

Ein Lern- modell im Praxistest

**Evaluation eines Rahmens für selbst-
organisiertes Lernen in der Kultur der
Digitalität**

Donat Knecht
Sabine Rimmele
Elina Lehmann

Zitiervorschlag

Knecht, D., Rimmele, S. & Lehmann, E. (2025). Ein Lernmodell im Praxistest. Evaluation eines Rahmens für selbst-organisiertes Lernen in der Kultur der Digitalität. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Projektteam

Prof. Donat Knecht
Prof. Sabine Rimmele
MSc Elina Lehmann

**Hochschule Luzern
Soziale Arbeit**

Werftstrasse 1
Postfach
6002 Luzern



Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	1
2	Methodisches Vorgehen	3
3	Die Teilnehmer:innen	4
4	Ergebnisse Iteration 1	6
4.1	Lerninhalt	6
4.2	Lernprozess	7
4.3	Fazit	8
5	Ergebnisse Iteration 2	10
5.1	Lerninhalt	10
5.2	Lernprozess	10
5.3	Fazit	12
6	Ergebnisse Iteration 3	13
6.1	Lerninhalt	13
6.2	Lernprozess	14
6.3	Fazit	16
7	Gesamtwürdigung	17
7.1	Lerninhalt: das Modul als Anwendungsfall	17
7.2	Lernmodell: Element Lernsetting	18
7.3	Lernmodell: Element Lernphasen	18
7.4	Lernmodell: Element Rollen der Beteiligten	19
7.5	Digitalität	20
	Verzeichnisse	23
	Abbildungsverzeichnis	23
	Tabellenverzeichnis	23
	Autor:innen	24

1 Ausgangslage

Die Digitalisierung führt zu einem Paradigmenwechsel an Hochschulen. Das der Buchkultur zugrunde liegende, gesellschaftlich etablierte Lehr-Lern-Verständnis verändert sich. Verstärkt durch die Digitalisierung wird Lernen zu einem lebenslangen, zeit- und ortsungebundenen Prozess. Die Kultur der Digitalität ruft nach selbstorganisierten Lernformen. Gleichzeitig profitiert selbstorganisiertes Lernen von den Möglichkeiten der Digitalisierung. Im selbstorganisierten Lernen übernehmen Studierende und Lehrende neue Rollen, die Verantwortung für den Lernprozess wird auf die Beteiligten verteilt.

Im Rahmen einer Lehrgangsentwicklung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, die ein stärker selbstorganisiertes Lernen in der Kultur der Digitalität im Fokus hatte, wurde von Dozierenden, Studierenden und Praxisvertretungen ein Lernmodell als normativer Rahmen entwickelt¹. Das Modell eruiert drei beeinflussende Faktoren einer Lernsituation (vgl. Abbildung 1):

- Lernsetting: organisatorische Setzungen bzw. «Voreinstellungen» unter Berücksichtigung von digitalen und kontextuellen Anforderungen für das Lernen
- Lernprozess: iterativer (zirkulärer) Prozess mit Orientierungs-, Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsphase, welcher dem Lernen zugrunde gelegt und systematisch angewandt wird
- Rollen der Beteiligten: die Definition von Rollen der Beteiligten (z.B. Gastgeber:in, Dokumentar:in, Lernbegleiter:in, Ökonom:in und Expert:in) und die Ausstattung der Rolleninhaber:innen mit entsprechenden Verantwortlichkeiten im Lernprozess

Das Lernmodell ist zwar theoretisch begründet, wurde aber bisher in der Praxis nicht erprobt. Zum Anwendungsfall wurde darum das Modul «in Teams kooperieren und führen» der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, welches im Sinne des selbstorganisierten Lernens in der Kultur der Digitalität neu konzipiert wurde. Es ist darauf ausgerichtet, Studierenden die Fähigkeiten und die Kenntnisse zu vermitteln, die notwendig sind, um effektive Teams zu bilden und zu entwickeln sowie in Teams zusammenzuarbeiten und zu führen. Teamarbeit ist in sozialen Organisationen weit verbreitet und kann sowohl Ressource als auch Herausforderung sein. Das Modul greift diese Wirklichkeit auf und nutzt neueste Instrumente aus der Team- und Führungsliteratur sowie aus der agilen Praxis. Es handelt sich bei dieser Lehrveranstaltung um ein seit Jahren bestehendes Bachelor-Wahlpflichtmodul im Hauptstudium zum Bachelor in Sozialer Arbeit. Es findet ein Semester lang (14 Wochen) während einem Tag pro Woche (à sechs Lektionen) statt. Es ist mit einer Workload im Umfang von sechs ECTS bemessen.

Die konsequente Ausrichtung auf das entwickelte Lernmodell beinhaltete die Bildung von zwei selbstorganisierten Lerngruppen (Gelb und Blau) mit je zwölf Studierenden, die wechselnde Übernahme von Rollen in jeder Lerngruppe und die Durchführung von drei Iterationen (Lernprozesszyklen) mit zunehmender Selbststeuerung der Studierenden:

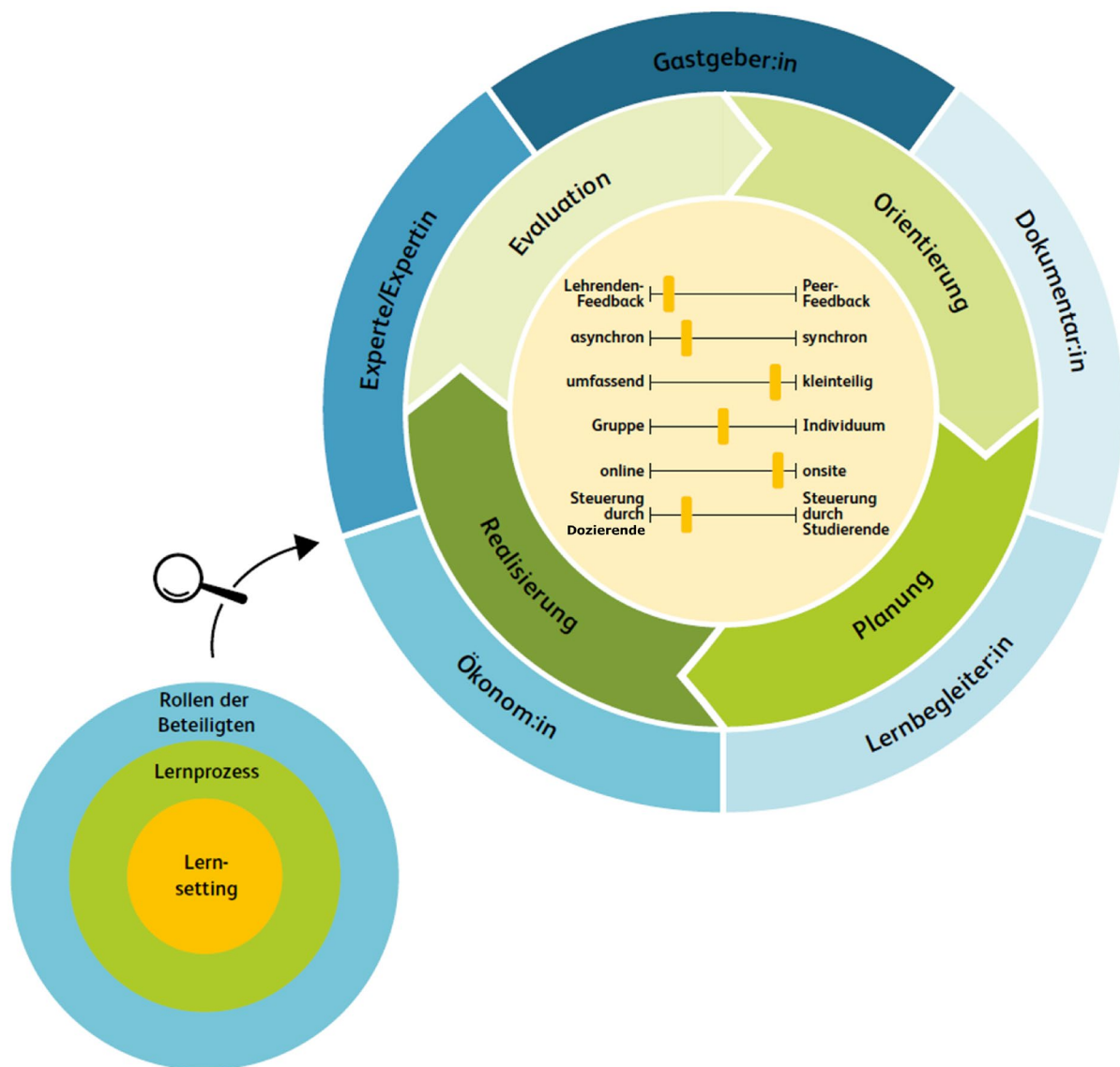
- Iteration 1 – Einführung und Orientierung: geteilte Führung und Selbstorganisation.
- Iteration 2 – Vertiefung des Wissens: Kooperation, Widerstand, Arbeitsfähigkeit.
- Iteration 3 – Konsolidierung des Gelernten: Anwendung auf spezifische, selbst gewählte Fragestellungen.

Damit war das Thema des Moduls («in Teams kooperieren und führen») gleichzeitig die Arbeitsweise, was eine ständige Verschränkung und Reflexion von Lerninhalt und Lernprozess erforderte. Neben den Dozierenden stand als Sparringpartner ein datenbasiertes System (personalisierter Chatbot) zur Verfügung, welches mit der relevanten Literatur (Handapparat) trainiert und dem ein

¹ Rimmel, S., Lehmann, E. & Knecht, D. (2023). Lernsituationen strukturieren und Wissen koproduzieren. Ein Rahmen für selbstorganisiertes Lernen in der Kultur der Digitalität. Luzern: interact. <https://zenodo.org/records/5643071>

bestimmtes Verhalten (führe ausführliche Gespräche, suche nach Klärung und nutze den sokratischen Dialog) vorgegeben wurde. Ein Blog schliesslich diente als Plattform der Auseinandersetzung mit Fallvignetten, die von den Studierenden eingebracht und bearbeitet wurden.

