckel, H. (2013). Gruppenarbeit und ihre Gefahren. Journal Hochschuldidaktik, 1–2/2013, S. 11–14.
- Mucha, A. & Decker, C. (2017). (Die Angst vor) Scheitern und Scham in problemorientierten und forschenden Lehr- / Lernszenarien. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U., Lojewski, J. (2012). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In: Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Springer Verlag Wiesbaden, 139–189.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln: Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Abgerufen von <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/93/88>
- Reis, O. (2009). Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele? In: G. Terbuyken (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen? Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Loccum 2010, S. 157–184 (=Loccum Protokoll 78/09).
- Rudolph, U. (2013): Motivationspsychologie kompakt. Weinheim.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2012). Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-dml> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.010>



CC BY-NC-ND 4.0



Prof. Dr. Christian Decker
Foto: privat

Prof. Dr. Christian Decker

Christian Decker, Dr. rer. pol., ist Professor für Internationale Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Daneben befasst er sich mit Fragen der Hochschuldidaktik und verschiedenen Ausprägungen des Lernens und Lehrens mit elektronischen Bildungsmedien. In den Jahren 2012 und 2017 wurde er für seine Aktivitäten im Bereich E-Learning und Blended Learning mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet.

HAW Hamburg
Department Wirtschaft
christian.decker@haw-hamburg.de
<https://christiandecker.de>



Dr. Anna Mucha
Foto: privat

Dr. Anna Mucha

Anna Mucha, Dr. phil., hat an der Humboldt Universität zu Berlin Sozialwissenschaften studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Habilitandin am Fachbereich Sozialökonomie an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. Ihre thematischen Schwerpunkte sind Gesundheit im Arbeitskontext, Emotionsarbeit, organisationale Mikropolitik und die Voraussetzungen gelungener Lehr-/Lernprozesse.

Universität Hamburg
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie
anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 24
Synergie(n!)
Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg
Mittelweg 177
20148 Hamburg

Herausgeberin des Bandes

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Redaktion

Ulrike Helbig, Martin Lohse
E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Gestaltungskonzept, Layout und Satz

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Download

<https://uhh.de/uk-band024> (PDF)
<https://uhh.de/uk-band024-epub> (ePub)

Urheberrecht

Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 31.03.2018
Druckauflage 1. Ausgabe: 400
PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de
ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.



UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

