



Best Teaching – Best Practices

Transformationen in der Lehre Tagung zum Lehrpreis der ZHAW

**Dienstag
11. September
2018**

**Veranstaltungsort:
Aula Campus Grüental
GA203, Wädenswil**

**Organisiert durch das
Ressort Lehre**

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, liebe Studierende

Wir freuen uns, Sie zur Tagung «Best Teaching – Best Practices: Transformationen in der Lehre» einladen zu dürfen.

Die Veranstaltung «Best Teaching – Best Practices» findet jährlich ergänzend zur Ausschreibung des hochschulweiten Lehrpreises statt, die vom Generalsekretär der ZHAW, Matthias Elmer, organisiert wird. In diesem Jahr wird der ZHAW-Lehrpreis zum Thema «Transformationen in der Lehre» verliehen.

Zehn Finalistinnen und Finalisten, die von der Lehrpreis-Jury bereits ausgewählt wurden, werden ausgehend von ihren Lehrkonzepten aufzeigen, wie facettenreich sich das Ziel «transformativ» aus der Hochschulstrategie 2015–2025 der ZHAW in der Lehre darstellt und wie vielfältig es in der Gestaltung von Lehren und Lernen umgesetzt werden kann. Für die Tagung werden die Beiträge der Finalistinnen und Finalisten fünf Aspekten zugeordnet:

- **Praxisbezug: Transformationen in der Berufspraxis**
- **Lebensräume: Transformationen als Herausforderungen**
- **Haltungen: Transformationen bei sich selbst**
- **Mathematische und ökonomische Modelle: Transformationen überblicken**
- **Erfahrungsräume: Transformationen als Kontextualisierung von Perspektiven und Wissen**

Die Konzepte der Finalistinnen und Finalisten werden jeweils mit einem Fokus auf einen dieser fünf Aspekte präsentiert. Die Präsentationen dienen als Ausgangspunkt für den Austausch über diese Aspekte und werden verdeutlichen, wie die verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit umfassenden gesellschaftlichen Veränderungen sowie der Zukunft der eigenen Profession in spezifisch gestalteten Ausbildungs- und Erfahrungsräumen beim Lehren und Lernen präzisiert wird.

Zu dieser Tagung sind alle Lehrverantwortlichen, Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Studierenden sowie weitere Interessierte herzlich willkommen.

Freundliche Grüsse

**Christoph Steinebach,
Leiter Ressort Lehre ZHAW und Direktor des Departements Angewandte
Psychologie**

**Alessandro Maranta,
Stabsstellenleiter Ressort Lehre ZHAW**

Programm

Dienstag, 11. September 2018

09.00 Uhr

Begrüßungskaffee/ -tee

09.30 Uhr

Einführung

Begrüßung

Christoph Steinebach

Einführung zu Transformationen in der Lehre und zum Ablauf der Veranstaltung

Alessandro Maranta

10.00 Uhr

Praxisbezug: Transformationen in der Berufspraxis

1 Studierende der Ergotherapie loten ihre professionelle Zukunft aus

Dietlinde Arbenz und Josef Adam

2 Studierende entwickeln Prototypen: transformative Bildung durch Tun

Adrian Burri

Austausch zu den Beiträgen

Alle Teilnehmenden

10.40 Uhr

Pause

11.10 Uhr

Lebensräume: Transformationen als Herausforderungen

3 Ökologische Transformationen: Wissen und Handeln im urbanen Raum

Nathalie Baumann

4 Architektur und Städtebau: Gestaltbarkeit des urbanen Raums

Thomas Weiss und Simon Mühlebach

Austausch zu den Beiträgen

Alle Teilnehmenden

11.50 Uhr

Transformationen in der Lehre: Erforderliche Inhalte

Podiumsdiskussion

Referentinnen und Referenten zu den Inputs 1 bis 4 sowie deren Studierende

12.20 Uhr

Gemeinsames Mittagessen

13.20 Uhr

Haltungen: Transformationen bei sich selbst

5 Self Leadership: «Be the change that you wish to see in the world.» (Mahatma Gandhi)

Elias Jehle

6 Besondere Schwangerschaften und Familien: Eigenreflexion anhand von Vielfalt

Ilke Hasler

Austausch zu den Beiträgen

Alle Teilnehmenden

14.00 Uhr

Mathematische und ökonomische Modelle: Transformationen überblicken

7 Kompetent in einer sich wandelnden Welt: Big Data und Statistik

Martin Schnauss

8 Wandel im Gesundheitswesen: Kosten und Optimierungserwartungen

Jan Taeymans

Austausch zu den Beiträgen

Alle Teilnehmenden

14.40 Uhr

Pause

15.10 Uhr

Erfahrungsräume: Transformationen als Kontextualisierung von Perspektiven und Wissen

9 Transformative Erfahrungsräume zum Aufbau reflexiver Kompetenz

Martin Biebricher

10 High-Fidelity-Simulationssequenzen als transformative Erfahrungsräume

Sara Häusermann, Evelyn Rieder und

Barbara Preusse

Austausch zu den Beiträgen

Alle Teilnehmenden

15.50 Uhr

Transformationen in der Lehre: Erforderliche Kompetenzen

Podiumsdiskussion

Referentinnen und Referenten zu den Inputs 5 bis 10 sowie deren Studierende

16.30 Uhr

Was nehmen wir mit?

Sammeln von Einsichten und Anliegen zu Transformationen in der Lehre

Alle Teilnehmenden

16.50 Uhr

Schlusswort und Verabschiedung

Christoph Steinebach

17.00 Uhr

Apéro riche

Alle Teilnehmenden

Veranstaltungsort

Veranstaltungsort

ZHAW, Departement Life Sciences und Facility Management
Campus Grüental, Grüentalstrasse 14, 8820 Wädenswil

Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln ab Bahnhof Wädenswil

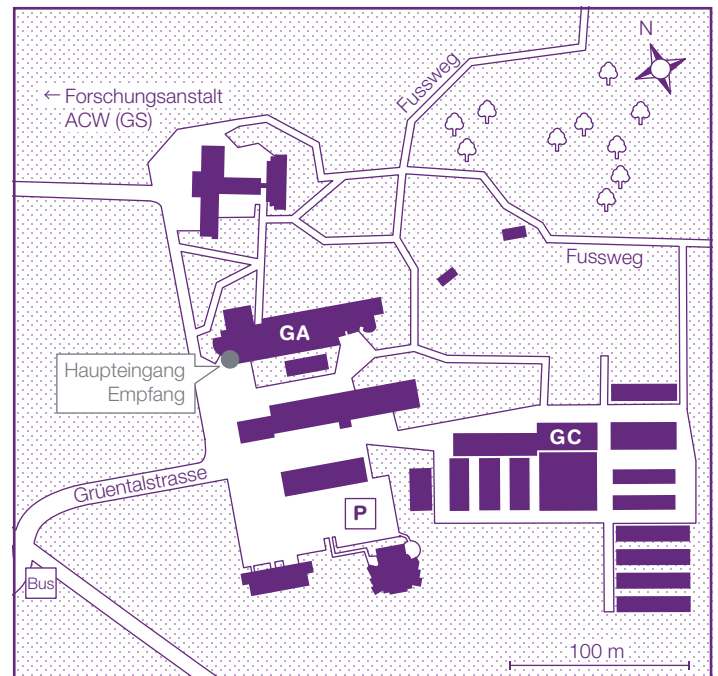
- Bus 123, 126, 150, 160 bis Haltestelle «Campus Grüental»

Anfahrt mit privaten Fahrzeugen

- Autobahnausfahrt Wädenswil, dann Campus Grüental, Grüentalstrasse 14.
- Achtung: Beschränktes Parkplatz-Angebot beim Campus Grüental
- Öffentliche Parkplätze am Bahnhof Wädenswil

Anmeldung

Die Anmeldung erfolgt über die Internetseite zur Veranstaltung unter «Best Teaching – Best Practices: Transformationen in der Lehre». Anmeldungen sind bis zum 24. August 2018 möglich. Die Teilnahme ist kostenlos.



Transformationen in der Lehre

Lernen führt zu Veränderung. Die Tagung über Transformationen in der Lehre rückt Veränderungen bei Studienangeboten und in der Modulgestaltung in den Blick: Ein offeneres Zusammenspiel von Wissensformen sowie Erwartungen hinsichtlich Forschungen, Innovationen oder gesellschaftlichem Wandel bedingen inhaltliche, organisationale oder didaktische Anpassungen. Eine Annäherung ans Thema der diesjährigen Lehrpreisausschreibung.