Abbildung 1: Das Lernmodell (eigene Darstellung)



Die Konzeption des Moduls und das Lernmodell wurde im Sinne einer formativen Evaluation ausgewertet. Diese fand bereits während der Umsetzung statt und hat die Absicht, die Zielerreichung laufend zu verbessern. Zwischenergebnisse der Evaluation führen zu Interventionen und Anpassungen, die die Zielerreichung wahrscheinlicher machen sollen.

2 Methodisches Vorgehen

Ziel der Evaluation war die Auswertung des neu konzipierten Moduls und die Überprüfung des dabei zum Einsatz kommenden Lernmodells. Die Evaluation hat dabei den Kontext des Moduls, den strukturellen Input, den Umsetzungsprozess und das Lernergebnis zum Gegenstand:

- Kontext: Eingangs- und Kontextbedingungen wie Studierende, deren Interesse, Erfahrungen und Stand im Studium
- Input: Lernmodell, didaktisches Modulkonzept, digitale Mittel
- Prozess: Gruppen- und Lernprozesse
- Ergebnis: Erreichung von Lernzielen

Die Evaluation bediente sich vier methodischer Zugänge, die sich ergänzen und insgesamt einen Blick auf alle Aspekte des Evaluationsgegenstands erlauben:

1 – Fragebogenerhebungen (quantitativ>qualitativ)

Die Studierenden wurden gebeten vor dem Modul und am Ende jeder Iteration einen elektronischen Fragebogen auszufüllen. Die erste Befragung erfolgte bereits vor Semesterbeginn. Es nahmen fast alle Studierenden teil (T_0 , $n=22$). Die zweite, dritte und vierte Befragung erfolgte jeweils im Rahmen der Evaluationsphasen der drei Iterationen. Es nahmen die jeweils anwesenden Studierenden teil (T_1 , $n=17$; T_2 , $n=22$; T_3 , $n=20$). Die Auswertung der Fragebögen (statistische Datenanalyse) wurde den Dozierenden und den Studierenden zeitnah zur Kenntnis gebracht und es wurden laufend allfällige Konsequenzen bzw. Massnahmen besprochen.

2 – Teilnehmende Beobachtung (qualitativ)

Die Dozierenden beobachteten während des Moduls fortlaufend, welche Punkte angepasst werden mussten, um den Lernprozess zu optimieren. Diese Punkte wurden regelmässig im Dozierendenteam besprochen. Anschliessend erfolgte eine direkte Umsetzung der notwendigen Anpassungen, um die Qualität des Moduls kontinuierlich zu verbessern und den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden.

3 – Evaluationen der Iterationen (qualitativ)

Jede Iteration wurde in der Prozessphase «Evaluation» (vgl. Lernmodell) in unterschiedlichen didaktischen Settings von den Studierenden und den Dozierenden qualitativ ausgewertet. Basis der Evaluation waren insbesondere die Beiträge der Studierenden und der Dozierenden (Lernreflexion auf der Inhalts- und der Prozessebene). Unabhängig von der Art der Auswertung wurde die Evaluationsphase von den Dozierenden beobachtet und dokumentiert. Die Ergebnisse wurden inhaltlich hinsichtlich zweier Dimensionen ausgewertet und zusammengefasst: Lerninhalt (Stoff, Thema, Erkenntnisse) und Lernmodell (Setting, Rollen, Phasen). Dabei interessierten besonders folgende Aspekte: Was wurde (nicht) erreicht? Was ist (nicht) gelungen? Was waren förderliche und hinderliche Faktoren. Weitere Dimensionen und Aspekte haben sich induktiv aus den Beobachtungen ergeben.

4 – Beurteilung der Blogbeiträge (qualitativ)

Die Blogbeiträge mit den durch die Studierenden gewählten und bearbeiteten Fallvignetten wurden durch die Dozierenden hinsichtlich Essenz, klarer Fokus, fachliche Korrektheit und sprachliche Verständlichkeit beurteilt.

3 Die Teilnehmer:innen

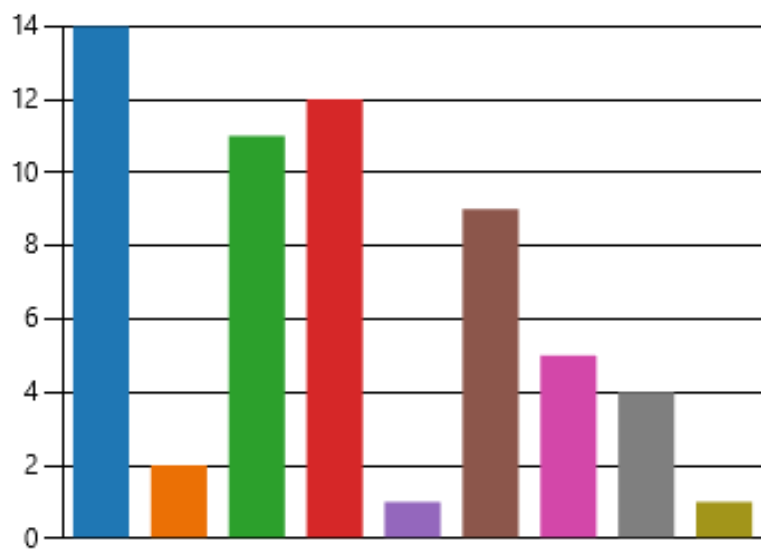
An der Befragung vor Beginn des Moduls nahmen 22 von 24 Teilnehmenden teil. 13 Teilnehmende (59%) studierten im Vollzeitstudium, sieben (32%) im Teilzeitstudium und zwei (9%) im berufsbegleitenden Studium. Der grösste Teil der Studierenden hatte damit etwas, aber noch keine längere Berufspraxis in der Sozialen Arbeit.

Eine Person (5%) war im 4. Semester ihres Studiums, zwölf Personen (55%) im 6. Semester, sechs (27%) im 8. Semester und drei (14%) mindestens im 10. Semester. Die meisten Studierenden waren damit in ihrem Studium schon weit fortgeschritten. Ein Regelstudium dauert je nach Zeitmodell zwischen sechs und zehn Semester.

Elf Person (50%) haben für ihr Studium die Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik gewählt, fünf Personen (23%) die soziokulturelle Animation und sechs (27%) die Sozialarbeit. Diese Verteilung spiegelt in etwa die Bedeutung von Teamarbeit in den drei Berufsfeldern.

Die Hauptmotive für die Wahl des Moduls waren das hohe Interesse am Thema (14 Personen; 64%), der Wunsch, Teamarbeit mitzugestalten (11 Personen; 50%), neue Formen von Teamkooperation und Teamleitung (12 Personen; 55%) sowie eine angestrebte Teamleitung (9 Personen; 41%). Eine bereits übernommene Teamleitung nannte nur eine Person (5%), obwohl bereits vier Personen über Führungserfahrung verfügten.

Abbildung 2: Gründe für die Wahl des Moduls (T₀, Mehrfachantworten möglich)



- Weil ich ein hohes Interesse am Thema «Teamentwicklung und Teamführung» habe.
- Weil ich neugierig bin, obwohl ich nicht so recht weiss, um was es in diesem Modul geht.
- Weil ich Teamarbeit (mit-) gestalten möchte.
- Weil ich neue Formen von Teamkooperation und Teamleitung kennenlernen möchte.
- Weil ich selber eine Teamleitung übernommen habe.
- Weil ich eine Teamleitung anstrebe.
- Weil in der Modulauswahl kein interessanteres Angebot zu finden war.
- Weil ich unbedingt 6 ECTS-Punkte benötige.
- Sonstiges

Unter der Rubrik «Sonstiges» führte eine Person folgendes Motiv auf: «Ich bin momentan in meinem Team teilweise unzufrieden mit der Führung. Ich möchte gerne herausfinden, ob es ein persönliches oder ein Führungsproblem ist und erhoffe mir in diesem Modul mehr Verständnis für die Leitungspersonen».

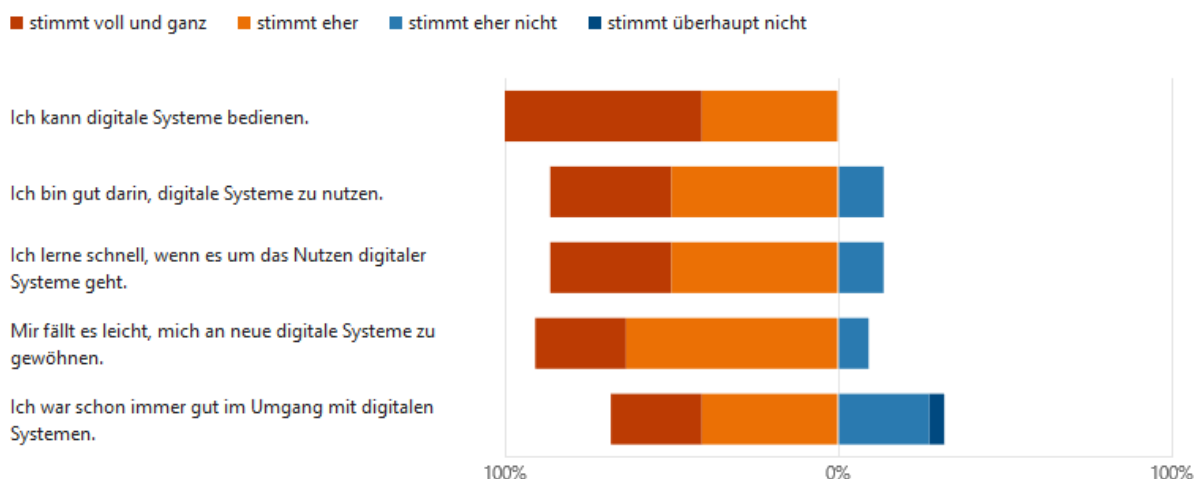
Auf die Frage, was die Studierenden besonders interessiert, was sie konkret lernen möchten, wurden folgende Punkte angesprochen:

- Faktoren für ein funktionierendes Team
- Kooperationsbereitschaft und Commitment in einem Team
- Bearbeitung von Konflikten in Teams
- Zusammensetzung von Teams
- neue Formen der Kooperation in Teams
- basisdemokratische Konzepte
- Führungsstile
- Faktoren für eine gelingende Teamleitung
- Effizienz und «flache Hierarchien»
- Umgang mit Widerstand
- Verteilung von Verantwortung in Teams
- Formen der Teamentwicklung
- meine Stärken und Schwächen in der Teamarbeit

Entsprechend der geringen Erfahrung der Studierenden mit eigener Teamleitung wurden die meisten Themen aus der Perspektive von Teammitgliedern formuliert. Es gab ein mehrfach geäußertes Interesse an neuen Formen der Zusammenarbeit und der geteilten Verantwortung in Teams.

