

Müller, Antje; Macholdt, Janna

Entwicklungen begleiten: Neue Bildungsräume zur Verbindung von Theorie und Praxis in einer Vorlesung

Igel, Christoph [Hrsg.]: *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 57-70. - (Medien in der Wissenschaft; 72)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Müller, Antje; Macholdt, Janna: *Entwicklungen begleiten: Neue Bildungsräume zur Verbindung von Theorie und Praxis in einer Vorlesung* - In: Igel, Christoph [Hrsg.]: *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster ; New York : Waxmann 2017, S. 57-70* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-161109
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-161109>

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Christoph Igel (Hrsg.)

Bildungsräume

Proceedings der 25. Jahrestagung der
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft
5. bis 8. September 2017 in Chemnitz

Christoph Igel (Hrsg.)

Bildungsräume

Proceedings der 25. Jahrestagung der
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft
5. bis 8. September 2017 in Chemnitz

unter Mitarbeit von Maren Braubach



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 72

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-3720-3

ISBN-A 10.978.38309/37203

Der Volltext ist online unter www.waxmann.com/buch3720 abrufbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © Marius Masalar – unsplash.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Editorial.....	9
1. Digitaler Bildungsraum Hochschule	
<i>Sandra Schön, Martin Ebner, Martin Schön, Maria Haas</i> Digitalisierung ist konsequent eingesetzt ein pädagogischer Mehrwert für das Studium: Thesen zur Verschmelzung von analogem und digitalem Lernen auf der Grundlage von neun Fallstudien	11
<i>Annika Jokiahö, Birgit May</i> Hindernisse für die Nutzung von E-Learning an Hochschulen: Aktueller Forschungsstand.....	20
<i>Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs</i> Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna	32
<i>Matthias Haack, Thomas Jambor</i> Implementierung von realitätsnahen, elektrotechnischen Problemstellungen in mathematische Vorkurse.....	44
<i>Antje Müller, Janna Macholdt</i> Entwicklungen begleiten: Neue Bildungsräume zur Verbindung von Theorie und Praxis in einer Vorlesung.....	57
<i>Julian Dehne, Ulrike Lucke, Mandy Schiefner-Rohs</i> Digitale Medien und forschungsorientiertes Lehren und Lernen – empirische Einblicke in Projekte und Lehrkonzepte	71
<i>Jana Riedel, Thomas Köhler</i> Digitalisierte Hochschulbildung: Status Quo der akademischen Bildung in Sachsen	84
<i>Inske Preißler, Birga Stender</i> K.L.A.U.S. „Klausurvorbereitungs-App unterstützt Studierende“ – per Smartphone-App gegen hohe Durchfallquoten.....	90
<i>Sebastian Krieg, Armin Egetenmeier, Ulrike Maier, Axel Löffler</i> Der Weg zum digitalen Bildungs(t)raum – Durch digitale Aufgaben neue Lernumgebungen schaffen	96
<i>Michael S. Feurstein</i> Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre.....	103

Sónia Hetzner, Claudia Schmidt, Katja Sesselmann, Stefanie Zepf
 Pimp your lecture: Erfolgreiche Ansätze zur Unterstützung
 der Digitalisierung der Lehre an der Friedrich-Alexander-
 Universität Erlangen-Nürnberg 110

Gabriele Irle, Johannes Moskaliuk
 Was macht Lernen mit digitalen Medien in der Hochschule
 erfolgreich: Eine Einladung zum Perspektivenwechsel 116

2. Digitaler Bildungsraum Praxis

Dorit Günther
 Vom Lerninhalt zum Exponat – Museumsräume als Impulsgeber
 für die aneignungsförderliche Gestaltung von virtuellen Lernräumen 120

Marco Rüth
 Mobiles Lernen sichtbar machen: Potenziale von mobilem
 Eye-Tracking für die Gestaltung lernwirksamer Lernräume 133

Christian Rudloff
 Inverted-Classroom-Modell im Fach Bewegung und Sport in der
 Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.
 Eine Design-Based Research-Studie in der Lehrveranstaltung
 „Leichtathletik“ 140

3. Kollaboration und Netzwerke

Anne Mock, Daniel Bodemer
 Getting To Know Each Other: Group Awareness unterstütztes
 Lernen in Communities und Netzwerken 147

Wolfgang Golubski, Oliver Arnold, Frank Grimm
 Das DIADEM-Modell – Ein Netzwerk didaktischer
 Bausteine auf Basis digitaler Medien 159

Elske Ammenwerth, Werner O. Hackl, Michael Felderer, Alexander Hörbst
 Gruppendiskurse im virtuellen Lernraum:
 Förderung und Evaluierung der Critical Inquiry 170

4. OER und Digitale Medien

Bettina Höllerbauer, Martin Ebner, Sandra Schön, Maria Haas
 Didaktisches Re-Design von Open Educational Resources:
 Vom MOOC zum offenen Unterrichtsetting für den Schulkontext 177

<i>Alexander Tillmann, Jana Niemeyer, Detlef Krömker</i> Einfluss von Vorerfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen auf das Lernen mit eLectures	190
--	-----

<i>Felix Saurbier</i> Lernen mit Videos: Das TIB AV-Portal als Repositoryum für offene Lernressourcen.....	202
--	-----

5. Kompetenzen und E-Assessments

<i>Michael Eichhorn, Ralph Müller, Alexander Tillmann</i> Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der „Digitalen Kompetenz“ von Hochschullehrenden	209
---	-----

<i>Claudia Bremer, Ingo Antony</i> Einsatz digitaler Medien für den lernerzentrierten Unterricht: Konzeption und Evaluation der Lehrerfortbildung „Lernkompetenz entwickeln, individuell fördern“	220
--	-----

<i>Norbert Pengel, Andreas Thor, Peter Seifert, Heinz-Werner Wollersheim</i> Digitalisierte Hochschuldidaktik: Technologische Infrastrukturen für kompetenzorientierte E-Assessments	232
--	-----

6. Poster und Demos

<i>Petra Bauer, Jasmin Bastian, Thomas Peterseil, Tim Riplinger</i> MINE. Mobile Learning in Higher Education	239
--	-----

<i>Nicole Labitzke, Anna Heym, Daniel Bayer</i> Lehrideen vernetzen – ein Kooperationsprojekt der Hochschule Mainz und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.....	241
--	-----

<i>Tilman-Mathies Klar, Bernard Robben, Bardo Herzig, Heidi Schelhowe</i> Interaktionsdesign in Bildungsräumen für reflexive Erfahrung am Beispiel einer interaktiven Schwarminstallation	244
---	-----

<i>Daniel Klug, Elke Schlote</i> Entwicklung einer Web-Applikation zur Analyse von audio-visuellen Medienangeboten im Schulunterricht.....	246
--	-----

<i>Tobias Hasenberg, Manuel Wagener</i> Virtuelles Möglichkeitsdesign für die universitäre Lehrer*innenbildung – ViDe SCOPE.....	249
--	-----

Autorinnen und Autoren	252
General Chair	265
Steering Committee	265
Reviewer	265
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	267

Entwicklungen begleiten: Neue Bildungsräume zur Verbindung von Theorie und Praxis in einer Vorlesung

Zusammenfassung

Wie kann die aktive und regelmäßige Beteiligung der Studierenden in einer Vorlesung ermöglicht werden? Ein Ansatz ist die Verbindung von Theorie und Praxis, die jedoch insbesondere im traditionellen Format der Vorlesung eine Herausforderung für Lehrende darstellt. E-Learning bietet hier unterschiedliche Möglichkeiten, um die Verknüpfung der beiden Bildungsräume Berufspraxis und Vorlesung zu realisieren. Um diese passgenau für die Disziplin und das Vorlesungsformat auszuwählen und einzusetzen, benötigen Lehrende professionelle Unterstützung. Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Fachgebiet Pflanzenbau aufgezeigt, wie ein E-Learning-Vorhaben durch Beratung und Coaching bei der Planung, Umsetzung und Auswertung von Hochschuleseite begleitet werden kann.

Der Beitrag fokussiert daher zwei Ebenen des E-Learning-Einsatzes: Zum einen die Unterstützung der E-Learning-Implementierung durch ein Lehrcoaching, zum anderen das Zusammenführen verschiedener Lernorte durch digitale Medien in einer Vorlesung. Besonderer Fokus liegt in der Analyse dieser beiden Ebenen auf Entwicklungen, die in Bezug auf die Artefakte, die Lernergebnisse der Studierenden und durch Reflexionen im Coachingprozess stattfanden.

1 Einleitung und theoretischer Bezug

Lehrende sollen Lernerfolge auch in großen Studierendengruppen im Rahmen von Vorlesungen sichern. Dies stellt sie vor die Herausforderung im frontal geprägten Vortragssetting Studierende zu aktivieren sich einzubringen und den Transfer zur Praxis zu leisten, ohne die Vorteile einer Vorlesung aufzugeben. Die Vorteile des Bildungsraums Vorlesung liegen vor allem darin, „Learning about Research“ zu vermitteln. Unter diesem Begriff fassen Reinmann und Schmohl (2016) Lehrformate zusammen, deren Ziel es ist, in der rezeptiven Auseinandersetzung zu Wissen über eine Disziplin, ihre Erkenntniswege und den aktuellen Stand der Forschung zu gelangen. Dennoch wird das an vielen Hochschulen weit verbreitete Format Vorlesung vielfach kritisiert, insbesondere von Studierenden (vgl. Apel, 1999, S. 11). Auch in einer aktuellen Studie zur Variabilität von Motivation in Vorlesungen bestätigen Dietrich et al. (2017):

„Dozenten können Studierende jederzeit ‚verlieren‘, wenn sie im Hörsaal vor ihnen stehen, aber sie können sie auch zurückholen.“¹ Lehrende stehen daher vor der Gestaltungsaufgabe, in diesem traditionellen Bildungsraum „Learning about Research“ rezeptiv zu vermitteln, aber dennoch die Studierenden stärker einzubeziehen, um sie nicht zu „verlieren“. In Anlehnung an die Überlegungen von Schiefner-Rohs (2014) gilt es bei der Bildungsraumgestaltung auch die „Aneignung von medialen Bildungsräumen und die so entstehenden Denkräume“ der Studierenden zu berücksichtigen. Dies impliziert, wie sich das Hineinwachsen in Handlungspraxen der spezifischen Disziplinen vollzieht und von Seiten der Hochschullehre bestmöglich unterstützt werden kann (vgl. ebd., S. 75).

E-Learning-Werkzeuge werden in dem folgenden Artikel als ein Lösungsweg skizziert, die oben genannten Aspekte in einem vorliegenden Praxisbeispiel zu lösen. E-Learning wird dabei als die Unterstützung von Lehr-, Lern- und Kommunikationsprozessen durch digitale Medien angesehen, die an der Hochschule typischerweise durch Learning Management Systeme realisiert werden. In diesem Artikel wird daher nun folgenden Fragen nachgegangen: Wie kann E-Learning unterschiedliche Bildungsräume – mit besonderer Berücksichtigung disziplinspezifischer Handlungspraxen – zusammenführen und welche Entwicklungen können dadurch ermöglicht werden?

Methodisch wird ein gestaltungs- bzw. entwicklungsorientierter Zugang gewählt. Ein solcher Bedarf an einer „nutzenorientierten Forschung“ wird in bildungsnahen Wissenschaften in den letzten Jahren verstärkt diskutiert (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier & Kahlert, 2007). Es soll nicht nur die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen, sondern der gesamte Entwicklungs- und Umsetzungsprozess eines didaktischen Entwurfs in den Blick genommen werden. Gestaltungsorientierte Ansätze der Bildungsforschung liegen in unterschiedlichen Ausprägungen beispielsweise von Moser (1978) Kahlert, (2005), dem Design-Based Research Collective (2003) oder Reinmann & Sesink (2013) vor. Die Vorzüge dieser und ähnlicher Ansätze sind nach Herzig (2014) einerseits in der Berücksichtigung der Phase der Gestaltung bzw. Entwicklung als Forschungsgegenstand zu sehen, andererseits in der praxisnahen Umsetzung, bestenfalls gemeinsam mit Dozierenden (vgl. ebd., S. 22).

In der Analyse der vorliegenden Lehrveranstaltung wird der Aspekt der Gestaltung bzw. Entwicklung näher betrachtet. „Entwicklung“ kann mit Sesink (2015) in dreifacher Hinsicht bestimmt werden:

a) *Transitive Bedeutung von Entwicklung: Transitiv leitet sich aus dem spätlateinischen Begriff „transitivus“ ab, der mit „(in ein Objekt) hinübergehend“ ins*

1 Forschungsmeldung zu Dietrich et al. (2017), URL verfügbar unter: http://www.uni-jena.de/Forschungsmeldungen/FM170303_MotivationLernen.html [07.03.2017]

Deutsche übersetzt wird.² *Er umfasst Entwicklung als Tätigkeit, bei der Subjekte etwas entwickeln, „das objekthaftes Resultat ihrer Tätigkeit ist.“* (Sesink, 2015, S. 2)

b) *Intransitive Bedeutung von Entwicklung*: Das Antonym zu „transitiv“ ist „intransitiv“ und kann im Sinne von „nicht zielend“ verstanden werden.³ Sesink (2015) beschreibt dementsprechend: „Entwicklung als Ereignis und Geschehen“ in Bezug auf „die Adressaten pädagogischer Tätigkeit“ (ebd., S. 2).

c) *Entwicklung als reflexiver Prozess*: Dies umfasst „eine vernunftgeleitete Vermittlung von transitiver Entwicklungstätigkeit und intransitivem Entwicklungsgeschehen“ (ebd., S. 2). Die Reflexion bezieht auch die Entwickler_innen mit ein, da sie sich mit dem Ergebnis ihrer Entwicklungstätigkeit – im Zusammenspiel mit den dadurch ggf. angestoßenen Entwicklungen bei den Adressaten – auseinandersetzen müssen (vgl. ebd., S. 2).

Diese drei Aspekte von Entwicklung dienen bei der Auswertung des im Folgenden beschriebenen didaktischen Settings als pädagogische Orientierungspunkte.

2 Die Ausgangssituation

Eine Dozentin des Instituts für Pflanzenbau und Pflanzenzüchtung I, Professur für Pflanzenbau, der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) trat an das zentrale Beratungsangebot der Universität für technologisch unterstütztes Lehren und Lernen, die Arbeitsgruppe Medien und E-Learning am Hochschulrechenzentrum, heran. Ihr Anliegen war, den Lernerfolg der Bachelorstudierenden des Studiengangs Agrarwissenschaften durch den Einsatz von aktivierenden Methoden für größere Studierendengruppen in ihrer Vorlesung zu verbessern und den Praxisbezug zu stärken. Gleichzeitig sollte der vorlesungstypische Theoriebezug und „Learning about Research“ weiterhin im Vordergrund stehen.

Die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung „Spezieller Pflanzenbau“ im Modul „Nutzpflanzenproduktion“ sahen wie folgt aus: Eine Vorlesungssitzung war für 90 Minuten wöchentlich angesetzt. Es bestand keine Anwesenheitspflicht und die Vorkenntnisse der Studierenden waren sehr heterogen. Teilweise brachten sie bereits Praxiserfahrungen aus einem elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb mit, viele hingegen hatten kaum praktische Erfahrungen im Pflanzenbau gesammelt.

Ziel der Dozentin war es, den Fokus auf das Lernergebnis der Studierenden zu richten, um damit den Wissenstransfer sicherzustellen, das selbstständige

2 „transitiv“ auf Duden online: <http://www.duden.de/node/651989/revisions/1610832/view> [06.01.2017]

3 „intransitiv“ auf Duden online: <http://www.duden.de/node/651987/revisions/1602062/view> [01.06.2017]

Auseinandersetzen mit einem Thema zu ermöglichen sowie das Verstehen von pflanzenbaulichen Zusammenhängen zu fördern. Durch die aktive Teilnahme der Studierenden an der Lehrveranstaltung sollte der Schwerpunkt von „lehrerzentriert“ zu „lernzentriert“ verschoben und damit ein „shift from teaching to learning“ (Welbers & Gaus, 2005) im Format Vorlesung vollzogen werden.

Von Seiten der Beratung stellte sich an diesem Punkt die Frage, ob und wie ein Vorhaben zur Verbesserung der Praxis von Hochschuleseite angemessen begleitet werden kann. Im Folgenden wird zur Realisierung von gestaltungsorientierten Ansätzen in der Lehre ein Lehrcoachingansatz herangezogen, um die möglichen Verbesserungen in der Praxis angemessen reflektieren zu können.

3 Methodisches Vorgehen: Der Beratungs- und Coachingansatz

Um Entwicklungen bzw. die dadurch erhoffte Praxisverbesserung kritisch-reflexiv begleiten zu können, werden im Bereich E-Learning an der JLU Lehrcoachings angeboten. Sie finden im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung statt und unterstützen die Umsetzung von E-Learning-Projekten. Nachfolgend wird beschrieben, wie im Rahmen des Lehrcoachings das oben genannte Anliegen der Dozierenden begleitet und die verschiedenen Entwicklungsebenen zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Doch zunächst werden der Ablauf und die theoretischen Bezugspunkte des Coachingangebots erläutert.

3.1 Lehrcoaching zur Umsetzung von E-Learning-Vorhaben

Coaching im Kontext der Hochschule kann als „individuell ausgestaltetes Beratungsformat“ (Szczyrba & van Treeck, 2017, S. 47 f.) verstanden werden. Beratung im Feld der Hochschule kann dabei unterschiedliche Formate und Ausprägungen aufweisen (Wildt et al., 2016). Im betrachteten Lehrcoaching wird Beratung als eine pädagogische Beratung aufgefasst, die Ansätze einer „informativen Beratung“ (Gieseke, 2016, S. 469 f.) aufweist. Als eine Mischform der informativen Beratung und des Coachings kann das hochschuldidaktische Angebot „Lehrcoaching: Mein E-Learning-Projekt erfolgreich umsetzen“ an der JLU angesehen werden. Das Lehrcoaching richtet sich an Lehrende, die ein konkretes E-Learning-Vorhaben erstmalig in einer eigenen Lehrveranstaltung umsetzen möchten. Während des Coachings wird gemeinsam mit der Coachin ein E-Learning-Konzept ausgearbeitet und in die konkrete Lehrsituation integriert. Die intendierten Lernergebnisse im Rahmen des Coachings sind wie folgt definiert: Teilnehmende sind in der Lage, 1. ihr Konzept didaktisch-methodisch begründet an geeigneten Stellen in ihre Lehrveranstaltung zu integrieren, 2. den Mehrwert und die Probleme des E-Learning-Einsatzes in Bezug auf die eigene

Lehrveranstaltung zu reflektieren und 3. Verbesserungspotentiale in eigenen Lehrsituationen zu erkennen und umzusetzen.

Die eingenommene Haltung der Coachenden in diesem Format orientiert sich am subjektwissenschaftlichen Ansatz nach Holzkamp (1995) mit dem theoretischen Konstrukt des Selbstverständigungsbegriffs und der Interpretationsperspektive vom Subjektstandpunkt (Ludwig, 2015, S. 293).

3.2 Ablauf des Coachingprozesses

Die Lehrveranstaltung und das begleitende Coaching sind eng miteinander verzahnt. Das Coaching wird durch drei begleitende Treffen strukturiert, die in Präsenz abgehalten werden. Der Auftakt ist i.d.R. ein Startgespräch, bei dem der erste Konzeptentwurf besprochen wird und die persönlichen Anliegen bzw. Handlungsproblematiken (Holzkamp, 1995, S. 182) den Ausgangspunkt für die Beratung liefern. Hier gilt es zunächst, eine Beziehung zwischen Coachin und Teilnehmer_in aufzubauen sowie erstmalig ihre jeweilige Selbst- und Fremdpositionierungen auszuhandeln (vgl. Rettinger, 2011). Es dient ebenso dazu, der Coachin einen Zugang zum Anliegen der Klientin zu ermöglichen; durch die gemeinsame Erarbeitung erster Lösungsansätze – im vorliegenden Coaching unter besonderer Berücksichtigung von E-Learning – besteht die Möglichkeit, dass die in der Ausgangslage benannte Handlungsproblematik in eine Lernproblematik überführt (vgl. Holzkamp, 1995, S. 184 ff.) und im Folgenden – in der Vorbereitung der eigenen Lehrveranstaltung – lernend bearbeitet wird.

Während der Umsetzung des Lehrprojekts in der Vorlesungszeit erfolgt eine weitere Coaching-Sitzung, bei der auf die bisher gesammelten Erfahrungen und Themen eingegangen wird. Gegen Ende des Semesters findet ein Endgespräch statt.

Zum Abschluss des Coachings wird die Umsetzung des E-Learning-Projekts in Form eines Erfahrungsberichts dokumentiert, der im Rahmen des hochschuldidaktischen Angebots der JLU anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt wird.

3.3 Einsatz eines Blogs als Lerntagebuch

Über das Semester hinweg reflektieren die Coachingteilnehmenden den E-Learning-Einsatz und ihre Lehrerfahrungen in einem Lerntagebuch. Lerntagebücher wurden bereits Anfang der 1990er Jahre entwickelt, zunächst für den schulischen Kontext (Gallin & Ruf, 1990), und deren Vorteile für verschiedene Bildungsbereiche aufgezeigt und Potentiale diskutiert (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Über einen Versuch der Verknüpfung von Lerntagebüchern und

Coachings im Hochschulkontext berichtet Stettner (2016). Das Lerntagebuch wird während des Coachings in einem ILIAS-Blog geführt und ist nur für die Coachin zugänglich. Dieser geschützte Raum des Online-Lerntagebuchs ist bewusst gewählt: Das Format Weblog eignet sich, um traditionelle „Potenziale von Lerntagebüchern um spezifische Möglichkeiten digitaler Medien zu erweitern“ (Petko, 2013, S. 212).

Die Begleitung der Reflexionen im Online-Lerntagebuch erfolgte in Form von Online-Kommentaren der Coachenden. Das methodische Vorgehen orientierte sich bei der Online-Begleitung wie auch bei dem im Folgenden näher ausgeführten Coachingablauf an subjektwissenschaftlichen Grundsätzen (vgl. Ludwig, 2015, S. 296). Damit ist sichergestellt, dass die Deutungshoheit über die Lehre bei den Ratsuchenden verbleibt und ihre Souveränität als Lehrperson gewahrt wird.

4 Der Lösungsansatz

Im Rahmen des begleitenden Coachings kristallisierten sich in der ersten Konzeptbesprechung, während des Startgesprächs, die zentralen Themen der Coachingnehmerin heraus. Als Lösungsansätze zur Realisierung wurden u. a. eine Umfrage bei Landwirt_innen, Diskussionsrunden zum Thema „Umweltwirkungen von Pflanzenschutzmitteln“ und weitere aktivierende Methoden in Form von Abstimmungen entwickelt. Im Rahmen dieses Artikels wird exemplarisch das Element der Entwicklungsstadien von Getreidepflanzen herausgegriffen, da es das zentrale praktische Handlungsfeld der Studierenden im Bachelor-Studiengang Agrarwissenschaften in einem geschützten virtuellen Bildungsraum erfahrbar macht und mit dem Bildungsraum der Vorlesung vernetzt.

4.1 Bildungsraum Feld integrieren

Die letztendlich realisierte Idee sah vor, dass jede/r Studierende eine Getreidepflanze über das Semester hinweg begleitet und Fotos inkl. Beschreibung der einzelnen Entwicklungsstadien anfertigt. Im ersten Beratungsgespräch wurden Blogs als das geeignete Mittel für die Umsetzung des Vorhabens identifiziert. Dementsprechend sollte jede/r Studierende einen eigenen Blog im Sinne eines „Pflanzentagebuchs“⁴ führen. Als technische Lösung wurde die Lernplattform

4 „Pflanzentagebücher“ sind insb. im schulischen Kontext bekannt, vgl. z.B.: Die Kartoffel – Unterrichtsmaterial für die Klassen 3-10, Hrsg.: Information.medien.agrar e.V. und Deutscher Kartoffelhandelsverband e.V. (2015). Online verfügbar: information-medien-agrar.de/webshop/mediafiles/PDF/104-125_sonderheft_die_kartoffel.pdf [01.06.2017]

der JLU ILIAS verwendet, die Studierenden die Möglichkeit bietet, einen persönlichen Blog anzulegen.

In der vorliegenden universitären Lehrveranstaltung war das Schreiben der Pflanzentagebücher in Form von Blogs eine zusätzliche freiwillige Leistung für die Studierenden. Nur die Dozentin wurde für die Blogs freigeschaltet, so dass die Studierenden die Inhalte in einem geschützten Raum anfertigen konnten. Die Pflanzentagebücher unterschieden sich von dem oben genannten Online-Lerntagebuch, das die Dozentin im Rahmen des Coachings führen musste.

Entsprechend Lissmanns (2010) Funktionen von Lerntagebüchern wurde hierbei der Fokus weniger auf das Festhalten von Gedanken und Reflexionen gelegt, sondern es eher zur Dokumentation genutzt, indem 1. Raum und Zeit für eigene Beobachtungen – hier auf dem Feld – gegeben wurden; 2. Es als Grundlage diente für eine Rückschau auf einen Zeitraum und eventuell eingetretene Entwicklungen, sowohl bei der eigenen Leistung – als auch hier im Besonderen der Entwicklung der Getreidepflanzen zwischen Aussaat und Ernte – sowie 3. zur Selbstkontrolle der Arbeit und des Lernerfolgs. Zudem erhielten sie regelmäßige Unterstützung durch die Dozentin, die ihren Beobachtungen über die gesamte Vorlesungszeit individuell online durch Rückmeldungen begleitete.

4.2 Verbindung der Bildungsräume Vorlesung und Feld

Die Studierenden fertigten ca. alle zwei Wochen eigenständig Fotos auf dem Feld an. Dazu wählten sie einen Acker aus, den sie über das Semester hinweg beobachteten oder gingen auf Getreidefelder der Versuchsstation für Pflanzenbau. Im Selbststudium integrierten sie die Bilder in ihr persönliches Pflanzentagebuch und nahmen erste Zuordnungen der Entwicklungsstadien und Benennungen der Fachbegriffe vor. Die Dozentin kommentierte die Einträge und gab Rückmeldung zu den Fotos und der Einordnung in das Entwicklungsstadium. Hier bestand die Möglichkeit für die Dozentin, auf Fehler frühzeitig hinzuweisen, sie bereits im Verlauf der Vorlesung zu identifizieren und ggf. als Thema in Folgesitzungen aufzugreifen.

Zudem zeigte sie ausgewählte Fotos in der Vorlesung, wenn diese inhaltlich den Vorlesungsstoff verdeutlichten. Dazu holte sie sich im Vorfeld die Erlaubnis des/der jeweiligen Studierenden ein. Beispielsweise wurde an Fotos erläutert, wie sich die Entwicklungsstadien Keimung, Blattentwicklung und Bestockung beim Getreide vollziehen. Sehr detailliert wurde im Rahmen der Bestockung die Ausbildung der Seitentriebe bei Gerste und Roggen im Herbst diskutiert und die Unterschiede zwischen beiden Getreidearten anhand der Fotos besprochen. Hierbei schilderten die Studierenden ihre Erfahrungen vom Feld und brachten praxisnahe Beispiele mit in die Vorlesung ein. Dies motivierte die Studierenden

zur weitergehenden Auseinandersetzungen mit der Thematik und zur aktiven Mitarbeit im Rahmen der Vorlesung.

5 Auswertung

Die folgende Auswertung orientiert sich an den Ausprägungen von „Entwicklungen“, die in Abschnitt 1 mit Bezug zu Sesink (2015) dargestellt wurden. Die während der Konzeption und Durchführung der Vorlesung mit dem E-Learning-Element des Lerntagebuchs gemachten Erfahrungen und erhobenen Daten werden entsprechend der verschiedenen Arten von Entwicklung ausgeführt.

a) Transitive Bedeutung von Entwicklung: Entwicklung in ihrer transitiven Bedeutung umfasst die Tätigkeit von Entwicklungsverantwortlichen bei der konkreten Gestaltung von Artefakten. Im vorliegenden Fall betrafen die geschaffenen Artefakte zum einen die Lehrveranstaltungsebene: Die Anreicherung und Verzahnung der Vorlesung zum Thema Pflanzenbau mit der entsprechenden Implementierung des Pflanzentagebuchs mittels der technischen Lösung des ILIAS-Blogs.

Die Entwicklung des Lehrveranstaltungskonzepts wurde eng durch das Coaching begleitet, es kann daher als maßgeblich prägendes Element der erfolgreichen Konzeptionierung und Realisierung angesehen werden. Im Prozess kam es zu einem engen Ineinandergreifen von Coaching, der Reflexion der Dozentin in ihrem Lerntagebuch und der Vorlesung. Zusätzlich führte die Coachin eine technische Unterweisung mit den Studierenden in einer Vorlesungssitzung durch, um die Blogs für das Pflanzentagebuch einzurichten. An dieser Stelle tritt der teilweise informative Charakter der Beratung hervor.

b) Intransitive Bedeutung von Entwicklung: Entwicklung als Bildungsereignis oder -geschehen bezieht sich unmittelbar auf die Adressaten der pädagogischen Praxis, im vorliegenden Fall auf die Bachelorstudierenden des Studiengangs Agrarwissenschaften. Ob und inwieweit bei ihnen Lern- bzw. Bildungsprozesse erfolgreich initiiert werden konnten, lässt sich indirekt aus Evaluationsergebnissen und weiteren textlichen Rückmeldungen ableiten. Es lassen sich auch Hinweise auf die Bewertung der Lerntagebücher durch die Studierenden finden.

Die Tabelle zeigt die erreichte Gesamtpunktzahl in der Klausur für den Teil Nutzpflanzenproduktion, und die separat erreichte Punktzahl für den Klausurteil Pflanzenentwicklung, dessen Klausurfrage sich speziell auf die Inhalte des Pflanzentagebuchs bezogen. Das Abschneiden der Studierenden in der Klausur wurde in der Auswertung aufgeschlüsselt nach dem regelmäßigen Vorlesungsbesuch und ob ein Pflanzentagebuch geführt wurde. Die Ergebnisse

zeigen, dass die 64 Studierenden, die regelmäßig an der Vorlesung teilnahmen und ein Pflanzentagebuch schrieben, sowohl die volle Punktzahl im Klausurteil Pflanzenentwicklung als auch eine höhere Gesamtpunktzahl in der Klausur erreichten, und damit besser abschnitten als Studierende, die lediglich die Vorlesung besuchten, aber kein Pflanzentagebuch führten. Das bessere Lernergebnis bezog sich dabei nicht nur auf die Inhalte der Pflanzenentwicklung (ILIAS-Blog, Pflanzentagebuch), sondern auf ein insgesamt besseres Durchdringen der Lehrinhalte zum Thema Nutzpflanzenproduktion, was sich in der höheren Gesamtpunktzahl der Klausur (vgl. Tab.) zeigt.

Tab. 1: Klausurergebnisse in Relation zu Vorlesungsbesuch und Führen von Pflanzentagebuch

Einteilung	Anzahl Studierende (n)	Gesamtpunktzahl in Klausur (max. 50 Pkt.)	Punktzahl Klausurteil Pflanzenentw. (max. 5 Pkt.)
Alle Teilnehmenden der Klausur	148	40	3
Regelmäßige Vorlesungsbesucher (mind. 10 von 15 Sitzungen), aber keine Teilnahme Pflanzentagebuch	72	39	3
Regelmäßiger Vorlesungsbesuch und Teilnahme Pflanzentagebuch	64	47	5
Kein regelmäßiger Vorlesungsbesuch und kein Pflanzentagebuch	12	32	2
Kein regelmäßiger Vorlesungsbesuch, und Teilnahme Pflanzentagebuch	0	-	-

Die studentische Lehrveranstaltungsrückmeldung wurde im Fragebogen „MoGLi“ der Professur für Hochschuldidaktik & Evaluation und der Servicestelle Lehrevaluation der JLU im WS 2016/17 erfasst. Es nahmen hieran 32 Studierende teil, um das Modul zu bewerten. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden sich überwiegend im dritten Fachsemester des Bachelorstudiengangs Agrarwissenschaften befanden. Nur vereinzelt nahmen Studierende höherer Semester teil. Ca. 46% der Teilnehmenden am Fragebogen waren weiblich, 54% männlich. Das Geschlechterverhältnis war daher nahezu ausgewogen. Ein Großteil der Studierenden (40%) gaben an, durchschnittlich pro Woche, außerhalb der Vorlesung, eine Stunde in die Veranstaltung zu investieren, ein Drittel (32%) zwei Stunden. Drei Stunden benötigten 16% der Studierenden. Abbildung 1 zeigt, dass ein Großteil der Studierenden die digitalen Medien als sinnvoll in das Gesamtkonzept der Vorlesung integriert sahen. Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Mehrheit der Studierenden das Verhältnis von Aufwand und Nutzen des Einsatzes digitaler Medien in der Veranstaltung als angemessen bewerteten.

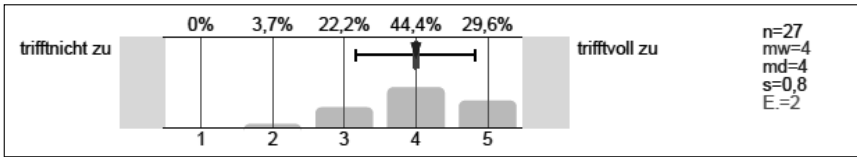


Abb. 1: Die digitalen Medien waren sinnvoll in das Gesamtkonzept der Veranstaltung eingebunden.

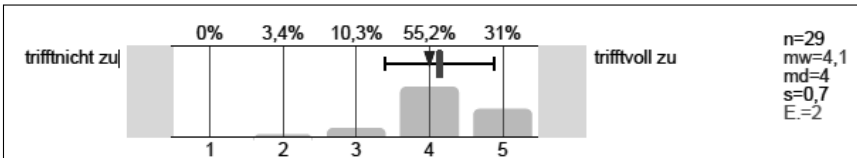


Abb. 2: Aufwand und Nutzen der digitalen Medien standen in einem angemessenen Verhältnis.

In der studentischen Rückmeldung wurde explizit von einigen das Pflanzentagebuch hervorgehoben. Sie äußerten sich positiv zum „Blog über die Entwicklungsstadien, um sich mit dem Thema vertiefend zu beschäftigen.“, andere sagten: „Ich finde das Pflanzentagebuch eine gute Idee um die BBCH Stadien besser nachvollziehen zu können“ oder „Pflanzentagebuch – gute Einblicke in die Entwicklungsstadien“. Eine Person äußerte sich negativ über das Pflanzentagebuch. Andere kritisierten, „dass der Blog nicht bewertet wurde“ oder machten Vorschläge, was verbessert werden könnte: „klausurrelevante Inhalte: Punkte auf den Blog ‚Pflanzentagebuch‘ in der Klausur anrechnen lassen können.“ Von mehreren Studierenden wurde also der Wunsch geäußert, dass das Pflanzentagebuch auch klausurrelevant gemacht oder extra Punkte für die Klausur angerechnet werden sollten.

Im Rückblick ist der hohe zeitliche Aufwand für die Dozentin (ca. 2 Stunden pro Woche) in Bezug auf die Betreuung der Pflanzentagebücher kritisch anzumerken. Dieser Aufwand bezog sich einerseits auf das Vertraut machen mit dem neuen Lehrmedium „Blog“ und der technischen Umsetzung in ILIAS, zum anderen auf die zahlreichen Fahrten zur Versuchsstation, das Fotografieren der Pflanzen auf dem Feld sowie das Bearbeiten und Hochladen der Fotos, um selbst ein Pflanzentagebuch zu führen, das den Studierenden als Orientierung dienen sollte.

Darüber hinaus mussten zeitliche Ressourcen vor allem in die fachliche Begleitung bzw. Kommentierung der Blogeinträge von Studierenden investiert werden. Zudem war im Rahmen der Vorlesung von der Dozentin extra Zeit einzuplanen, einerseits am Anfang für die technische Anlage eines ILIAS-Blogs (einmalig: 1 Stunde) sowie semesterbegleitend das regelmäßige Führen der

Pflanzentagebücher immer wieder anzustoßen, fachlich zu begleiten und ausgewählte Beiträge auch während einer Sitzung allen Studierenden vorzustellen (ca. 10 Minuten pro Sitzung).

c) Entwicklung als reflexiver Prozess: Wie in Abschnitt 3 herausgestellt wurde, meint „Entwicklung als reflexiver Prozess“ einerseits, wie Adressaten sich in einen reflexiven Prozess mit eigenen Lernimpulsen und – in diesem Fall das Angebot der Vorlesungsinhalte und der vertieften Auseinandersetzungsmöglichkeit durch das Führen des Pflanzentagebuchs – einlassen. Da dies eine freiwillige, zusätzliche Aufgabe darstellte, nahmen nicht alle dieses Angebot an. Lediglich 64 Studierende führten ein Pflanzentagebuch, profitierten aber davon, wie die Ergebnisse der Klausur zeigten.

Andererseits begaben sich auch die Entwicklungsverantwortlichen in einen reflexiven Prozess – im vorliegenden Szenario die Dozentin und die Coachin. Die gesamte transitive Entwicklungstätigkeit umfasste reflexive Anteile, die durch das Coaching prozessbegleitend integriert werden konnten: Insbesondere in der Konzeptionsphase und in den ersten Wochen der Vorlesung sind viele Einträge im Lerntagebuch der Dozentin entstanden. Dies lässt auf eine erhöhte Auseinandersetzung mit der E-Learning-Integration in die eigene Veranstaltung schließen.

Die Begleitung der Dozentin im Coachingprozess umfasste folgende Bausteine, wie in Abschnitt 4.3 ausgeführt wurde: 1. Das Startgespräch, was die Erstellung des E-Learning-Konzepts, die damit verbundenen Ziele und eine erste Rollenreflexion sowohl in Bezug auf das Coaching als auch in der eigenen Lehre beinhaltete. 2. Das Zwischengespräch, in dem die Reflexion und individuelle Beratung in Bezug auf die Realisierung der Maßnahme im laufenden Lehrbetrieb im Vordergrund stand. 3. Das Abschlussgespräch, in dem die Gesamt-Reflexion des Lehrprojekts, der erreichten Ziele und der individuellen Kompetenzentwicklung thematisiert wurde. Zudem reichte die Dozentin 12 Blogbeiträge prozessbegleitend im Sinne eines Lerntagebuchs ein. Die Reflexion der Entwicklung wurde von der Dozentin auch in einem Erfahrungsbericht festgehalten. Der Transfer der Lehridee und der Erfahrungen der Umsetzungen wurden anschließend über einen öffentlichen Ideenpool für innovative Lehre, den das Kompetenzzentrum für Hochschuldidaktik der JLU betreut⁵, veröffentlicht und sind nun für andere Lehrende zugänglich.

Die Reflexion der verschiedenen Entwicklungsebenen fand zusätzlich gemeinsam mit der Coachin in dieser Publikation statt, indem rückblickend betrachtet wurde, wie die transitive Entwicklung des Veranstaltungskonzepts mit den Pflanzentagebüchern von den Studierenden angenommen wurde und welche

5 Vgl. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/didaktik/informationen/dbfil/01.06.2017>

Schlüsse daraus zu ziehen bzw. welche Entwicklungspotentiale abzuleiten sind. Dies dient zusätzlich dem Transfer der Ergebnisse, des didaktischen Szenarios und der Idee des begleitenden Lehrcoachings in andere Lehr-Lernkontexte an Bildungsinstitutionen.

6 Fazit

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage, wie E-Learning unterschiedliche Bildungsräume zusammenführen kann und welche Entwicklungen dadurch ermöglicht werden können. Wie in der vorangegangenen Analyse herausgearbeitet werden konnte, fanden in der beschriebenen Maßnahme Entwicklungen entsprechend des transitiven, intransitiven und reflexiven Verständnisses des Begriffs statt. Die *transitive Entwicklung* einer konkreten Maßnahme wurde in der Form des modifizierten Vorlesungskonzepts durch die Anreicherung mit dem Pflanzentagebuch erfüllt. Der traditionelle Bildungsraum Vorlesung mit seiner primären Funktion des „Learning about research“ blieb so erhalten und wurde durch ein praxisorientiertes Element für die Selbstlernphase angereichert, das im engen Bezug zu den disziplinspezifischen Handlungspraxen, der Arbeit auf dem Feld, steht. *Intransitive Entwicklungen* bestätigen die guten Klausurergebnisse der Pflanzentagebuchschreibenden sowie die überwiegend positiven Rückmeldungen der Studierenden zu diesem E-Learning-Werkzeug. Vorteile lassen sich in der Erweiterung des Denkraums durch das Pflanzentagebuch sehen, das zur aktiven Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten beitrug. *Reflexive Entwicklungen* konnten insbesondere durch das Coaching begleitet und angestoßen werden. Besonders die enge Verzahnung zwischen Lehrveranstaltungsplanung, -durchführung und -auswertung mit dem Coaching und Lerntagebuch erwies sich als fruchtbar, auch für die Dozentin neue Denkräume in Bezug auf ihre Lehrpraxis zu eröffnen.

Sesink (2015) weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Momente von Entwicklung nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in Beziehung stehen und einander beeinflussen (ebd., S.3). Dies bestätigen auch die gewonnenen Ergebnisse: Die enge Begleitung durch das Coaching konnte das E-Learning-Element „Pflanzentagebuch“ erfolgreich in das bestehende Vorlesungsformat implementieren. Das Lehrcoaching kann damit als wirksames Unterstützungsinstrument zur Gestaltung von Lehre angesehen werden.

Für folgende Veranstaltungen ist geplant, Verbesserungspotentiale der Studierenden aufzugreifen. Sie wünschten sich eine Verknüpfung des Pflanzentagebuchs mit der Klausur. Die Dozentin plant, das Pflanzentagebuch als festen Bestandteil in der Vorlesung einzusetzen und in der Klausur zwei Fragen dazu zu stellen, so dass die Mitarbeit noch stärker belohnt wird. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, die Motivation zur Teilnahme am Pflanzentagebuch zu erhöhen.

Literatur

- Apel, H. J. (1999). *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- DBR Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher* 32, Nr. 1 (S. 5–8). Online verfügbar: <http://www.jstor.org/stable/3699927>.
- Dietrich, J.; Viljaranta, J.; Moeller, J. & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. In: *Learning and Instruction* 47 (S. 53–64).
- Gallin, P. & Ruf, U. (1990). *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt, New York: Campus Fachbuch.
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplin in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 840–854.
- Lissmann, U. (2010). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung: eine Einführung. (Materialien für Lehre, Aus- und Weiterbildung, Bd. 32, 2. korrig. u. erg. Auflage)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ludwig, J. (2015). Beratung vom Subjektstandpunkt. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 293–313). Frankfurt a. M.: Bund Verlag.
- Petko, D. (2013). „Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch“. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 206–214). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Learning about Research. Vortrag auf der Jahrestagung des Universitätskollegs der Universität Hamburg zum Thema „Perspektivenwechsel“ am 30.06.2016. Programmheft S. 18.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2013). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2007). Der Nutzen wird vertagt ...: Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich u. A.: Pabst Science Publ.
- Rettinger, S. (2011). Das Coaching-Erstgespräch: ‚Handlungsidentitäten‘ in der Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient. In E.-M. Graf; Y. Aksu, I. Pick & S. Rettinger (Hrsg.), *Beratung, Coaching, Supervision: Multidisziplinäre*

- Perspektiven vernetzt* (S. 149–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schieffner-Rohs, M. (2014). Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen. In K. Rummel (Hrsg.), *Metaphern und Bilder als Denkräume* (S. 68–78). Münster: Waxmann.
- Sesink, W. (2015). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen „dritten Weg“ in pädagogischer Forschung. Eine Textsammlung. Online verfügbar: www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Entwicklungsorientierte-Bildungsforschung_Sesink_2015.pdf (10.07.2017)
- Stettner, J. (2016). *Lerntagebücher und Coachings als Lehrformat im berufsbegleitenden Studium – ein Praxisbericht*. Vortrag Jahrestagung DGWF am 15.09.2016 in Wien. Online verfügbar: dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2016/Vortraege/AG2_WS6_Stettner.pdf. (10.07.2017)
- Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2017). Coaching und Diversity in Studium und Lehre – alter Hut oder neue Herausforderung? In B. Szczyrba; T. van Treeck; B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching Diversity an Hochschulen: Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 47–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals: für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. München: Bertelsmann.
- Wildt, B.; Hebecker, E. & Szczyrba, B. (2016). „Beratung im Feld der Hochschule: Formate – Konzepte – Strategien – Standards.“. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar: <http://www.springer.com/gp/book/9783658079093> (10.07.2017)