Wer die Welt am Ende eines Studiums nicht mit anderen Augen sieht, hat vermutlich nichts gelernt. Lernen bedeutet Veränderung – mit anderen Worten: Lernen ist immer auch Transformation. Ausbildungen dienen dem Lernen, und Hochschulstudien, die diesem Anspruch nicht gerecht werden, verfehlen ihr Ziel fundamental. Ausbildungen auf Hochschulstufe verändern die Denkweisen und Haltungen der Studierenden. Die Ausbildungen zielen darauf ab, dass die Absolventinnen und Absolventen gut gerüstet in die Arbeitswelt eintreten können. Die Studierenden sollen Kompetenzen entwickeln, dank derer sie gesellschaftliche Entwicklungen verantwortungsvoll werden mittragen können. Kurz: Sie sollen eine transformative Bildung erwerben können.

Was ist nun aber das spezifische Thema einer Tagung zu «Transformationen in der Lehre», wenn jedes Hochschulstudium die Studierenden verändern und zu transformativer Bildung hinführen soll? An der Tagung wird der Fokus auf die Transformationen in der Lehre gelegt. Die Beispiele aus der ZHAW, die an der Tagung vorgestellt werden, verdeutlichen Veränderungen in der Lehre, die erfolgen, damit die Studienangebote an der ZHAW dem Anspruch gerecht werden, «reflexive, professionelle, forschungs- und praxisbasierte Handlungskompetenz für anspruchsvolle Berufsfelder einer Wissensgesellschaft» zu vermitteln. Mit diesen Begriffen wird der Anspruch an eine wissensbasierte und kompetenzorientierte Ausbildung in der Hochschulstrategie 2015–2025 der ZHAW prägnant auf den Punkt gebracht. Damit dies gelingt, soll die ZHAW unter anderem «ihren Studierenden transformative Erfahrungsräume und Ausbildungsformate» anbieten und «Kompetenzen zur transformativen Wissensentwicklung und -anwendung» fördern. Die ZHAW bietet diese Erfahrungsräume

und Ausbildungsformate und fördert diese Kompetenzentwicklung jedoch nicht als abstrakte Organisation, sondern dank Dozierenden, Modulverantwortlichen und Studiengangleitungen, die diese Transformationen in der Lehre in vielfältiger Weise Wirklichkeit werden lassen.

Vielfältige Transformationen in der Lehre an der ZHAW

Die zehn Beispiele, die an der Tagung vorgestellt werden, verdeutlichen, wie mannigfaltig die Ansprüche sind, welche die Dozierenden, Modulverantwortlichen und Studiengangleitungen durch Anpassungen bei Inhalten oder Lehr- und Lernformaten in ihren Lehrkonzepten verarbeiten. Treiber dieser Anpassungen sind Erwartungen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen in Umwelt und Gesellschaft, die von den Absolventinnen und Absolventen der ZHAW verantwortungsvoll gestaltet werden sollen. Die zehn Beispiele stehen exemplarisch für viele weitere Entwicklungen an der ZHAW, dank derer die Studierenden gemäss Hochschulstrategie 2015–2025 in ihrem Studium befähigt werden, «die Umgestaltungsprozesse zu verstehen und später als Berufstätige aktiv vorantreiben zu können».

Bei den Transformationen in der Lehre können für eine einfache Grundorientierung drei Formen der Veränderungen unterschieden werden: inhaltliche, organisationale oder didaktische Anpassungen. Bei Anpassungen von Lehr- und Lerninhalten werden diese in der Regel vielfältig miteinander kombiniert.

Inhaltliche Anpassungen: Gegenstand der Ausbildung

Inhaltliche Anpassungen nehmen Themen und Herausforderungen auf, die direkt aus der Gesellschaft und deren Anspruchsgruppen oder in der Forschung zu diesen Themen und Herausforderungen formuliert werden. Forschung und Anspruchsgruppen blicken in die Zukunft, fokussieren auf notwendige Veränderungen und leiten daraus die Themen und Herausforderungen für die Zukunft ab, die durch neue Inhalte die Hochschulausbildungen transformieren sollen. Bei diesen «Herausforderungen der Zukunft» geht es laut Hochschulstrategie 2015–2025 «um innovative, sichere Lösungen beispielsweise in den Bereichen Energie, Umwelt und Ressourcen, Gesundheit, Klima, Land- und Ernährungswirtschaft, Lebens- und Sozialräume, Mensch-Technik-Kooperationen, Mobilität oder auch im Bereich des Zugangs zu Wissen und Information.» Diese Herausforderungen schlagen sich inhaltlich in der Hochschulausbildung nieder, indem einzelne Lehrveranstaltungen, Kurse oder Module neu konzipiert werden sowie bei der Konzeption der Studiengänge selbst, wenn Curricula bestehender Studiengänge neu gestaltet werden oder wenn schliesslich ganze Studiengänge neu konzipiert werden – Beispiele: der Bachelorstudiengang «Gesundheitsförderung und Prävention» oder der Masterstudiengang «Umwelt und Natürliche Ressourcen». Diese beiden Studiengänge verdeutlichen exemplarisch, wie neue Themen und Herausforderungen im Wechselspiel von Forschungen, hochschul-

und berufspolitischen Akteuren sowie gesellschaftlichen Erwartungen entstehen und schliesslich in neu konzipierten Studienangeboten gebündelt werden. Treiber der Entwicklungen in der Hochschullehre sind somit nicht allein fachgebietsorientierte Forschungen und die neu aufgeworfenen Forschungsfragen, sondern ein offeneres Zusammenspiel von Wissensformen sowie Erwartungen hinsichtlich Forschungen, Innovationen oder gesellschaftlichem Wandel. Die zehn Beispiele aus der ZHAW, die an der Tagung vorgestellt werden, wurden alle in der einen oder anderen Weise auch durch solche Erwartungen zu Forschungen, Innovationen oder gesellschaftlichem Wandel angestossen. Namentlich die ersten vier Beiträge zu den Transformationen in der Berufspraxis sowie zu den Transformationen als Herausforderungen werden sich auf Transformationen in der Lehre fokussieren, mit denen auf bereits erfolgte oder erwartete Veränderungen in Arbeitswelt, Umwelt oder Gesellschaft reagiert wird (siehe nachstehende Summaries Nr.1 bis 4).

Inhaltliche Transformationen in der Lehre: wissenschaftlich und gesellschaftlich abgestützt

Das offeneres Zusammenspiel von Wissensformen aus Wissenschaft und Gesellschaft, die mit Erwartungen an Forschung und Lehre gekoppelt werden, hat unvermeidbar eine zentrale Herausforderung zur Folge, wenn neue Inhalte konzeptionell in die Studienangebote einfließen sollen: Wie wird sichergestellt, dass die Inhalte den wissenschaftlichen Ansprüchen an die Qualität einer Hochschulbildung genügen? Sobald dieser Anspruch durch die Annahme begründet wird, dass allein fachwissenschaftlich begründetes Wissen diesem Qualitätsanspruch genügt, wird der State of the Art in Wissenschaft und Forschung zum Gatekeeper für Inhalte und Kompetenzen, die ein Studium vermitteln darf. Doch diese Haltung würde dazu führen, dass nur diejenigen Kompetenzen Teil der Ausbildung sein dürfen, die in Forschung und Lehre unbestritten sind. Konsequenterweise könnten nur solche Inhalte gelehrt werden, bei denen die wissenschaftlichen Debatten nicht mehr heiss geführt werden. Die Folge wäre, dass sich die Dozierenden nicht mehr brennenden Themen annehmen dürften – eine ebenso absurde wie langweilige Vorstellung. Eine vorausschauende Ausbildung kann deshalb gar nicht darauf warten, dass unter den Fachleuten Konsens eingetreten ist, denn sonst wird sie unvermeidlich den erwarteten Veränderungen in Arbeitswelt, Umwelt oder Gesellschaft weit hinterherhinken. Statt den State of the Art in Wissenschaft und Forschung zum Gatekeeper zu machen, gilt es, den Studierenden die unterschiedlichen Perspektiven zu erläutern, mit denen Probleme benannt, analysiert und gelöst werden. Die Perspektive des eigenen Fachgebiets ist dabei nur eine von vielen – und in der Regel die Perspektive, die sich aufgrund der Lösung vergangener Themen und Herausforderungen etabliert hat. Die Fachleute der eigenen Disziplin mögen zwar auf den Schultern von Riesen stehen, die dank Wissenschaft und Forschung ihre Erkenntnisse in schwindelerregende Höhen – oder vielleicht besser: in atemberaubende Details – getrieben haben, doch wenn diese Riesen sich nicht mit den Themen und Herausforderungen in Arbeitswelt, Umwelt oder Gesellschaft mitbewegen, dann werden sie einsam werden und Elfenbeintürme als Behausungen brauchen.