Abschliessend schätzten die Studierenden ihre generellen Medienkompetenzen² (Schauffel et al., 2021) vor dem Semesterstart grossmehrheitlich als gut bis sehr gut ein.

Abbildung 3: Einschätzung genereller digitaler Kompetenzen (T₀)



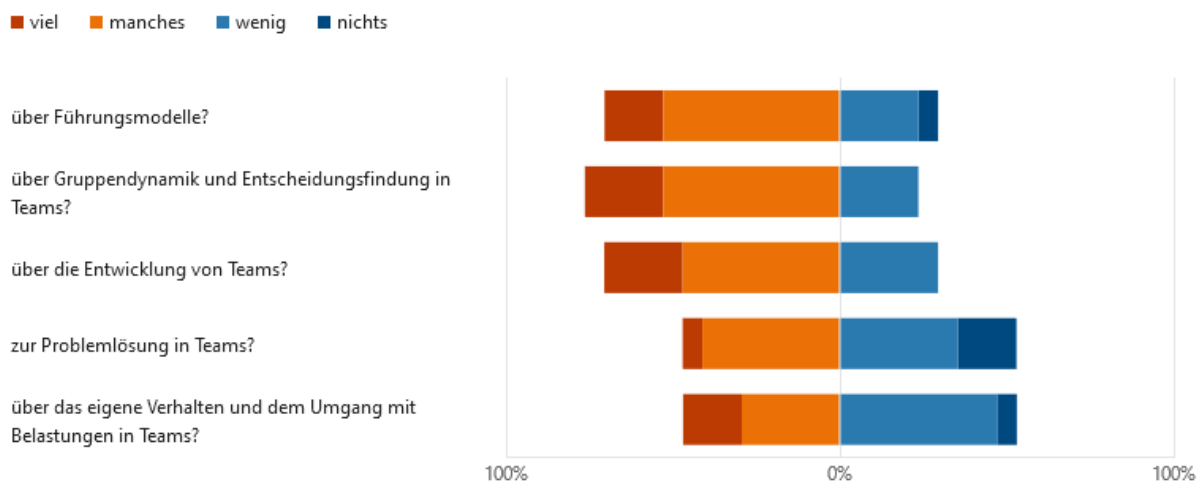
² Schauffel, N., Schmidt, I., Peiffer, H., & Ellwart, T. (2021). ICT Self-Concept Scale (ICT-SC25). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. https://doi.org/10.6102/zis308_exz

4 Ergebnisse Iteration 1

4.1 Lerninhalt

Die quantitative Befragung der Studierenden am Ende der ersten Iteration ergab erwartungsgemäss, dass zu einigen Modulinhalten bisher noch wenig oder gar nichts gelernt werden konnte. Trotzdem können nach Ansicht der Studierenden in allen Aspekten des Modulinhalts bereits einige Lernerfolge verzeichnet werden.

Abbildung 4: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T₁)



Die *Lerngruppe Blau* hat den inhaltlichen Fokus der ersten Iteration auf das Thema der Selbstorganisation gelegt. Sie hat sich insbesondere mit dem Modell, den Tools und der Arbeitsweise von Soziokratie 3.0 und der Entscheidungsfindung im Konsent-Verfahren befasst. Es wurde ein eigentliches Regelwerk für die Zusammenarbeit in der Lerngruppe entwickelt. Die Gruppe war getrieben vom starken Wunsch, Selbstorganisation einfach mal auszuprobieren und praktische Erfahrungen zu machen. Die Rollen wurden klar übernommen und durch Beobachtungsrollen ergänzt. Die Gruppe Blau formulierte in der Evaluation, dass sie sich nun dem Team verpflichtet fühlen und weniger gegenüber äußeren Gegebenheiten. Nach ihrer Einschätzung hat die Gruppe nun eine geklärte Zusammenarbeit, was eine gute Basis darstellt, um inhaltlich vertieft einzusteigen.

Die *Lerngruppe Gelb* hat den Fokus der ersten Iteration auf die produktive Auseinandersetzung mit den Themen des Moduls gelegt. Sie hat sich sehr schnell in Untergruppen aufgeteilt und je nach individuellem Interesse weitergearbeitet. So sind fünf Handouts zu verschiedenen Aspekten des Themas Führung entstanden:

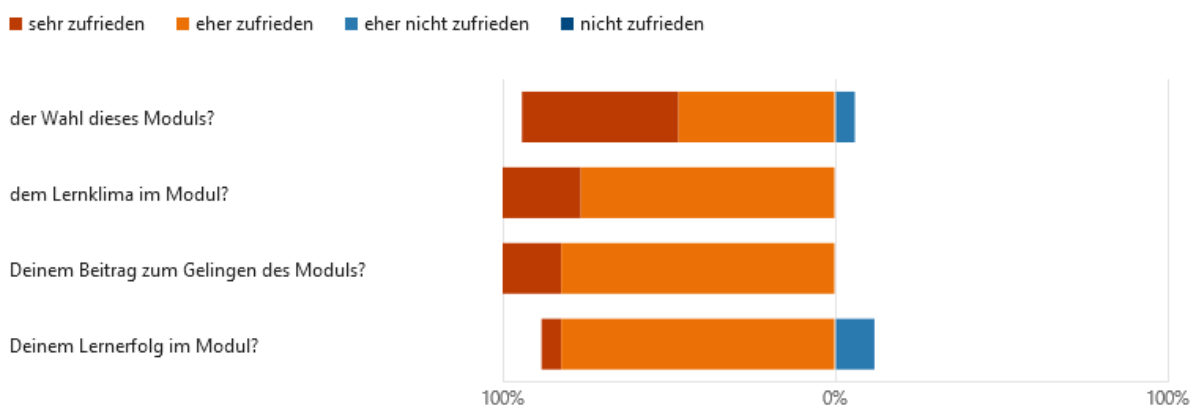
- Führen in Zeiten des Wandels, Ausblick in die Zukunft
- Grundlagen zum Führungsverständnis
- historischer Hintergrund von Führungsmodellen und Führungstheorien
- Tools für die Zusammenarbeit in Teams
- Rollendynamik und Phasenmodell in Teams

Die Gruppe ging davon aus, dass diese erste inhaltliche Auslegeordnung eine gute Basis darstellt für die Entwicklung weiterführender Fragestellungen in den kommenden zwei Iterationen.

4.2 Lernprozess

In Bezug auf den Lernprozess zeigten sich die Studierenden in der quantitativen Befragung am Ende der ersten Iteration mehrheitlich eher oder sogar sehr zufrieden.

Abbildung 5: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T₁)



Mit Blick auf die von den Dozierenden definierten *Lernsettings*, war die erste Iteration geprägt durch vielfältige Irritationen. Ungewohnt war anfänglich insbesondere, dass die Gestaltung des Moduls nicht einfach kleinteilig durch die Dozierenden, sondern in erheblichem Umfang auch von den Studierenden gesteuert wird. Die Studierenden wünschten sich mehr Beiträge und Feedback von den Dozierenden. Auch die starke Abhängigkeit individueller Lern- und Reflexionsprozesse von Arbeitsprozessen in der Gruppe war für die Studierenden gewöhnungsbedürftig.

Bei den einzelnen *Lernphasen* gaben vor allem die erste und die letzte Phase zu Diskussionen Anlass:

- Orientierungsphase: Die Studierenden stellen fest, dass sie im Voraus kein klares Bild des Moduls hatten. Der Modulbeschrieb wurde offenbar sehr unterschiedlich und auch unterschiedlich gut gelesen. Zu Beginn bestand eine hohe Unsicherheit und auch Überforderung mit der offenen Anlage des Moduls. Die Studierenden bekundeten Mühe, sich im Modul zu orientieren und «anzukommen». In der ersten Iteration hätten sich die Studierenden darum mehr Informationen und mehr Klarheit der Dozierenden über das Lernmodell und über verhandelbare und nicht verhandelbare Lernsettings gewünscht.
- Evaluationsphase: Die Wichtigkeit der Lernreflexion und Lernevaluation wird seitens der Studierenden nicht als besonders gross eingeschätzt. Sie wird teilweise gemacht, weil die Dozierenden es verlangen. Es wird der Wunsch geäußert, primär in den beiden Lerngruppe und ohne Dozierende zu evaluieren. Ein Austausch zwischen den Lerngruppen kommt nur zögerlich in Gang. Die Unterscheidung zwischen Inhalts- und Prozessebene in der Evaluation fällt den Studierenden schwer. Teilweise entstand bei den Studierenden der Eindruck, dass bei diesem Modul die Prozessebene im Vordergrund steht. Sie fühlten sich mit der Arbeitsweise teilweise überfordert und von den Dozierenden zu wenig unterstützt. Gleichzeitig werden Interventionen von Dozierenden als Übersteuerung wahrgenommen, die die Autonomie der Lerngruppe einschränkt. Thematisiert werden aufgrund erster Erfahrungen der Zusammenarbeit in der Lerngruppe der Umgang mit Pünktlichkeit, Abwesenheiten, Commitment zur Lerngruppe und die Bedeutung der transparenten Dokumentation des Gruppen- und Lernprozesses.

