

erleben und lernen

Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen

6/2022

Erlebnispädagogik im Dialog mit aktuellen Konzepten



- Lernen ist nicht machbar, aber planbar
- Die Neue Didaktik Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen
- Design Thinking und Life Design
- Causa Metaphor
- Didaktisches Design und die Frage nach der besten didaktischen Methode

Herausgeber:

Prof. Dr. Janne Fengler
 Prof. Dr. Michael Jagenlauf
 Prof. Dr. Werner Michl
 Dipl. Sozpäd. Holger Seidel

Redaktionsleitung:

Sibylle Schönert
 Alle Textbeiträge bitte an die E-Mail-Adresse
 redaktion@ziel.org!

Redaktion:

Prof. Dr. Michael Jagenlauf M.A., Klosterkamp
 43, 21337 Lüneburg, Tel.: 04131/5 63 43,
 Fax: 04131/8 36 65, E-Mail: Jagenlauf@
 t-online.de

Prof. Dr. Janne Fengler, Alanus Hochschule für
 Kunst und Gesellschaft, Fachbereich Bildungswissenschaft / Institut für Kindheitspädagogik,
 Villetstr. 3, 53347 Alfter, Tel.: 02222/9321-
 1511; E-Mail: Janne.Fengler@alanus.edu

Prof. Dr. Werner Michl M.A. (V.i.S.d.P.),
 Kellerbachstr. 7, 82335 Berg, Tel.: 08151/
 5 16 62, E-Mail: michl@hostmail.de

Holger Seidel, Gustav-Harms-Str. 30, 38122
 Braunschweig, Tel.: 0531/12 87 34 21, E-Mail:
 h.seidel@erlebnistage.de

e&I – erleben und lernen;

**internationale Zeitschrift für
 handlungsorientiertes Lernen**

**vereint mit der ZfE – Zeitschrift für
 Erlebnispädagogik**, 1981 von Prof. Dr.
 phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck (Uni
 Lüneburg) begründet und von ihm und Prof.
 Dr. Torsten Fischer (Fachhochschule des Mit-
 telstands (FHM), Berlin) 30 Jahre lang betreut.

Herausgeber-Beirat:

Peter Alberter, Regensburg; Rainald Baig-
 Schneider, Wien; Dr. Barbara Bous, Mem-
 mingen; Kurt Daschner, München; Prof. Dr.
 Thomas Eberle, Glonn; Jürgen Einwanger,
 Innsbruck; Dr. Rüdiger Gilsdorf, Bad Kreuz-
 nach; Dr. Bettina Grote, Berlin; Bernd Heck-

mair, München; Dr. Jule Hildmann, Edinburgh;
 Manfred Huber, Gauting; Tobias Kamer, Bern;
 Prof. Dr. Jutta Kessler, Mainz; Prof. Dr. Ulrich
 Lakemann, Jena; Christine Mangold, Baad;
 Dr. Kilian Mehl, Bodnegg; Prof. Dr. Harald
 Michels, Düsseldorf; Dr. Albin Muff, Bam-
 berg; Prof. Dr. F. Hartmut Paffrath, Augsburg;
 Andrea Scholz, Chemnitz; Dr. Martin Scholz,
 Augsburg; Prof. Dr. Peter Schettgen, Augs-
 burg; Markus Streicher, Augsburg; Christiane
 Thiesen, Lindau; Prof. Dr. Wolfgang Wahl,
 Nürnberg; Stefan Westhauser, Kassel; Prof.
 Dr. Geromo Zimmermann, Kassel; Rafaela
 Zwerger, Hinterzarten.

Erscheinungsweise und Bezugspreise:

6 Hefte: 15.2., 15.4., 15.7. (Doppelheft),
 15.10., 15.12. Jahresabonnement: € 64,-.
 Einzelhefte € 10,-/€ 20,-. Alle Preise zzgl.
 Versandkosten.

Das Jahresabonnement verlängert sich jeweils
 um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor
 Jahresende schriftlich gekündigt wird. Wir
 bitten bei Auslandsüberweisungen für Abo-
 Zahlungen darauf zu achten, dass der genaue
 Rechnungsbetrag unserem Konto gutgeschrie-
 ben wird. Abgezogene Bankgebühren müssen
 wir der Rechnung wieder aufschlagen.

Verlag und Anzeigen:

ZIEL GmbH, Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg,
 Tel.: 0821/420 99 77, Fax 0821/420 99 78.
 E-Mail: anzeigen@ziel.org. Es gilt Anzeigen-
 Preislise Nr. 13, gültig ab 01.01.2016

Layout, Satz, Grafik und Druck:

FRIENDS Menschen Marken Medien
 www.friends.ag

Gendering

Geschlechtersensible Sprache ist uns ein
 Anliegen. Wir verwenden daher das sub-
 stantivierte Partizip, die Nennung beider
 Geschlechter oder das Gender*.

Abonent*innenbetreuung:

ZIEL GmbH, e&I – erleben und lernen,
 Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, Tel.:
 0821/420 99 77, Fax 0821/420 99 78.
 E-Mail: e-und-l@ziel.org

Copyright

© 2022, ZIEL GmbH, Augsburg:
 Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen
 einzelnen Beiträge und Abbildungen sind ur-
 heberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der
 gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwer-
 tung ohne Einwilligung des Verlags strafbar.
 Erfüllungsort und Gerichtsstand: Augsburg.
 Beiträge, die mit Namen oder Initialen des
 Verfassers gekennzeichnet sind, stellen nicht
 in jedem Falle die Meinung der Redaktion
 oder des Herausgebers dar. Für unverlangt
 eingesandte Manuskripte kann keine Haftung
 übernommen werden.

Zitervorschlag:

Fengler, J., Michl, W.
 (2022). Erlebnispädagogik im Dialog mit ak-
 tuellen Konzepten. (e&I – erleben und lernen
 6, Themenheft). Augsburg: ZIEL-Verlag.

Fotos:

Von den Autoren und Autorinnen
 (außer anders gekennzeichnet).