Organisationale Anpassungen: Beteiligte an der Ausbildung

Inhaltliche Anpassungen, die in die Curricula einfließen, stammen – wie oben erläutert – nicht allein aus der Forschung zum eigenen Fachbereich, sondern werden auch von weiteren Anspruchsgruppen formuliert. Gerade der Praxisbezug, der für die Ausbildungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Fachhochschulen wesentlich ist, fördert den Austausch mit den Anspruchsgruppen über Disziplinen und Institutsgrenzen hinweg. Was die Hochschulstrategie 2015–2025 für die transformative «Forschung in Netzwerken» erwartet, die «interdisziplinär und transdisziplinär» sein soll, gilt daher auch für die Lehre: «Transdisziplinarität überschreitet nicht nur die disziplinären Grenzen, sondern auch die Grenzen des Wissenschaftssystems, d.h. dass auch die Anwenderinnen und Anwender von Wissen in die Durchführung von Forschungsprojekten einbezogen sind.»

Sichtbar werden diese Transformation und Transdisziplinarität in der Lehre bei organisationalen Anpassungen: Welche Fachpersonen und Anspruchsgruppen werden wie an der Ausbildung beteiligt? Beispielsweise werden Praktika neu gestaltet, und in den Modulen werden die Studierenden mit Personen zusammengebracht, die die diversen Ansprüche und Sichtweisen der Anspruchsgruppen einbringen. Im Kern geht es in den praxisorientierten Ausbildungen darum, die Fähigkeit zu erwerben, das eigene Fachwissen mit anderen und für andere fruchtbar zu machen. Deshalb spielt der imaginierte, simulierte oder tatsächliche Kontakt mit Anspruchsgruppen eine zentrale Rolle bei der Ausbildung: Behandlung und Umgang mit Patientinnen und Patienten oder mit zu betreuenden Personen, Zusammenbauen eines Prototyps für bestimmte Anwendungen oder Gestaltung eines architektonischen Entwurfs für zukünftige Bewohnerinnen und Bewohner, situativ angepasste Kommunikationen mit Entscheidungsträgern etc. Die Anspruchsgruppen sind in den Bachelor- und Masterstudiengängen der ZHAW in vielfältigster Weise präsent. Dazu, wie Anspruchsgruppen in die Ausbildung integriert werden, liefern alle zehn Beispiele aus der ZHAW, die an der Tagung vorgestellt werden, reichhaltiges Anschauungsmaterial.

Denken über und Handeln mit Anspruchsgruppen

Die Integration der Perspektiven der Anspruchsgruppen hat eine weitere Herausforderung für die Transformationen in der Lehre zur Folge: Durch wen und wie werden diese Perspektiven eingebracht? Es ist denkbar, dass diese Perspektiven als Teil der Theorien und Modelle bereits wissenschaftlich gut etabliert sind und immer schon theoretisch mitgedacht werden. Doch dann besteht die Gefahr, dass diese theoretischen Perspektiven als fundamentale Annahmen über die Handlungsweisen der relevanten Personen eben gerade nicht wandelbar sind. Veränderungen bei den Perspektiven sind bei einem Praxisbezug, der durch fundamentale Annahmen über Akteure in einem theoretischen Modell sichergestellt wird, möglicherweise nicht vorgesehen. Ein einfaches Beispiel sind die Annahmen zum «homo oeconomicus» als rationaler Agent bei wirtschaftlichen Entscheidungen: Es handelt sich dabei um einen Modellakteur – d. h. eine Vorstellung von richtigem und vernünftigem Handeln gestützt auf die Annahmen des Modells – und nicht um das Denken und Handeln realer Akteure. Diese Diskrepanz hat z. B. Ernst Fehr mit seiner experimentellen Wirtschaftsforschung gezeigt. Das Beispiel verdeutlicht, dass es sich lohnt, die fundamentalen Annahmen über das Denken und Handeln der relevanten Akteure, die in Modellen und Theorien enthalten sind, empirisch zu hinterfragen.

Annahmen über Anspruchsgruppen in transformativen Erfahrungsräumen

In der Lehre stellen transformative Erfahrungsräume ein Pendant zu solcher Forschung dar, die fundamentale Annahmen über die relevanten Akteure empirisch überprüft. In transformativen Erfahrungsräumen erfolgt der Praxisbezug im Austausch mit oder durch Reflexion über tatsächliche Akteure, statt durch nicht hinterfragte theoretische Annahmen über die relevanten Akteure geleistet zu werden. Im Unterschied zum Forschungsbeispiel werden nun aber die relevanten Akteure nicht bloss beforscht, sondern ihnen wird selbst in unterschiedlichem Mass eine Stimme in den transformativen Erfahrungsräumen gegeben. Das unterschiedliche Mass zeigt sich daran, wie die relevanten Akteure eine Stimme erhalten: Werden Repräsentanten dieser Gruppen als Betroffene direkt in den Unterricht integriert? Übernehmen z. B. Schauspieler die Rolle bestimmter Betroffener? Werden Vertreter von Berufsverbänden, Organisationen oder anderen Fachbereichen eingeladen oder besucht? Werden Theorien und Modelle anhand von Anwendungsbeispielen kontextualisiert? Werden Denkweisen und Akteurmodelle aus verschiedenen Fachbereichen inter- und allenfalls transdisziplinär miteinander gekoppelt? Werden eigene Denkweisen und Vorstellungen über die relevanten Akteure sowie über sich selbst in dafür vorgesehenen Lehr- und Lernsequenzen reflektiert? Diese Auflistung der unterschiedlichen Formen, wie den relevanten Akteuren mehr oder weniger direkt eine Stimme gegeben wird, verdeutlicht wenig überraschend, dass der Erfahrungs- und Perspektivenaustausch, der mittels transformativer Erfahrungsräume angestrebt wird, selbst wieder von Theorien, Modellen und Annahmen abhängt: Denn bei der konkreten Gestaltung transformativer Erfahrungsräume in der Lehre wird entschieden, welche Akteure relevant sind, welche Handlungsoptionen ihnen zugestanden werden oder wie ihnen eine repräsentative Stimme gegeben werden kann. In der Regel sind die Forschungen dazu nicht abgeschlossen, sodass noch kein Konsens besteht – geschweige denn ein kanonisierter Inhalt erreicht wurde – darüber, welche Anspruchsgruppen und Perspektiven relevant sind. Insofern bestehen häufig noch theoretische Unsicherheiten. Wie bei den inhaltlichen Anpassungen sollten hier diese Entscheidungen positiv verstanden werden: als verantwortungsvolles Gestalten der eigenen Lehre. Zwar bieten beispielsweise Forschungen zur eigenen Profession und zu deren erwarteter Zukunft, zu Innovationsprozessen und den massgeblichen Akteuren oder auch zu unterschiedlichen Wissensformen solide Grundlagen für diese Entscheidungen. Aber auch hier gilt wie bei den Inhalten: Der State of the Art in Wissenschaft und Forschung kann nicht das einzige Kriterium sein, wenn transformative Erfahrungsräume gestaltet werden. Ziel transformativer Erfahrungsräume ist es, die Studierenden dazu zu befähigen, ihr eigenes Können und Wissen je nach Kontext und Situation einbringen zu können. Dazu sollen sie lernen, ihr Können und Wissen sowie die eigene Denkweise kritisch zu hinterfragen und es mit anderen Perspektiven und Denkweisen zu verbinden. Damit diese Reflexion zunächst in Gang kommt, ist es nicht erforderlich, dass transformative Erfahrungsräume so gestaltet werden, dass die Denkanstösse eindeutig in eine vorgegebene Richtung – beispielsweise hin zu den Annahmen kanonisierter Akteurmodelle – führen.