Die Auswertung der definierten *Rollen* und der Rollenwahrnehmung durch die Studierenden ergab ein heterogenes Bild:

- Gastgeber:in: Die Rolle wird als zentral und im besten Fall als tragend für den Gruppenprozess angesehen.
- Dokumentar:in: Die Studierenden realisieren, dass diese Rolle für die Ergebnissicherung sehr wichtig ist und gerade bei Abwesenheiten hilft, den Anschluss an den Gruppenprozess wieder zu finden.
- Die Rollen Ökonom:in, Expert:in und Lernbegleiter:in sind den Studierenden noch zu wenig klar und wurden auch sehr unterschiedlich wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum der Aufwand für die verschiedenen Rollen sehr unterschiedlich eingeschätzt wird.

Der zur Verfügung gestellte Chatbot wurde von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden genutzt. Die grosse Mehrheit fand in eher oder sehr hilfreich. Die Studierenden nutzen zudem die folgenden *digitale Instrumente* für die Gestaltung ihres Lernprozesses:

- Kommunizieren: WhatsApp
- Dokumentieren: Ilias, OneDrive
- Zusammenarbeiten: Miro, GoogleDoc
- Recherchieren: YouTube, Swisscovery

4.3 Fazit

Es wird offensichtlich, dass die Rahmenbedingungen des selbstorganisierten Lernens, die von den Studierenden mehr Eigenverantwortung sowie Entscheidungen bezüglich des Lerninhalts und des Lernprozesses verlangen, ungewohnt sind und teils grosse Unsicherheit auslösen. Diese Beobachtung stimmt mit der Literatur überein. Krommer (2019)³ erklärt beispielsweise, dass dies unter anderem am traditionellen Frontalunterricht liege, der an Hochschulen häufig ohne grosse Eigenverantwortung der Studierenden stattfindet. Die Studierenden haben das Modul in unterschiedlichem Masse als Übungs- und Experimentierfeld genutzt. Irritationen sind jedoch unvermeidbar und können nicht einfach durch Anweisungen beseitigt werden. Sie bieten vielmehr wichtige Gelegenheiten, das eigene Lernverständnis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Sowohl Dozierende als auch Studierende müssen mit diesen Irritationen arbeiten, um eine neue Arbeitsweise zu etablieren.

Während die Gruppe Blau einen klaren Fokus auf die Strukturierung der Gruppe und der Erarbeitung eines Regelwerks für die Zusammenarbeit legte, und sich inhaltlich auf ein einziges Thema konzentrierte (Soziokratie 3.0), das den gewünschten Hintergrund dazu lieferte, hat sich die Gruppe Gelb primär auf fünf interessierende Themen gestürzt und dabei weniger Gewicht auf den Gruppen- und Lernprozess gelegt. Die Evaluation hat aufgezeigt, dass im selbstorganisierten Lernen sowohl Inhalt als auch Form gleich wichtig sind. Beide Seiten der Medaille müssen entwickelt und gut aufeinander abgestimmt werden. Gruppe Blau muss sich in der zweiten Iteration stärker auf die Modulthemen einlassen, während Gruppe Gelb ein stärkeres Gewicht auf die Prozessebene legen muss, damit die Erarbeitung der Modulinhalte nicht durch die Gruppendynamik ausgebremst wird.

Für die Selbstorganisation ist es förderlich, wenn die jeweilig geltenden Rahmenbedingungen (Ziele, Zeitrahmen, Fixpunkte für Austausch im Plenum usw.) jeweils zu Beginn einer Iteration geklärt oder ausgehandelt werden. Eine solche explizite Klärung hilft den Studierenden, dass

³ Krommer, A., Lindner, M., Michajlović, D., Muuß-Merholz, J. & Wampfler, P. (2019). *Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.

abgesteckte «Spielfeld» auszunutzen und in einen Entwicklungs- und Experimentiermodus überzugehen.

Die Bedeutung und der Nutzen der Evaluationsphase sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Prozessebene müssen wohl durch Dozierenden verstärkt vermittelt werden. Die Evaluation in der zweiten Iteration soll aber zusätzliche Arbeitssettings (Einzel, Gruppe, Planum) ermöglichen.

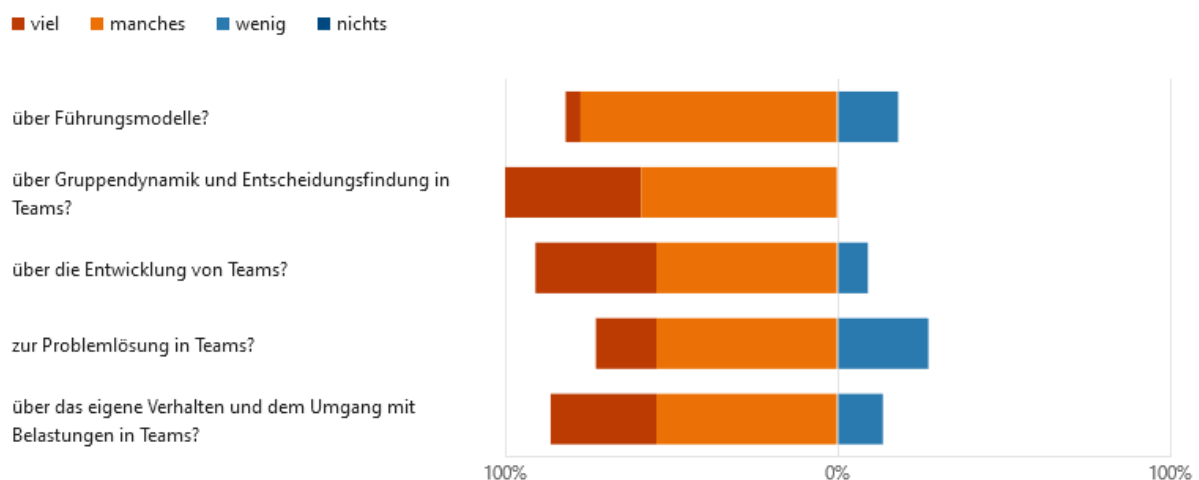
Die Unsicherheit in Bezug auf das Verständnis verschiedener Rollen muss als Hinweis gesehen werden, dass im weiteren Modulverlauf zusätzliche Klärungen notwendig sind. So können die Dozierenden sehr wohl punktuell die Rollen der Expert:in und der Lernbegleiter:in übernehmen. Es liegt aber an den Gruppen, entsprechende Bedürfnisse zu formulieren. Die Rolle der Ökonomin:in dient nicht nur als «Timekeeper», sondern könnte auch im Auge behalten, dass Beiträge und Belastungen ausgewogen auf die Gruppenmitglieder verteilt werden.

5 Ergebnisse Iteration 2

5.1 Lerninhalt

Die quantitative Befragung der Studierenden am Ende der zweiten Iteration zeigt nach Einschätzung der Studierenden einen deutlichen Lernfortschritt in allen Aspekten des Modulinhalts. Mangelnder Lernfortschritt wurde kaum mehr festgestellt

Abbildung 6: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T₂)



Die *Gruppe Blau* hat sich aufgrund des erarbeiteten Regelwerks für die Zusammenarbeit in der ersten Iteration nun stark auf die Inhalte konzentrieren können. Sie erarbeitete Handouts und Präsentationen zu drei Themen: Widerstand in Teams (Definition, Dimensionen, Typen und Formen, Interventionen, Chancen und Herausforderungen), Arbeitsfähigkeit (Bedeutung, Entstehung, Umgang mit Konflikten, Rolle der Führung) und mit dem Konzept der Themen zentrierten Interaktion (TZI). Erstmals wurde auch eine Dozierende zu einem Fachgespräch eingeladen. Das Wissen wurde bei einem Gruppentreffen ausgetauscht und anhand eines Fallbeispiels diskutiert, was sich als gute Möglichkeit des Praxistransfers erwiesen hat. Schwer fällt den Studierenden allerdings der Perspektivwechsel auf die Rolle der Führungskraft.

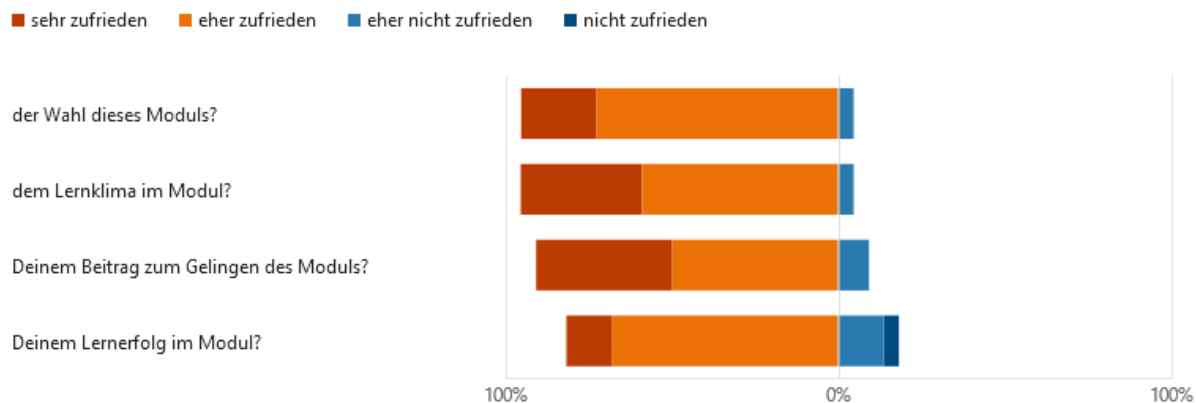
Die *Gruppe Gelb* hat in der zweiten Iteration viel mehr Zeit für den Gruppenprozess aufgewendet als in der ersten Iteration. Die Gruppe thematisierte vorgängig die für sie geltenden grundlegenden Regeln für die Zusammenarbeit und die Arbeitsfähigkeit im Team. Im Anschluss befasste sie sich arbeitsteilig mit den Themen Gruppendynamik, Widerstand und Konflikte. Hier zeigte sich eine Gleichzeitigkeit von Thema und Gruppenprozess: Wie verbindlich ist die Zusammenarbeit? Wie geht die Gruppe mit Absenzen und nicht erledigten Arbeitsaufträgen um? Was hat dies mit Widerstand zu tun? An einer Gruppendiskussion, an welcher das Fachwissen von einer Dozentin als Expertin abgeholt wurde, tauschte sich die Lerngruppe über das erworbene Wissen sowie über gruppendynamische Aspekte aus. Auf diesen Austausch erfolgte jedoch kein weiterer gemeinsamer Verarbeitungsschritt.