Titelbild: Kirasolly – Adobe Stock

ISSN 0942-4857

Vertriebskennzeichen B 130 20

Beilagenhinweis: Der Abbonementauflage
 liegen Prospekte der HHB Versicherungsmak-
 ler und des CVJM's bei.

Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um
 freundliche Beachtung.

Weitere zum Hefthema passende e&I-Titel:

Bestellung unter www.e-und-l.de



1/2018

Auf der Suche nach anderen Inhalten?
e&I hat in über 25 Jahren so ziemlich jedes
 für die Erlebnispädagogik relevante Thema
 behandelt. Lass Dich überraschen, welche
 Artikel-Schätze wir haben!

Neugierig? Suche hier nach Themen:
www.e-und-l.de/suche



6/2021

6/2020

2/2016

Erlebnispädagogik im Dialog mit aktuellen Konzepten

e & I

Kann man Abenteuer und Erlebnisse wirklich planen? Eindeutig nein, meinte vor ziemlich genau 30 Jahren der blitzgescheite Pädagogikprofessor Jürgen Oelkers bei der Tagung „Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?“ Erlebnisse, so Oelkers, sind „nicht oder schwach didaktisierbar“ und es wäre gefährlich, „daraus eine Schulmethode zu machen. (...) Erlebnisse‘ lassen sich nicht domestizieren.“ (Oelkers, 1992, 97). Es hat lange gedauert, bis die erlebnispädagogische Community diesen K.-o.-Schlag verdaut hatte. Kleine Wundschmerzen sind heute noch verspürbar. Aber damals hatte man sich schnell auf die normative Kraft des Faktischen gestützt und gestürzt nach dem Motto: In der Praxis funktioniert das, und was kümmert uns die Theorie? Aber spätestens nach dem Buch von Tobias Kamber (2017) war sicher, dass Didaktik und Erlebnispädagogik bestens miteinander auskommen.

*Mit diesem Heft laden wir unsere Leserinnen und Leser zu einem Perspektivwechsel ein: Wir haben Fundstücke zusammengetragen, von denen wir meinen, dass sie die Landschaft der erlebnispädagogischen Didaktik bunter, reichhaltiger, reizvoller, tiefgründiger und innovativer machen können. Die Bezüge zur Erlebnispädagogik sind dabei verschieden ausführlich eingewoben. Es heißt also für die interessierte Leser*in: Die erlebnispädagogische „Brille“ aufgesetzt und den Transfer fortgesponnen! Die Anschlussfähigkeit und Anregungen dieser Konzeptionen auf die Erlebnispädagogik müssen geprüft werden. Wenn dieser Transfer bewerkstelligt wird, dann werden moderne didaktische Erkenntnisse, Theorien und Konzepte für die Erlebnispädagogik fruchtbar gemacht.*

Den Einstieg in unser Schwerpunktthema gestaltet die erfahrene Hochschuldidaktikerin Claudia Walter. Sie hat, zusammen mit Franz Waldherr (2021), die Hochschuldidaktik mit handlungsorientierten Methoden, aktuellen Konzepten und theoretischen Hintergründen bereichert. Arnim Kaiser, Experte für Metakognition, zeigt, die man ein schwieriges Thema didaktisch so aufbereiten kann, dass Lesegenuss und Erkenntnisse zusammentreffen. Mit Design-Thinking stellt Alisa Looks, u.a. als Coach tätig, einen innovativen Ansatz mit Kultstatus vor, den man hervorragend mit der Erlebnispädagogik verknüpfen kann. Jutta Keßler, die belesene Germanistin und Professorin für Soziale Arbeit, lädt zu einer Literatour zum Konzept des metaphorischen Lernens ein. Und schließlich beantwortet Michael Kerres, Didaktikexperte und Professor für Erziehungswissenschaft, mit solider Theorie (Kerres, 2021) und reichen Erfahrungen in der Hochschullehre die Frage „Was macht ein gutes Bildungsangebot aus?“

Wie immer wünschen wir unseren Leserinnen und Lesern ein frohes Weihnachtsfest, zwischen den Jahren eine ruhige und erholsame Zeit und ein erfolgreiches und erlebnisreiches neues Jahr. Vielleicht sehen wir uns schon am 24.- 25. März 2023 zum 14. Internationalen Kongress erleben und lernen an der Universität Augsburg? Wir würden sehr freuen!

*Werner Kell Janna Feyfer Holger Sell
Andreas Janyk Steffen Seitz*

akzent

- | | |
|----------|---|
| Seite 4 | Claudia Walter Lernen ist nicht machbar, aber planbar |
| Seite 10 | Arnim Kaiser Die Neue Didaktik – Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen |
| Seite 14 | Alisa Looks Design Thinking und Life Design |
| Seite 16 | Jutta Keßler Causa Metaphor |
| Seite 20 | Michael Kerres Didaktisches Design und die Frage nach der besten didaktischen Methode |

praxis

- | | |
|----------|------------------|
| Seite 24 | Stille bei Nacht |
|----------|------------------|

vip – impuls

- | | |
|----------|--|
| Seite 25 | Martin Albrecht Natur-Erfahrung als Selbst-Erfahrung? |
|----------|--|

service

- | | |
|----------|-----------|
| Seite 34 | Rezension |
|----------|-----------|

Literatur – Editorial

Oelkers, J. (1992). Unmittelbarkeit als Programm: zur Aktualität der Reformpädagogik. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?* (96-116). Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik München: FH München, FB Sozialwesen.

Kamber, T. (2017). *Abenteuer planen? Didaktisches Handeln in Erlebnispädagogik und Outdoortraining*. München: Ernst Reinhardt.

Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster: Waxmann utb.
Waldherr, F. & Walter, C. (2021) (Hrsg.). *Didaktisch und praktisch. Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Lernen ist nicht machbar, aber planbar

Eine Begründung für die Forderung nach aktivierenden Lehrmethoden

von Claudia Walter

Wer sich mit dem Thema Lehren und Lernen beschäftigt und professionell Lernszenarien gestalten möchte, kommt eigentlich nicht daran vorbei, sich auch mit Lerntheorien oder wissenschaftlichen Ansätzen in Bezug auf das Lernen zu beschäftigen und sich über die daraus resultierenden Rollen der eigenen Person Gedanken zu machen.