Didaktische Anpassungen: Neue Denk- und Handlungsweisen lernen

Die Ausbildung zu neuen Themen und Herausforderungen sowie der Austausch mit Anspruchsgruppen führen zu den oben erläuterten Transformationen in der Lehre. Ausserdem rufen sie nach Ausbildungsformaten, die die Studierenden dabei unterstützen, ihre Denkweisen sowie Entscheidungs- und Handlungsmuster zu überdenken. Die Studierenden sollen nicht nur neue Inhalte lernen, sondern die Fähigkeit erwerben, sich in andere Denkmuster oder Bedeutungsschemata hineinzudenken. Und sie sollen dank dieser Fähigkeit eigene und fremde Handlungen oder Entscheidungen besser einordnen und erläutern können. Wer nun im Internet nach transformativem Lernen sucht, stösst rasch auf den Namen Jack Mezirow und dessen in den 70er Jahren entstandene «Transformative Learning Theory»: Stark vereinfacht gesagt, löst der bewusste und begleitete Lernprozess zunächst ein Dilemma aus, das die eigene Denkweise bzw. das eigene Bedeutungsschema in Frage stellt, und führt dann schrittweise – etwa dank Vergleich mit anderen Denkweisen sowie über Reflexionen zum eigenen Denken und Handeln – zur Erweiterung und Transformation der eigenen Denk- und Handlungsweisen. Im Kern geht es bei dieser Lerntheorie und deren vielfältigen Weiterentwicklungen darum, die Fähigkeiten zu erwerben, unterschiedliche Perspektiven auf anscheinend gleiche Inhalte bei den Denkweisen der relevanten Akteure oder in wissenschaftlichen Modellen und Theorien zu erkennen und die diversen Perspektiven in neuen, begründbaren Denk- und Handlungsweisen zu integrieren. In diesem Sinn sind solche Erweiterungen und Veränderungen der eigenen Denk- und Handlungsweisen ein wesentliches Element jedes Studiums. Denn bei einem Studium geht es nicht allein darum, sich mehr Wissen anzueignen. Insbesondere die praxisorientierten Bachelor- und Masterstudiengänge an den Fachhochschulen orientieren sich an Ausbildungs- und Professionsprofilen und den entsprechenden Kompetenzen. Das praxisorientierte Studium ist folglich auch ein Sozialisierungs- und Professionalisierungsprozess und umfasst selbstverständlich auch Veränderungen der eigenen Denk- und Handlungsweisen.

Transformative Ausbildungskonzepte: Studierende reflektieren Denk- und Handlungsweisen

Die zehn Beispiele aus der ZHAW, die an der Tagung vorgestellt werden, veranschaulichen in vielfältiger Weise diesen Sozialisierungs- und Professionalisierungsprozess, und es werden in unterschiedlichem Ausmass Elemente transformativen Lernens angewendet. Besonders deutlich werden solche Elemente in den beiden Inputpaaren zu «Haltungen: Transformationen bei sich selbst» sowie zu «Erfahrungsräume: Transformationen als Kontextualisierung von Perspektiven und Wissen» (siehe Summaries Nr. 5 und 6 sowie 9 und 10). Die Beispiele verdeutlichen auch, dass in der Regel die angestrebte Erweiterung und Transformation der Denk- und Handlungsweisen durchaus mit einem Ziel verbunden ist, das auf ein Menschenbild oder Professionsverständnis abgestützt ist. Die Studierenden werden mittels theoriegeleiteter Inputs, bei Feedbacks zu ihren Ergebnissen oder in Form von Debriefings nach Simulationen und Übungen schrittweise an das angemessene professionelle Denken und Handeln herangeführt. Angestrebt wird mit diesen Ausbildungsformaten der Erwerb von Kompetenzen, die zwar nicht exklusiv für eine bestimmte Profession gelten müssen,

die aber in der Regel typisch für die professionelle Identität sind. Die beiden Beispiele, die dem Thema «Mathematische und ökonomische Modelle: Transformationen überblicken» zugeordnet sind, verdeutlichen demgegenüber eine gegenläufige Tendenz, welche Zusammenleben, Gesellschaft, Arbeitswelt sowie den Bezug zur Umwelt nachhaltig prägen: Der statistisch und ökonomisch untermauerte Blick auf die Welt nimmt an Bedeutung zu (siehe dazu Summaries Nr. 7 und 8). Statistische und ökonomische Kompetenzen sind unabdingbare Kompetenzen geworden, die nicht mehr allein in spezifischen Professionen erforderlich sind. Für Studierende aus der Wirtschaftsinformatik ist dabei nicht die mathematische und statistische Denkweise die Herausforderung im Sinne transformativer Ausbildungsformate. Vielmehr transformieren sie sich aus diesen Kernkompetenzen heraus, wenn die Studierenden darüber nachdenken, dass sie mittels Statistik und Big Data mächtige Instrumente schaffen werden, die sie zukünftig verantwortungsvoll gestalten und einsetzen sollten. Die Studierenden werden sich die Dimension und Tragweite bewusstmachen, die mit ihren Instrumenten bereits heute und vermutlich noch weit mehr in Zukunft verbunden sind. Gleichzeitig werden sie sich fragen, ob sie die notwendigen Kompetenzen für ein gesellschaftlich und ethisch verantwortungsvolles Handeln mitbringen. Solche Überlegungen können zunächst in ein desorientierendes Dilemma führen. Damit sie aus diesem Zustand herausfinden, werden verantwortungsvolle Studierende über die Grenzen ihres Fachgebiets hinaus Denk- und Entscheidungsgrundlagen suchen, die sie beispielsweise zu Themen der Ethik oder der sozialen Gerechtigkeit führen. Umgekehrt werden die Studierenden im Kooperationsmasterstudiengang Physiotherapie mit einer Vielfalt von Ansprüchen und Theorien zur Bestimmung und Steuerung der Kosten im Gesundheitswesen konfrontiert. Die ökonomische Denkweise ist in der Regel zunächst fremd, da diese nicht zu den Kernkompetenzen von Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten gehören, sodass die geballte Ladung an neuen Informationen zu einem desorientierenden Dilemma führt. Wenn es den Dozierenden gelingt, die Studierenden aus dieser ersten Desorientierung hinauszuführen und die anfänglich wahrgenommene Überforderung zu meistern, dann werden solche Desorientierungen im Nachhinein positiv bewertet – und die Studierenden erleben diese Art des Lernens als motivierende Bereicherung.

Desorientierung zulassen, begleiten und gemeinsam überwinden

Insgesamt zeigen verschiedene Beispiele, die an der Tagung präsentiert werden, dass Phasen der Desorientierung notwendig sind, wenn die eigenen Denk- und Handlungsweisen hinterfragt und weiterentwickelt werden sollen. Gemäss Mezirow ist die zweite Phase nach dem Auftreten eines desorientierenden Dilemmas die Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen. Entscheidend ist nun nicht, ob tatsächlich solch tiefgreifende Gefühle bei den Studierenden ausgelöst werden. Zu erwarten ist jedoch in jedem Fall, dass Studierende im Verlauf von grundlegenden transformativen Lernprozessen für sie schwierige und mehr oder weniger belastende Phasen durchmachen werden. Entscheidend ist,

dass sie von den Dozierenden aus diesem Zustand hinausgeführt werden, indem ihnen Denk- und Handlungsweisen aufgezeigt werden, mit denen sie die wahrgenommenen Kompetenzgrenzen überwinden können. Im Sinne von Mezirow ist dabei nach einer Phase der Kritik wichtig, dass die Studierenden durch den Austausch mit anderen erkennen können, dass sie mit dieser Kritik und der Wahrnehmung der Kompetenzgrenzen nicht allein sind und ihnen neue Denk- und Handlungsweisen angeboten werden. Die Dozierenden sind dabei gefordert, diese Optionen anzubieten. Dies setzt voraus, dass sie sich selbst die desorientierenden Dilemmata vor Augen führen und sich selbst einem transformativen Lernprozess stellen. In Abgrenzung dazu erscheint es wenig hilfreich, wenn Dozierende oder Lehrverantwortliche auf solche Desorientierungen und auf Erwartungen an eine transformative Lehre mit dem Hinweis reagieren, dass sauberes wissenschaftliches Arbeiten allein gestützt auf das Fach- und Methodenwissen der eigenen Disziplin ausreichende Antworten liefern werde.

