

Aktiv lernen

Thesen

- In der Hochschule haben eigenverantwortliche, selbstgesteuerte, „aktive“ Lernprozesse eine besondere Relevanz.
 - Lernkompetenzen gelten als wichtige Schlüsselqualifikationen und Grundlage für einen erfolgreichen Wissenserwerb.
 - Aufgabe der Lehrenden bezüglich des aktiven Lernens ist es, eine gelungene Balance aus instruktiven und konstruktiven Elementen in einer Lernumgebung zu schaffen.
 - Mit aktivem Lernen können Studierende gleichermaßen gefördert und gefordert werden.
-

Definitionen

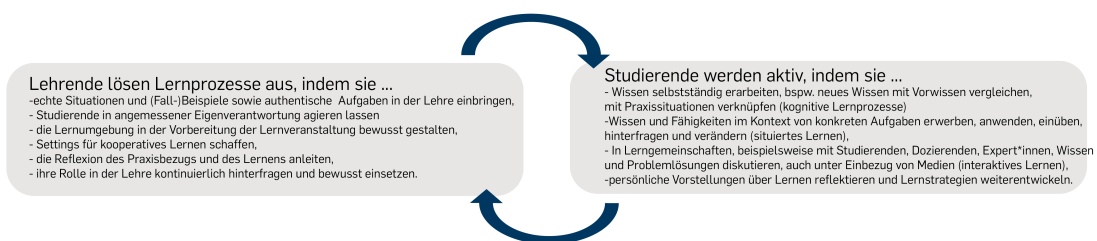
Vorüberlegungen zum Lernen an Hochschulen

In diesem Beitrag nehmen wir die Bedeutung aktiver, eigenverantwortlicher und selbstgesteuerter Lernprozesse in den Blick. Was bedeutet diese Sichtweise im universitären Kontext?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, das Agieren von und die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden zu beleuchten.

Um beim Lernen aktiv zu werden, ist ein Angebot von Aktivitäten erforderlich, die Lernen auslösen: „Aktives Lernen soll Studierende befähigen, Wissen zu verstehen, anzuwenden, anzupassen und zu entwickeln, sowie bedeutsame Kompetenzen aufzubauen“ (Pfäffli 2015, S. 102). Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik ist es im universitären Kontext aus Perspektive der Lehrenden wichtig, Lernen bewusst zu initiieren, indem die Lernumgebung gestaltet und vorstrukturiert wird. Aktives Lernen zu initiieren bedeutet, vertiefende und anwendungsbezogene Lernprozesse auszulösen. Der Anspruch, der hiermit an Lehrende gestellt

wird, ist groß und lässt die Frage aufkommen, wie dieser in der Lehrpraxis realisiert werden kann. Indem Lehrende beispielsweise Lernprozesse auslösen, indem sie echte Situationen und (Fall-)Beispiele in die Lehre einbringen, Studierenden eine angemessene Eigenverantwortung zugestehen, kooperatives Lernen anwenden, Reflexionen über Praxisbezüge anleiten und ihre eigene Rolle in der Lehre kontinuierlich überprüfen. Studierende hingegen können aktiv werden, indem sie Wissen selbstständig erarbeiten und z.B. mit Praxissituationen verknüpfen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten kontextbezogen erwerben und hinterfragen, in Lerngemeinschaften interaktiv zusammen lernen und ihre individuellen Lernprozesse selbst im Blick haben und reflektieren. Im Folgenden sind diese Faktoren hier für den Überblick nochmal grafisch zusammengestellt:



Aktives Lernen initiieren (eigene Darstellung, in Anlehnung an Pfäffli, S. 102)

Lernkonzepte und Tipps für die Lehrpraxis

Schauen wir genauer auf das Lernen. Pfäffli stellt sechs Lernkonzepte von Studierenden heraus, wonach Lernen aus studentischer Perspektive gekennzeichnet ist durch:

- Wissen anreichern
- Wissen auswendig lernen und reproduzieren
- anwenden in der Praxis
- verstehen
- eine Sichtweise verändern
- sich als Person verändern

(Pfäffli 2015, S. 30)