5.2 Lernprozess

In Bezug auf den Lernprozess zeigten sich die Studierenden in der quantitativen Befragung am Ende der zweiten Iteration stärker zufrieden als am Ende der ersten Iteration. Es gab auf

der anderen Seite aber auch eine kleine Zunahme kritische Einschätzungen zum eigenen Beitrag und zum persönlichen Lernerfolg.

Abbildung 7: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T₂)



Die gewählten *Lernsettings* wurden grossmehrheitlich als eher oder sehr hilfreich eingeschätzt. Die Studierenden stellen fest, dass Abwesenheiten die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe beeinträchtigen und damit Motivation untergraben können.

Die Evaluation der zweiten Iteration führte wiederum zu wertvollen Erkenntnissen zu den einzelnen *Lernphasen*:

- Planungsphase: Die Unsicherheit über die Dauer des Austausches im Plenum macht die Planung des Gruppenprozesses anspruchsvoll.
- Realisierungsphase: Nach wie vor beschäftigt die Gruppen die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit und der Umgang mit Abwesenheiten. Es wurde die Erwartung formuliert, dass sich Abwesende aktiv zum Stand der Arbeiten und zu den zu leistenden Arbeiten aufdatieren. Eine Gruppe meint rückblickend, dass Störungen in der Zusammenarbeit früher angesprochen werden müssen.
- Evaluationsphase: Immer noch fällt den Studierenden die Unterscheidung zwischen der Inhalts- und der Prozessebene schwer. Sie berichten über die Gruppenorganisation und den Arbeitsprozess, wenn sie über erarbeitete Inhalte berichten sollen, und umgekehrt.

Beide Gruppen haben mehr Zeit als in der ersten Iteration für die Verteilung und Klärung der *Rollen* eingesetzt:

- Eine Gruppe formuliert die Erfahrung, dass das Rollenkonzept die gemeinsame Verantwortung für das Team einfordert. Es ersetzt damit Anforderungen und Druck, die sonst von Dozierenden ausgehen. Dieser Wechsel fördert nach Ansicht der Gruppe die intrinsische Motivation der Gruppenmitglieder.
- Dokumentar:in: Eine wichtige Erkenntnis ist, dass in dieser Rolle nicht die gesamte Ergebnissicherung allein gemacht werden muss. Die Aufgabe kann in der Gruppe arbeitsteilig wahrgenommen werden. Es besteht aber eine Verantwortung in dieser Rolle, die Ergebnissicherung abzusprechen und zu organisieren.
- Eine Gruppe hat eine zusätzliche Rolle geschaffen. Als Beobachter:in sollten die jeweiligen Rollenträger:innen den Gruppenprozess beobachten und der Gruppe ein Feedback geben.

Der Chatbot wurde in der zweiten Iteration etwa von der Hälfte der Studierenden genutzt. Die Mehrheit fand ihn eher oder sehr hilfreich. Die Studierenden nutzen zudem die folgenden *digitale Instrumente* für die Gestaltung ihres Lernprozesses:

- Kommunizieren: WhatsApp, E-Mail
- Dokumentieren: Ilias, OneDrive, Zotero
- Recherchieren: YouTube, Swisscovery

Die Vielfalt der genutzten Hilfsmittel hat sich damit leicht reduziert. Die Gruppen machten dabei unterschiedliche Erfahrungen mit Tools, mit denen gemeinsam an einem Dokument gearbeitet werden kann. Während Ilias als ungeeignet beurteilt wird, ist OneDrive grundsätzlich beliebter. Allerdings scheinen ihnen dabei die Möglichkeiten der Textformatierung zu eingeschränkt.

5.3 Fazit

Die Studierenden sind stark gefordert mit der Organisation ihrer Gruppe und der Gestaltung der Lernprozesse. Darum fehlt ihnen die Zeit und teilweise auch die Motivation für die Reflexion und den Austausch im Plenum. Der Nutzen des gegenseitigen Lernens gerade auch für die Prozessgestaltung der eigenen Gruppe scheint noch zu wenig klar. Dies zeigt sich auch bei Konflikten. Diese werden selten offen angesprochen – vor allem nicht in Anwesenheit der Dozierenden. Stattdessen werden Probleme oft vermieden oder bilateral geklärt.

Noch nicht alle Studierenden übernehmen die volle Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Dafür scheint sich das Rollenkonzept besser zu etablieren und auch zu bewähren. Die Dozierenden stellen fest, dass der organisatorische Aufwand und das Herstellen von Verbindlichkeit in der Gruppe anfangs unterschätzt wurde.

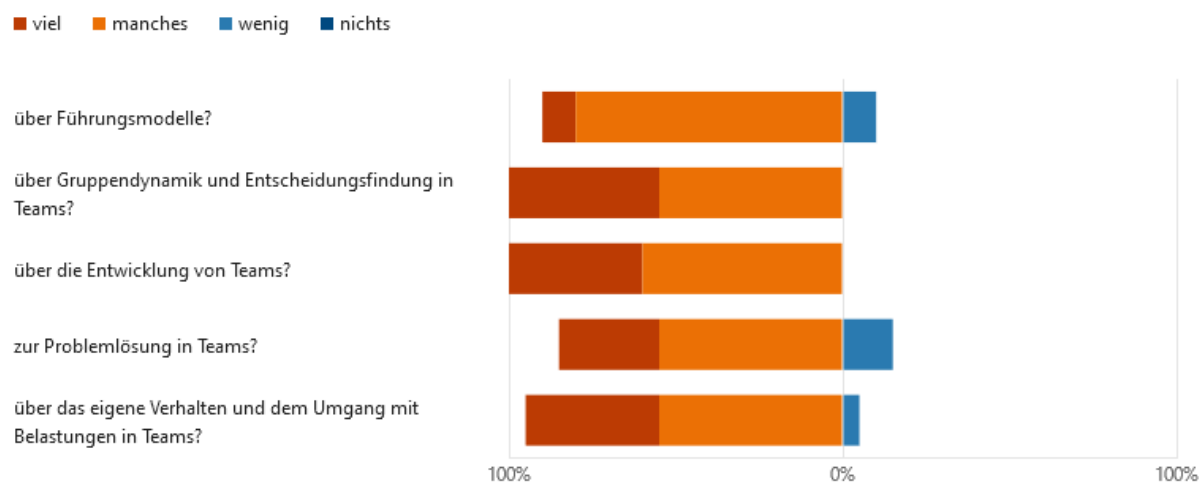
In Bezug auf die Unterscheidung der Inhalts- und der Prozessebene hilft die Überlegung, dass dieses Modul inhaltlich dazu dient, in Bezug auf bestimmte Fragestellungen Antworten zu finden, also Erkenntnisse zu generieren. Die Arbeitsorganisation und der Lernprozess sollen dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen. Im Idealfall sind Inhalts- und Prozessebene also aufeinander bezogen und miteinander abgestimmt. Eine Lernreflexion muss sich darum immer auf die Inhalts- und die Prozessebene beziehen und dabei thematisieren, was gelernt werden konnte und was dabei hilfreich war und was nicht.

6 Ergebnisse Iteration 3

6.1 Lerninhalt

Die quantitative Befragung der Studierenden am Ende der dritten Iteration ergab eine weitere Zunahme der positiven Beurteilungen des Lernfortschritts durch die Studierenden. Trotzdem sind auch ein paar leicht kritische Beurteilungen zu einzelnen Aspekten des Modulinhalts zu verzeichnen.

Abbildung 8: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T₃)



Beide Gruppen haben auf Basis einer frei gewählten Fallvignette einen Handlungsplan aus der Perspektive einer Teamleitung entwickelt. Dabei sind viele schon erarbeitete Themen, aber auch neue Modulinhalte eingeflossen:

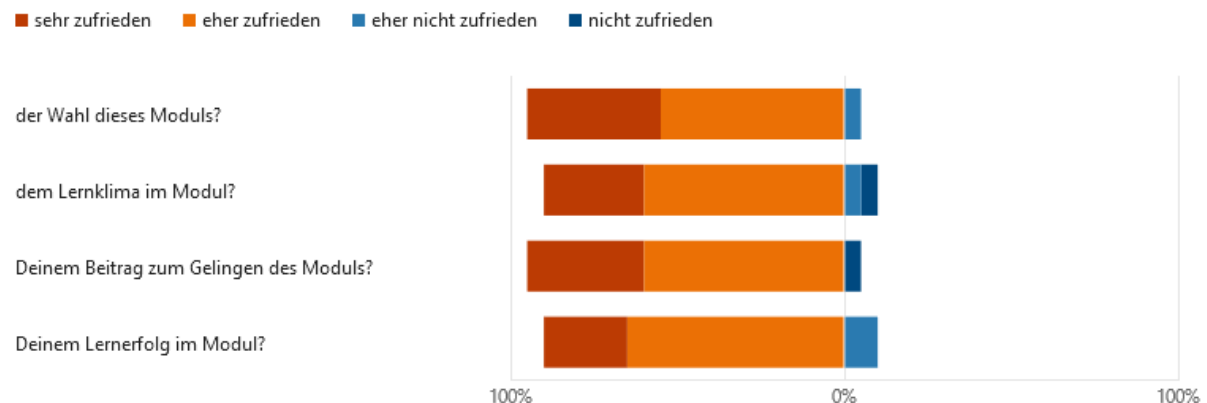
Die *Gruppe Blau* befasste sich mit einem konkreten Team, in dem eine neue Co-Leitung eingesetzt wurde. Es stellte sich für die Co-Leitung die Frage, wie ein guter Übergang geschaffen, wie die Leitung ihre neue Rolle finden und gestalten und wie sie zur Teambildung beitragen kann. Es wurde auch die Frage aufgeworfen, ob in diesem Übergang ein Wechsel zu einem mehr soziokratisch organisierten Team sinnvoll sein könnte. In der Evaluation wurden im Zusammenhang mit diesem Fallbeispiel verschiedene Fragen diskutiert: Warum ist ein bewusster Übergangsprozess wichtig? Welche Vorstellungen von Führung werden sichtbar? Könnten in einem Team Regeln ausgehandelt und in einem Teamvertrag festgehalten werden? Wie soll die Partizipation von Mitarbeitenden gehen? Was meinen eigentlich Schlagworte wie «Führen auf Augenhöhe», «geteilte Führung» oder «alle sind gleich»?