Alessandro Maranta

Stabsstellenleiter Ressort Lehre

Ablauf der Tagung

Die Präsentationen der Dozierenden zu deren Lehrkonzepten an der Tagung veranschaulichen die facettenreichen Transformationen in der Lehre. Studierende aus den vorgestellten Modulen tauschen sich mit den Dozierenden und den Teilnehmenden darüber aus, wie Herausforderungen und Wandel in Gesellschaft und Arbeitswelt sowie unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen zum Thema werden und wie sich Orientierung trotz anfänglicher Desorientierung entwickeln kann.

An der Tagung werden jeweils zwei Beiträge zu den Lehrkonzepten der Finalistinnen und Finalisten den nachstehenden fünf Aspekten zugeordnet, unter denen Transformationen in der Lehre betrachtet werden können:

- Praxisbezug: Transformationen in der Berufspraxis
- Lebensräume: Transformationen als Herausforderungen
- Haltungen: Transformationen bei sich selbst
- Mathematische und ökonomische Modelle: Transformationen überblicken
- Erfahrungsräume: Transformationen als Kontextualisierung von Perspektiven und Wissen

Die ersten beiden Aspekte werden am Vormittag anhand von vier Beispielen vorgestellt und im Plenum diskutiert. Die Inputs zu diesen vier Beispielen richten den Blick primär nach aussen auf erwartete Veränderungen in Arbeitswelt, Umwelt oder Gesellschaft. Diese Veränderungen geben Anlass, die Inhalte der Ausbildung zu überdenken. Am Nachmittag folgen anhand von sechs Beispielen Inputs zu den drei weiteren Aspekten. Diese Aspekte und Inputs lenken den Fokus stärker darauf, welche Kompetenzen den Studierenden im Sinne transformativer Bildung vermittelt werden und inwieweit dafür transformative Erfahrungsräume und Ausbildungsformate genutzt werden.

Die Aspekte sind nicht trennscharf. Denn, wie oben ausgeführt, führen inhaltliche Anpassungen meist zu organisationalen Anpassungen, um die Perspektiven von Anspruchsgruppen direkt oder indirekt in die Lehre einfließen zu lassen, was wiederum didaktische Anpassungen nach sich zieht. Transformationen in der Lehre

drehen sich um neue Themen und Herausforderungen.

Sie kondensieren in transformativen Erfahrungsräumen und führen zu angepassten Ausbildungsformaten. Kurz: Sich wandelnde gesellschaftliche Ansprüche werden durch Anpassungen bei Inhalten oder Lehr- und Lernformaten verarbeitet.

Das Programm der Tagung und der Ablauf verdeutlichen daher, dass Transformationen in der Lehre von neuen Inhalten und neu zu erwerbenden Kompetenzen ausgehen, die zunächst jenseits kanonisierter Grenzen des Fachgebiets liegen. Die Erwartung ist, dass sich zu Beginn sowohl bei Studierenden als auch bei Dozierenden durch neue Inhalte ein mehr oder weniger starkes desorientierendes Dilemma einstellen wird. Diese Erwartung ist mit der Annahme verbunden, dass Dozierende geeignete Lehr- und Lernformate aus der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dieser ersten Desorientierung entfalten. Deshalb ist anzunehmen, dass an der Tagung nicht einfache didaktische Tricks vermittelt werden können, um die Herausforderungen der Transformationen in der Lehre zu bewältigen. Denn es gibt weder für Studierende noch für Dozierende eine didaktisch-methodische Abkürzung, mit der sie dem erforderlichen transformativen Lernprozess ausweichen können. Nichtsdestotrotz bietet der gemeinsame Austausch darüber, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen wird, die Möglichkeit, Wege aufzuzeigen und sich wechselseitig zu unterstützen. Damit dieser Austausch auch die Studierenden als die primäre Anspruchsgruppe einschliesst, sollen diese – im Sinne transformativer Erfahrungsräume – an der Tagung eine Stimme erhalten. Sowohl der Vormittag wie auch der Nachmittag werden durch eine Podiumsdiskussion abgeschlossen, zu der Studierende aus den besprochenen Modulen eingeladen werden. Denn letztlich geht es bei Transformationen in der Lehre darum, regelmässig zu überdenken, wie der Anspruch erfüllt wird, «reflexive, professionelle, forschungs- und praxisbasierte Handlungskompetenz für anspruchsvolle Berufsfelder einer Wissensgesellschaft» zu vermitteln.

Summaries der Inputreferate

1 Studierende der Ergotherapie loten ihre professionelle Zukunft aus

Der Bachelorstudiengang Ergotherapie wurde 2012 inhaltlich und strukturell neu gestaltet. Der Anteil der Praktika wurde dabei moderat gekürzt. Damit darunter nicht die wertvolle praktische Tätigkeit mit Klientinnen und Klienten leidet und den Studierenden eine Auseinandersetzung Das neue Modul sollte sich klar von den klassischen Praktika unterscheiden und den Studierenden die Gelegenheit bieten, neue mögliche Arbeitsfelder der Ergotherapie zu entdecken. Diese Weiterentwicklung der Ergotherapie in der Schweiz war auch ein Anliegen der Praxis: Ergotherapeutinnen und -therapeuten sollten zukünftig auch in nicht herkömmlichen Berufsfeldern arbeiten. Das Praxismodul «Projektwerkstatt: Betätigung ermöglichen» nimmt daher die professionelle Zukunft der Ergotherapie in den Blick: Wo wird sich die Ergotherapie hinentwickeln? Wo gibt es vulnerable Bevölkerungsgruppen, die in der Betätigung eingeschränkt sind und bisher nicht die Unterstützung von Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten erhalten? Im neu gestalteten Modul sollen die Studierenden lernen, genau und kritisch hinzuschauen, um zu begreifen, wo eine «occupational deprivation» besteht oder droht und wie sie sich für eine «occupational justice» einsetzen können: Sie sollen erkennen, wozu sie fähig sind und wo das Wissen von Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen, den Expertinnen und Experten für Betätigung, überall zum Einsatz kommen kann. Gleichermassen sollen sie verstehen, wo ihre Grenzen sind: Sie müssen nicht nur wissen, welchen Beitrag sie leisten können, sondern auch, welche weiteren Professionen und Berufsgruppen involviert sein können, was deren Aufgabe ist und wie man zugunsten der Klientel zusammenarbeiten kann. Insofern ist die Ausbildung der Praxis voraus. In den klassischen Praktika können die Studierenden das Wissen und die Interventionsansätze, welche so in der Praxis noch nicht oder nur an sehr wenigen Orten etabliert sind, nicht erlernen. Mit der Projektwerkstatt erhalten die Studierenden anhand ihrer selbst gewählten Praxisprojekte die Chance, in Bereiche vorzudringen, die nicht das klassische Bild der Ergotherapie verankert haben und wo es Platz gibt, etwas zu prägen, das der Zeit voraus ist.

Dietlinde Arbenz und Josef Adam

Dozentin und Dozent im Bachelorstudiengang Ergotherapie

→ [Dietlinde Arbenz](#)

→ [Josef Adam](#)

→ [Modulbeschreibung](#)