Diese Bandbreite der kulturübergreifenden Lernkonzepte - vom Auswendiglernen bis hin zur Veränderung als Person oder der eigenen Sichtweise – macht deutlich, wie individuell und selbst verantwortlich Lernen sich gestaltet. Das Ziel besteht darin, Wissen und Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Was können Sie als Lehrende:r tun, um den Lernerfolg von Studierenden zu unterstützen? „Eine gelungene Balance zwischen einer instruktiven und konstruktiven Lehre fördert den Lernerfolg.“ (Pfäffli, S. 19)

Es gilt somit, eine Ausgewogenheit zwischen Anleitung und (inhaltlichen) Impulsen, die Sie als Lehrende:r einbringen, und Freiräumen für Wahrnehmungen, Ansichten und Einsichten von Studierenden zu schaffen.

- Bieten Sie Studierenden zum Beispiel Arbeitsaufträge an, die dazu führen, bestehendes Wissen zu hinterfragen oder neue Lösungen zu entwickeln. So wird Lernen zu einem konstruktiven Prozess.
- Wichtig ist stets, dass die Aktivitäten **zielgerichtet** angestoßen werden.
- Sie können Ihre **Rolle als Lehende*r** regelmäßig reflektieren und hinterfragen, um das Lernen der Studierenden mit Bedacht anzuleiten.
- Wir bieten Ihnen hier ein schlichtes Planungsraster für die Vorbereitung auf Ihre Lehrveranstaltung an. Dessen Aufbau sensibilisiert Sie dafür, Ihre eigenen Aktivitäten und die der Studierenden gleichermaßen im Blick zu behalten und auf deren Ausgewogenheit zu achten. Dieser Fokus ist besonders wichtig.

Schema zur beispielhaften Planung einer Lehrveranstaltung

Schema zur beispielhaften Planung einer Lehrveranstaltung				
Thema der konkreten Einheit:				
Lernziele:				
Einstiegsphase	Arbeitsphasen			Abschlussphase
Zeit: 9.15 – 9.30 Uhr	Zeit:	Zeit:	Zeit:	Zeit:
Meine Aktivitäten: - Begrüßung - Offen gebliebene Fragen klären - Lernziele der heutigen Sitzung vorstellen	Arbeitsschritt:	Arbeitsschritt:	Arbeitsschritt:	Meine Aktivitäten:
	Methode:	Methode:	Methode:	
Studentische Aktivitäten: - Ggf. Fragen / Anmerkungen äußern	Studentische Aktivitäten:	Studentische Aktivitäten:	Studentische Aktivitäten:	Studentische Aktivitäten:
	Meine Aktivitäten:	Meine Aktivitäten:	Meine Aktivitäten:	
Medien/ Material: - PPT- Präsentation	Medien/ Material:	Medien/ Material:	Medien/ Material:	Medien/ Material:

(Eigene Darstellung)

Lernstrategien

Bedeutung von Lernkompetenzen/Lernstrategien

Ein ausgewogenes Zusammenspiel von instruktiver und konstruktiver Lehre ist bedeutsam für die Anleitung des Lernens Studierender. Sie als Lehrende*r gestalten den Rahmen, innerhalb dessen Studierende agieren. Wichtig ist, dass die Lernenden erkennen, dass sie selbst für ihren Lernerfolg Verantwortung tragen und dass sie Techniken benennen und anwenden können, die ihr Lernen unterstützen. „Aktives und eigenverantwortliches Lernen erfordert, in Abhängigkeit von Inhalten und Zielen, bestimmte Lernkompetenzen und Lernfertigkeiten (Techniken). Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg ist Gegenstand umfangreicher Forschung, es gibt Studien die die Relevanz der Lernstrategien für den jeweiligen Lernerfolg belegen (vgl. Boerner/Seeber/Keller/Beinborn 2005, S. 25).

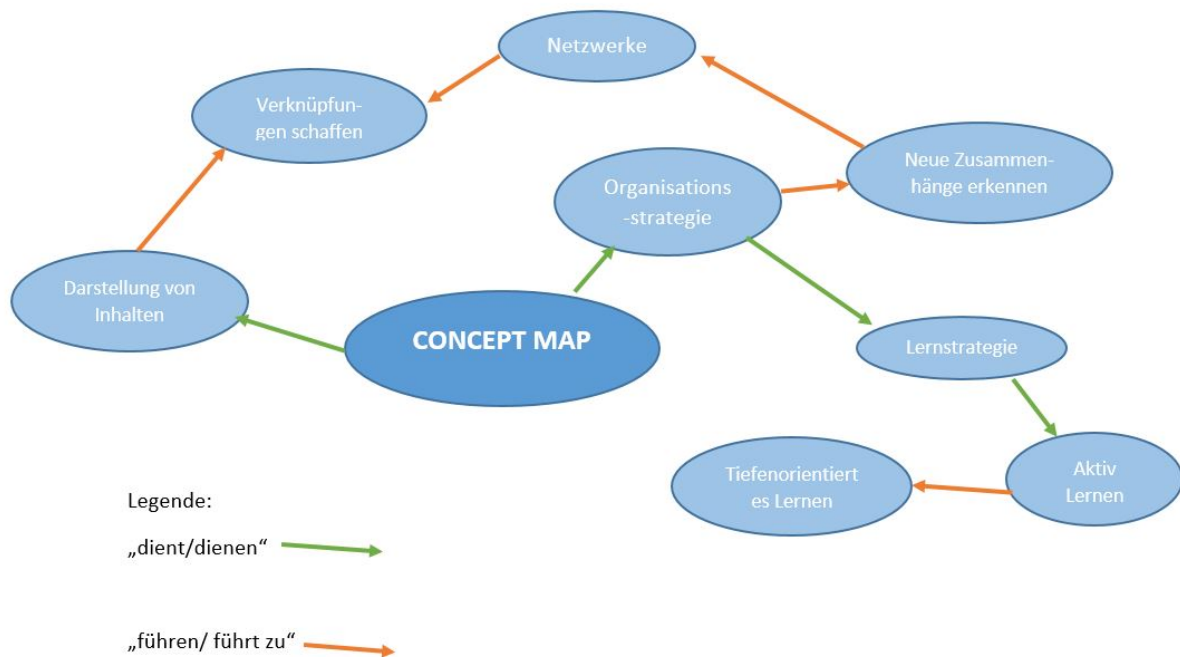


Lernstrategien und -techniken für aktives Lernen in der Lehre

Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien

Lernstrategien werden grundsätzlich in kognitive und metakognitive Strategien unterteilt. Zu den ersteren gehören die Wiederholungs-, Organisations-, und Elaborationsstrategien (vgl. Berendt, 2010, S. 5). Wiederholungsstrategien sind wie z.B. das Auswendiglernen, Abschreiben oder Aufsagen oft in Zusammenhang mit einer hohen Dichte von Lerninhalten anzutreffen und bedienen eine oberflächenorientierte Strategie, da das Lernen nicht auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten zielt.

Etwas mehr tiefenorientiert als Wiederholungsstrategien sind Organisationsstrategien, bei denen erworbenes Wissen abgerufen und gemäß den Prinzipien eines aktiven Lernens, miteinander in Beziehung gesetzt wird. Es können sich so kognitiv neue Zusammenhänge und Netzwerke verknüpfen lassen. Eine geeignete Methode dafür sind z.B. die Concept Maps. Hier werden – im Unterschied zu Mind Maps – Inhalte dargestellt, und Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den Inhalten visualisiert. Die Darstellungsart ist dabei nicht festgelegt, in der Literatur sind Hinweise darauf zu finden, dass es empfehlenswert ist, die Wissensinhalte durch eine Umrandung zu kennzeichnen und Zusammenhänge durch Linien einzuzeichnen. Wenn diese Linien auf weitere Relationen, die über eine Kausalbeziehung hinausgehen, verweisen, sollte eine Legende angeführt werden (Vgl. Stary/Unger S. 2f.).



(Beispiel für eine Concept Map, eigene Darstellung)

Vorteile für Lernende ergeben sich aus der intensiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, der die Erstellung einer Concept Map voraussetzt. So werden Lernende zum Tiefenlernen angeregt und die Ebene der Metakognition angesteuert: Bei der Betrachtung der erarbeiteten Inhalte kann die Reflexion über den eigenen Lernprozess und -stand mögliche Defizite aufdecken (vgl. ebd. S. 8). Concept Maps bieten eine flexible und modellierbare Methode für die unterschiedlichsten Lehr-Lernsettings. Sie sind sowohl für das Selbststudium der Lernenden hilfreich, um sich individuell mit neuen Themen auseinanderzusetzen, können aber auch als Grundlage einer Gruppendiskussion dienen und kooperativ erarbeitet werden. Hinzu kommt, dass sie sowohl in Präsenz auf Tafeln oder Papier als auch in Online-Settings wie z.B. dem Zoom-Whiteboard oder mittels anderer Tools (z.B. **MindManager**) erarbeitet werden können.

Im Sinne eines aktiven Lernens eignen sich darüber hinaus die sogenannten Elaborationsstrategien. Durch die Verknüpfung des neuen Stoffes mit bereits bekannten Inhalten, dienen sie der tieferen Integration von Wissen. Hier wird abgerufenes, vorhandenes Wissen mit neuen Inhalten kombiniert und auf neue Erkenntnisse übertragen, bspw. indem neue Analogien zu bereits bekannten Beispielen gebildet werden (vgl. Berendt, 2010, S. 5). Auch

das Zusammenfassen in eigenen Worten oder die Anbindung an konkrete **Praxisbeispiele** gehören dazu.

Mögliche Lernkompetenzen und -strategien erstrecken sich auf viele verschiedene Bereiche und Aspekte, die zusammengefasst auf den Erwerb von Wissen auf unterschiedlichen **Stufen und Niveaus** zielen und durch das Bearbeiten konkreter Aufgaben und Problemstellungen durch unterschiedliche Methoden erreicht werden. Für den Wissenserwerb auf der kognitiven Ebene reichen die Lernstrategien von Lesestrategien über **Referats**-Inhalte recherchieren, wiedergeben und zusammenfassen bis hin zur Verknüpfung mit dem Wissen und der Praxis. Auch das Lernen im Team in Hinblick auf den Ausbau sozialer Kompetenzen und die Metakognition, durch die personale **Kompetenzen** gefördert werden, ist Teil des komplexen Netzes von Lernstrategien und -kompetenzen. Insgesamt wird Lernkompetenzen bei Studierenden eine wichtige Rolle beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen zugeordnet.

Exkurs zum kooperativen Lernen

Auch beim Lernen in Gruppen spielt das aktive Lernen in Form vom gegenseitigen Zuhören, sich selbst durch Eigeninitiative einbringen, die Arbeit im Team organisieren und den Prozess in der Gruppe reflektieren, eine große Rolle. Charakteristika die das hier angeführte Verständnis von kooperativem Lernen mit einschließt, sind des Weiteren die Faktoren der „individuellen Verantwortlichkeit“ und der „positiven Interdependenz“ (vgl. Borsch 2019), die für kooperatives Lernen besonders ausschlaggebend sind. Auch hier ist die Balance zwischen instruktiven und konstruktiven Elementen relevant. Studierende müssen klar formulierte Aufgabestellungen erhalten, damit sie sich innerhalb der Gruppe selbst organisieren können. Die Formulierung von Gruppenzielen und eine klare Strukturierung und Unterstützung der Arbeitsprozesse werden ebenfalls empfohlen (ebd., S. 26). Studierende können mit fortgeschrittenen Erfahrungen im kooperativen Lernen sich selbst die Arbeit innerhalb der Gruppen aufteilen und selbstständig Rollen und Zuständigkeiten abklären und verteilen. So ist sichergestellt, dass es auf jede:n Einzelne:n, und auf die Zusammenarbeit und Transferfähigkeit der Gruppe ankommt. Eine beliebte Methode des kooperativen Lernens ist das Gruppenpuzzle, auch Jigsaw-Methode genannt. Hierbei wird in mehreren Kleingruppen ein Thema erarbeitet, das wiederum in Unterthemen (Thema A, Thema B, Thema C etc.) gegliedert wird, für die jeweils ein Gruppenmitglied verantwortlich ist. Nach der selbstständigen Erarbeitung des eigenen Themenbereichs kommen alle Gruppenmitglieder der Kleingruppen, die das Unterthema A, B oder C etc. erarbeitet haben, als „Expert:innengruppe“ zusammen und erörtern gemeinsam ihr Unterthema. Abschließend gehen alle in ihre Ursprungsgruppe zurück und stellen das Unterthema vor, für das sie Expert:innen sind, um dann als Gesamtgruppe das übergeordnete Thema vollständig abschließen zu können.

In einem weiteren Schritt können die Lehrenden, abgesehen vom entstandenen inhaltlichen Ergebnis, die Gruppen- und Arbeitsprozesse der Gruppen untereinander gemeinsam mit den Studierenden reflektieren, um soziale Lernkompetenzen anzuregen. Fragen nach der Arbeitsweise und Produktivität der Gruppe können dabei hilfreich sein. Diese Art der Reflexion über die eigenen Problemlösungsprozesse führt zu einem weiteren wichtigen Faktor des aktiven Lernens, der Metakognition. Die Relevanz von metakognitiven Prozessen für aktives Lernen wird in der Literatur häufig betont (vgl. Pfäffli, Borsch, Kaiser u.a.). „Metakognitiv gesteuerte Anstrengungen richten sich demnach nicht direkt, unmittelbar auf die Bearbeitung des anstehenden Problems oder der Lernaufgabe, sondern auf die Strategien, die für diesen Zweck aktiviert werden“ (Kaiser, S. 18). Im Sinne eines aktiven Lernens adressiert Metakognition somit die Selbstverantwortlichkeit der Studierenden als Bereitschaft zur Reflexion eigener Denk- und Lernprozesse. Das Bewusstsein dieser Prozesse wiederum kann langfristig zu einer Optimierung der eigenen Lernstrategien unter Berücksichtigung der individuellen Präferenzen der oder des Lernenden führen.

Lernen anleiten

Wie kann nun eine gelungene Anleitung zwischen instruktiven und konstruktiven Lehr-Elementen konkret aussehen? Im Folgenden werden Methoden vorgestellt, die zuvor beschriebene Faktoren beinhalten und aktives Lernen auslösen können.

Aktiv Lernen in Online-Settings

Wie bereits dargelegt, sind Lernprozesse bei Studierenden erfolgreich, wenn sie sowohl Wissen eigenständig erarbeiten, als auch in Lerngemeinschaften ihr Wissen diskutieren und reflektieren können. In Online-Settings bekommt die Zusammenarbeit in Gruppen noch einmal etwas spezifischere Dimensionen. Wie Sie in Online-Settings Gruppenarbeiten effektiv anleiten können, erfahren Sie [hier](#).

Methoden anpassen am Beispiel „Lerntempoduett“

Um eine größtmögliche Flexibilität bei der Planung Ihrer Lehre zu wahren, ist es ratsam auf Methoden zurückzugreifen, mit denen aktives Lernen sowohl online als auch in Präsenz unterstützt werden kann.

Abgesehen von dem Format des „Blended Learning“, in Form eines vorgeschalteten Moodle-Kurses und einer darauffolgenden synchronen Sitzung, bestehen noch andere Möglichkeiten der Umsetzung, die selbstverantwortliches Lernen und den Austausch in Gruppen bzw. die Ergebnissicherung kombinieren.

Die Methode „Lerntempoduett“ bietet sowohl online als auch Präsenz die Möglichkeit, sich mit Inhalten zunächst auf individueller Basis und später interaktiv im Austausch mit anderen auseinanderzusetzen.

In Präsenz benötigen Sie ein vorbereitetes Arbeitsblatt mit vorgefertigten Thesen, die Ihr Thema behandeln und der entsprechenden Aufgabenstellung (siehe Beispiel).

THESENBLATT

These 1:

„Mit dem (...) Lernkulturwandel geht die Vorstellung einher, dass erfolgreiche Lernprozesse selbstgesteuert ablaufen. Diese Auffassung rekurriert auf ein Verständnis von Lernen als eigenaktivem und konstruktivem Prozess, welches durch die Hirnforschung (Spitzer 2002) in vielfacher Hinsicht bestätigt wird. Als Konsequenz hieraus werden die vorherrschenden Formen einer Inhaltsorientierung der Bildungsinstitutionen durch eine stärkere Methodenorientierung abgelöst, die Vorkehrungen dafür trifft, dass sich selbstreferenzielle Aneignungsprozesse der Lernenden entwickeln können. Parallel hierzu verändert sich die Rolle der Lehrperson, indem sie verstärkt die Moderation von Lernprozessen übernimmt und weniger für die alleinige und direkte Wissensvermittlung zuständig ist.“

Aus: Arnold, R. et al.: Selbstlernkompetenz als Voraussetzung einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende, in: Arnold, R. und Schüller, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Hohengraben 2010, S. 108.

These 2:

„Wissen ist aus konstruktivistischer Sicht immer eingebunden in individuelle Kontexte und kann nicht vermittelt werden. Lernen wird verstanden als aktiver Konstruktionsprozess, der nicht von außen gesteuert werden kann.“

Insbesondere die dem kognitivistischen Ansatz inhärente Vorstellung, dass Lernen umso besser gelingen kann, je besser das Lehr-/Lernangebot didaktisch gestaltet ist, d.h. je mehr es den Kriterien ‚guter Lehre‘ entspricht, ist vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Sichtweise nicht mehr tragfähig.“

Aus: Schwalbe, C.: Lernprozesse gestalten oder Lernprozesse ermöglichen?, in: Hamburger eLearning-Magazin (2015), S. 16.

These 3:

„Lernen bedeutet nicht, mentale Photokopien der Welt herzustellen noch bedeutet Lehren, ein Fax an das Gehirn der Lernenden zu schicken, damit dieses eine Kopie macht, die der Lehrer am Tag der Prüfung mit dem geschickten Original vergleichen kann. Lernen bedeutet hingegen, dass die Lernenden die neuen Inhalte mit solchen Inhalten verbinden, die schon in ihren Wissensnetzen vorhanden sind und damit individuelle Verankerungen bzw. neuronale Repräsentationen von einem neuen Inhalt (Spitzer 2002) entstehen können. Was und wie gelernt wird, hängt demnach stark von individuellen Voraussetzungen ab. (...)“

Die eigenständige Gestaltung von Lernsituationen bedeutet nunmehr, dass die Lernenden eigene Entscheidungen fällen und damit die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen.“

Aus: Arnold, R. et al.: Selbstlernkompetenz als Voraussetzung einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende, in: Arnold, R. und Schüller, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Hohengraben 2010, S. 109f.

These 4:

„Auch wenn die Verantwortung für den Lernprozess im Wesentlichen bei den Studierenden liegt, kommt der Lehrperson eine herausragende Bedeutung für deren Lernerfolg zu. Das zeigt sich etwa, wenn man Studierende und Dozierende nach eigenen positiven Lernerfahrungen befragt. Sehr oft nennen sie dann Erinnerungen an Personen, welche begeistert waren von ihrem Fach und sich sichtlich dafür engagierten, dass der Funke auch auf die Studierenden überspringt.“

Aus: Pfäffli, B.: Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen, Bern 2015, S. 104.


Thesenblatt zum Thema „Lehr-Lern-Konzepte“ (eigene Darstellung)


Die Aufgabenstellung beinhaltet immer zunächst eine individuelle Auseinandersetzung mit den Thesen und ausreichend Zeit, um eigene Gedanken, Erfahrungen, Ideen dazu zu notieren. In einem zweiten Schritt finden sich zwei (oder je nach Gruppe mehr) Personen zusammen, die bereits fertig sind und in demselben Tempo die erste Aufgabe bearbeitet haben. Die zweite Phase besteht in einem freien Austausch zwischen den Personen, in der es Zeit gibt, die Thesen und eigenen Gedanken dazu zu diskutieren. Je nachdem, wie viele Thesen Sie auswählen, können Sie mehrere Runden nach dem gleichen Prozedere durchführen.


In Präsenz können Sie die Aufgabe interaktiv und „körperlich“ aktiv umsetzen, indem Sie einen „Haltepunkt“ im Raum bestimmen, an dem sich die Personen, die mit der Einzelarbeit fertig sind, einfinden und auf eine weitere Person warten, mit der sie gemeinsam an einen anderen Ort zum Weiterarbeiten geht.


Wenn Sie diese Methode online umsetzen möchten, ist dies problemlos mit den **Breakout-Sessions** in Zoom möglich. Statt des „Haltepunktes“ im Raum, werden die Studierenden hier angehalten, ihre Kamera freizugeben (wahlweise können Sie sich auch auf ein anderes Zeichen einigen, wie z.B. die Hand heben), sobald sie mit der Einzelarbeit fertig sind. Die Gruppen, die sich für den zweiten Teil der Aufgabe gebildet haben, können Sie dann in Breakout-Rooms zur Diskussion schicken. Anschließend kehren alle zurück in die Hauptsession.

Aufgabenstellung

-  Lesen Sie **Thesen 1+2** auf der Rückseite und überlegen Sie inwieweit Sie zustimmen würden oder andere Erfahrungen gemacht haben. Notieren Sie ihre Gedanken und Assoziationen.

-  Wenn Sie mit der Einzelarbeit fertig sind, schalten sie die Kamera ein und treffen sich mit einer Person, die bereits sichtbar wartet oder gleich zu Ihnen kommt. Tauschen Sie sich in einem Breakout-Room über Ihre Sichtweisen und Erfahrungswerte aus und kommen Sie anschließend zurück in die Hauptsession.

-
-  Beschäftigen Sie sich nun mit den **Thesen 3 +4** und der **Graphik** und notieren Sie erneut Ihre Gedanken und Erfahrungen dazu.

-  Finden Sie sich in der nächsten Runde möglichst mit einer anderen Person als zuvor zusammen und tauschen Sie sich aus.

Aufgabenblatt zum Lerntempoduett (eigene Darstellung)

Wichtig hierbei ist, sowohl in Präsenz als auch online, dass Sie die bearbeiteten Thesen im Plenum noch einmal aufnehmen und eine Auswertung der Inhalte vornehmen. Sie sind methodisch relativ frei, nur Ihre Ergebnissicherung sollte der Gruppengröße angepasst sein. In kleinen Gruppen ist es möglich, dass jeder:r Studierende zu Wort kommt, während sich in größeren Gruppen eher die Arbeit mit bspw. dem Whiteboard anbietet. Wenn Ihr **Ziel** zusätzlich zu der inhaltlichen Erarbeitung von Themen auch das Fördern einer vertrauensvollen Lernatmosphäre ist, können Sie zusätzlich zur Ergebnissicherung die Gruppe zur Reflexion der Methode anregen. Fragen Sie Ihre Studierenden, wie die Zusammenarbeit geklappt hat, wie die Methode angekommen ist, oder inwieweit die Methode für die Lernprozesse der Studierenden hilfreich war. Dies knüpft an die Selbstwirksamkeit der Studierenden an, die sich ihrer eigenen Lernprozesse bewusstwerden können, und es lenkt den Blick auf die Studierenden als Lerngruppe und thematisiert ihre Interaktion untereinander und kann somit Vertrauen und Offenheit im Umgang miteinander schaffen. Diese Vorgehensweise funktioniert sowohl in Präsenz als auch online.

Literatur

Berendt, Bettina: *Lernwege und Metakognition. Logfile-Analysen zur Unterstützung aktiven und reflektiven Lernens*. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Beitrag D 3.11, Berlin 2006.

Boerner, Sabine; Seeber, Günther u.a.: *Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37(1), S. 17 -26, Göttingen 2005.

Borsch, Frank: *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung –Wirksamkeit*. Stuttgart 2005.

Den Ouden, Hendrik; Rottlaender, Eva-Maria: *Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook*, Opladen/ Toronto 2017.

Kaiser, Arnim (Hrsg.): *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München 2003.

Pfäffli, Brigitta K.: *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*, Bern 2015.

Sary, Joachim; Unger, Werner: *Concept Maps: Die Visualisierung juristischer Inhalte*. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Beitrag C 2.15 Berlin 2009.

Szczyrba, Birgit: *Instruieren, Arrangieren, Motivieren, ... Handlungsebenen professioneller Lehre*. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Beitrag A 3.3, Berlin 2006.

Autor*in

Katharina Wagner