Vielleicht ist für Leser*innen von „erleben & lernen“ der Zusatz im Titel eigenartig: „Lernen ist nicht machbar, aber planbar. Eine Begründung für die Forderung nach aktivierenden Lernmethoden.“ Im Kontext von erlebnispädagogischen Lernszenarien geht es überwiegend um Erleben und um Aktivität. Die Betonung liegt hierbei jedoch auf dem Wort Begründung. Denn genau das soll der folgende Artikel liefern: Eine theoretische Untermauerung für die Forderung nach Aktivierung im Lernprozess. Dabei geht es aber nicht nur um didaktische Methoden, sondern auch um das Zusammenspiel von aktivierenden Methoden, gewünschten Lernergebnissen und der Möglichkeit, diese zu überprüfen und zu reflektieren – ganz im Sinne des sogenannten Constructive Alignment. Dieser Ansatz hat sich in der Hochschuldidaktik als sehr brauchbares Instrument herausgestellt, um Lehrveranstaltungen schlüssig und erfolgreich zu planen. Als langjährig in diesem Kontext tätige Pädagogin möchte ich diesen Ansatz nun auch der Erlebnispädagogik empfehlen. Dieser Artikel beschreibt zunächst den Ansatz des Constructive Alignment, bevor die einzelnen Komponenten dargestellt und abschließend ein Einblick in die Motivationspsychologie gegeben wird.

Eine gute Planungshilfe: „Constructive Alignment“ in allen Disziplinen

In den vergangenen Jahren hat sich in der pädagogisch-psychologischen Forschung im Kontext von guter Lehre und Weiterbildungsveranstaltungen der Ansatz des „Constructive Alignment“ als hilfreiches Konzept zur Entwicklung von nachhaltigen Lernszenarien etabliert (Mörth, Paridon & Sonntag, 2021; Braun, Weiß & Seidel 2014, 447 f.). Im Blick der Betrachtung stehen hierbei drei Komponenten:

1. Intended Learning Outcomes – Formulierung von Lernzielen
2. Teaching/Learning Activities – Konstruktivistische didaktische Methoden
3. Assessment Tasks – Lernzielkontrolle/Reflexion

Diese Komponenten werden allerdings nicht nur einzeln betrachtet. Vielmehr beschreibt der Ansatz die Notwendigkeit von deren Zusammenspiel und Einklang. Dazu zuerst folgende Abbildung (vgl. Abb. 1):

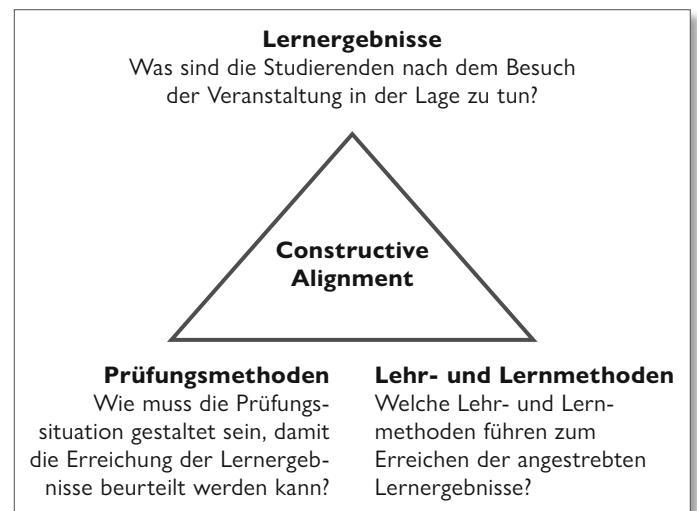


Abb. 1: Constructive Alignment (TU München, 2022)

Wie hängen diese drei Komponenten nun zusammen?

Grundlage und Ausgangspunkt sind die Formulierungen von Learning Outcomes, die ganz klar beschreiben, in welcher Art und Weise sich Lernende mit den Inhalten auseinandersetzen und diese verarbeiten sollen (Schaper, 2012, 32). Formuliert und kommunizierte Learning Outcomes geben somit zum einen den Lernenden Orientierung darüber, mit welchen Inhalten sie sich beschäftigen werden und auch, in welcher Verarbeitungstiefe sie sich damit auseinandersetzen sollen. Zum anderen sind sie auch Leitplanken für Lehrende bei der Entwicklung von Prüfungen und Assessments. Beabsichtigte Learning Outcomes und Prüfungen oder Assessments müssen aufeinander abgestimmt sein. Das basiert nicht nur auf dem Gedanken von Fairness, sondern wirkt sich auch auf die Motivation der Lernenden aus, sich am Lerngeschehen zu beteiligen (Ulrich, Seifeld & Schaper, 2021, 73 ff.).

Lehre – und auch alle anderen Formate von Weiterbildung – sollte entsprechend der Learning Outcomes so durchgeführt werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, diese Learning Outcomes zu erreichen. Didaktische Methoden sind also, ebenso wie Formate zur Überprüfung des Lernerfolgs, auf die Learning Outcomes abgestimmt. Im Bereich der Erlebnispädagogik und der Erwachsenenbildung beziehen sich Learning Outcomes überwiegend auf

soziale und persönliche Bereiche (Heckmair, 2018, 11 ff.). Diese werden nicht im klassischen Sinn geprüft, aber dennoch wird das Erreichte betrachtet und reflektiert.

Fazit: Gute Planung bedeutet also, Lernziele und Kompetenzen auf unterschiedlichen Verarbeitungsstufen festzulegen. Entsprechend geplante Lernarrangements ermöglichen das Erreichen bestimmter Verarbeitungsstufen. Beachten Sie dabei immer das Vorwissen und die Heterogenität Ihrer Zielgruppe.

Für Sie als Lehrperson heißt das: Ich mache mir dadurch die Ziele bewusst und dokumentiere meine didaktische Absicht. So ist es für Sie einfach, Lernfortschritte zu beurteilen und zurückzuspiegeln.