2 Studierende entwickeln Prototypen: transformative Bildung durch Tun

Die Schweizer Maschinenindustrie ist aufgrund der Megatrends wie Globalisierung, Digitalisierung, Industrie 4.0, Arbeitswelt 4.0 und Nachhaltigkeit enorm gefordert, stetig höchst innovative und konkurrenzfähige Produkte im Markt anzubieten, um den Standort Schweiz und die Arbeitsplatzsicherheit gewährleisten zu können. Mit diesen Herausforderungen steigt auch die Anforderung an die Ingenieure und Ingenieurinnen, welche massgeblich die Entwicklung dieser innovativen Lösungen beeinflussen und gestalten. Bis vor wenigen Jahren waren Firmenstrukturen so aufgebaut, dass eine Trennung zwischen den Aufgaben Forschung, Vorentwicklung, Produktdefinition und Umsetzung vorherrschte. Neue Produktideen wurden vom Marketing definiert oder von gut ausgebildeten ETH-Ingenieurinnen und -ingenieuren erforscht, die Detaillierungsaufgaben übernahmen Fachhochschulingenieurinnen und -ingenieure. Dieses Bild ist jedoch überholt. Damit die Firmen wettbewerbsfähig bleiben, müssen alle Mitarbeiter und insbesondere auch Fachhochschulingenieurinnen und -ingenieure an der Lösungsentwicklung, sei es in der Forschung, Vorentwicklung oder Umsetzung, aktiv mitdenken, entwickeln und forschen. Diese Tätigkeit erfordert neben dem klassischen technischen Fachwissen der Maschinentechnik weitere Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Das Dozierenden-Team des Zentrums für Produkt- und Prozessentwicklung hat in den vergangenen zwei Jahren das Modul Projektschiene in der Maschinentechnik bewusst überarbeitet. Im Wesentlichen fehlten den Projekten die Aspekte, die für eine transformative Bildung notwendig sind. Es bestand das Bedürfnis, das interdisziplinäre Zusammenspiel von Fachgebieten zu erweitern, die Möglichkeit zu bieten, transdisziplinäre Lösungen zu entwickeln und die Berufsbefähigung auf die Bedürfnisse der Industrie zu erweitern. Der Kernpunkt, um den sich transformative Bildungstheorie aufbauen lässt, ist die Art der Umsetzung der Projekte: Die Studierenden sollen nicht nur ein Konzept für ein bestimmtes Problem entwickeln, sondern dieses Konzept realisieren und die Machbarkeit unter Beweis stellen. Durch die Umsetzung des Konzepts in die Realität werden die Studierenden automatisch mit Themen konfrontiert, die sie zwingen, ihre teils rein theoretischen Annahmen oder Kalkulationen zu überprüfen und neu zu denken, andere Verhaltensweisen anzunehmen und ihre Sozial- und Selbstkompetenzen im Kontext Team-Auftraggeber-Coach anzuwenden und weiterzuentwickeln.

Adrian Burri

Dozent im Bachelorstudiengang Maschinentechnik und Leiter des Zentrums für Produkt- und Prozessentwicklung

→ [Adrian Burri](#)

→ [Modultafel mit Modulen der Projektschiene](#)

3 Ökologische Transformationen: Wissen und Handeln im urbanen Raum

Die Herausforderungen zur Biodiversität sind weitgehend erforscht. Wissen darüber, wie wir vom Ist- zum Sollzustand gelangen – sogenanntes Transformationswissen, ist die nächste Herausforderung. Zudem ist umstritten, ob Hochschulen eine proaktive Rolle bei der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft und bei der entsprechenden Befähigung der Studierenden einnehmen und Transformationswissen in die Curricula integrieren sollen. Damit Handlungsräume gestaltet werden können, reichen naturwissenschaftliche Grundlagen nicht aus: Es braucht auch ein Verständnis dafür, was die Welt uns und anderen bedeutet. Solche symbolische Welten werden von den Sozial- und Geisteswissenschaften untersucht. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Motive sowie Kommunikationsprozesse rücken in den Blick. Damit die Studierenden in der Vertiefung «Urbane Ökosysteme» des Bachelorstudiengangs Umweltingenieurwissenschaften lernen, Veränderungen zu initiieren und zu begleiten, werden geistes- und sozialwissenschaftliche mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen im Modul «Biodiversität im Siedlungsraum» verbunden. Die Studierenden lernen anhand konkreter Beispiele im urbanen Raum eine inter- und transdisziplinäre Sichtweise auf ökologische Herausforderungen und deren Lösung. Die Studierenden erfahren dabei auch, dass die angewandte Forschung, die zum Verständnis von Biodiversitätsförderung und Biodiversitätserhalt im komplexen und hochdynamischen urbanen Raum beiträgt, erst am Anfang steht. Denn aktuell scheitern noch viele biodiversitätsfördernde Projekte im urbanen Raum, weil sie nicht mit inter- und transdisziplinären Ansätzen operieren. In vielen Lehrangeboten kommen diese Ansätze ebenfalls nicht vor, und die Studierenden sind nicht adäquat für die berufliche Praxis nach dem Studium ausgebildet. Die gesellschaftliche Verantwortung angesichts der ökologischen Herausforderungen erfordert, dass sich gängige Vorstellungen und Selbstverständlichkeiten zum eigenen Fachgebiet und den disziplinären Grundlagen verändern: Kommunikation und Wahrnehmung als Themen der Biodiversität forderten die Studierenden zwar heraus, wie sich im Verlauf der ersten Durchführung zeigen sollte, sie sind aber wichtige Gelingensbedingungen für zeitgemässe Biodiversitätsprojekte. In den Lehr- und Lernformaten des Moduls wird dabei im Sinne transformativer Erfahrungsräume und Ausbildungsformate vorweggenommen, dass Lösungen im Dialog entwickelt werden und nicht aus naturwissenschaftlichen Ergebnissen allein abgeleitet werden.

Nathalie Baumann

Dozentin im Bachelorstudiengang Umweltingenieurwesen

→ Nathalie Baumann
→ Modulbeschreibung

4 Architektur und Städtebau: Gestaltbarkeit des urbanen Raums

In der Vergangenheit wurden Architektur und Städtebau als weitgehend autonome Disziplinen unterrichtet, und ihre Konzeptionen und Strategien entfernten sich von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – mit der Folge, dass architektonische und städtebauliche Anliegen immer weniger Eingang in den Alltag finden. Die gesellschaftlichen Entwicklungsdynamiken haben zu einer flächendeckenden Urbanisierung der Metropolitanregionen geführt, denen mit städtebaulich anerkannten Planungsformen wie Masterplänen und Raumplanung nicht mehr begegnet werden kann. Die Bewegungsräume und Raumnutzungen der Bewohner und Bewohnerinnen der Metropolitanregionen haben sich ebenfalls stark verändert, sodass funktionalräumliche Konzeptionen notwendig werden. Hinzu kommt, dass das Credo der «Entwicklung nach innen» vielerorts nur noch punktuelle städtebauliche Massnahmen zulässt. Diesen Dynamiken und Kräften wird die heutige Stadt- und Raumplanung nicht mehr gerecht. Im Modul «Urban Project» des Masterstudiengangs Architektur spekulieren die Studierenden über alternative Entwicklungen und städtebauliche Konzeptionen, in welcher Form Architekturen und Infrastrukturen einen Mehrwert für die Gesellschaft bilden, neue Formen der Öffentlichkeit zur Integration von Menschen in die Gesellschaft ermöglichen, identitätsstiftende Orte zur Stärkung biografischer Bindungen an den Raum schaffen oder Raum zur besseren Orientierung strukturieren und gliedern können. Ausgangspunkt dazu ist die Auseinandersetzung mit Vorstellungen, wie Menschen sich im Raum verhalten, und ihren tatsächlichen Verhaltensmustern, die mit fortschreitender Digitalisierung sichtbar werden, da die Funktionalräume der Metropolitanregionen bewegungsgenau aufgezeichnet werden können (Tracking). Hinzu kommen neuartige Raumkonzeptionen des Alltags, die phänomenologisch mit den im Städtebaudiskurs bisher vernachlässigten Mitteln der Fotografie untersucht und dargestellt werden. Diese neuen Erkenntnisse erfordern eine Revision der herkömmlichen Lehre, neue Arbeitsmethoden und neue, offene städtebauliche Konzeptionen und Projekte, die höchst flexibel auf lokalspezifische Situationen zu reagieren vermögen, aber dennoch einer übergeordneten und damit städtebaulichen Logik folgen.

