

Anne Brunner

Die neue Bescheidenheit der Lehrenden.

Problembasiertes Lernen (PBL) nach dem Harvard Modell
- Ein innovativer Transfer auf einen Fachhochschul-Studiengang

Teil I



Anne Brunner

*„Der Geist schläft, bis ihn das Auge
durch eine Frage weckt.“
Maria Montessori (1870-1952)*

Viele Fakultäten sind heute mit einer besonderen Herausforderung konfrontiert: mit einem durch weltweite Forschung bedingten exponentiellen Wissenszuwachs. Die Bewältigung dieses ständig wachsenden Wissensbergs stellt traditionelle Ausbildungsformen in Frage. Von dieser Entwicklung ist die Medizin in besonderem Maß betroffen. Es wundert daher nicht, dass medizinische Fakultäten weltweit eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden einnehmen. Ein Modellprojekt wird an der Universität München in Kooperation mit der Harvard Universität durchgeführt (München-Harvard Allianz). Dabei geht es um neue Ausbildungsformen für Studierende, die als Problembasiertes Lernen (PBL) bezeichnet werden. Eine besondere Herausforderung war für die Autorin, die eigene Erfahrung mit dem amerikanischen Ausbildungssystem aufweist und an der München-Harvard Allianz beteiligt ist, einige Elemente dieses universitären Konzepts ansatzweise auf einen Fachhochschul-Studiengang zu übertragen. Exemplarisch wurden praxisbegleitende Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Jahrespraktikums gewählt, das Studierende der Sozialen Arbeit 2002/03 abgeleistet haben.

Der Artikel beschreibt den Rollenwechsel, den der Dozent bzw. der Studierende im Rahmen dieses Ansatzes einnimmt. Dabei wurde die dialogische Form des Interviews gewählt. Interviewt wird die Autorin von einem ehemaligen Fachhochschullehrer (Prof. Klaus Brunner war bis vor einigen Jahren hauptamtlich am Fachbereich Architektur der Fachhochschule Dortmund tätig).

1. Sie haben am Fachhochschul-Studiengang der KU Eichstätt-Ingolstadt einen Modellversuch im Rahmen der praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen durchgeführt. Worum handelt es sich dabei?

Die praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen (PBLVA) begleiten die Studierenden während ihres Praktikums, das in diesem Studiengang ein Jahr dauert. Das Pflichtpraktikum wird zwischen dem Grund- und Hauptstudium abgeleistet. Die PraktikantInnen befinden sich in diesem Zeitraum an jeweils einer Organisation bzw. Institution, hier im Bereich der Sozialen Arbeit. Die PBLVA werden in diesem Fall in vier Blockwochen zusammengefasst, die sich auf das Jahr verteilen und vor und nach der Vorlesungszeit stattfinden. Laut Vorgabe (§4 Verordnung über die praktischen Studien-

Anne Brunner reports on **The Transfer of Problem-Based Learning (PBL) According to the Harvard Model to Lessons Backing Up Work Experience in an Applied Science Course**. In the first part, presenting the model and its course, the author uses an interview to discuss **The New Modesty Among Teachers**. The second part, discussing and evaluating experiences, will appear in Issue 1-2005.

semester an Fachhochschulen in Bayern vom 3.12.1980) werden die Blockveranstaltungen „... mit einem zeitlichen Umfang von jeweils mindestens einer Woche mit jeweils mindestens 30 Regeleinheiten durchgeführt. Die Verknüpfung zwischen den Blockveranstaltungen soll durch schriftliches Lehrmaterial im Wege des Selbststudiums hergestellt werden“. In diesem Studiengang bietet die Fachhochschule (FH) einem Jahrgang prinzipiell fünf Blockwochen mit je ca. 15 TeilnehmerInnen parallel an.

2. Was ist das Ziel dieser praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen? Warum müssen die Praktika von der Hochschule mitbetreut und mitbegleitet werden?

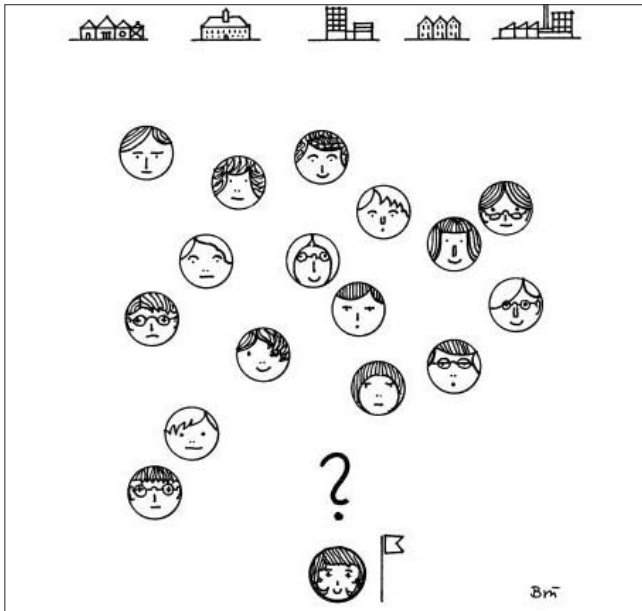
Das Praktikum bietet einen ersten intensiven Einblick in die Berufswelt. Die Fachhochschule hat die Aufgabe, dieses Praktikum fachlich und wissenschaftlich zu begleiten, um den Studierenden Fachkompetenz zu vermitteln. Darüber hinaus sollen die Studierenden auch ihre Erfahrungen in der Gruppe reflektieren und ihr Handeln methodisch einordnen, also Erfahrungs-, Reflexions- und Methodenkompetenz erwerben. Die Fachhochschule ist damit an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie begleitet die Studierenden damit auf dem Weg zu einer professionellen Sozialisierung.

3. Worin besteht von Seiten der Hochschule die besondere Herausforderung und Schwierigkeit, diese Veranstaltungen durchzuführen?

Die Studierenden befinden sich mitten in der Praxis und kommen aus unterschiedlichsten Einrichtungen für eine relativ kurze Zeit an die Hochschule zurück. Der Dozent wird dadurch mit organisatorischen, methodischen und didaktischen Herausforderungen konfrontiert. Wie soll der Dozent eine Blockveranstaltung vorbereiten, deren Inhalte er noch gar nicht genau kennt? Wie soll er eine derartig vielfältige und unvorhersehbare Flut von individuellen Erfahrungen im voraus planen und koordinieren? Wie soll er unter diesen Bedingungen die Studierenden eine Woche lang aktivieren

(s. Abb.1)? Insofern unterscheidet sich ein PBLVA erheblich von einer typischen planbaren Lehrveranstaltung, z.B. einem Seminar oder einer Übung.

Abb. 1: Die PraktikantInnen kommen aus verschiedenen Einrichtungen an die Hochschule. Wie soll der Dozent die praxisbegleitende Lehrveranstaltung organisieren?



4. Wie wird diese PBLVA denn im Regelfall durchgeführt?

Als Dozent ist es einem klar, dass es sich um eine sehr intensive Zeit handelt, in der den Studierenden eine hohe körperliche und mentale Kondition zugemutet wird. Eine mögliche Form besteht darin, ähnlich vorzugehen wie bei einem Seminar: Die Studierenden werden aufgefordert, ihre Erfahrung in Form eines Zwischenberichts jeweils vorzustellen. Bei diesem „Berichterstattungs-Modell“ wird der restlichen Gruppe die Rolle des Zuhörens zugewiesen. Dies gilt auch für den Dozenten. Wir haben es also mit einer Art Frontalunterricht zu tun. Dieser Vorgang wiederholt sich je nach Gruppengröße ca. 15 mal.

Der Referierende steht relativ isoliert vor einer Gruppe und ist zudem bemüht, vor den Augen des Dozenten zu bestehen. Der Dozent hat nun die Aufgabe, unter den vorgegebenen Rahmenbedingungen auf die Erfahrungsberichte einzugehen, diese zu hinterfragen, zu kommentieren, zu bewerten und eine möglichst lebendige Diskussion innerhalb der Gruppe in Gang zu bringen. Wenn der Dozent versucht, die Moderatorenrolle auf den Referenten zu übertragen, hat der betreffende Student das Problem, die Gruppe in Gang zu bringen bzw. bei der Stange zu halten.

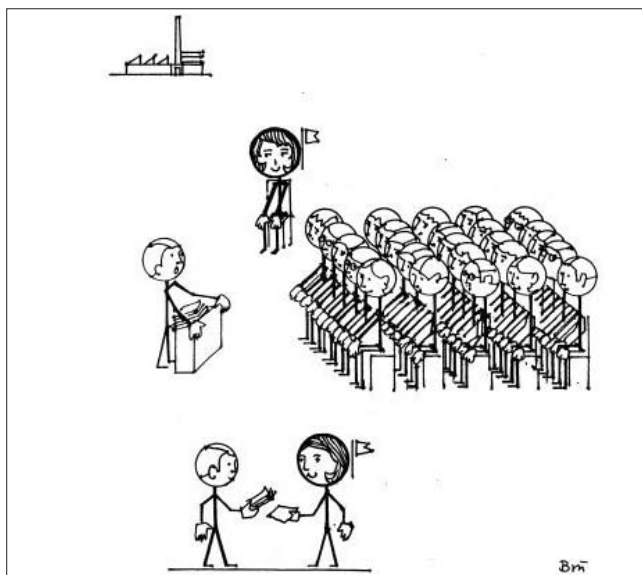
5. Ergeben sich bei diesem Modell für den Dozenten nicht gewisse Schwierigkeiten?

In der Tat ist der Dozent bei diesem Berichterstattungs-Modell mit gewissen Herausforderungen konfrontiert, z.B. (s. Abb.2)

- Der Dozent kommt in die Rolle, alles zu wissen und es auch besser zu wissen. Er gerät damit in das Blickfeld des jeweiligen Referenten und der Gruppe, die dessen Reaktion, insbesondere auch dessen Mimik und Gestik, aufmerksam verfolgen.

- Der Referierende ist bemüht, das „placet“ des Dozenten zu erhalten, um danach wieder erleichtert in die Zuhörerschaft unterzutauchen. Ab diesem Zeitpunkt kann sich sein Beitrag auf die rein körperliche Anwesenheit beschränken.
- Wenn die gesamte Blockveranstaltung in einem Raum stattfindet, entsteht ein gewisser klaustrophobischer Effekt, der nur noch durch Zigaretten- und Kaffeepausen aufgefangen werden kann.
- Der Dozent gerät in die Rolle des Gesamtverantwortlichen und erhält damit auch die Hauptverantwortung für das Gelingen oder Misslingen der Veranstaltung.

Abb. 2: Das traditionelle "Berichterstattungs-Modell": Ein Studierender stellt seinen Zwischenbericht vor, der eine Voraussetzung für den abschließenden Leistungsnachweis ist.



Natürlich handelt es sich bei diesem oben beschriebenen Berichterstattungs-Modell um eine Extremform. Viele DozentInnen bemühen sich, die starre Struktur nach Möglichkeit aufzulockern und abzumildern. Hier geht es lediglich um die pointierte Skizzierung einer möglichen Lehrpraxis.

6. Gibt es denn auch Vorteile dieses frontalorientierten Berichterstattungs-Modells?

Der Vorteil dieses Modells ist ein relativ geringer Organisationsaufwand. Man benötigt nur einen Raum, wenig Hilfsmittel, z.B. genügt eine Tafel oder ein Overhead-Projektor. Das Prozedere lässt sich für alle TeilnehmerInnen nach dem gleichen Muster durchführen, was eine gewisse Berechenbarkeit und Planbarkeit ermöglicht.

7. Sie haben nun ein anderes Modell ausprobiert. Wie kam es dazu?

Im Rahmen meiner eigenen Erfahrung mit dem amerikanischen Hochschulsystem habe ich andere Lehr- und Lernformen kennen gelernt und erfahren. Darüber hinaus bin ich seit einiger Zeit an einem Modellversuch beteiligt, den die Universität München an der Fakultät Medizin in Kooperation mit der Harvard Universität durchführt. Dabei geht es um eine neue Ausbildungsform für Studierende der Medizin, die durch Problembasiertes Lernen (PBL) unterrichtet werden.

Voraussetzung für die mitwirkenden Dozenten ist ein spezielles Training, das für eine entsprechende Lehrtätigkeit qualifiziert. Diese Erfahrung stammt aus dem universitären Bereich. Eine besondere Herausforderung war es nun für mich, einige Elemente dieses Konzepts ansatzweise auf einen FH-Studiengang zu übertragen.

Exemplarisch kann man Elemente des PBL in den praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen anwenden. Anlass war, dass ich mit der Leitung einer Gruppe von Praktikantinnen und Praktikanten aus dem Bereich Soziale Arbeit für ein Jahr beauftragt wurde.

8. Sie waren also mit der gleichen Ausgangssituation konfrontiert. Auch in Ihrem Fall kamen also ca. 15 PraktikantInnen mit individuellen und vielfältigen Erfahrungen in den Gruppenraum. Wie sind Sie mit diesen unterschiedlichen studentischen „Biographien“ umgegangen?

Der oben beschriebene Weg des Verteilens von Referaten bzw. Berichten war für mich noch nicht die Lösung der didaktischen Herausforderung. Das PBL nach dem Harvard Modell geht mit einem grundsätzlich anderen Denkansatz an diese Ausgangssituation heran:

Jeder Praktikant ist auf eine gewisse Art und Weise ein Experte. Er hat auf seine Weise einen Informations- und Erfahrungsvorsprung, den es zu nutzen gilt. Er kennt seine Praktikumsseinrichtung, deren Organisation, Struktur und Abläufe jeweils am besten. Er wurde bereits mit typischen Alltagssituationen und Herausforderungen konfrontiert, die sowohl erfreulich als auch konfliktbeladen sein können.

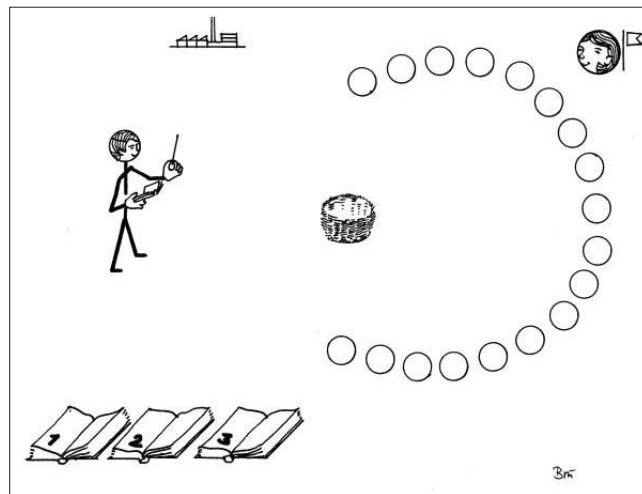
9. Dies war doch auch bei dem „Berichterstattungs-Modell“ der Fall. Wo liegt nun der entscheidende Unterschied?

Die entscheidende Frage ist: Wie nütze ich diese evidenten Ressourcen, die jeder Einzelne in die Gruppe mitbringt, auf optimale Weise? Und zwar so, dass die Spannkraft erhalten bleibt und möglichst alle Teilnehmer an diesem Erfahrungsschatz aktiv partizipieren. Auch die Gruppe bildet ein Potential, das aktiviert und schöpferisch-kreativ nutzbar gemacht werden kann. Davon kann wiederum auch der jeweilige „Berichterstatter“ profitieren. Hierin liegt der entscheidende Ansatz dieses neuen Konzepts: Die Gruppe wird nicht in die Rolle der Zuhörerschaft oder des Publikums versetzt, sondern wird zu einem Team, das gemeinsam arbeitet. Der Paradigmenwechsel besteht zugleich in einem Rollenwechsel: im Zentrum steht nicht mehr der Dozent, auch nicht mehr der Vortragende oder dessen (häufig abgelesener) Bericht. Im Zentrum steht nun ein Problem bzw. ein Fall, den der Praktikant jeweils mitbringt. Dieser entwickelt eine Eigendynamik und löst in der Gruppe einen gewissen Prozess aus. Dadurch verändert sich alles.

10. Welche Rolle hatte in ihrem Modell nun der bisher referierende Praktikant und welche Rolle übernimmt nunmehr die Gruppe?

Der einzelne Praktikant übernimmt nun eine neue Rolle, die man mit einem Dirigenten vergleichen könnte. Der zuvor passive Zuhörerblock wird nun vom Publikum in ein Orchester verwandelt. Wie im Orchester verteilt der Dirigent bestimmte Teilaufgaben an unterschiedliche Instrumentengruppen. In diesem Bild gibt es eine zu spielende Partitur, die der Dirigent mitbringt. (s. Abb. 3)

Abb. 3: Beginn des Modellprojekts: Der Fallautor stellt eine erste reale Szene aus seinem Praktikum vor. Der „Facilitator“ hält sich aufmerksam im Hintergrund.



11. Partitur? Was ist damit gemeint?

Um im Bild zu bleiben, ist die Partitur nichts anderes, als der Fall, den der Praktikant exemplarisch aus seinem Praktikum auswählen und mitbringen soll. Der Praktikant wird in diesem Sinne auch zu einem Drehbuchautor, der eine bestimmte Szene aus seiner Praktikumsseinrichtung herausgreifen soll. Denkbar ist z.B.

- eine typische Szene aus seinem Praktikumsalltag, z.B. eine Teamsitzung, eine Beratungssituation oder ein Supervisionsgespräch mit dem Praktikumsanleiter;
- eine Problemsituation, die für den Praktikanten eine besondere Herausforderung darstellt, die noch nicht gelöst ist und für die er Rat sucht. Beispiele hierfür sind soziale Konflikte im Team, der Praktikant fühlt sich vom Vorgesetzten nicht ernst genommen oder fachlich überfordert, oder er ist mit einem schwierigen Klienten konfrontiert;
- eine Problemsituation, die inzwischen eine Lösung gefunden hat, sei es durch den Praktikanten selbst oder durch die Institution.

Er wird also zu einem „Fallautor“, der einen ersten Ausschnitt seines Falls skizzenhaft und exemplarisch vorstellt. Damit hat er eine reale Situation, ein Problem oder eine Frage in den Raum gestellt, die ihn persönlich betrifft. Da es ihn betrifft, ist er an der Fragestellung sehr interessiert und hochmotiviert. Diese reale Szene wirkt wie eine Initialzündung auf seine Kommilitonen, die in ähnlichen Situationen waren oder potentiell in ähnliche Situation geraten können.

12. Wenn ich es richtig verstanden habe, ist der Gruppe bisher nur die Anfangsszene des Falles bekannt, nicht aber der weitere Verlauf.

Gut, dass Sie darauf hinweisen. Es ist genau beabsichtigt, als Initialzündung ein offenes Problem, eine offene Frage in den Raum zu stellen. Das Unfertige entwickelt eine besondere Eigendynamik und in diesem Spannungsfeld findet die eigentliche Arbeit statt.

Ein Beispiel: Eine Praktikantin greift exemplarisch ein Wochenende heraus, an dem sie für den Telefondienst in der Suchtberatungsstelle eingeteilt war. Sie wurde an diesem Sonntag Nachmittag mit einer Klientin konfrontiert, die neben einer Suchtabhängigkeit auch von einer Vielzahl an-

derer Probleme berichtet, darunter ein Partnerschaftskonflikt sowie von einer schwierigen psychiatrischen Diagnose (Borderline). Die Praktikantin befindet sich in einer Überforderungssituation, ohne sich an einen kompetenter Ansprechpartner wenden zu können. Die Klientin ruft sie etwa stündlich an, überschüttet sie mit einer Vielzahl von persönlichen Problemen, blockiert das Telefon und sucht offensichtlich das Gespräch. An dieser Stelle macht die Fallautorin einen Punkt und verrät den weiteren Verlauf der Szene nicht.

13. Was macht nun der „Drehbuchautor“ mit der Gruppe oder der „Dirigent“ mit seinem Orchester?

Er formuliert Fragen, die aus diesem Fall oder Problem entstehen und bietet diese zur Bearbeitung an. Dadurch entstehen kleine Arbeitseinheiten von 2-6 TeilnehmerInnen, die eine bestimmte Fragestellung beantworten sollen (s. Abb. 4).

Als Dozentin gebe ich lediglich gewisse formale Vorgaben, um den Ablauf zu ordnen und zu strukturieren. Diese Vorgaben betreffen z.B. die Kategorien, in die sich die Fragen und Aufgaben einteilen lassen:

- Rollenspiel (z.B. die oben genannte Telefonszene) und dessen Reflexion (z.B. „Wie ging es Dir in dieser Rolle?“ „Wie ist es mir in dieser Situation ergangen?“ „Wie würdet Ihr Euch in dieser Situation verhalten?“)
- Fachbegriffe (z.B. psychiatrisches Krankheitsbild, Therapieformen, Medikamente)
- Methodenwissen (z.B. Beratungsformen, Gesprächsführung, Telefongespräche kompetent führen, Supervision)
- Diverse Internetrecherchen (z.B. verschiedene Einrichtungen zur Suchtberatung, internationale Standards, Statistiken etc.)

Zu a: Die Szene soll also als Rollenspiel vorbereitet werden und im Plenum oder in der Kleingruppe nachgespielt werden. Die FallautorIn hat dabei die Aufgabe, einzelne Rollen zu definieren, in den Gesamtkontext einzuordnen und ggf. Hilfestellung zu geben oder eine zentrale Rolle zu übernehmen. Es geht also um die Vermittlung von Erfahrungs- und Reflexionskompetenz.

Zu b: Mit der Szene oder dem Fall sind Fachbegriffe verknüpft, die es nachzuschlagen und zu erklären gilt (Fachkompetenz). Diese Aufgabe obliegt nun nicht mehr allein dem „Fallautor“, sondern er delegiert sie an die Gruppe „Fachbegriffe“. Im Studiengang Soziale Arbeit handelt es sich z.B. um typische Krankheitsbilder wie Depression oder Alkoholsucht, Medikamente mit ihren Wirkungen und Nebenwirkungen oder bestimmte Psychotherapieformen, je nach Praktikumsstelle.

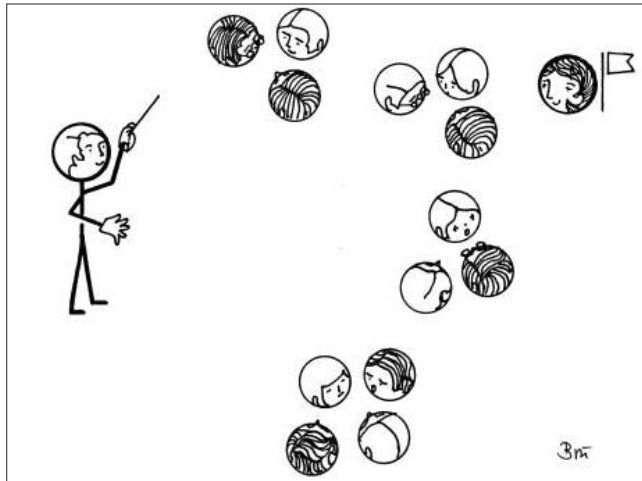
Zu c: Ein Ziel der PBLVAs ist die Vertiefung von Methodenkompetenz. Das praktische Handeln soll hinterfragt und in einen methodischen Kontext gebracht werden. Die „Methodengruppe“ befasst sich mit anerkannten, ausgewiesenen Methoden des Fachgebietes. Im Studiengang Soziale Arbeit handelte es sich z.B. um Beratungsformen, Gruppenarbeit, Moderation oder Mediation.

Zu d: Allgemeine Informationen können auch mit modernen Methoden recherchiert werden. Eine „Internetgruppe“ kann daher im weltweiten Netz nach einschlägigen Informationen suchen, wie z.B. internationale Vergleiche oder

Standards, Statistiken oder Information zu vergleichbaren Einrichtungen.

Die Arbeitsgruppen entstehen nicht durch Zuteilung, sondern durch freie Wahl, was die intrinsische Motivation der Beteiligten erhöht.

Abb. 4: Der Fallautor stellt fallbezogene Fragen und bietet Aufgaben an. Die Studierenden bilden entsprechende Arbeitsgruppen.



14. Aus einer passiven Zuhörerschaft wird also eine aktive Arbeitsgemeinschaft, die man mit einem Orchester vergleichen könnte. Der Praktikant wird zu einem „Dirigenten“. Wie lässt sich nun die Rolle des Dozenten definieren?

Das ist eine zentrale Frage, denn der Dozent ist nur scheinbar im Hintergrund, hat aber eine Schlüsselrolle, die die Amerikaner als „Facilitator“ bezeichnen.

15. Facilitator, was bedeutet das?

Es bedeutet übersetzt etwas ermöglichen, etwas erleichtern, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen schaffen, damit ein Prozess in Gang kommen kann. Der Facilitator hat zentrale Hintergrundaufgaben und ist insofern unentbehrlich. Seine Funktion betrifft nicht nur das Management und die Organisation, sondern auch das soziale Klima, um eine gute Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen. Außerdem ist eine sehr aufmerksame Präsenz erforderlich. Aus meiner Erfahrung wirkt alleine die Präsenz vergleichsweise wie ein „Katalysator“ oder ein „Enzym“ für die Gruppe. Natürlich muss der Facilitator auch inhaltlich-fachlich präsent sein und ggf. aktiv, ergänzend oder korrigierend eingreifen, um die Qualitätssicherung zu gewährleisten.

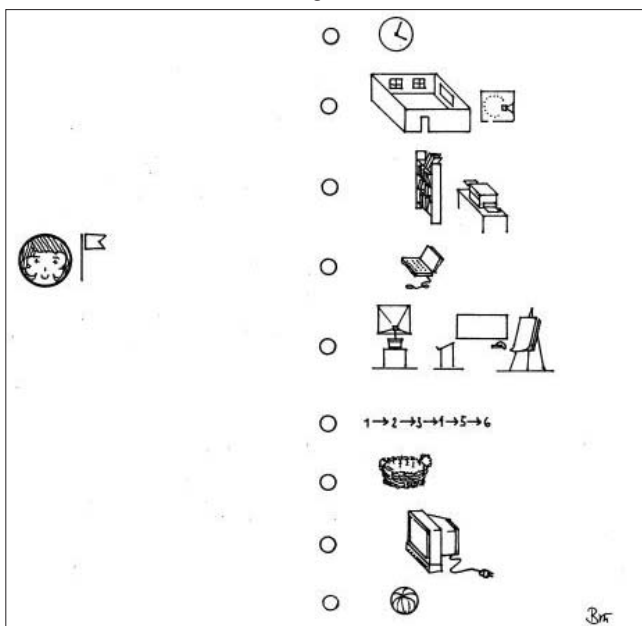
16. Die Organisation hat also einen hohen Stellenwert. Was heißt das im Detail?

Folgende Punkte sind im Voraus zu bedenken und zu planen (s. Abb. 5):

- der Zeitrahmen
- die Raumsituation
- die (ggf. variable) Sitzordnung
- die Verfügbarkeit von aktueller Fachliteratur, z.B. ein Semesterapparat in der Bibliothek
- Kopiermöglichkeiten
- PC-Arbeitsplätze
- Internetzugang

- Overhead-Projektor
 - Overhead-Folien und Stifte
 - Flipchart mit Zubehör
 - Pinnwände mit Zubehör
 - Tafel mit Zubehör
 - Videogerät
 - das formale Ablaufschema der jeweiligen Blockeinheit (Zeitvorgaben, Spielregeln, Verhaltensregeln, Feed-Back-Regeln etc.)
 - Gruppenspiele zur Auflockerung oder Entspannung
- Die Liste ist an die jeweilige Situation und Thematik anzupassen.

Abb. 5: Der Facilitator sorgt u.a. für die Rahmenbedingungen, um den selbstgesteuerten Lernprozess zu ermöglichen. Dazu gehört neben den organisatorischen Voraussetzungen auch, für ein entspanntes, lernförderliches Klima zu sorgen.

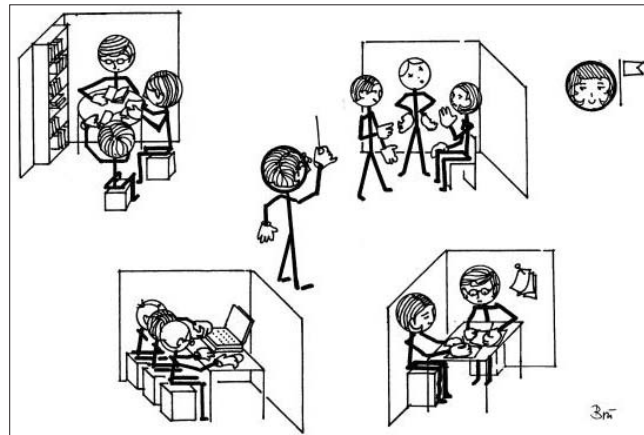


17. Gehen wir zurück zum Ablauf. Inzwischen hat sich das Plenum in kleine Arbeitsgruppen aufgeteilt.

Ja, sie müssen sich vorstellen, dass der Gruppenraum nun plötzlich mehr oder weniger leer ist. Die Arbeitsgruppen ziehen sich zurück, z.B. in die Bibliothek, in den PC-Raum, in einen kleinen Nebenraum oder an eine geeignete Sitzgruppe (s. Abb. 6). Allen ist klar, wann man sich wieder im Plenum trifft, z.B. nach 1 Stunde. Der „Fallautor“, um dessen Fall es nun geht, muss den Überblick über alle Gruppen behalten, auch wo sie sich befinden, um bei Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Das Gleiche gilt für den Facilitator.

Es liegt nahe, dass der Fallautor sich gerne in der Rollenspielgruppe aufhält, die sich ja mit seinem eigenen Problem beschäftigt, und dort entweder selbst mitspielt oder das Spiel interessiert beobachtet. Die anderen Arbeitsgruppen haben den Auftrag, das recherchierte Material mediengerecht aufzuarbeiten, z.B. in Form von Notizen auf Overhead-Folien oder Flipchartpapier. Anschließend sollen die Ergebnisse nämlich im Plenum vorgestellt werden. Obwohl die Arbeitsgruppen räumlich getrennt sind, stehen sie doch durch das gemeinsame Thema miteinander in Verbindung, wie eine Crew in einem Segelboot.

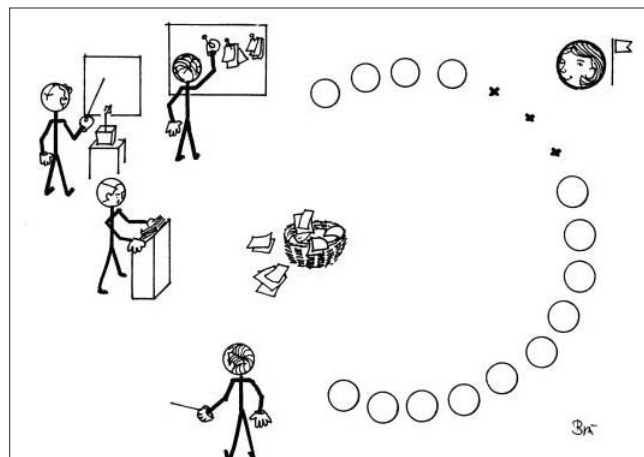
Abb. 6: Die Kleingruppen bei der Arbeit. Der Fallautor steht zur Verfügung, supervidiert die Kleingruppen und bringt sich selbst mit ein.



18. Die Gruppe trifft sich also nach der vereinbarten Zeit wieder im Plenum.

Ja, die Gruppen sind aus meiner Erfahrung bemüht, den Zeitrahmen pünktlich einzuhalten. Der Fallautor übernimmt die Moderation des Plenums und bittet die Kleingruppen, das Erarbeitete vorzustellen (s. Abb. 7).

Abb. 7: Die Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse. Der Fallautor moderiert und erhält das Material. Der Facilitator achtet insbesondere auf die Qualitätssicherung.



Im Gegensatz zum „Berichterstattungs-Modell“ (s. Abb. 2) kommen die KommilitonInnen nun aktiviert in das Plenum zurück. Sie sind einerseits gefordert, da sie ihre Recherche präsentieren müssen, andererseits sind sie gespannt, was andere Kommilitonen herausgefunden haben. Am meisten gespannt ist natürlich der Fallautor, der die Fallsituation selbst erlebt hat. Er ist auch deshalb interessiert, da das Quellenmaterial bereits dokumentiert ist und in seinem eigenen Interesse nicht verloren gehen soll. Nach jeder Präsentation drückt ihm die jeweilige Arbeitsgruppe ihr Material (z.B. Folien, Notizen) persönlich in die Hand. Er kann dies später für den Fallbericht verwenden, der laut Prüfungsordnung Grundlage für das Abschlusskolloquium bildet. Im Gegensatz zum „Berichterstattungs-Modell“ ist sein Bericht also erst noch im Werden begriffen. An diesem Entstehungsprozess ist jeder einzelne Kommilitone aktiv beteiligt und trägt damit zum Gelingen seines Fallberichts bei. Das Ergebnis ist, dass der Fallautor in dieser Sitzung nicht mehr isoliert vor einer mehr

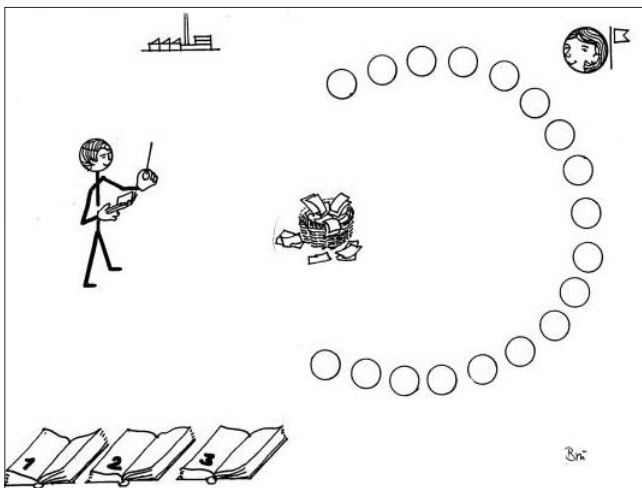
oder weniger passiven Großgruppe steht, sondern selbst aktiv zuhört, was seine Kommilitonen beisteuern. Es entsteht beim Fallautor daher ein Gefühl der Dankbarkeit gegenüber seinen Kommilitonen, die ihm mit meist hohem Engagement zurarbeiten. Jeder Studierende weiß: „früher oder später bin ich selbst in der Rolle des Fallautors und bin auf die Mitarbeit meiner Kommilitonen angewiesen“. Dies ist ein didaktisch intendierter Nebeneffekt, der den Teamgeist stärkt und den Prozess aus sich selbst heraus in Gang hält.

19. Zu Beginn hatte der Fallautor nur die Anfangsszene berichtet, ohne die reale Fortsetzung zu verraten.

Ja, das stimmt, und dies ist in dem Konzept des Problembasierten Lernens auch beabsichtigt. Die Studierenden werden dadurch zu Beginn gefragt: „wie würden Sie an dieser Stelle reagieren, was würden Sie an dieser Stelle tun?“

Erst am Schluss kann der Fallautor den tatsächlichen Verlauf bekannt geben. Diese Auflösung wird in der Regel mit besonderer Spannung erwartet (s. Abb. 8).

Abb. 8: Erst am Schluss gibt der Fallautor die tatsächliche Fortsetzung des Falls bekannt. Diese Auflösung wird von den Teilnehmern mit besonderer Spannung erwartet.



20. In Ihrem Schema gibt es noch eine Schlussrunde. Was ist damit gemeint?

Diese Arbeitssitzung wird durch eine Feed-Back-Runde abgeschlossen. Der Arbeitsprozess selbst wird von allen Beteiligten reflektiert und bewertet. Dabei werden bestimmte Feed-Back-Regeln berücksichtigt, auf die der Facilitator verweist. An dieser Feed-Back-Runde ist der Facilitator in besonderem Maße aktiv gefordert. Dies ist aus mehreren Gründen wichtig, u.a. weil er dafür sorgt, dass die Arbeit zusammengefasst, gewichtet, angemessen gewürdigt und bewertet wird. Es liegt daher nahe, dass der Facilitator die abschließende Moderation übernimmt und die abschließende Rückmeldung selbst gibt.

21. Ist damit die Arbeitseinheit abgeschlossen?

Für die Gruppe ist diese Arbeitssitzung abgeschlossen. Der Fallautor wird ihren Verlauf und die Resultate in einer Nacharbeit protokollieren und in den abschließenden Fallbericht einarbeiten. Es ist auch möglich und sogar gewünscht, dass das gesamte erarbeitete Material allen Gruppenteilnehmern verfügbar gemacht wird.

Bevor im Anschluss an die Pause die nächste Arbeitseinheit beginnt, empfiehlt sich ein Auflockerungsspiel, um z.B. das Mittagstief zu überwinden und die Gruppe erneut auf eine produktive Teamarbeit einzustimmen.

Weiterführende Literatur

- Eitel, F., Gijsselaers, W. (eds.) (1997): Problem-based Learning. Theory, Practice and Research. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. 21. Jg., 1997, H. 1
 Moust, J., Bouhuijs, P., Schmidt, H. (1999): Problemorientiertes Lernen. Ullstein Medical: Wiesbaden

■ Dr. Anne Brunner, MPH, Professorin für Schlüsselqualifikationen, Fachhochschule München, FB13, General Studies, Lothstr. 34, D-80335 München, E-Mail: a.brunner@fhm.edu

CHER CONFERENCE 2004

The Consortium of Higher Education Researchers (CHER) held its annual conference at the University of Twente - right after the CHEPS Anniversary conference from 17-19 September. The conference was sponsored by the University of Twente and its School of Business, Public Administration and Technology, the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, and the Netherlands Institute of Government (the Dutch research school for Public Administration and Political Science). With more than 100 participants from over 20 countries and about 50 presentations around the theme of „Public-Private Dynamics in Higher Education“ this year's CHER conference was a great success judging by the lively debates and social interaction that took place.

In their insightful keynote speeches, Theo Toonen (Leiden University), Roger Geiger (Penn State University), Hebe Vesuri (Venezuelan Institute of Scientific Research) and Simon Marginson (Monash University) addressed, respectively, public sector reform and governance in the knowledge-based economy, the public character and public resources of US private higher education, the interaction between (oil) industry, university and government in the highly politicised Venezuelan economy, and, finally, the global dimension and implications of (quasi-)public goods like higher education that are traded increasingly across national boundaries. The various papers presented in the parallel sessions addressed issues like regulation, marketisation, privatisation, new public management, financing, strategic planning and faculty work from a theoretical as well as an applied perspective. Jürgen Enders and Ben Jongbloed are busy sifting through the papers to make a selection for inclusion in a special/thematic issue of a journal and/or a book. Next year's (18th) CHER conference will take place in Jyväskylä, Finland. The dates are 1-3 September 2005. The theme will be „The Cultural Dimension of Higher Education“. See you there! ♦ *cheps unplugged, Volume 4, Issue 2 _ 2004*