Sprechen Sie mit Ihren Lernenden über die Lernziele. Die Lernenden erfahren dadurch, was die zentralen Punkte zur Bewältigung bevorstehender Aufgaben sind. Sie bekommen Hilfe bei der Beurteilung des Lernfortschritts und erkennen, woran sie arbeiten müssen. Und im Idealfall gibt das Ziel den Studierenden Motivation.

Eine Handreichung zur Formulierung von Learning Outcomes

Für eine fundierte Planung von Weiterbildungsveranstaltungen oder Lerneinheiten ist es also notwendig, sich über die beabsichtigten Learning Outcomes klar zu werden und diese auch den Lernenden vorzustellen (Ulrich, Seifeld & Schaper, 2021, 73 ff.). Wie formuliert man diese nun korrekt?

Lernziele beinhalten immer zwei Komponenten:

- eine Inhaltskomponente (an welchen Gegenständen wird gelernt) und
- eine Verhaltenskomponente in Form eines Aktivverbes (was kann ich beobachten).

In der Betriebswirtschaft können Lernziele beispielsweise folgendermaßen lauten:

- Die Studierenden benennen die Verfahren der innerbetrieblichen Leistungsverrechnung.
- Die Studierenden berechnen kalkulatorische Kapitalkosten.
- Die Studierenden erläutern den Unterschied von Kostenarten- und Kostenstellenrechnung.

Die Verben, die diese Beispiele enthalten, beschreiben nicht nur das, was zu beobachten ist, sie legen auch die Verarbeitungstiefe (oder das Kompetenzniveau) fest. „Benennen“ erfordert beim Studierenden nur ein Auswendiglernen, ohne sich tiefer mit der Bedeutung des Inhalts auseinanderzusetzen, also nur oberflächliches Lernen. „Berechnen“ bedeutet, dass jemand in der Lage ist, einen Rechenweg zu nutzen und Werte einzusetzen. Wenn Studierende etwas „erläutern“, dann bedeutet dies, dass sie den Inhalt und vor allem den Zusammenhang verinnerlicht haben müssen. Hier hat Tiefenlernen stattgefunden (Walter, 2021, 105 ff.).

Formulierte Lernziele kann man unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnen. In der Literatur sind unterschiedliche

Bereiche von Kompetenz zu finden, je nach Kontext, oft mit sehr feinen Differenzierungen. Im Allgemeinen haben sich mittlerweile folgende Kompetenzbereiche etabliert (Seidl, 2021, 115 ff.):

- **Fachlich:** Welche Kenntnisse und Inhalte sollen erworben werden?
- **Methodisch:** Welche Verfahren und Prozeduren sollen erworben werden?
- **Sozial:** Welche sozialen Kompetenzen, Fähigkeiten im Umgang mit Mitmenschen also, sollen erworben werden?
- **Persönlich:** Welche Fähigkeiten im Umgang mit der eigenen Person, der Art sich darzustellen oder welche Haltungen sollen erworben werden?

Weiterhin gibt es sogenannte Lernzieltaxonomien. Diese sind hilfreich, um sichtbar zu machen, in welcher Verarbeitungsstufe sich Lernende mit Lerninhalten auseinandersetzen sollen. Für die Formulierung von fachlichen und methodischen Lernzielen eignet sich die Lernzieltaxonomie von Bloom (1972). Die Erweiterung dieser Taxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1975) um affektive Lernziele eignet sich für soziale und persönliche Lernziele.

Kognitive Lernziele

Es gibt in der Forschung um Lernen und Lehren mehrere Lernzieltaxonomien, die sich mit unterschiedlichen Tiefen des Lernens befassen. Eine sehr oft zitierte Lernzieltaxonomie ist die „Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich“ von Bloom (1972, 31 ff.). Bloom stellt in seiner Taxonomie sechs unterschiedliche Stufen von Komplexitätsgraden der Lernziele dar (vgl. Abb. 2). Für die einzelnen Komplexitätsgrade gibt es mittlerweile definierte Schlüsselverben, die bei der Formulierung von Lernzielen helfen (vgl. Rózsa, 2012, 18).

| Stufe des Komplexitätsgrads | Kognitives Lernergebnis | Verhaltenskomponenten |
|-----------------------------|-------------------------|---|
| 6 | Evaluation | Urteile können gefällt werden: beurteilen, gewichten, entscheiden. |
| 5 | Synthese | Elemente können wieder neu zusammengesetzt werden: konzipieren, zusammenführen, planen. |
| 4 | Analyse | Sachverhalte können zergliedert werden: ableiten, herausfinden, gliedern. |
| 3 | Anwendung | Regeln können angewendet werden: nutzen, zusammenstellen, bearbeiten. |
| 2 | Verstehen | Neue Informationen können verarbeitet und eingeordnet werden: bestimmen, einordnen, übertragen. |
| 1 | Wissen | Inhalte können erinnert werden: nennen, definieren, wiedergeben. |

Abb. 2: Lernzieltaxonomie nach Bloom (1975)

Bei der Fachkompetenz handelt es sich um spezialisierte und auf eingegrenzte Gebiete bezogene Kompetenz. Methodische Kompetenzen erläutern spezielle Herangehensweisen oder Prozessstrukturen, die zur Bearbeitung und Weiterentwicklung fachlicher Themen notwendig sind. Beide Bereiche sind eng miteinander

verwoben und beziehen sich auf kognitive Fähigkeiten (Gnahn, 2010, 27 ff.). Die vorgestellte Taxonomie zu kognitiven Lernzielen von Bloom ist in vielen Fachdisziplinen gut anzuwenden.