Thomas Weiss, Simon Mühlebach und Stefan Kurath

Dozent im Masterstudiengang Architektur / Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Urban Landscape / Leiter Institut Urban Landscape

→ Thomas Weiss
→ Simon Mühlebach
→ Stefan Kurath
→ Modulbeschreibung

5 Self Leadership: «Be the change that you wish to see in the world.» (Mahatma Gandhi)

Wer andere erfolgreich führen möchte, sei es nun als Projektleiter, Führungskraft oder Themenexperte, muss zuerst die eigene Self-Leadership-Kompetenz stärken. Ausserdem setzt ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes und glückliches Leben eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Person voraus, um eine gewisse Klarheit zu erlangen, wo und wie man wirken möchte. In Anlehnung an Mahatma Gandhi hiesse dies: «Be the change that you wish to see in the world.» Das Modul «Self Leadership» wird im letzten Jahr in den Bachelorstudiengängen der School of Management and Law als Wahlpflichtmodul angeboten und basiert sehr stark auf erfahrungsbasiertem Lernen. Es setzt bei den Studierenden eine hohe intrinsische Motivation und die Bereitschaft voraus, sich mit sich selbst und den anderen Modulteilnehmenden aktiv auseinanderzusetzen. Den Studierenden steht heute die Welt offen, wie nie zuvor. Gerade dies löst aber auch bei vielen eine Blockade bzw. Überforderung aus, da sie nicht wissen, was sie wirklich wollen. Im Modul können sie sich unter kompetenter Leitung und in einer strukturierten Art und Weise Gedanken dazu machen und mit ihren Mitstudierenden austauschen. Dies wird auch dadurch unterstützt, dass der Grossteil des Moduls während einer 2,5-tägigen Blockveranstaltung im Selbstversorger Pfadiheim Alt Üetliberg durchgeführt wird. Die transformative Wissensentwicklung und -anwendung wird unter anderem dadurch gefördert, dass die Studierenden als einen der Leistungsnachweise zu einem selbst gewählten Self-Leadership-Thema extern einen 90–180-minütigen Workshop durchführen, für den sie im privaten Umfeld Teilnehmer rekrutieren müssen. Es reicht also nicht mehr, nur im «geschützten ZHAW-Biotop» einen Vortrag zu halten, sondern die Studierenden müssen «draussen in der freien Wildbahn» ihre Frau / ihren Mann stehen. Darüber hinaus werden in diesem Modul auch verschiedene theoretische Modelle, z. B. aus Positiver Psychologie, Projektmanagement, Coaching, Mindfulness und (Self-)Leadership-Forschung vermittelt. Doch liegt der Fokus beim erfahrungsbasierten Lernen, wobei die Übungssequenzen im Nachhinein oft auch auf einer Metaebene reflektiert werden, damit die Studierenden den Zweck verstehen und nicht nur die Erfahrung mitnehmen können, sondern sie auch auf einer intellektuellen Ebene verarbeiten können.

Elias Jehle

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Unternehmensentwicklung

→ [Elias Jehle](#)

→ [Modulbeschreibung](#)

6 Besondere Schwangerschaften und Familien: Eigenreflexion anhand von Vielfalt

Die heutige Gesellschaft befindet sich in einem stetigen Wandel. War es noch vor ein, zwei Jahrzehnten «undenkbar», dass zwei lesbische Frauen eine Familie gründen, eine Frau mit einem körperlichen Handicap oder (kontrollierter) Substanzabhängigkeit Mutter wird, vielen «unfruchtbaren» Frauen durch medizinischen Fortschritt das «Muttersein» ermöglicht wird, so nimmt die Betreuung von diesen «vulnerablen» Schwangerschaften und Familien mittlerweile einen immer grösseren Stellenwert im Berufsalltag der Hebamme ein. Diese «besonderen Schwangerschaften und Familien» sind anders – anders als die Norm. Sie zeigen die Vielfalt von Menschen, Lebensentwürfen und Möglichkeiten auf. Die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Haltung gegenüber diesen Familien sind, neben dem notwendigen Fachwissen, Voraussetzung, um diese Familien als zukünftige Hebammen professionell, bedarfsorientiert und evidenzbasiert betreuen zu können. Für die Unterrichtseinheit «Besondere Schwangerschaften und Familien» im Bachelorstudiengang Hebamme wurde deshalb grosser Wert daraufgelegt, sowohl kognitive als auch affektive Lernziele zu formulieren. Einerseits war es wichtig, dass sich die Studierenden das nötige, grösstenteils nicht in der gängigen Hebammenliteratur vorhandene Fachwissen aneignen und interprofessionelle Unterstützungsangebote kennen, andererseits sollten sie im Unterricht auch die Möglichkeit erhalten, sich in die Situation dieser Familien hineinzusetzen. Neben der Sensibilisierung für mögliche Herausforderungen und Schwierigkeiten dieser Familien ist ein grosser Schwerpunkt dieses Unterrichts die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber diesen Familien. Obwohl eine Handlungsänderung bei den Studierenden kein primäres Unterrichtsziel ist, gaben 77 Prozent der Studierenden in der Evaluation an, dass es aufgrund des Unterrichts zu Handlungsänderungen gegenüber diesen Familien gekommen sei. Viele der Studierenden waren überrascht und teilweise auch erschrocken über ihre unbewussten Vorurteile. Dieser Unterricht fördert durch eine Vielfalt von Lehr- und Lernmethoden in unterschiedlichen Sozialformen die selbstständige Aneignung von Fachwissen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialkompetenz, das kritische Hinterfragen der eigenen Haltung gegenüber diesen Familien und eine reflektierende «Praxis» als Grundvoraussetzung für eine professionelle «Praxis».

Ilke Halser

Dozentin im Bachelorstudiengang Hebamme

→ [Ilke Halser](#)

→ [Modulbeschreibung](#)

7 Kompetent in einer sich wandelnden Welt: Big Data und Statistik

Die moderne Gesellschaft wird immer stärker durch Daten bestimmt. «Big Data Analysis» und «Internet of Things» sind in aller Munde – Facebook, Amazon, aber auch die SBB prominente Beispiele. Statistik verbunden mit Methodenkompetenz sind für viele Unternehmen zentrale Erfolgsfaktoren. Ein gutes Wissenschaftsverständnis, Methodenkompetenz im Umgang mit Informationen und anwendbare statistische Kenntnisse bilden ein wichtiges Fundament für den beruflichen Erfolg unserer Absolventen. Vor diesem Hintergrund sitzt ein Team von Mathematikern, Volkswirten und Ökonomen regelmässig zusammen und adjustiert den Statistikunterricht passend. Effiziente Varianten der kontinuierlichen Anpassungen sind die Entwicklung von Lernvideos, auf die man den Unterricht stützen kann, und die Einbettung von Blended Learning. Dies spart in der Vermittlung von Grundlagen Zeit, welche dann für die Bearbeitung praktischer Problemstellungen genutzt werden kann. So wird es in den Lehrveranstaltungen möglich, besonders auf wesentliche und zentrale Elemente der Statistik zu fokussieren und mehr auf Beispiele einzugehen. Ein Leitgedanke des Statistikunterrichts ist, mit diesem auch eine anwendungsbereite Methodenkompetenz zu vermitteln. Dafür werden grundlegende Konzepte und Methoden immer wieder aufgegriffen und auf verschiedenartige Kontexte angewendet. So wird das Konzept der bedingten Erwartung sowohl in Anwendung auf die Medizin wie auch bei der Analyse von Prozessketten erläutert. Dies schärft den Blick für Analogien und lässt die Studierenden Fähigkeiten erwerben, Wissen universell anzuwenden. Es inspiriert und ermöglicht, Erkenntnisse aus der Statistik auf Problemstellungen anderer Fachgebiete anzuwenden und Vorgehensweisen zu transformieren. Herausfordernd ist, passende Übungen und Fragestellungen für die Studierenden zu finden, was Anlass zur Diskussion mit anderen Dozierenden und Wirtschaftspartnern darüber ist, welche neue Entwicklungen bestehen und wie diese in den Unterricht integriert werden können. Aktuelle Beispielthemen sind die Optimierung von Maschinen-Wartungszyklen mittels Internet of Things (IoT) oder irreführende Argumentationen mit Statistiken, wenn politische Haltungen scheinbar untermauert oder falsifiziert werden. So wird es für die Studierenden anschaulich, wie facettenreich und transformierbar die Statistik als Werkzeug zur Bearbeitung verschiedenartigster Problemstellungen ist.