Die *Lerngruppe Gelb* wählte den Fall einer Reorganisation, bei der ein neues zusammengesetztes Team an einem neuen Ort eingesetzt wurde. Die Kommunikation dieser Veränderung war mangelhaft und im Team kam es zu erhöhter Unsicherheit, Unzufriedenheit und Frustration. Mit dem Fallbeispiel wurden die Frage nach den Aufgaben der Führung und die Möglichkeiten der Beteiligung der Mitarbeitenden in einer Veränderungssituation angesprochen. Thematisiert wurde auch die Mitarbeitendenzufriedenheit und ihre Erfassung sowie die Sandwichposition einer Teamleitung. In der Diskussion wurden weitere Aspekte wie die Stufen der Partizipation, Führung von unten, horizontale Führung, die Integrität der Führungsperson und Kulturentwicklung in Organisationen thematisiert. Dabei spiegelte sich, dass die Gruppe den Konflikt, der Ende der zweiten Iteration deutlich wurde, nicht bearbeitet hat.

6.2 Lernprozess

In Bezug auf den Lernprozess zeigten sich die Studierenden in der quantitativen Befragung am Ende der dritten Iteration mehrheitlich eher oder sogar sehr zufrieden. Einzelne Studierende sind mit dem Lernprozess eher nicht oder nicht zufrieden.

Abbildung 9: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T₃)



Am Schluss des Moduls geht der Blick automatisch nicht nur zurück auf die dritte Iteration, sondern immer wieder bilanzierend auch über das ganze Modul. Die jeweils gewählten *Lernsettings* haben sich grundsätzlich bewährt. Sie boten viel Offenheit und Freiheit, schufen damit aber auch Unsicherheit. Die erste Reaktion der Studierenden auf Unsicherheit war häufig der Versuch der Unsicherheitsvermeidung (z.B. durch Ausweichen oder durch Appell an die Dozierenden). Interessante Lernprozesse konnten dort beobachtet werden, wo Studierende ermutigt werden konnten oder sich selbst zumuteten, die Dinge in die eigene Hand zu nehmen und sich dadurch zu ermächtigen.

Die Gruppen haben jeweils viel Zeit für die Organisation der Gruppe und der Lernprozesse benötigt. Die Auseinandersetzung mit den Modulinhalten kam dabei manchmal ein wenig zu kurz. Die Studierenden fanden folgende Erklärungen dafür: Die selbstorganisierten Lernprozesse waren im Gegensatz zur Aneignung eines bestimmten Stoffs neu, unerwartet und ungewohnt. Sie haben aber bald das grösste Interesse geweckt. Die Studierenden wollten unbedingt eigene Erfahrungen mit dieser Form der Teamorganisation machen. Sie haben dabei entdeckt, dass Selbstorganisation nicht meint «ohne Führung» oder «ohne Struktur». Gruppenarbeiten wurden im Studium bisher oft nicht als sehr gehaltvoll erlebt. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass sich die Gruppenmitglieder vor dem Modul nur zum Teil gekannt haben. Die Gruppen mussten sich erst finden, das gegenseitige Vertrauen musste erst wachsen.

Das Lernen der Studierenden wird mit dem gewählten prozessorientierten Lernsetting viel transparenter für alle Beteiligten. Dozierende hatten dabei manchmal den Eindruck, dass der Lernfortschritt der Studierenden zu wenig weit oder tief geht. Allerdings – müssen sie eingestehen – dass sie allenfalls das in diesem Setting Gelernte mit dem (in einem eher «traditionellen» Setting) Gelehrte vergleichen. Gelernt wird allerdings selten genau das, was gelehrt wird.

Die Studierenden machten eine Erfahrung, die sonst eher Dozierenden zuteil kommt: Absenzen, fehlendes Commitment mit dem Gruppenprozess, Trittbrettfahrertum u.ä. schwächen die Verbindlichkeit und den Nutzen des prozessorientierten Arbeitens. Es wird festgestellt, dass eine Reflexion darüber und allenfalls eine Veränderung nur möglich ist, wenn die Studierenden

die Probleme ansprechen und sich gegenseitig Feedback geben, was diese Phänomene bei den Einzelnen auslösen.

Bei der Evaluation der einzelnen *Lernphasen* wächst nach den anfänglichen Widerständen gegen zu viel Evaluation im Plenum die Erkenntnis, dass ein verstärkter Austausch im Plenum das gegenseitige Lernen, das Lernen «von der Differenz» gefördert hätte. Insbesondere hätte eine bessere Rollenreflexion das Rollenbewusstsein in den Gruppen stärken können.

Nach der dritten Iteration wurden die *Rollen* einer vertieften Evaluation durch die Studierenden unterzogen:

Tabelle 1: Rollenevaluation durch die Studierenden

Rolle	Stärken	Herausforderungen	Verbesserungsbedarf
Gastgeber:in	gibt Orientierung und Verbindlichkeit, sorgt für Entscheidungen und passende Entscheidungsverfahren	Struktur setzen, aktivieren, intervenieren, Verantwortung abgeben, anderen Rollen Raum geben	Stellvertretung bei Abwesenheit, Abgrenzung gegenüber anderen Rollen (Gastgeber:in ist nicht Chef:in der Gruppe)
Ökonom:in	unterstützt die Gastgeber:in und die Gruppe	Interventionen (z.B. Zeitmanagement) bei einer Gruppe, die im «flow» ist, muss auch Kritisches ansprechen können	nicht nur Blick auf die Zeit, sondern auf alle Ressourcen (An- und Abwesenheiten, Beiträge der einzelnen, Leistungsfähigkeit), Stellvertretung bei Abwesenheit
Lernbegleiter:in	kann aufmerksam machen auf Personen, die kaum zu Wort kommen	Wann soll interveniert und Kritisches angesprochen werden?	Die eigentliche Lernbegleitung ist im Schulkontext wohl eher eine Rolle der Dozierenden, Studierende könnten aber im Auge behalten, wann externe Lernbegleitung angezeigt sein könnte.
Dokumentar:in	klare Aufgabe, klare Abgrenzung zu anderen Rollen, Wertschätzung durch die Gruppe, Visualisierungen helfen Gastgeber:in und Gruppe bereits während der Gruppenarbeit	Aufwand, Abschätzung, was relevant ist, kann sich beschränkt selber einbringen	Beschränkung auf Gewährleistungsverantwortung (nur dafür sorgen, dass dokumentiert wird, nicht alles selber machen), regelmässiges Feedback zur Rollenwahrnehmung wichtig
Expert:in	Ansprechperson für Fachfragen, kann teilweise auch durch Chatbot abgedeckt werden, besseres Verständnis als bei Aneignung von Wissen nur durch eigenes Lesen	klare Fragestellung notwendig, Eingrenzung setzt eigene Recherche voraus, Dozierende wurden wenig beigezogen	kann eher situativ zugeteilt werden, Expertise kann intern und extern eingeholt werden, Rolle könnte auch dazu dienen, den Bedarf nach Expertise im Auge zu behalten und bei Bedarf Expertise zu organisieren

Etwa zwei Fünftel der Studierenden hat in der dritten Iteration mit den Chatbot gearbeitet. Der grösste Teil davon fand ihn eher oder sehr hilfreich. Die Studierenden nutzen zudem die folgenden *digitale Instrumente* für die Gestaltung ihres Lernprozesses:

- Kommunizieren: WhatsApp
- Dokumentieren: OneDrive
- Zusammenarbeiten: SharePoint
- Recherchieren: YouTube, Swisscovery, Google

6.3 Fazit

Für die Studierenden werden die erarbeiteten Inhalte fassbarer, wenn sie diese mit ihrer Praxiserfahrung verknüpfen können. Dazu bewährt sich die Arbeit an Fallvignetten – am besten solche, die von den Studierenden selbst eingebracht werden. Die Arbeit mit Fallbeispielen aus der Praxis der Studierenden regt Verknüpfungen mit zentralen Modulinhalten an und wirft in der Diskussion weitere spannende Fragen auf. Es ist zu prüfen, ob die Arbeit an Fallvignetten schon früher als erst in der dritten Iteration eine wichtige Rolle spielen könnte.

Studierende lernen eine ganz neue Form der wirksamen Zusammenarbeit und der geteilten Verantwortung kennen. Diese Erfahrung unterscheidet sich offenbar deutlich von den meisten Gruppenarbeiten im Studium. Für diese neue und ungewohnte Erfahrung benötigt viel Zeit und Energie, erlaubt aber ganz neue Lernerfahrungen.

Die Lernreflexion am Ende der dritten Iteration hat eine neue Tiefe erreicht, spannende Fragen aufgeworfen und neue Erkenntnisse gebracht. Der vermehrt eingeforderte Blick auf Gruppenprozesse fordert und fördert eine selbstkritische Haltung der einzelnen Gruppenmitglieder. So verbindet sich letztlich Selbstreflexion mit dem Nachdenken über Gruppenprozesse und der Reflexion von neu erarbeitetem Wissen zum Modulthema.

Das Rollenkonzept scheint sich zu bewähren. Die einzelnen Rollenbeschreibungen müssen da und dort etwas ergänzt bzw. präzisiert werden.

7 Gesamtwürdigung

Abschliessend werden die während der drei Lernzyklen gewonnenen und ausgewerteten Erfahrungen zu zentralen Erkenntnisse hinsichtlich des Lerninhalts, des Lernmodells und der Digitalität verdichtet.

7.1 Lerninhalt: das Modul als Anwendungsfall

Es hat sich grundsätzlich sehr bewährt, das Modell zum selbstorganisierten Lernen in einem Modul anzuwenden, in dem es um Kooperation und Führung in Teams geht. Inhalt und Form liegen dabei sehr nahe beieinander und können sich optimal unterstützen. Die Praxisrelevanz des Themas muss nicht erst argumentiert, sondern nur sichtbar gemacht werden (z.B. mit Fallvignetten der Studierenden). Mit dem Lernmodell bietet das Modul eine konkrete Form der Kooperation und geteilten Führung an, die selbst erfahren und praktisch eingeübt werden kann. Beides – die Reflexion von praktischen Fällen als auch die praktische Anwendung eines Lernmodells – stärkt den Praxisbezug und dadurch die Sinnhaftigkeit des Lernens. Für andere Module mit anderen Lerninhalten heisst dies, dass der Motivierung, Einführung und Einübung des Lernmodells genügend Raum gegeben werden muss, weil sich seine Sinnhaftigkeit vielleicht nicht einfach schon aus dem Modulthema ergibt.

Inhalt und Form sind also – letztlich eine Binsenwahrheit – für das Lernen gleich wichtig. Beide müssen laufend sinnvoll gestaltet und optimal aufeinander abgestimmt werden. Selbstorganisiertes Lernen legt aber ganz bewusst den Fokus der Studierenden *auch* auf die Form. Dies stellt im Erleben der Studierenden einen Musterbruch dar. Plötzlich werden sie mitverantwortlich für den Lernprozess, eine passive Konsumhaltung läuft ins Leere. Irritationen sind in diesem Zusammenhang unvermeidlich. Sie sind sogar erwünscht, wenn sie produktiv genutzt und reflektiert werden. So müssen Studierende im selbstorganisierten Lernen in einen verbindlichen Arbeitsprozess mit ihrer Lerngruppe eintreten. Trotz aller Erfahrung mit Gruppenarbeiten im schulischen Kontext, sind es viele Studierende nicht gewohnt, Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen und unangenehme Erfahrungen wie fehlendes Commitment oder Abwesenheiten von Gruppenmitgliedern, fehlende Verbindlichkeit und Kontinuität in der Zusammenarbeit, Trittbrettfahrertum, Soziales Faulenzen, unklare Rollenwahrnehmung und Konflikte anzusprechen und zu bearbeiten. Die Arbeit mit dem Lernmodell hat das Potenzial, diese Themen für alle sichtbar zu machen. Obwohl sich viele Teilnehmende eher am Ende des Studiums befanden, hatten sie bisher keinen adäquaten Umgang mit diesen Problemstellungen gelernt. Sie arrangierten sich vielmehr (resignierend) damit, dass solche Phänomene vorkommen, was die Frage aufwirft, wie Gruppenarbeiten gemeinhin konzipiert und begleitet werden. Es braucht in der Folge im selbstorganisierten Lernsetting anfänglich eine enge Beobachtung und Begleitung der Studierenden sowie genügend Zeit und Energie, um in den Modus der Selbstorganisation hineinzukommen. Der Erwerb von Kompetenzen und Strategien für den Umgang mit solchen Lern- und Gruppensituationen ist ein zentraler Faktor dafür, dass selbstorganisiertes Lernen funktionieren kann.

Hier sind die Dozierenden in der Lern- und Prozessbegleitung gefordert. Selbstorganisiertes Lernen kommt nicht ohne Strukturen aus. Selbstorganisiertes Lernen bedeutet nicht, alle tun, wozu sie gerade Lust haben. Lernziele und strukturelle Rahmenbedingungen sind (mindestens teilweise) vorgegeben, der Weg zum Ziel kann aber gestaltet werden. Das ist kein Widerspruch. Selbstorganisation kann sich umso besser und freier entfalten, je klarer die Rahmenbedingungen festgelegt oder unter den Beteiligten ausgehandelt wurden.

Die Arbeit mit dem Lernmodell ist anfänglich zeitintensiv. Sowohl für die Studierenden, deren Vor- und Nachbereitungsaufwand nebst der inhaltlichen Auseinandersetzung auch Prozessanteile beinhaltet, als auch für die Dozierenden, die den Arbeitsprozess laufend beobachten und reflektieren und sich vermehrt gegenseitig und mit den Studierenden austauschen und abstimmen müssen.

Die Qualität der erarbeiteten Inhalte und die Arbeitsergebnisse schliesslich sind vergleichbar mit bisherigen (konventionellen) Durchführungen des Moduls. Zwar zeigt sich die gewohnte Streuung der individuellen Leistungen, jedoch fällt auf, dass die Arbeitsergebnisse in einzelnen Fällen ein besonders hohes Niveau aufweisen und deutlich überdurchschnittlich sind.

7.2 Lernmodell: Element Lernsetting

Die Regler des Lernsettings bilden relevante Dimensionen der Lernumgebung ab. Ihre Funktion ist es, Orientierung und Übersicht zu schaffen. Im vorliegenden Fall erfolgte die Umsetzung des Lernmodells in einem einzigen Modul eines Bachelorlehrgangs, der ansonsten wenig auf selbstorganisiertes Lernen setzt. Dies führt dazu, dass die Lernsettings im Verlauf des Moduls nur minimal angepasst wurden. Eine Setzung mit Gültigkeit für das gesamte Semester schien in diesem Kontext sinnvoll, um Kontinuität zu schaffen.

Das Modul versucht einen Musterbruch, indem sich der formale Rahmen des Moduls deutlich von anderen Modulen unterscheidet (das können die Regler des Lernsettings deutlich aufzeigen). Daraus ergeben sich zwei zentrale Konsequenzen für die Voreinstellung des Lernsettings: Selbstorganisiertes Lernen erfordert zum einen – mindestens während der Einführung des Lernmodells – eine relative starke Steuerung durch die Dozierenden. Es geht darum, eine neue, für die meisten Studierenden unbekannte Arbeitsweise einzuführen und einzuüben. Um den Musterbruch dann trotzdem zu erreichen, müssen Einführung und Umsetzung des Lernmodells klar getrennt werden. Sobald die Arbeit mit dem Lernmodell beginnt, ist die Mitsteuerung durch die Studierenden unabdingbar.

Zum anderen ist es wichtig, im Sinne der Erwartungssteuerung, die Studierenden bereits bei der Modulausschreibung (Titel und Ausschreibungstext), dann aber auch vor Semesterbeginn (Modulbeschreibung) und zu Beginn des Semesters (mündlich) klar und ausführlich über die Form des Moduls zu informieren. Die Voreinstellung des Lernsettings soll transparent beschrieben und vorerst einmal gesetzt werden. In der hier beschriebenen Konstellation ist es zu vermeiden, die Lernsettings laufend, Schritt für Schritt festzulegen. Besser ist es, über den formalen Rahmen von Anfang an Klarheit zu schaffen und damit auch die bestehenden Frei- und Lernräume zu definieren. Das verhindert nicht, dass die Voreinstellungen streitbar bleiben und im Verlaufe des Moduls ein angepasstes Lernsetting ausgehandelt werden kann. Aber ein klarer Rahmen eröffnet erst die Freiräume und die innere Freiheit für selbstorganisiertes Lernen.

7.3 Lernmodell: Element Lernphasen

Das iterative Durchlaufen der vier Lernphasen im Lernprozess hat sich grundsätzlich bewährt. Es zeigt sich, dass die Phasen der Planung und Umsetzung den Studierenden gut vertraut sind. Sie sind es sich aus verschiedenen Problemlösungsprozessen gewohnt, eine Idee zu entwickeln und umzusetzen. Die Orientierung und Evaluation verlangen weniger Macherqualitäten, dafür verlagert sich die Aufmerksamkeit mehr auf die Reflexion des Gruppenprozesses. Das fällt den Studierenden schwerer. Folgende Hinweise könnten dazu beitragen, dass alle Lernphasen zum Tragen kommen und ihr Potenzial entfalten können:

- Orientierungsphase: Damit diese Phase einen eigenen Stellenwert bekommt und nicht sofort von der nachfolgenden Planungsphase überlagert wird, sind die Lerngruppen anzuleiten, mindestens zwei Fragestellungen zu bearbeiten:
 1. Sondierungen: Wie ist unser Thema beschaffen? Welche Aspekte hat es? Warum ist es bedeutsam? An welches Vorwissen können wir anknüpfen?
 2. Welche Erkenntnisse, Fragestellungen und Hinweise nehmen wir aus der vorangehenden Evaluationsphase mit?
- Planungsphase: Aufbauend auf der Auslegeordnung der Orientierungsphase können nun die Interessen der Gruppenmitglieder geklärt, Ziele und Themen festgelegt und das Vorgehen geplant werden. Lernprojekte werden also nicht nur technisch geplant, sondern immer auch sozial ausgehandelt.
- Realisierungsphase: Diese Phase ist am stärksten anfällig für allfällige Konflikte in einer Lerngruppe (Commitment und Abwesenheit von Mitgliedern, Verbindlichkeit und Kontinuität der Zusammenarbeit, Trittbrettfahrertum, Soziales Faulenzen, Rollenwahrnehmung usw.). Die Lerngruppen sind dabei zu unterstützen, in der Umsetzung regelmässige Standortbestimmungen durchzuführen, um die Aktivitäten der Mitglieder einer Lerngruppe aufeinander abzustimmen und dabei auch Schwierigkeiten anzusprechen.
- Evaluationsphase: Die Sinnhaftigkeit dieser Lernphase kann unterstützt werden, in dem dabei auch der Austausch zwischen den Lerngruppen oder zwischen den Träger:innen gleicher Rollen ermöglicht wird (Lernen aus der Differenz). Dozierenden sollten beobachtete Schwierigkeiten und Konflikte ansprechen, wenn dies in den Lerngruppen vermieden wird. Wichtig ist es zudem, dass die Lerngruppen ihre Erkenntnisse und Fragestellungen schriftlich festhalten, damit sie in der nächsten Iteration, darauf aufbauen können.

7.4 Lernmodell: Element Rollen der Beteiligten

Die Arbeit mit dem Rollenkonzept, also die wechselnde Verteilung und Wahrnehmung bestimmter Rollen innerhalb einer Lerngruppe, hat sich grundsätzlich sehr bewährt. Die Stärke des Rollenkonzepts ist es, dass Aufgaben transparent werden, der Aufwand der Rollenträger:innen sichtbar und die Rollenwahrnehmung kritisierbar und verhandelbar wird. Eine Herausforderung sind die unterschiedlich anspruchsvollen und aufwendigen Rollen und die Rollenwahrnehmung bei Abwesenheit. Die Rollen müssen klar eingeführt und die Rollenübernahme sehr gut begleitet werden. Es hat sich zudem gezeigt, dass nicht alle Rollen nur innerhalb der Gruppe vergeben werden können, dass neu die Rolle als Prozessbeobachter:in und Mitglied des Reflecting-Teams geschaffen werden soll und dass einzelne Rollenbeschriebe genauer gefasst werden müssen:

- Es macht Sinn, dass die Rollen 1-4 (Gastgeber:in, Dokumentar:in, Ökonom:in und Prozessbeobachter:in) durch die Studierenden wahrgenommen werden.
- Die Rollen 1 (Gastgeber:in) und 2 (Dokumentar:in) waren den Studierenden sehr klar und haben gut funktioniert. Wobei die Gesamtverantwortung für das Gelingen oft den Gastgeber:innen zugeschrieben wurde, was einer Auflösung in der Lerngruppe bedarf.
- Die Rolle 3 (Ökonom:in) wurde zu eng interpretiert, da sie meist auf die Einhaltung vereinbarter Zeitressourcen reduziert wurde. Die Beschreibung muss klarer zum Ausdruck bringen, dass auch andere Ressourcen der Lerngruppe im Auge behalten werden müssen.
- Die Rolle 4 (Prozessbeobachter:in) soll ergänzt werden. Sie kann den Lernprozess der Gruppe reflexiv unterstützen.
- Die Rolle 5 (Expert:in) schliesslich kann nicht fix vergeben werden. Sie kann ad hoc von Mitgliedern der Lerngruppe wahrgenommen werden, wenn ein besonderes Wissen vorhanden ist oder innerhalb eines Lernprojekts erworben wurde. Ebenso ist es denkbar, dass Dozierenden oder Dritte punktuell als Expert:innen für ein bestimmtes Thema beigezogen werden.

- Die Rolle 6 (Lernbegleiter:in) umschreibt die Rolle der Dozierenden, die nicht an die Studierenden delegiert werden soll.

Die Rollenbeschreibungen können somit wie folgt ergänzt und präzisiert werden:

1. Gastgeber:in: hat die Verantwortung, das Lernprojekt, gemäss Vereinbarung, organisatorisch zu führen. Ähnlich wie bei einem Fest sorgt die Person dafür, dass sich alle orientieren können, dass sie gut informiert und miteinander im Kontakt sind. Sie nimmt Aufgaben wahr wie die Organisation der Arbeitstreffen, die Einladung der Beteiligten, die Moderation des Treffens und sorgt dafür, dass die vereinbarten Themen besprochen werden.
2. Dokumentar:in: hat die Aufgabe, die Arbeit der Gruppe für alle sichtbar und einfach zugänglich zu machen. Die dokumentierende Person ist nicht die Person, die jedes Arbeitstreffen protokolliert – dies kann wechseln. Die Person ist für die Angemessenheit der Dokumentation zuständig. Zentral ist die Sicherstellung, dass alle relevanten Entscheidungen und Aufgabenübernahmen zuverlässig dokumentiert sind.
3. Ökonom:in: unterstützt die Gruppe im Umgang mit den Ressourcen und in der Leistungsreflexion. Konkret achtet die Person darauf, dass die zeitlichen Ressourcen und die Arbeitsverteilung auf die Gruppenmitglieder sorgfältig geplant, erfasst und wenn nötig angepasst werden. Regelmässig erfasst sie die vergangenen Aktivitäten der Gruppenmitglieder und die neu vereinbarte Aufgabenteilung. Damit macht sie die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder unabhängig von ihrer jeweiligen Präsenz transparent.
4. Prozessbeobachter:in: teilt regelmässig prägnante Beobachtungen mit der Gruppe und eröffnet so den Raum für Reflexion. Als Mitglied des Reflecting-Teams (Dozierende und je eine Vertretung der Lerngruppen) tauscht die Person Eindrücke zum Prozess und zum thematischen Fortschritt im Modul aus und bespricht sinnvolle nächste Schritte. Sie spricht sich regelmässig mit den Personen in den Rollen als Gastgeber:in, Dokumentar:in und Ökonom:in ab (Rolle 1 bis 3), um organisatorische und inhaltliche Themen abzustimmen.
5. Expert:in: übernimmt ad hoc eine Fachrolle. Die Rolle kann einem Mitglied der Lerngruppe übertragen werden, wenn sie eine Fachexpertise aufweist, die sie im Verlauf des Lernprojekts aufbaut oder bereits aufgrund vorangegangener Erfahrungen mitbringt. Die Definition mehrerer Expert:innen-Rollen ist möglich. Ebenso ist es denkbar, dass Dozierenden oder Dritte punktuell als Expert:innen für ein bestimmtes Thema beigezogen werden.
6. Lernbegleiter:in: hat die Aufgabe, durch das Wirken als Coach und Prozessbegleiter:in die Weiterentwicklung der Gruppe zu fördern und zu unterstützen. Diese Rolle wird in der Regel durch Dozierende wahrgenommen.

7.5 Digitalität

Die Medienkompetenz der Studierenden wurde im Verlaufe des Moduls mehrmals gemessen. Es wurden jedoch keine signifikanten Veränderungen festgestellt. Der Einsatz von teilweise unbekannten Instrumenten wie der (generativen) künstlichen Intelligenz (KI) oder eines Blogs hatten weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Medienkompetenz.

Generative KI wird in Kürze zum unverzichtbaren Arbeitsinstrument an Hochschulen werden. Die Frage ist, wie wir sie einsetzen, damit sie uns die Arbeit aber nicht das Denken abnimmt. Für Studierende kann eine gut programmierte KI zur Sparringpartnerin des Lernens werden. Die KI hilft sowohl bei der individuellen asynchronen Erschliessung von Wissen als auch beim synchronen Fachdiskurs in Gruppen. Sie stösst Eigenaktivität an und unterstützt bei der Erarbeitung von Inhalten. Das dialogische Vorgehen hilft Studierenden, Inhalte zu vertiefen und an Fragestellungen dranzubleiben. Die Verantwortung für die kritische Qualitätsüberprüfung von KI-Quellen bleibt eine Aufgabe der Studierenden. KI, reflektiert eingesetzt, unterstützt die Selbstorganisation im Studium.

Der Blog ist ein Instrument, das die meisten zur fachlichen Vertiefung genutzt haben. Die Blogbeiträge sind überwiegend gut verfasst. Es handelt sich um klare, zugängliche Texte. Die Texte bringen eine Vielfalt von Themen zu Sprache. Es machte den Eindruck, als ob die meisten ein Thema wählten, mit dem sie sich wirklich beschäftigen wollten. Das erhöht die Qualität des ganzen Blogs. Besonders interessant sind die Beiträge, in denen Studierende ihre ureigenen Fragen berührt haben und ins Forschen, Reflektieren und Nachdenken gekommen sind. Die Form des Blogs schafft einen Raum, in dem Studierende für sich auf verschiedene Art und Weise auf den Punkt bringen können, was sie beschäftigt hat. Das fördert die Reflexion und das Lernen.

Digitale Instrumente sind einem ständigen und dynamischen Wandel unterworfen. Sie sollten aber auch in einer Kultur der Digitalität Mittel zum Zweck bleiben und nicht zum Selbstzweck werden. Digitale Instrumente können das Lernen unterstützen, wenn sie auf Basis sinnvoller didaktischer Überlegungen eingesetzt werden. Digitalität ist darum nie ein Wert an sich, sondern sie findet in Abhängigkeit zur Didaktik den ihr gebührenden Platz.

«Ich kann für mich sagen, dass dieses Modul eine wertvolle Erfahrung gewesen ist, die nicht nur meine fachlichen Kompetenzen, sondern auch meine sozialen Fähigkeiten gestärkt hat.»

eine Studentin, nach dem Besuch des Moduls

«Ich weiss nicht, ob mir nach diesem Modul wichtiges Wissen fehlt, aber vielleicht bleibt mir mehr davon.»

ein Student, nach dem Besuch des Moduls

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Lernmodell (eigene Darstellung)	2
Abbildung 2: Gründe für die Wahl des Moduls (T_0 , Mehrfachantworten möglich)	4
Abbildung 3: Einschätzung genereller digitaler Kompetenzen (T_0)	5
Abbildung 4: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T_1)	6
Abbildung 5: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T_1)	7
Abbildung 6: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T_2)	10
Abbildung 7: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T_2)	11
Abbildung 8: Lernfortschritt – wieviel hast Du bis jetzt gelernt... (T_3)	13
Abbildung 9: Allgemeine Zufriedenheit – wie zufrieden bist Du Stand heute mit... (T_3)	14

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rollenevaluation durch die Studierenden	15
--	----

Autor:innen



Prof. Donat Knecht
Dozent und Projektleiter

donat.knecht@hslu.ch

Arbeitsschwerpunkte
Sozialpolitik, Sozialmanagement, Sozial-
planung und Gestaltung sozialer Ver-
sorgung

[Link zum Personalprofil](#)



Prof. Sabine Rimmele
Dozentin und
Projektleiterin

sabine.rimmele@hslu.ch

Arbeitsschwerpunkte
Sozialmanagement, Sozialstaat und Sozial-
hilfe, Organisationsentwicklung und
Organisationsgestaltung

[Link zum Personalprofil](#)



MSc Elina Lehmann
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin

elina.lehmann@hslu.ch

Arbeitsschwerpunkte
Neue Formen der Führung und
Zusammenarbeit, Organisationsentwicklung
und Organisationsgestaltung,
Sozialmanagement

[Link zum Personalprofil](#)

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
6002 Luzern

T +41 41 367 48 48
sozialarbeit@hslu.ch
hslu.ch/soziale-arbeit