Affektive Lernziele

In Abgrenzung zu diesen fachbezogenen Kompetenzen gibt es aber auch den Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen, meist zusammengefasst als Schlüsselkompetenzen. In vielen Kontexten von Lehre und Weiterbildung spielt die Förderung von Schlüsselkompetenzen eine weniger große Rolle. Schwerpunkt von Lehre ist oftmals die reine Wissensvermittlung, also fachbezogene Learning Outcomes. Lernende sollen zwar auch im Bereich der Schlüsselkompetenzen gefördert werden, aber Fachexpert*innen sehen sich oft nicht beruflich dafür qualifiziert. So gibt es im schulischen Bereich, im universitären Bereich und auch in der beruflichen Weiterbildung oftmals zusätzliche Angebote in denen sie, losgelöst vom fachlichen Kontext, im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen gefördert werden (Seidl, 2021, 115 ff.). Anders im erlebnispädagogischen Umfeld. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der oben beschriebenen Schlüsselkompetenzen, wobei ein zentraler Aspekt die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist (Wahl, 2018, 27 ff.). Inhaltlich geht es beispielsweise um die Steigerung des Selbstwertes, die Fähigkeit, Konflikte zu lösen, oder die, ein Wertekonzept aufzubauen, bzw. zu hinterfragen – also Kompetenzen, die sich auf den Menschen und seinen Umgang mit sich beziehen, aber auch auf gesellschaftsrelevante Themen.

Beispiele für die Formulierung von sozialen und personalen Kompetenzen sind rar. Gerade aber in erlebnispädagogischen Kontexten ist es unabdingbar, sich als Trainerin oder Trainer genau zu überlegen, was man mit den Teilnehmenden erreichen möchte, bzw. in welchen persönlichen Bereichen sie Erfahrungen machen sollten, um gestärkt aus einem Training zu gehen.

Eine hilfreiche Taxonomie ist die Weiterentwicklung der Bloom’schen Taxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia. Fünf Stufen beschreiben und umfassen Grade der Verinnerlichung. Diese werden in der folgenden Tabelle erläutert (Krathwohl, Bloom & Masia, 1975, 25 ff.).

| Stufe des Komplexitätsgrads | Affektives Lernergebnis | Verhaltenskomponenten |
|-----------------------------|------------------------------------|---|
| 5 | Charakterisieren (von Werten) | Handeln richtet sich an der eigenen Einstellung aus. Für die eigenen Werte wird aktiv und leidenschaftlich und begründet eingetreten: das eigene Wertesystem beschreiben, nach eigenen Grundsätzen konsistent und vorhersehbar handeln. |
| 4 | Ordnen von Werten | Unterschiedliche Werte analysieren und vergleichen: abwägen, würdigen, einstufen, vergleichen, strukturieren, prüfen, Prioritäten entwickeln, Beziehungen herstellen, Werthaltungen entwickeln. |
| 3 | Werte | Akzeptanz eines (gesellschaftlichen) Wertes und Übernahme sozialer Verantwortung: akzeptieren, gelten lassen, zulassen, annehmen, anerkennen, überzeugt sein. |
| 2 | Reagieren | Andere Menschen funktionieren anders und haben andere Werte und Gewichtigungen: bereit sein zu, interessiert sein an, sich richten nach, Anteil nehmen an. |
| 1 | Aufmerksam werden, Gefühle anregen | Bewusst und aufmerksam gegenüber anderen werden: bedenken, beherzigen, innwerden, erfahren, auffallen, berücksichtigen, feststellen, auswählen, entdecken. |

Abb. 3: Erweiterte Lernzieltaxonomie (Krathwohl, Bloom, Masia, 1975)

Fazit: In der Erlebnispädagogik arbeitet man mit dem sinnlichen Erfahren der Umwelt mit körperlicher und emotionaler Beteiligung. Wichtige Kriterien sind die Affektbezogenheit des Erlebnisses, die Ganzheitlichkeit des Lernens, die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt sowie die Aspekte der Selbstüberwindung und Herausforderung (Boeger, Dörfler & Schut-Ansteeg, 2006, 181 ff.).

Insofern dürfte das Modell von Krathwohl für die Planung von erlebnispädagogischen Lernarrangements dienlich sein. Die Wichtigkeit der Formulierung von beabsichtigten Lernzielen im Bereich der Erlebnispädagogik scheint mir unabdingbar, da es um die Entwicklung von Menschen geht – eine absolut verantwortungsvolle Aufgabe.

**Gestaltung von Lernszenarien:
Lernen aus konstruktivistischer Sicht**

„Constructive Alignment“ beinhaltet auch den Aspekt des „constructive“. Die geplanten didaktischen Methoden sollen dementsprechend dem konstruktivistischen Ansatz folgen. Dieser Ansatz – eigentlich eine Erkenntnistheorie – geht davon aus, dass jedes Individuum rationales Wissen selbst konstruiert. „Unsere Wirklichkeit ist nur unsere Konstruktion“, so von Glasersfeld, ein Kybernetiker (vgl. Höbarth, 2007, 23). Die Kernthesen, die die Pädagogik aus diesen oder ähnlichen Aussagen für sich zieht, sind folgende:

- Wissen entsteht durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten.
- Die Lernenden generieren im Lernprozess eine eigene Sichtweise der Information, die abhängig von ihrem Entwicklungsstand, ihrem Wissen und ihrem bisherigen Erfahrungen entsteht.
- Diese implizite Selbststeuerung des Prozesses bewirkt, dass die Lernenden ihren eigenen Weg finden (und finden müssen), um möglichst effektiv ihren Wissensstand durch die dargebotene Information zu erweitern.

Daher ist Lehre in diesem Zusammenhang als ein Wissensangebot zu betrachten. Sie bleibt in der Verfügung und Verantwortung des Lernenden. Wissen kann nicht von A nach B transportiert werden. Lernen ist eine eigenständige und aktive Tätigkeit. Der Stellenwert von Lernanstößen ist groß. Diese Lernanstöße zu schaffen, ist die Aufgabe des Lehrenden. Da jeder Lernende individuelle (Lern-)Erfahrungen und Kenntnisse mitbringt, erfordert es natürlich eine geplante Auswahl von konstruktivistischen didaktischen Methoden, um alle Lernenden zu erreichen (Flaig, Heltemes & Schneider, 2021, 57 ff.).

Lehrende, die mit diesen Methoden arbeiten, nehmen dadurch eine Rolle als Begleiter, Coach oder Moderator ein. Sie tragen nicht die Verantwortung für den Lernprozess an sich. Und sie können nicht beeinflussen, was im Lernprozess gelernt wird. Die Lehrenden sind aber dafür verantwortlich, dass ihre Lehre Lernprozesse entstehen lässt. Sie müssen sich um die fachliche und didaktische Qualität ihrer Lehre bemühen und den Studierenden Zugänge zur Thematik erleichtern.

„Vorträge“ passen eigentlich nicht in ein solches Konzept, sind aber als kompetentes und professionelles Angebot manchmal unverzichtbar. Und zwar immer dann, wenn Strukturen dargestellt werden sollen oder komplexe Zusammenhänge erklärt werden müssen. Konstruktivistische Didaktik ist allerdings nachhaltiger, dies wurde in vielen Studien belegt (vgl. Berendt, 2005, 39).

Lernen im Konstruktivismus

Im Sinne des Konstruktivismus ist das Nervensystem ein autopoietischer, operational geschlossener, selbstreferenzieller Organismus. Die sinnliche Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Erinnern spiegeln keine äußere Welt wider, sondern erzeugen eine eigene Wirklichkeit. Diese Konstrukte können deshalb weder als „wahr“ oder „falsch“, sondern höchstens als mehr oder weniger „viabel“ bezeichnet werden. Dies bedeutet, sie funktionieren oder haben sich bewährt und ermöglichen das Überleben und ein erfolgreiches Handeln (vgl. Siebert, 2006, 17).

Damit ein Mensch erfolgreich handeln und sich in der Umwelt orientieren kann, braucht er bestimmte Kompetenzen, nicht nur reines Faktenwissen. Ziel einer konstruktivistischen Didaktik ist es, nicht nur notwendiges Wissen, sondern Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung anzubieten (Arnold, 2019, ff.). Statt Inhalte zu vermitteln, stellt dieser Ansatz den Lehrenden die Aufgabe, den Lernenden Methoden an die Hand zu geben, mit denen sie im späteren Berufsleben – entsprechend den sich permanent ändernden Anforderungen – Probleme analysieren und kreative Lösungen entwickeln können.

Fazit: Ein passives „Pipeline-Modell“ vom „Wissenfüllen in leere Köpfe“ kann nicht funktionieren. Lernen ist nicht machbar! Lernende stehen in individuellen, vielfältigen Kontexten, nehmen Situationen unterschiedlich wahr und verarbeiten diese in ihrer jeweiligen Biographie und Vergangenheit. Es handelt sich folglich immer um ein Anschluss- und Deutungslernen, denn es findet in Rückbezug auf Lebens- und Lernerfahrungen aus der Kindheit, der Schule oder eventuell dem Arbeitsplatz statt. Es braucht Raum, in dem eigene Lernprozesse ablaufen. Didaktische Methoden, die überwiegend der Aktivierung und der Miteinbeziehung von Lernenden dienen, beinhalten die oben genannten Punkte.

Eine Bestätigung aus neurowissenschaftlicher Sicht

Die Neurodidaktik geht von einer prinzipiellen Lernfähigkeit des Menschen aus und sucht nach den Bedingungen, unter denen sich Lernen am besten entfalten kann. Die Schlüsselidee ist die Überzeugung, dass die Plastizität, also die Veränderbarkeit des Gehirns, und die Lernfähigkeit in unauflöslicher Beziehung zueinanderstehen. Die Neurodidaktik sieht es als ihre Aufgabe an, neurobiologische Erkenntnisse für die Didaktik aufzuarbeiten, um sie auf den Prozess menschlicher Erziehung und Bildung anzuwenden (Preiß, 2007).

Die Forschung der Neurodidaktiker bezieht sich zumeist auf das Kindesalter, allerdings lassen sich die Ergebnisse und Erkenntnisse auch auf Erwachsene übertragen. Der Lernvorgang vollzieht sich stets auf gleiche Art und Weise – egal in welchem Alter. Unterschiedlich ist nur die Dauer des Lernprozesses, die im Alter länger ist. Das Gehirn hat die Fähigkeit, sich ständig den Erfordernissen seines Gebrauchs anzupassen – dies leistet die sogenannte Neuroplastizität. Unsere neuronalen Netze sind plastisch, das heißt, sie lassen sich bis ins hohe Alter verändern und entwickeln.

Zudem denken und lernen Erwachsene verstärkt in Strukturen und stellen Verbindungen zu Altbekanntem her. Diese Analogiebildungen sind für die Lernenden sehr hilfreich. Erwachsene können sie intensiver nutzen als lernende Kinder, die ja auch über einen wesentlich kleineren Erfahrungsschatz verfügen. Wie lernt man denn am einfachsten?

Eine gute Ausgangslage

Grundlage dafür, dass Lernen stattfinden kann, ist eine ausreichend vorgeformte Gehirnstruktur. Wichtigstes Kriterium ist hier, wie die Synapsen im Säuglingsalter geformt und verschaltet werden. Um möglichst viele Verzweigungen zu entwickeln, müssen Kinder möglichst viele und möglichst unterschiedliche eigene Erfahrungen machen (vgl. Beck, 2003, 3 f.).

Das Gehirn bildet sich seine Regeln selbst

Lernen vollzieht sich auf der Grundlage regelhafter Beispiele, aus denen Lernende Strukturen und Regeln erkennen und ableiten können. Auf diese Weise entstehen neuronale Landkarten. Jede Einzelerfahrung wird registriert, im Hippocampus gespeichert, weitergegeben an die Großhirnrinde, dort zusammengefasst mit anderen Einzelerfahrungen und endgültig abgespeichert. Lernen erfolgt also am Beispiel und nicht durch Instruktion und Beschreibungen.

Lernen durch Tun

Lernende lernen am erfolgreichsten dadurch, dass sie eine Handlung immer wieder tun – und zwar in den unterschiedlichsten Kontexten und mit verschiedenen Menschen. Das haben die Hirnforscher eindrucksvoll bestätigt: Lebewesen lernen dann am besten, wenn sie aktiv tätig sind. Bloßes Zuschauen und Zuhören genügen nicht.

Lernen mit Struktur

Einzelheiten ergeben nur im Zusammenhang Sinn. Erst der Zusammenhang und der daraus resultierende Sinn sind es, die die Einzelheiten interessant machen. Ohne Orientierung über ein bestimmtes Sachgebiet und dessen grundlegende Begriffe kann der Lerner mit neuen Fakten nichts anfangen. Jede neue Information muss einen sinnvollen Platz im bereits vorhandenen Wissen einnehmen und sich entsprechend damit vernetzen.

Übung

Nur wenn gelernte Regeln immer wieder geübt werden, gehen sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann. Inhalte werden in verschiedenen Regionen gespeichert und je nach Vorerfahrung mit unterschiedlichen anderen Inhalten verknüpft. Unser Gehirn arbeitet nach dem Prinzip der neuronalen Vernetzung. Eindrücke, Bilder und Informationen werden aufgenommen und weiterverarbeitet.

Fazit: Was die Gehirnforschung uns als Ergebnisse liefert, deckt sich mit den Forderungen der Pädagogen aus den letzten Jahren. Sie belegen den bekannten Sachverhalt, dass Lernen ein sehr komplexer Vorgang ist. Durch die Neurodidaktik kommen auch einige ältere pädagogische Ansätze zu neuen Ehren (vgl. Beck, 2003, 8). In vielen Bereichen können sie für ihre Thesen nun die Hirnforschung oder die Neurobiologie als Beweis anführen, was in dieser Stringenz bisher nicht möglich war. So zeigen die neueren Forschungsergebnisse, dass schon Reformpädagogen wie Montessori (1909) und Comenius (1654) mit vielen ihrer Vermutungen und Aussagen recht hatten und ihre durch Beobachtung gewonnenen Schlussfolgerungen auch neueren, naturwissenschaftlich begründeten Nachweisen standhalten.

Am Ende steht die Reflexion

In der Lehre stehen am Ende der Lehrveranstaltungen in der Regel Prüfungen. Gut überlegt und detailliert beschriebene Lernziele helfen, Prüfungsaufgaben zu erstellen und vor allen Dingen das passende Prüfungsformat zu finden.

In der Erlebnispädagogik gibt es sicher keine klassischen Prüfungen. Hier geht es eher um Phasen der Reflexion oder um formatives Assessment. Als Hochschuldidaktikerin möchte ich es mir nicht anmaßen, hier inhaltliche Hinweise zu geben. Allerdings plädiere ich dafür, sich auch in der Erlebnispädagogik – abgestimmt zu den Learning Outcomes – Reflexionsschleifen zu überlegen oder andere Formate von Rückmeldungen zu planen.

Wie kann man die Motivation der Studierenden fördern?

In der Motivationsforschung wird die extrinsische Lernmotivation von der intrinsischen Lernmotivation unterschieden – dies gilt auch für die Lernmotivationsforschung. Extrinsisch motivierte Handlungen (von außen, z.B. durch Sanktionen gesteuerte Motivation) erfolgen durch instrumentelle Absicht, da nicht die Lern-

handlung an sich im Mittelpunkt steht, sondern deren erwartete Folge (vgl. Müller 2007, 32 f.).

Die intrinsische Lernmotivation (von innen, aus der Sache gesteuerte Motivation) benötigt keine von der Lernhandlung separierbaren Konsequenzen, keine externen Anreize oder Drohungen. Wer aus intrinsischer Motivation lernt, nimmt sich selbst als neugierig, wissbegierig, aktiv und interessiert wahr (Deci & Ryan, 1993, 225 ff.).

In der Lehrveranstaltung gilt es, genau diese Motivation zu fördern. Denn Lernen, das unter intrinsischer Motivation stattfindet, erzeugt eine bessere Lernqualität und ist nachhaltiger. Dies haben Deci und Ryan in einer Reihe von Untersuchungen empirisch belegt und in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation formuliert. Sie geht davon aus, dass angeborene psychologische Bedürfnisse sowie grundlegende Fähigkeiten und Interessen des Individuums bei der Entwicklung des Selbst eine wichtige Rolle spielen. Deci und Ryan gehen davon aus, dass Personen bestimmte Ziele verfolgen, weil sie auf diese Weise ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können. Diese Bedürfnisse sind:

- Kompetenzerleben/Selbstwirksamkeit,
- Autonomie/Selbstbestimmung,
- soziale Eingebundenheit.

Wie kann man diese Erkenntnisse für die Lehre nutzen?

Optimales Lernen ist unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst und von Bedürfnissen gekoppelt. Wie setze ich als Dozent in der Lehre diese Erkenntnisse um?

Studierende erleben den Zuwachs ihrer Kompetenzen

Nur, wenn Studierende die Möglichkeit haben, selbst an Aufgaben oder Projekten zu arbeiten, können sie erfahren, dass sie etwas dazugelernt haben. Beteiligen Sie Ihre Studierenden und geben Sie ihnen die Möglichkeit, sich über ihre erfolgreiche Mitarbeit zu freuen. Sie bearbeiten selbstständig (Teil-)Aufgaben, werden, wenn nötig, von Kommilitonen oder Lehrenden unterstützt. Kompetenzerleben („Erfolgslebnisse“) kann man nicht nur fördern, indem man den Studierenden einfache Arbeitsaufträge gibt, sondern sie auch bei schwierigeren Arbeitseinheiten unterstützt, ihnen beratend zur Seite steht und zu einem Lösungsweg verhilft. Ich denke, das ist in der Erlebnispädagogik mehr als üblich.

Studierende haben ein gewisses Maß an Autonomie

Durch einfache Wahlmöglichkeiten erleben sich die Lernenden als aktive und eigenständige Personen. Dies kann bereits in kleinen Zusammenhängen stattfinden. Autonomie ist schon erreicht, wenn die Studierenden die Themengebiete frei wählen oder sich die Art und Weise der Bearbeitung der Aufgaben aussuchen können. Fordern Sie Ihre Studierenden auf, sich mit eigenen Themenvorschlägen in die Veranstaltung einzubringen. Diese Schritte fördern das Gefühl der Selbstbestimmung und kommen den Interessen der Studierenden entgegen, gleichzeitig wird für Sie der Unterricht ebenfalls abwechslungsreicher. Auch bei der Methodenwahl zur Bearbeitung der Themen können die Studierenden mitbeteiligt werden. Eine monotone Didaktik macht keinem Spaß. Wahlmöglichkeiten, sich selbst zu erleben und auszuprobieren, gibt es in erlebnispädagogischen Szenarien durchaus.

Studierende sind sozial eingebunden

Sie arbeiten in Gruppen, tauschen sich über Lehrinhalte und Schwierigkeiten aus. Der Lehrende in der neuen Rolle des Lernbegleiters und des Beraters ist – zumindest phasenweise – eng am Lerngeschehen beteiligt. Durch die Betreuung der einzelnen Gruppen intensiviert sich der Kontakt zwischen Lernenden und Lehrendem. Das Arbeiten in Gruppen ist ein wesentliches Kernelement in der Erlebnispädagogik.

Förderung der Motivation durch Stimmigkeit von Lernziel-Aktivität-Assessment

Nicht nur die Studienergebnisse von Deci und Ryan helfen, lernförderliche Aspekte in Lernszenarien einzubauen. Auch gut geplante Lernveranstaltungen entsprechend des Constructive Alignments können Lernende motivieren, sich mit Lerninhalten auseinander zu setzen. Denn wohl überlegte und kommunizierte Learning Outcomes zeigen den Lernenden, zu welchem Zweck manche Inhalte behandelt werden und steigern die Bereitschaft zur Mitarbeit (Biggs & Tang, 2011).

Literatur

- Arnold, R. & Schön, M. (2019). Ermöglichungsdidaktik: Ein Lernbuch. Bern: hep.
- Beck, H. (2003). Neurodidaktik oder: Wie lernen wir. In: Erziehungswissenschaften und Beruf 2003, Heft 3. http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf, 19.05.2009.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. What the student does. Fourth Edition. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloom, S. B. (Hrsg.) (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. (2. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Boeger, A., Dörfler, T. & Schut-Ansteeg, T. (2006). Erlebnispädagogik mit Jugendlichen: Einflüsse auf Symptombelastung und Selbstwert. In Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jahrgang 55, Heft 3, 181-197. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014). Lernwelten in der Hochschule. In T. Seidl, A. Krapp, A. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie zur Förderung der intrinsischen Lernmotivation. In Zeitschrift für Pädagogik 1993, Jahrgang 39, Heft 2, 223-238. Weinheim: Beltz.
- Flaig, M., Heltemes, T. & Schneider, M. (2021). Lernförderliche Durchführung von Lernveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.). Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: Wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co KG.
- Gnahn, D. (2010). Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Höbarth, U. (2007). Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Heckmair, B. (2021). Hirnforschung und Konstruktivismus – zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In Michl, W., Seidel, H. (Hg.). Handbuch Erlebnispädagogik (12-16) (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Herrmann, U. (2020). Neue Wege des Lehrens und Lernens aus neurowissenschaftlicher Sicht. In U. Herrmann (Hrsg.). Neurodidaktik: Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens (10-22) (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In Zeitschrift für Pädagogik 2005, Jahrgang 51, Heft 5 (626-641). Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Masia, B. (1975). Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich (2. Aufl.). Übersetzt von Dressmann, H. Weinheim: Beltz.
- Mörth, M., Paridon, H. & Sonntag, U. (2021). Kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Folgerung für evidenzbasierte Hochschullehre. In die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (5). <https://die-hochschullehre.de/articles/abstract/10.3278/HSL2105W/>, 09.08.2022.
- Müller, F. H. (2007). Studierende motivieren. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber, H. (Hrsg.), Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre (31-44). Kröning: Asanger.
- Preiß, G. (2007). Ziele und Hintergründe. www.zahlenland.info/de/leitgedanken/, 09.08.2022
- Rózsai, J. (2012). Aktivierende Methoden für den Hochschulalltag. Lernen und Lehren nach dem Core-Prinzip. Heidelberg: Heidelberger Hochschulverlag.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50, Heft 4 (496-506). Weinheim: Beltz.
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. <https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/kompetenzorientierung/> 09.08.2022.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen: HRK-Zusatzgutachten. HRK Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>, 09.08.2022.
- Seidl, T. (2021). Förderung von Schlüsselkompetenzen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.). Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co KG.
- Siebert, H. (2006). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (5. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- TU München (2022). Constructive Alignment. Wie Sie Lernergebnisse, Lehrveranstaltung und Prüfung optimal aufeinander abstimmen. <https://www.tum.de/studium/lehre/didaktik/lehre-gestalten/erfolgsfaktoren/>, 16.08.2022.
- Ulrich, I., Seifried, E. & Schaper, N. (2021). Planen von Lehrveranstaltungen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.). Handbuch Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co KG.
- Wahl, W. (2021). Bildung und Kompetenzerwerb. In Michl, W., Seidel, H. (Hg.). Handbuch Erlebnispädagogik (27-32) (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Walter, C. (2021). Lernen ist nicht machbar. In F. Waldherr, & C. Walter (Hrsg.). didaktisch und praktisch. Methoden und Medien für die Präsenz- und Onlinelehre (105-115) (3. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Autorin

Claudia Walter, Dipl. Päd. (Univ.), Dipl. Soz. Päd. (FH) seit 2005 in der Hochschuldidaktik tätig, aktuell als operative Bereichsleitung am Bayerischen Zentrum für Innovative Lehre (BayZiel). Schwerpunktmäßig Konzeption, Weiterentwicklung und Trainerin in Seminaren zum Thema allgemeine Didaktik, Lehre in MINT-Fächern und im Neuberufenen-Programm des DiZ. Sie beschäftigt sich dabei mit neuen wissenschaftlichen Ansätzen in der Lehre und deren Transfer in den Hochschulalltag.

Kontakt: walter@bayziel.de