Martin Schnauss

Dozent im Bachelorstudiengang Wirtschaftsinformatik

→ [Martin Schnauss](#)

→ [Modulbeschreibung](#)

8 Wandel im Gesundheitswesen: Kosten und Optimierungserwartungen

Die in den letzten Jahrzehnten steigenden Gesundheitskosten sind ein «hot topic», um Studierende zu sensibilisieren. Das Gesundheitswesen ist aber ein «booming market». Das Gesundheitssystem soll die limitierten Ressourcen maximal nutzbringend einsetzen, damit möglichst viele Personen gesund sind. Der Gesundheitsmarkt funktioniert nicht optimal, es braucht Anreize zur Effizienzsteigerung. Solche Themen sensibilisieren die Studierenden im Modul «Methoden für ökonomische Evaluationen» im Kooperationsmasterstudiengang Physiotherapie der BFH und der ZHAW. Die Studierenden werden befähigt, einen kritischen Diskurs mit Akteuren des Gesundheitswesens zu führen und verantwortungsvoll die gesellschaftliche Entwicklung mitzugestalten. Dazu wird zwei Monate vor Beginn des Moduls ein Vorbereitungsauftrag auf der E-Learning-Plattform freigeschaltet. Der Vorbereitungsauftrag konfrontiert die Teilnehmenden mit neuem Fachwissen zur Gesundheitsökonomie, zu Gesundheitssystemen und zur Methodik der «Kosten-Effektivitäts-Analyse» (KEA). Dies ist für die meisten Physiotherapeuten neu, wirkt deshalb im Sinne eines desorientierenden Dilemmas und löst einen bewussten, transformativen Lernprozess aus, der durch kritische Reflexion im Modul weiterentwickelt wird. Während des fünftägigen Moduls werden die Unterrichtseinheiten als Workshops organisiert. Die Dozierenden laden die Studierenden während der Inputreferate zum kritischen Diskurs ein. Die Studierenden führen am Ende des ersten Tages eine Reflexion mittels eines One-Minute-Paper durch. In kurzer Zeit sollen sie individuell den Tag reflektieren und stichwortartig notieren, was sie an neuem Wissen gewonnen haben und welche Unklarheiten bleiben. In dieser Weise verfolgt das Modul klar einen konstruktivistischen Ansatz. Forschendes Lernen wird gefördert, indem die Studierenden in Gruppen eine Forschungsfrage und Lösungsansätze für vorgegebene «real world health-economic problems» formulieren. Die Lösungsvorschläge werden im moderierten Plenum kritisch besprochen. Parallel dazu wird das Protokoll einer KEA verfasst («a trial embedded health economic evaluation»). Die Grundlagen dazu erarbeiten die Teilnehmenden sich im Verlauf des Moduls weitgehend selbstständig. Ein kritischer Diskurs wird gefördert: Neue Kenntnisse beeinflussen und transformieren so die bestehenden Denkgewohnheiten und Deutungsmuster und führen zum Erkennen neuer Zusammenhänge und Lösungen.

Jan Taeymans

Dozent der BFH im Kooperationsstudiengang MSc Physiotherapie

→ [Jan Taeymans](#)

→ [Modulbeschreibung](#)

9 Transformative Erfahrungsräume zum Aufbau reflexiver Kompetenz

Im Modul «Fallwerkstatt» unterstützt der Kurs die Studierenden im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit bei der Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der sozialpädagogischen Fallarbeit. Die grundlegende Idee des Kurses besteht darin, dass die Studierenden diese Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit selbst recherchierten, realen Fallkonstellationen erwerben. Die Weiterentwicklung des Kurses beruht wesentlich auf studentischen Rückmeldungen: Für viele Studierende ist das Basisstudium der Sozialen Arbeit oft mit einer nur schwer zu bewältigenden Empfindung von kognitiver Dissonanz verbunden, denn ein grosser Teil der Studierenden nimmt das Studium mit der Erwartung auf, in erster Linie konkret anwendbare Theorien bzw. Technologien zur Bearbeitung sozialer Problemlagen zu erlernen. Für die Soziale Arbeit und das Studium ist jedoch ein anderes Verständnis von Professionalität zentral: die Fähigkeit, differente Wissensinhalte und Wissensformen in unterschiedlichsten Kontexten zu mobilisieren und aufeinander zu beziehen, um so ein vertieftes Verständnis der Fallkonstellation zu gewinnen. Die Studierenden haben deshalb in der Auseinandersetzung mit für sie noch neuen sozialpädagogischen Handlungskonzepten einen hohen Bedarf an Beratung und Unterstützung beim Erlernen, Einordnen und Reflektieren dieser Handlungskonzepte. Der Kurs will die Studierenden befähigen, zunächst die eigene kognitive Dissonanz in Bezug auf Theorie- und Praxisvorstellungen der Sozialen Arbeit zu bewältigen sowie daran anschliessend reflexive Kompetenzen zu entwickeln. Hierzu besuchen die Studierenden zu Beginn des Kurses eine sozialpädagogische Institution und lassen sich einen exemplarischen Fall dieser Institution anonymisiert schildern. Daraufhin präsentieren die Studierenden ihre daraus gewonnenen Erkenntnisse (Institutionsprofil und Fallbeschreibung) dem Kursplenum. Nach einer anschliessenden theoretischen Einführung in das sozialpädagogische Konzept der multiperspektivischen Fallarbeit beginnt die eigentliche Werkstattphase der Fallwerkstatt, in der sich die Studierenden das Handlungskonzept der multiperspektivischen Fallarbeit gleichermaßen theorie- wie fallbezogen erarbeiten. Der Kurs versteht sich in diesem Sinne als ein transformativer Erfahrungsraum, in dem die Studierenden, gestützt auf fallbasiertes forschendes Lernen und auf die intensive diskursive Auseinandersetzung mit dem Dozenten sowie mit ihren Peers, eine für sie neue fachliche Haltung der Reflexivität Sozialer Arbeit erproben und hinterfragen können.

Martin Biebricher

Dozent für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit und stellvertretender Leiter Institut für Kindheit, Jugend und Familie

→ [Martin Biebricher](#)
→ [Kursbeschreibung](#)

10 High-Fidelity-Simulationssequenzen als transformative Erfahrungsräume

Die Palliative Care widmet sich der Begleitung und Betreuung von Personen mit einer lebenslimitierenden Erkrankung sowie deren Angehörigen. Im Zentrum steht dabei die Verbesserung bzw. Erhaltung der Lebensqualität aller Beteiligten. Palliative Care gelingt in der Praxis nur durch interprofessionelle Zusammenarbeit: Alle involvierten Gesundheitsfachpersonen bringen ihre Fachexpertise ein, um die Situation der erkrankten Person und der Angehörigen zu verbessern. Im Modul «Palliative Care für Diplomierte» des berufsbegleitenden Studiengangs «Bachelor Pflege für diplomierte Pflegenden» wurde eine High-Fidelity-Simulationssequenz entwickelt, in deren Rahmen die Studierenden zu zweit eine realistische Praxissituation der Palliative Care managen müssen. Die High-Fidelity-Simulationssequenz bietet eine Gelegenheit, den Kompetenzstand der Studierenden in einer realitätsnahen Praxissituation festzustellen. Sie ist ideal zur (Weiter-)Entwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten, zum Erkennen von Zusammenhängen und Fällen von verantwortungsbewussten Entscheidungen, also zur transformativen Wissensentwicklung und -anwendung. Insbesondere durch das anschliessende Debriefing (Selbstreflexion unter Anleitung der Dozierenden, Feedback der Dozierenden, Peer-Feedback), dem Kernstück der Simulation, wird dies sichergestellt. Bei der Durchführung der unmittelbar auf das Debriefing der ersten Simulationssequenz folgenden zweiten Sequenz, die entweder nochmals gleich oder leicht verändert abläuft, können die Studierenden gemäss dem Konzept der transformativen Erfahrungsräume alternative Herangehensweisen an die Problemstellung ausprobieren. Bei der Entwicklung der High-Fidelity-Simulationssequenz wurden Feedbacks von Fachpersonen verschiedener Fachgebiete (Pflege, Medizin, Hebamme, SchauspielerIn) mit vertiefter Erfahrung in High-Fidelity-Simulations eingeholt und der Sequenz-Entwicklungsprozess (u. a. auch die Probe-Simulationen) von einem Teil dieser Personen begleitet. Bestehende Materialien werden zudem um neue ergänzt: Unter anderem wurden für das Debriefing der Simulationssequenzen neuartige Feedbackkriterien entwickelt. Bisher waren dafür im Gesundheitswesen die «Crew Resource Management»-Kriterien beigezogen worden. Das Dozierenden-Team entwickelte neuartige «Family Resource Management»-Kriterien, um die kommunikativen Herausforderungen mit Pden Patientinnen und Patienten sowie den Angehörigen besser abzubilden bzw. beim Feedback in den Fokus stellen zu können.

Sara Häusermann, Evelyn Rieder, Barbara Preusse

Leiterin Entwicklung & Pädagogik Bachelorstudiengang Pflege und Dozentinnen im Bachelorstudiengang Pflege

→ [Sara Häusermann](#)
→ [Evelyn Rieder](#)
→ [Barbara Preusse](#)
→ [Modulbeschreibung](#)

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

Rektorat

Ressort Lehre

Gertrudstrasse 15
Postfach
CH-8401 Winterthur

Tel. +41 58 934 71 71
info@zhaw.ch
www.zhaw.ch

Folgen Sie uns:

