



Gestaltung einer Lehrveranstaltung als Blended Learning im Schwerpunkt *Digitale Kompetenzen* im Rahmen des CAS Hochschuldidaktik UZH

Charlotte A. Kukowski
Psychologisches Institut
Seminar; Gruppenarbeit; Blended Learning

Abstract

In der vorliegenden Projektdokumentation wird das im vergangenen Herbstsemester durchgeführte Blended Learning-Masterseminar «Motivation im Umweltverhalten» vorgestellt. Das Seminar wurde als Wahlmodell im Rahmen des Psychologiestudiums an der Universität Zürich angeboten und beinhaltete intensive Projektarbeit anhand fiktiver Fälle aus dem Nachhaltigkeitsbereich. Studierende erarbeiteten im Plenum und in Kleingruppen zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen zum Verständnis des ihnen vorliegenden Falls. Diese Arbeitsphase fand sowohl vor Ort – beispielsweise durch Inputs der Dozentin und Gruppenarbeit im Plenum – als auch in verteilten Teams – beispielsweise durch Recherchen in Einzelarbeit und Zusammentragen von Informationen über *MS Teams* – statt. Basierend auf diesem Grundlagenwissen entwickelten die Teilnehmenden in ihren bestehenden Gruppen Interventionen, welche das im Fall thematisierte Problem adressieren sollten. Diese Projektarbeit fand, je nach Wunsch der Projektgruppen, teils in Präsenz, teils über *MS Teams* statt, mit ergänzenden Treffen mit der Dozentin über *MS Teams*. Diese Interventionen wurden abschliessend in sogenannten Expertise-Präsentationen in Präsenz und im Plenum vorgestellt. Im vorliegenden Bericht werden die gewählten didaktischen Elemente basierend auf motivationspsychologischer Forschung eingeordnet. Beispielsweise werden Wirksamkeitsüberzeugungen und psychologische Grundbedürfnisse thematisiert und deren Verknüpfung mit didaktischen Entscheidungen und Herausforderungen skizziert. Abschliessend wird auf Herausforderungen bei der Handhabung der Balance zwischen Struktur und Freiräumen verwiesen und es werden mögliche Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung des Seminars – beispielsweise die Integration von Expert:innen aus der Praxis – umrissen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Beschreibung des Projekts	3
2.1 Seminarinhalte und Lernziele	3
2.1.1 Seminarinhalte	3
2.1.2 Lernziele	3
2.2 Seminarstruktur	4
2.3 Leistungsnachweise	6
3 Begründung des didaktischen Vorgehens	6
3.1. Kompetenzerleben	7
3.2. Soziale Lernprozesse	8
3.3. Soziale Einflussnahme und emotionale Einbettung	8
4 Reflexion	9
5 Ausblick	11
6 Literatur und Anhang	11
7 Anhang	13
7.1 Anhang I: Seminarplan	13
7.2 Anhang II: Fallbeschreibungen	19
7.3 Anhang III: Rubriken	23
7.4 Anhang IV: Leitfaden für die Projektarbeit	35
7.5 Anhang V: Leitfragen für die kollegiale Beratung	37
Selbstständigkeitserklärung	38
Keyword-Liste für Lehrprojekte	39

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschreibt die Gestaltung des Masterseminars "Motivation im Umweltverhalten" als Blended Learning-Veranstaltung (s. Seminarplan, Anhang I). Das Seminar ist ein Wahlmodul im Rahmen des Psychologiestudiums an der Universität Zürich. Dabei wird auf die Seminarstruktur und -inhalte eingegangen und die Ergebnisse und Herausforderungen werden kritisch diskutiert.

2 Beschreibung des Projekts

Psychologiestudierende an der Universität Zürich absolvieren im Laufe ihres Studiums zum grossen Teil Vorlesungen und Seminare, deren Inhalte durch Frontalunterricht oder Studierendenpräsentationen vermittelt werden. Eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten der Lehrveranstaltung ist selten gefordert, oder nur in geringem Umfang. Das vorliegende Lehrprojekt hatte zum Ziel, Masterstudierenden durch fallbasiertes Lernen das aktive Erarbeiten des erforderlichen Wissens und der übergreifenden Kompetenzen zu ermöglichen. Das Blended Learning - also eine Mischung aus traditionellen und computergestützten Lernformaten (Erpenbeck et al., 2015) - diente dazu, die Projektarbeit hinsichtlich der Balance zwischen Struktur und Freiräumen zu optimieren. Auch erlaubte das gewählte Format es im besonderen Masse, Wirksamkeitsüberzeugungen und psychologische Bedürfnisse zwecks intrinsischer Lernmotivation zu optimieren (s. 3.). Dies wird im Folgenden erörtert.

2.1 Seminarinhalte und Lernziele

Das Seminar "Motivation im Umweltverhalten" vermittelt die grundlegenden Theorien der Motivationspsychologie und der Verhaltensänderung und wendet diese auf den Nachhaltigkeitsbereich an.

2.1.1 Seminarinhalte

Im Seminar wurden in Kleingruppen fiktive Fallbeispiele bearbeitet, die Nachhaltigkeitsproblematiken aus dem Klimabereich betreffen. Die Fälle sind fiktiv, sollten aber eine realistische Problematik schildern, welche durch Verhaltensforscher:innen adressiert werden kann. Beispielsweise widmet sich ein Fall der Reduktion des Fleischkonsums in der Schweizer Bevölkerung, ein anderer dem Umstellen der Mobilität innerhalb der Stadt Zürich vom Auto auf den Fahrradverkehr (s. Anhang II). Beide Verhaltensweisen sind den in CO₂-Äquivalent gemessenen einflussreichsten klimarelevanten Verhaltensweisen zuzuordnen. In nach Interessen eingeteilten Kleingruppen eigneten sich die Studierenden im Verlauf des Semesters das nötige Wissen an, um diese Fälle bearbeiten und entsprechende Interventionen entwickeln zu können. Dazu wurde sowohl im Plenum als auch in Gruppensitzungen und eigenständig zuhause Wissen vermittelt, erarbeitet und vernetzt. Die Projektgruppen erarbeiteten theoretisch fundierte, realitätsnahe Lösungsansätze und stellten diese im Plenum vor.

2.1.2 Lernziele

Die Studierenden lernten, (1) Literatur aus der Schnittstelle Motivations- und Umweltpsychologie auszuwählen, zu verstehen und auf Praxisfälle anzuwenden, (2) Theorien kritisch einzuordnen und anzuwenden, (3) eine professionelle Fallbearbeitung mit Intervention zu entwickeln und diese a)

mündlich und b) schriftlich herzuleiten, zu erklären und kritisch zu diskutieren. Die erworbene Kompetenz, Fallanalysen und –interventionen durchzuführen, ist im Anwendungsbereich der Psychologie gefragt. Darüber hinaus sind Kompetenzen im verteilten Arbeiten, Nutzung digitaler Ressourcen – zum Beispiel *Miro-Board* und *Microsoft Teams (MS Teams)* sowie der Planung von Projekten in Anwendung, Forschung und Studium essenziell.

2.2 Seminarstruktur

Das Seminar ist durch vier Phasen gekennzeichnet, die sich durch ihre Inhalte, Struktur und Lernaktivitäten voneinander abgrenzen (Abbildung 1). In der **ersten Phase** (Woche 1 - Woche 4) erarbeiteten die Studierenden grösstenteils im Plenum in Präsenz das Grundlagenwissen, das sie benötigten, um an den Fällen arbeiten zu können. Dies wurde durch eigenständige Lektüre ergänzt. Während dieser Phase eigneten sich die Studierenden durch Inputs der Dozentin, einen digitalen Gastvortrag, Gruppenarbeit vor Ort und Lektüre zu Hause Grundlagenwissen an. Dieses Wissen soll dazu dienen, den Studierenden ein fundiertes Verständnis ihres Falls zu ermöglichen. Die Präsenzveranstaltungen in der ersten Phase dienten sekundär auch der Bildung eines Gruppengefühls sowie der vereinfachten Kommunikation zwischen den Studierenden und mit der Dozentin.

Die **zweite Phase** (Woche 5 und 6) diente dem Erstellen eines Wissensnetzwerkes anhand einer Concept Map über das digitale Tool *Miro-Board*. Die Arbeit während dieser Phase fand ausschliesslich in den Kleingruppen statt, die sich je nach individueller Präferenz online oder in Präsenz trafen. Das Tool *Miro-Board* ermöglicht es, synchron in verteilten Teams an einem Produkt zu arbeiten und dieses Produkt mit anderen zu teilen. Die Studierenden trugen während dieser Phase das in der ersten Phase erarbeitete Wissen zusammen, um ihren Fall aus wissenschaftlicher Sicht abzubilden. Dabei stand das theoretisch und empirisch fundierte Verständnis des Falls im Vordergrund. Die Studierenden sollten hierbei das Zielverhalten (beispielsweise eine grösstenteils vegetarische Ernährung) charakterisieren, auf die involvierten Akteur:innen eingehen und psychologische und strukturelle Barrieren identifizieren. Weitere Informationen zur Concept Map sowie den anderen im Seminar erbrachten Leistungsnachweisen finden sich im folgenden Abschnitt sowie im Anhang (Anhang III).

In der **dritten Phase** (Woche 7 - Woche 13) widmeten sich die Studierenden in den bestehenden Kleingruppen der Projektarbeit. Diese Phase basierte grösstenteils auf E-Learning-Elementen, d.h. "vielfältige[n] konzeptionelle[n] Elemente[n] des Lernens mit dem Ziel, selbstgesteuerte oder organisierte Lernformen zu fördern" (Erpenbeck et al., 2015, S. 5). Die Studierenden arbeiteten während dieser Phase, aufbauend auf der in der zweiten Phase erstellten theoretischen Wissensstruktur, an ihren Fällen. Ziel dieser Arbeitsphase war es, eine wissenschaftlich fundierte Intervention zur messbaren Veränderung des im Fall problematisierten Zielverhaltens zu entwickeln. Dabei orientierten sich die Studierenden an einem von der Dozentin zur Verfügung gestellten Leitfaden, der sieben Phasen der Projektarbeit beschreibt (s. Anhang IV). Der Projektarbeitsprozess umfasste folgende Schritte: (1) Identifizieren von Anhaltspunkten, (2) Brainstorming von Interventionsideen, (3) Auswählen einer Interventionsidee, (4) Erstellen eines (iterativen) Aktionsplans, (5) Ausarbeiten der Interventionsidee, (6) Erstellen eines Interventions-Prototyps, (7) Vorstellen der Intervention. Dabei ermöglichte das Arbeiten in verteilten Teams mit einer Mischung aus synchronen und asynchronen Elementen zahlreiche Freiräume, beispielsweise die flexible Organisation von Arbeitsschritten und das iterative Formen des Projektprozesses, in Abhängigkeit der notwendigen Arbeitsschritte. Die selbstorganisierte Arbeit in den Kleingruppen wurde durch vier

obligatorische Treffen ("Blitz-Check-Ins") mit der Dozentin ergänzt, die in ca. zweiwöchigen Abständen online stattfanden. Die Gruppen trafen sich zudem in der zweiten Hälfte der Projektarbeitsphase zu einer kollegialen Beratung online über *MS Teams*. Während dieser Sitzung stellten sich die Gruppen gegenseitig den aktuellen Stand ihrer Projektarbeit vor und tauschten sich zu aktuellen Herausforderungen und möglichen Lösungsansätzen aus. Diese obligatorischen Sitzungen dienten dazu, trotz der grossen Freiräume eine Struktur zu schaffen, welche die Gruppen bei ihrer Arbeit unterstützte und mögliche Herausforderungen und Fehlentscheidungen bei der Projektarbeit frühzeitig identifizierte.

Abschliessend fand die **vierte Phase** (Woche 14 und 15) wieder in Präsenz und im Plenum statt. Das Ziel dieser Seminarphase war es, die von den Kleingruppen erarbeiteten Intervention der Gesamtgruppe vorzustellen und somit einerseits den fachlichen Austausch zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen sowie andererseits die Präsentationskompetenz der Studierenden zu schulen, insbesondere zur Vermittlung von wissenschaftlich basierter Projektarbeit. Dies fand im Rahmen sogenannter Expertise-Präsentationen statt, in denen die Gruppen ihren Fall sowie die von ihnen entwickelte Intervention vorstellten, inklusive der theoretischen und empirischen Herleitung und praktischen Überlegungen zur Implementierung einer solchen Intervention. In der letzten Sitzung fand abschliessend eine Gruppenaktivität im Plenum statt, bei der sich die Studierenden in wechselnden Paaren zu weiterführenden Ideen austauschen konnten ("akademisches Speed-Dating").

	TERMIN	THEMEN	LERNFORMA T
Phase 1	Woche 1 21. – 27.02.	Organisatorisches Inhaltliche Einführung	Plenum (Präsenz)
	Woche 2 28.02. – 06.03.	Grundlagen I: Umweltpsychologie	Plenum (Präsenz)
	Woche 3 07. – 13.03.	Grundlagen II: Verhaltensänderung	Plenum (Präsenz)
	Woche 4 14. – 20.03.	Gastvortrag Dr. Kristian S. Nielsen, University of Cambridge, U.K. Grundlagen III	Plenum (Präsenz)
Phase 2	Woche 5 21. – 27.03.	Eigenständige Arbeit an den Concept Maps	Blitz-Check- In (online)*
	Woche 6 28.03.- 03.04.	Eigenständige Arbeit an den Concept Maps	Gruppenarbe it (Präsenz oder online)
Phase 3	Woche 7 04. – 10.04.	Eigenständige Fallbearbeitung in den Gruppen	Gruppenarbe it (Präsenz oder online)
	Woche 8 11. – 17.04.		Blitz-Check- In (online)*
	Woche 9 18. – 24.04.	[Osterferien]	
	Woche 10 25.04. – 01.05.	Eigenständige Fallbearbeitung in den Gruppen	Kollegiale Beratung

	Woche 11 02. – 08.05.		Blitz-Check- In (online)*
	Woche 12 09. – 15.05.		Gruppenarbei- te (Präsenz oder online)
	Woche 13 16. – 22.05.		Blitz-Check- In (online)*
Phase 4	Woche 14 23. – 29.05.	Expertise-Präsentationen I	Plenum (Präsenz)
	Woche 15 30.05. – 05.06.	Expertise-Präsentationen II	Plenum (Präsenz)

Abbildung 1. Phasen und Inhalte des Seminars.

2.3 Leistungsnachweise

Das Seminar umfasste vier Leistungsnachweise, von denen zwei individuell und zwei in Gruppen erarbeitet wurden (s. Abbildung 2).

A. Gruppenleistungsnachweise beinhalten ...		
60%		
... zwei Gruppenarbeiten, welche während und zum Abschluss der Fallbearbeitungsphase stattfinden und in ihrer Form variieren (Concept Map, Expertise-Präsentation).		
<i>Beschriftung: FS22_ConceptMap_Nachnamen; FS_22_ConceptMap_Video_Nachnamen (25%)</i>		
<i>FS22_Expertise-Präsentation_Nachnamen (35%)</i>		
B. Individuelle Leistungsnachweise beinhalten ...		40%
... eine Reflexion des Gastvortrags (inkl. Abgabe einer Frage).		
Beschriftung: FS22_Vortragsreflexion_Nachname (15%)		
... einen individuellen Projektbericht.		
Beschriftung: FS22_Projektbericht_Nachname (25%)		
4 ECTS = ca. 120 Stunden Arbeitsaufwand		

Abbildung 2. Gewichtung der Leistungsnachweise.

3 Begründung des didaktischen Vorgehens

Im Folgenden soll auf weitere Details des didaktischen Vorgehens eingegangen werden. Hierbei verweise ich insbesondere auf die Rolle von Wirksamkeitsüberzeugungen und intrinsischer Motivation, welche - angelehnt an motivationspsychologische Forschung - mit den gewählten

Lernformaten in Zusammenhang gebracht werden. Intrinsische Motivation, also die Motivation, einer Aktivität ihrer selbst willen nachzugehen, ist hochrelevant für die persistente Verfolgung von Zielen (s. Brandstätter et al., 2013).

Die Studierenden arbeiteten während des Semesters in Gruppen zusammen, welche, in Einklang mit Hinze (2004) Definition, folgende Merkmale aufweisen: Die Studierenden arbeiten (1) über eine längere Zeitspanne - das gesamte Semester - (2) an einem gemeinsamen Ziel - der Entwicklung einer Intervention zur Adressierung des vorliegenden Falls - (3) mittels strukturierter Kommunikation - über eigens entwickelte und von der Dozentin angebotene Kommunikationskanäle, beispielsweise die Blitz-Check-Ins - (4) direkt interagierend - teils persönlich, teils virtuell - (5) im Rahmen gemeinsam erarbeiteter Rollen zusammen.

Hinze führt weiterhin das "Wir-Gefühl" als elementare Charakteristik einer Gruppe auf. Dieses "Wir-Gefühl" präzisiere ich - abgeleitet von Banduras (1977) Konzept der Selbstwirksamkeit - in diesem Kontext als kollektive Wirksamkeit (engl. "collective efficacy", s. Goddard et al., 2004). Personen und Gruppen mit einer ausgeprägten Wirksamkeitsüberzeugung bezüglich ihrer Kapazität, die zum Erreichen eines Ziels notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, weisen eine vergleichsweise gestärkte Motivation sowie einen höheren Lern- und Leistungserfolg auf (Goddard et al., 2004; Jackson, 2002; Wang et al., 2008). Diese Befunde zeigen sich in verschiedensten Lebensbereichen - beispielsweise Sport und individueller Leistung - aber auch im Lernkontext (Bandura, 1977). Angesichts der positiven Zusammenhänge zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen und Lernerfolg stellt sich die Frage, wie diese im Rahmen universitärer Lehre gefördert werden können. Goddard und Kolleg:innen (2004) postulieren vier Antezedenzen - (1) Kompetenzerleben (engl. "mastery experience"), (2) soziale Lernprozesse (engl. "vicarious experience"), (3) soziale Einflussnahme (engl. "social persuasion") und (4) emotionale Einbettung (engl. "affective states"). Interessanterweise überschneiden sich diese Antezedenzen von Wirksamkeitsüberzeugung teils mit den in der von Ryan und Deci (2017) beschriebenen psychologischen Grundbedürfnissen - Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit - welche als Bedingungen für intrinsische Motivation verstanden werden (Deci & Ryan, 2000). Zahlreiche Arbeiten aus der Psychologie und den Erziehungswissenschaften weisen darauf hin, dass Lernumgebungen, die die Erfüllung dieser drei psychologischen Kernbedürfnisse fördern, mit einer höheren intrinsischen Lernmotivation (Goldman et al., 2016) sowie mit besseren erzielten Ergebnissen (Sergis et al., 2018) assoziiert sind. Angesichts der zentralen Rolle von intrinsischer Motivation in erfolgreichen und zufriedenstellenden Lernprozessen ist es nicht überraschend, dass sich die von Ryan und Deci identifizierten psychologischen Grundbedürfnisse teils mit den von Goddard und Kolleg:innen beschriebenen Antezedenzen von Wirksamkeitsüberzeugungen überschneiden. Ich gehe aus diesem Grund bei der Erläuterung der eingesetzten didaktischen Methoden auf Elemente beider ein. Das hier vorgestellte Lehrprojekt integrierte spezifische didaktische Techniken, um diese Bedingungen für Wirksamkeitsüberzeugungen und intrinsische Motivation zu begünstigen.

3.1. Kompetenzerleben

Blended Learning, insbesondere mit Elementen von kooperativem computergestütztem Lernen (CSCL) - also eine betreute Form des Lehrens und Lernens, in der Studierende und Dozierende sowohl asynchron als auch synchron interagieren (Hinze, 2004) - erachte ich als besonders geeignet, um diese Bedingungen zu fördern. Das Kompetenzerleben der Studierenden (1) konnte durch CSCL gefördert werden, indem sie sich intensiv mit einem spezifizierten Problem in Form eines

angewandten Falls beschäftigten. Studierende konnten sowohl innerhalb ihrer Gruppe als auch im Plenum Kompetenz erfahren: Zu Beginn der Gruppenarbeit verteilten die Studierenden selbstbestimmt innerhalb ihrer Gruppe Rollen, welche sie im Laufe des Semesters beibehielten. Dies sollte es den Gruppenmitgliedern erlauben, ihre bestehenden Kompetenzen einzubringen und von den Fertigkeiten ihrer Kommiliton:innen zu profitieren. Beispielsweise konnten Studierende, die über gute organisatorische Fähigkeiten verfügen, eine leitende Funktion im Projektmonitoring übernehmen ("Strategy Analyst"), während Studierende mit ausgeprägtem analytischem Denken dazu beitragen können, Projektentscheidungen kritisch zu hinterfragen ("Questioner"). Auch das durch verlagerte Schwerpunkte ermöglichte grosse Gruppenwissen (Hinze, 2004) sollte zum Kompetenzerleben der Gruppenmitglieder beitragen. Dieses Kompetenzerleben ist - im Einklang mit der von Ryan und Deci (2017) eingeführten Selbstbestimmungstheorie - auch für die intrinsische Lernmotivation während des Arbeitsprozesses förderlich. Weiterhin sollte das fallbasierte Format des Seminars es den Studierenden erlauben, spezifische Kompetenzerlebnisse zu erfahren. Beispielsweise konnte Studierenden sowohl bestehendes Wissen als auch im Laufe des Projektes erarbeitetes Wissen innerhalb ihrer Gruppe einbringen, um zu der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen (Phasen 1 und 2) sowie die Interventionsentwicklung (Phase 3) beizutragen. Im Rahmen der Expertisepräsentationen zum Abschluss des Seminars konnten die Teilnehmenden das erworbene Wissen im Plenum teilen und sich selbst und einander als Expert:innen für den von ihnen bearbeiteten Fall erleben.

3.2. Soziale Lernprozesse

Fallbasiertes Lernen im Rahmen von CSCL eignet sich ausserdem gut, um soziale Lernprozesse zu begünstigen (Hinze, 2004). Studierende lernten in intensiver Zusammenarbeit mit- und voneinander und konnten so von den Lernstrategien und Denkprozessen anderer profitieren (s. «cognitive apprenticeship», Collins, 2012). Um potenzielle kontraproduktive Lernprozesse früh zu erkennen und umzuleiten, wurden in den Blitz-Check-Ins sowohl der aktuelle Projektstand als auch Gruppendynamiken thematisiert. Die kollegiale Beratung (Woche 10), in welcher sich die Gruppen von ihren aktuellen Fortschritten und Herausforderungen berichten, sollte zusätzliches Lernen voneinander ermöglichen. Während die Projektgruppen unterschiedliche Fälle bearbeiteten, waren die zugrundeliegenden Projektarbeitsprozesse und auch die inhaltlichen Grundlagen vergleichbar. Dies ermöglichte es den Gruppen, sich gegenseitig in ihrer Projektarbeit zu beraten und von ihren Erfahrungen gegenseitig zu profitieren. Im Rahmen dieser Sitzung trafen sich die beiden Gruppen ohne das Beisein der Dozentin über *MS Teams* und tauschten sich anhand von vorab versendeten Leitfragen (s. Anhang) aus. Diese Sitzung sollte insbesondere das Lernen voneinander fördern, sowohl hinsichtlich inhaltlicher Frage als auch hinsichtlich relevanter Denk- und Problemlöseprozesse.

3.3. Soziale Einflussnahme und emotionale Einbettung

Soziale Einflussnahme – beispielsweise Feedback und Ermutigung durch Kommiliton:innen und Dozierende - kann nach Goddard und Kolleg:innen vor allem dazu dienen, bei Rückschlägen Demotivation vorzubeugen und somit die Persistenz bei der Zielverfolgung aufrechtzuerhalten. Die Gruppenarbeit sollte ein Setting schaffen, in dem sich die Studierenden gegenseitig motivieren und stützen. Beispielsweise konnten in Einzelarbeit recherchierte Themen in der Gruppe besprochen und integriert werden, sodass die Gruppenmitglieder vom Wissen aller Mitglieder profitierten. Blended Learning kann hierbei besonders hilfreich sein, indem es den Teilnehmenden erlaubt, sich effizient asynchron das notwendige Wissen anzueignen und dieses – je nach Verfügbarkeit und Bedürfnissen

– digital über *MS Teams* und *Miro-Board* oder in Präsenz zusammenzutragen. Auch die Blitz-Check-Ins dienten als Form von sozialer Einflussnahme, indem ich als Dozentin stets Feedback zur bisherigen Arbeit gab und gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern Lösungsansätze für mögliche Probleme erarbeitete. Diese Funktion der Blitz-Check-Ins zeigt sich auch im folgenden aus der Lehrevaluation entnommenen Kommentar:

«Die Dozierende hat uns sehr gut durch die Projektphase begleitet, die Rückmeldungen bei den Blitz Check Ins fand ich immer sehr wertschätzend und gleichzeitig "weiterbringend". Sie hat es gut geschafft, eine Balance zu finden zwischen "uns machen lassen" und Inputs zu geben & ihre Expertise mit uns zu teilen. In der Projektphase hat sich die Dozierende immer wieder erkundigt, wie es der Gruppe ergeht. Ich hatte das Gefühl, dass die Dozierende interessiert daran ist, dass die Studierenden ein Maximum vom Seminar profitieren und sich dabei auch wohlfühlen.»

Zudem erhielten die Teilnehmenden durch die Abgaben von Leistungsnachweisen während des Semesters (Wochen 3, 4, 6 und 14) Feedback auf ihre bisherige Leistung. Die emotionale Einbettung der Studierenden sollte zudem durch soziale Eingebundenheit (vgl. Ryan & Deci, 2017) erhöht werden. Die Gruppen trafen sich über die gesamte Dauer des Semesters selbstorganisiert zu Projekttreffen. Während die Form dieser Treffen sich zwischen den Gruppen unterschied, berichteten beide Gruppen von einem starken Gefühl der Zusammengehörigkeit, guter Zusammenarbeit und einem Gefühl sozialer Eingebundenheit. Beispielsweise traf sich eine der beiden Projektgruppe jeden Montagnachmittag in einem Café oder bei einer:m der Gruppenmitglieder, um die anstehenden Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten. Diese Projekttreffen wurden meistens durch gemeinsame Freizeitaktivitäten ergänzt, welche die Teamkohäsion möglicherweise weiter förderten. Die Studierenden gaben zudem an, das gewählt Format sei für die Veranstaltung sehr geeignet gewesen ($M = 4,8$, $n = 4$):

«Ich fand die Kombination der Live-Veranstaltungen mit den durch die Blitz-Check-ins eng begleiteten Projektphasen super. Besonders gut gefallen hat mir auch das Konzept der kollegialen Beratung.»

Zusammenfassend sollte das gewählte didaktische Verfahren dazu dienen, die vorauslaufenden Bedingungen für Wirksamkeitsüberzeugungen sowie die Bedingungen für die drei assoziierten Komponenten der von Deci und Ryan (2017) spezifizierten Selbstbestimmungstheorie - Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit - zu stärken. Auf Gelegenheiten und Herausforderungen bezüglich des Autonomieerlebens gehe ich im folgenden Abschnitt ein.

4 Reflexion

Im Rahmen des Seminars arbeiteten die Studierenden über das Semester hinweg in Kleingruppen à fünf Personen zusammen. Es handelt sich um eine intensive Zusammenarbeit an einem kontinuierlichen Projekt, welche viel Eigeninitiative und Persistenz erforderte. Die für mich grösste Herausforderung in der Gestaltung dieses Seminars bestand in der Balance zwischen Freiräumen – also dem Erlauben von Autonomie, welche Kreativität begünstigt – und Struktur, welche ein Kompetenzerleben ermöglicht, indem Lernziele erreicht werden. Diese Herausforderung wird auch in der Literatur thematisiert:

«Für E-Learning und Blended Learning sind Lernarrangements erforderlich, welche die notwendige Verbindlichkeit für eigenverantwortliches Lernen sichern und die Lernprozesse dabei flankieren.»

(Erpenbeck et al., 2015, S. 3)

Das Herstellen dieser Balance zwischen Freiräumen und Struktur stellte eines der Kernziele meiner Vorbereitungen dar und informierte dementsprechend die Planung der Seminarstruktur. Ich ergriff folgende Massnahmen, um diese Struktur im Rahmen des gewählten Formats zu erschaffen (s. Erpenbeck et al., 2015; Wahl, 2011): (1) Klar getrennte Projektphasen, die den Studierenden frühzeitig angekündigt, aber erst kurz vor Phasenbeginn detailliert ausgeführt wurden, um Überforderung zu vermeiden, (2) organisierte und zielgerichtete Vermittlung von Lerninhalten in Phase 1, beispielsweise anhand klar formulierter Lernziele und unter Mobilisierung bestehender Kenntnisse, (3) Etablierung von Lernzielen mit assoziierten Leistungsnachweisen und Projektmeilensteinen mit hoher Verbindlichkeit, z.B. durch Abgaben und obligatorische Blitz-Check-Ins, (4) Austausch und Lernbegleitung durch Kommiliton:innen und Expert:innen im Rahmen der Blitz-Check-Ins und der kollegialen Beratung.

Die Gruppen wurden zudem aufgefordert, sich mit Problemen bei der Zusammenarbeit sehr frühzeitig an mich zu wenden. Die Strukturierung des Seminars wurde auch von den Studierenden geschätzt, hatte jedoch einen erhöhten Arbeitsaufwand sowie eine hohe Anzahl an zu koordinierenden Terminen zufolge, wie den folgenden in der Lehrevaluation erhaltenen Kommentaren zu entnehmen ist:

«Das Vorgehen war sehr gut strukturiert, der detaillierte Zeitplan war hilfreich. Dass die Lernziele so klar ausformuliert sind in den Rubriken fand ich ebenfalls sehr aufschlussreich. Teilweise fand ich es herausfordernd, die Übersicht über alle verschiedenen Dokumente zu behalten, aber da man sich ja in der Gruppe organisieren kann, hat es doch ganz gut geklappt.»

«Der Arbeitsaufwand war sicher vergleichbar hoch, aber dafür gut über das Semester verteilt.»

«Das Seminar wurde beworben durch sein selbstständiges und flexibles Format, jedoch gab es vor allem in der ersten Phase (nach Gastvortrag und bei Concept Map) sehr viele kurzfristige Abgabefristen und einzuhaltende Formalitäten, sodass ich es eher als rigide empfunden habe. Nun in der zweiten Phase hat sich dies wieder gelockert. Ich denke, dass da allenfalls die Verteilung etwas gleichmässiger sein könnte (mehr Zeit für erste Arbeitsphase), damit die Flexibilität durch das ganze Semester gezogen werden kann.»

Aus der motivationspsychologischen Forschung ist jedoch bekannt, dass Autonomieunterstützung und das Schaffen von Strukturen koexistieren können (Jang et al., 2010). Intrinsische Motivation existiert zudem auf einem Kontinuum, wobei Handlungen auch mit einem gewissen Mass an externer Regulation relativ selbstbestimmt sein können (s. organismische Theorie der Integration, Deci & Ryan, 1985). Auch wenn Studierende die hohe Anzahl an Abgaben und Terminen teils als rigide wahrnahmen, ist ein Minimum an Struktur für die Qualitätssicherung unabdingbar. Denkbar wäre es in zukünftigen Veranstaltungen, die Anzahl der Blitz-Check-Ins von vier auf drei zu reduzieren und eine fakultative vierte Sitzung anzubieten. Der vergleichsweise rigide Zeitplan im

ersten Dritten des Seminars bleibt herausfordernd in der Handhabung, da es notwendig ist, vor dem Beginn der Projektarbeit ein solides Wissensfundament zu etablieren. In zukünftigen Versionen des Seminars werde ich möglicherweise die Anzahl an Abgaben zu Semesterbeginn reduzieren (z.B. keine (unbenoteten) Protokolle zu den Blitz-Check-Ins). Rückblickend waren auch die Ansprüche an die Expertise-Präsentationen sehr hoch, insbesondere bezüglich der Moderation der Diskussion inklusive Beantworten von Fragen und weiterführender Reflexion. Dies würde ich in kommenden Seminaren vereinfachen, indem ich die Moderation selbst übernehmen und der Gruppe die inhaltliche Gestaltung überlassen würde. Es bleibt jedoch herausfordernd, die Balance zwischen Strukturierung und Freiräumen optimal zu gestalten – möglicherweise ist es zugunsten des Lernerfolgs in Kauf zu nehmen, dass Studierende die Arbeitslast zu Semesterbeginn als zu hoch empfinden.

5 Ausblick

Perspektivisch wäre es denkbar, die Veranstaltung um eine Kollaboration mit Auftraggebenden zu erweitern, welche Fälle aus dem Praxisalltag in Auftrag geben und zum Ende des Seminars die entwickelten Interventionen entgegennehmen. Dies würde eine Ausweitung auf zwei Semester erfordern, um dem erhöhten Arbeitsaufwand gerecht zu werden. Im Rahmen meines aktuellen Lehrdeputats ist eine solche Veranstaltung nicht denkbar, könnte jedoch von Lehrpersonen übernommen werden, deren Stelle mehr Semesterwochenstunden enthält. Auch müsste der Umfang der entwickelten Interventionen gründlich durchdacht werden, um die Anwendbarkeit sicherzustellen, neigen die Studierenden doch dazu, sehr umfassende Interventionen entwickeln zu wollen.

Alternativ könnte das Seminar realitätsnaher gestaltet werden, indem die Expertise-Präsentationen vor ausgewählten Expert:innen gehalten werden, welche zwar nicht als Auftraggebende fungieren, jedoch über den Inhalt des Seminars informiert sind und aus Praxisperspektive Rückmeldung auf die erarbeiteten Interventionen geben könnten. Eine derartige Kollaboration könnte beispielsweise auch eine Beratungssitzung während der Projektphase enthalten, um es den Gruppen bereits während der Erarbeitung ihrer Intervention zu ermöglichen, von der Expertise der Fachperson zu profitieren.

6 Literatur und Anhang

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75361-4>
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-22364-2_9
- Collins, A. (2012). Cognitive Apprenticeship. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 47–60. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816833.005>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Erpenbeck, J., Sauter, S., & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Springer Gabler.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *American Educational Research Association, 33*(3), 3–13.
- Hinze, U. (2004). Kooperatives E-Learning. *E-Teaching.Org*, 1–28.
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *Journal of Experimental Education, 70*(3), 243–254. <https://doi.org/10.1080/00220970209599508>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Wahl, D. (2011). Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung. In *Lehrerwissen kompakt* (Grunder, H, pp. 1–24).
- Wang, Y., Peng, H., Huang, R., Hou, Y., & Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *International Journal of Phytoremediation, 23*(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/02680510701815277>

7 Anhang

7.1 Anhang I: Seminarplan

303a: Motivation im Umweltverhalten

HS 2021

montags, 16:15 bis 18:00 Uhr

AND-2-48

Stand: 15.03.2022

Dieses Dokument wird laufend aktualisiert.

Kontakt

Charlotte Kukowski

Email: c.kukowski@psychologie.uzh.ch

Dieses Dokument wird laufend aktualisiert und dient als Leitfaden während des Seminars. Wichtige Änderung teile ich euch zusätzlich per E-Mail mit.

Kommunikationskanäle

Kontaktaufnahme: Bitte lest dieses Dokument aufmerksam durch. Es enthält wichtige Informationen zum Ablauf des Kurses und zu den Leistungsnachweisen. Bei Fragen oder sonstigen Anliegen könnt ihr mich per E-Mail kontaktieren, ich helfe gerne weiter. Auf Fragen, deren Antwort sich eindeutig im Merkblatt befindet antworte ich generell nicht, um mehr Zeit zur Beantwortung substanzieller Fragen zur Verfügung zu haben. Ich bemühe mich, eure Nachrichten zügig zu beantworten. Da ich täglich sehr viele E-Mails erhalte, kann es in Ausnahmefällen vorkommen, dass eure Nachricht unbeantwortet bleibt. Hakt deshalb bitte nach, wenn ihr auf eine mehrere Tage zurückliegende Nachricht noch keine Antwort erhalten habt.

Projektarbeit: Wir nutzen für alle Besprechungen, die nicht in Präsenz stattfinden, sowie auch für die Projektarbeit MS Teams. Bitte stellt sicher, dass alle Dokumente in eurem Teams-Gruppenkanal liegen und für mich zugänglich sind. Ihr könnt euch zusätzlich im Plenums-Team austauschen, dieses Forum wird von mir nicht moderiert.

Anwesenheit

In diesem Seminar habt ihr ein hohes Mass an Flexibilität und Eigenverantwortung. Zu grossen Teilen könnt ihr also eure Arbeit dann erledigen, wenn es euch gut passt. Umso wichtiger ist es, dass Vereinbarung eingehalten werden, sowohl im Plenum (Anwesenheiten zu den Plenumssitzungen und Beratungsterminen) als auch untereinander in der Gruppe (Einhaltung von internen Deadlines und Erledigen der besprochenen Aufgaben). Die Anwesenheit in den Plenumssitzungen ist für das Erbringen der Leistungsnachweise erforderlich (z.B. Anwesenheit zum Gastvortrag am 14.03. erforderlich, um die Reflexion verfassen zu können). Bitte meldet euch frühzeitig bei mir, falls es euch an einem Termin nicht möglich sein sollte, teilzunehmen.

Beschreibung der Veranstaltung

Der Klimawandel ist eine der grössten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Welchen Beitrag kann die (Motivations-)psychologie zur Verringerung der negativen menschlichen Einwirkung auf das Klima leisten? Im Rahmen dieses Seminars sollen die grundlegenden Theorien der Motivationspsychologie und der Verhaltensänderung auf fiktive Fallbeispiele aus dem Umweltbereich angewendet werden. In Kleingruppen eignen sich die Studierenden im Verlauf des Semesters das nötige Wissen an, um diese Fälle bearbeiten und lösen zu können. Dazu wird sowohl im Plenum als auch in Gruppensitzungen und eigenständig zuhause Wissen vermittelt, erarbeitet und vernetzt. Die Projektgruppen erarbeiten theoretisch fundierte, realitätsnahe Lösungsansätze und vertreten diese vor dem Plenum.

Die Studierenden lernen, (1) Literatur aus der Schnittstelle Motivations- und Umweltpsychologie auszuwählen, zu verstehen und auf Praxisfälle anzuwenden, (2) Theorien kritisch einzuordnen und anzuwenden, (3) eine professionelle Fallbearbeitung mit Intervention zu entwickeln und diese a) mündlich und b) schriftlich herzuleiten, zu erklären und kritisch zu reflektieren.

Während des Projektes sollen die Teilnehmenden ihr Vorgehen kontinuierlich reflektieren und evaluieren sowie sich selbst als Teammitglied erfahren.

Die Studierenden lernen durch

- Input der Dozentin
- Diskussionen in Kleingruppen
- Aktives Lesen und eigenes Aufbereiten von Konzepten der Motivations- und Umweltpsychologie
- Teambetreuung durch die Dozentin während der Projektdurchführung (z.B. Blitz-Check-In, Sprechstunde nach Absprache)
- Kollegiale Beratung
- Eigene Recherche und Teamarbeit

Die erworbene Kompetenz, Fallanalysen und –interventionen durchzuführen, ist im Anwendungsbereich der Psychologie gefragt. Darüber hinaus sind Kompetenzen im verteilten

Arbeiten, Nutzung digitaler Ressourcen sowie der Planung von Projekten in Anwendung, Forschung und Studium essenziell.

Kursablauf und Sitzungen

Für unsere Plenumsitzungen treffen wir uns persönlich im Raum AND-2-48. Als unterstützendes Format finden während der Projektarbeitsphase vier „Blitz-Check-Ins“ und eine kollegiale Beratung statt.

Die Blitz-Check-Ins finden zwischen mir und den einzelnen Gruppen statt und werden bilateral vereinbart, d.h. die Termine finden nicht zwingend in der Seminarzeit statt. Die Blitz-Check-Ins dienen dazu, gemeinsam euren Lern- und Projektfortschritt zu besprechen und euch Unterstützung beim Problemlösen zu bieten. Die Leitung dieser Sitzung liegt bei euch. Bitte sendet mir spätestens 30 Minuten vor der Sitzung eine Traktandenliste und nach der Sitzung (bis Ende des Tages) eine kurzes Protokoll. Die Sitzungen sind obligatorisch und finden per Videokonferenz auf Microsoft TEAMS statt.

Zudem führt ihr in Woche 11 eine kollegiale Beratung durch. Hierzu vereinbart ihr mit der euch zugeteilten Partnergruppe einen Termin (ohne mich), in dem ihr euch gegenseitig den Stand eurer bisherigen Arbeit präsentiert

Leistungsnachweise

Die Leistungsnachweise sind so geplant, dass sie den Teilnehmenden in der Planung ihres Projektes nutzen und sie stetig bei der Entwicklung der Intervention unterstützen. Für das Bestehen des Kurses müssen sowohl individuelle als auch gruppenbasierte Leistungsnachweise erbracht werden. Genauere Informationen zu den Leistungsnachweisen (Umfang, Art) finden sich in den PP-Folien der 1. Sitzung. Die Rubriken zur Bewertung der Leistungsnachweise werden laufend auf OLAT zur Verfügung gestellt.

A. Gruppenleistungsnachweise beinhalten ...

60%

... zwei Gruppenarbeiten, welche während und zum Abschluss der Fallbearbeitungsphase stattfinden und in ihrer Form variieren (Concept Map, Expertise-Präsentation).

Beschriftung: FS22_ConceptMap_Nachnamen; FS_22_ConceptMap_Video_Nachnamen (25%)

FS22_Expertise-Präsentation_Nachnamen (35%)

B. Individuelle Leistungsnachweise beinhalten ...

40%

... eine Reflexion des Gastvortrags (inkl. Abgabe einer Frage).

Beschriftung: FS22_Vortragsreflexion_Nachname (15%)

... einen individuellen Projektbericht.

Beschriftung: FS22_Projektbericht_Nachname (25%)

4 ECTS = ca. 120 Stunden Arbeitsaufwand

Präsenzzeit:	= 14 Stunden
Plenumssitzungen	6 x 1.5 h
Blitz-Check-Ins & Kollegiale Beratung	4 x 0.5 h (Check-Ins), 1 x 1h (Kollegiale Beratung)
Eigenstudiumszeit:	
Vorbereitung	= 20 Stunden
Texte lesen, Wiederholung	
Individuelle Leistungsnachweise	= 22 Stunden
Vortragsreflexion	2 h
Projektbericht (4-5 Seiten)	20 h
Gruppenleistungsnachweise	= 24 Stunden
Concept Map	12 h
Expertise-Präsentation	12 h
Projektarbeit	= 40 Stunden
inkl. Recherchen, Gruppentreffen, etc.	(über einen Zeitraum von 6 Wochen, ca. 6-7h/Woche)

Anmerkung. Selbstverständlich sind dies lediglich Richtwerte. Die individuelle Bearbeitungszeit für verschiedene Aufgaben kann variieren.

Seminarplan

TERMIN	THEMEN	LERNFORM AT	LITERATUR	TERMINE & FRISTEN	
Woche 1 21. – 27.02.	Organisatorisches Inhaltliche Einführung	Plenum (Präsenz)	A: Klöckner (2013) B: Barth et al. (2021) C: Brick et al. (2021) D: Kácha et al. (2021)	25.03.: Themenpräferenzen	
Woche 2 28.02. – 06.03.	Grundlagen I: Umweltpsychologie	Plenum (Präsenz)	A: Marteau et al. (2021) B: Michie et al. (2011) C: Nielsen (2017) D: Goldberg et al. (2020)		
Woche 3 07. – 13.03.	Grundlagen II: Verhaltensänderung	Plenum (Präsenz)	Nielsen et al. (2021)	13.03.: Vorbereitung Gastvortrag – 1 Frage pro Person	
Woche 4 14. – 20.03.	Gastvortrag Dr. Kristian S. Nielsen, University of Cambridge, U.K. Grundlagen III	Plenum (Präsenz)		20.03.: Vortragsreflexion Gastvortrag	
Woche 5 21. – 27.03.	Eigenständige Arbeit an den Concept Maps	Blitz-Check- In (online)*		27.03.: Traktanden & Protokoll Blitz- Check-In	
Woche 6 28.03.- 03.04.	Eigenständige Arbeit an den Concept Maps	Gruppen- arbeit (Präsenz oder online)		03.04.: Concept Maps fällig	
Woche 7 04. – 10.04.	Eigenständige Fallbearbeitung in den Gruppen	Gruppenar- beit (Präsenz oder online)	Fleischkonsum: Abrahamse et al. (2005) Mobilität: Gardner & Abraham (2008)		
Woche 8 11. – 17.04.		Blitz-Check- In (online)*	Fleischkonsum: Garnett et al. (2021) Mobilität: Yang et al. (2010)	17.04.: Traktanden & Protokoll Blitz- Check-In	
Woche 9 18. – 24.04.		OSTERFERIEN (14. – 24.04.)			
Woche 10		Kollegiale Beratung		01.05.: Protokoll Kollegiale Beratung	

25.04. – 01.05.				
Woche 11 02. – 08.05.		Blitz-Check- In (online)*		
Woche 12 09. – 15.05.		Gruppenar- beit (Präsenz oder online)		
Woche 13 16. – 22.05.		Blitz-Check- In (online)*		22.05.: Traktanden & Protokoll Blitz- Check-In
Woche 14 23. – 29.05.	Expertise- Präsentationen I	Plenum (Präsenz)		23.05.: Expertise- Präsentation (z.B. Powerpoint-Folien)
Woche 15 30.05. – 05.06.	Expertise- Präsentationen II	Plenum (Präsenz)		30.06.: Projektberichte

*Die Blitz-Check-Ins finden online über Microsoft TEAMS statt.

7.2 Anhang II: Fallbeschreibungen

Auftraggeber: Bundesamt für Umwelt (BAFU)

Anliegen: Reduktion des Fleischkonsums in der Schweiz

Problembeschreibung: Forschung konnte zeigen, dass individueller Fleischkonsum einen erheblichen negativen Einfluss auf die Umwelt ausübt (Tukker & Jansen, 2006), beispielsweise durch die in der Viehhaltung und Produktion entstehende Treibhausgasemission (Stoll-Kleemann & Schmidt, 2017). Im Umkehrschluss kann - gemäss dem Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2014) - eine fleischlose Ernährung dabei helfen, die aus der Fleischindustrie entstehende Umweltbelastung zu verringern. Würden Menschen ihren Fleischkonsum reduzieren oder sogar auf eine rein pflanzliche Ernährung umsteigen, könnte dies zu einer erheblichen Reduktion der ernährungsbedingten Treibhausgasemissionen führen (Springmann, Godfray, Rayner & Scarborough, 2016). Da Fleischkonsum auf freiwilligem Verhalten basiert, wird hierin ein grosses Veränderungspotential gesehen (Zur & Klöckner, 2014). Das Bundesamt für Umwelt (BAFU) wendet sich demnach an euch, eine Consulting-Agentur von Psychologinnen und Psychologen. Eure Aufgabe ist es, eine motivationspsychologisch fundierte Intervention zu entwickeln, welche den individuellen Fleischkonsum der Schweizer Bürgerinnen und Bürger reduzieren soll.

Literaturverzeichnis

IPCC (2014) *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 151 pp.

Springmann, M., Godfray, H. C. J., Rayner, M., & Scarborough, P. (2016). Analysis and valuation of the health and climate change cobenefits of dietary change.

Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(15), 4146-4151.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1523119113>

Stoll-Kleemann, S., & Schmidt, U. J. (2017). Reduzierter Fleischkonsum als Vehikel für die große Transformation. *Ecological Perspectives for Science and Society*, 4, 364-365.

Tukker, A. and Jansen, B. (2006). Environmental impacts of products: a detailed review of studies. *Journal of Industrial Ecology*, 10(3), 159-182.

<https://doi.org/10.1162/jiec.2006.10.3.159>

Zur, I., & Klöckner, C. A. (2014). Individual motivations for limiting meat consumption.

British Food Journal, 116(4), 629-642. <https://doi.org/10.1108/BFJ-08-2012-0193>

Auftraggeber: Stadt Zürich

Anliegen: Förderung des Fahrradverkehrs in der Stadt Zürich

Problembeschreibung: Das Fahren von kurzen Strecken mit dem Auto ist nachweislich verantwortlich für einen grossen Teil der von Privatpersonen direkt produzierten Treibhausgase. Damit spielt die Mobilität eine bedeutende Rolle, wenn es um die globale Klimaerwärmung geht (Bin & Dowlatabadi, 2005). Gemäss Schätzungen werden sich bis 2030 weltweit ungefähr zwei Milliarden Autos auf den Strassen bewegen– von diesen werden trotz zunehmender Nachfrage nach Elektroautos die meisten Fahrzeuge durch fossile Brennstoffe betrieben sein. Es ergeben sich hieraus verschiedene Probleme: Umweltverschmutzung, verstopfte Strassen und eine steigende Anzahl an Unfallopfern (Gross, 2016). Eine Reduktion des motorisierten Individualverkehrs ist somit ein plausibler Ansatzpunkt, um Treibhausgasemissionen zu verringern. Eine solche Reduktion des motorisierten Individualverkehrs kann nebst dem Ausbau des öffentlichen Verkehrs und weiteren infrastrukturellen Massnahmen auch massgeblich durch das Verhalten von Privatpersonen erreicht werden (IPCC, 2014). Neben Verwendung des öffentlichen Verkehrs könnte der vermehrte Gebrauch von Fahrrädern die Strassen entlasten und als Nebeneffekt gleichzeitig die physische Gesundheit der Bevölkerung verbessern (Bjørnara, 2019). Die Stadt Zürich hat sich aufgrund dieser Überlegungen dazu entschieden, ein Pilotprojekt zu lancieren - angedacht ist eine Intervention, welche den Fahrradgebrauch in der Stadtbevölkerung steigern soll. Um einen maximalen Output zu erreichen, wendet sich die Stadt Zürich an euch, eine Consulting-Agentur von Psychologinnen und Psychologen. Eure Aufgabe ist es, eine motivationspsychologisch fundierte Intervention zu entwickeln, welche die Bevölkerung der Stadt Zürich sowie der Agglomeration dazu motivieren soll, vermehrt das Fahrrad anstelle des Autos zu verwenden.

Literaturverzeichnis

- Bin, S., & Dowlatabadi, H. (2005). Consumer lifestyle approach to US energy use and the related CO₂ emissions. *Energy policy*, 33(2), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0301-4215\(03\)00210-6](https://doi.org/10.1016/S0301-4215(03)00210-6)
- Bjørnarå, H. B., Berntsen, S., J Te Velde, S., Fyhri, A., Deforche, B., Andersen, L. B., & Bere, E. (2019). From cars to bikes–The effect of an intervention providing access to different bike types: A randomized controlled trial. *PloS one*, 14(7), e0219304. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219304>
- Gross, M. (2016). A planet with two billion cars. *Current Biology*, 26(8), 307–310. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.04.019>
- IPCC (2014) *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 151 pp.

7.3 Anhang III: Rubriken

Rubrik: Vortragsreflexion

Formale Anforderungen:

- 1 Seite Times New Roman
- Schriftgrösse 11 – 12
- 1,5-facher Zeilenabstand, normale Seitenränder (2,5 cm)

Frage (einsenden bis 13.03.):

- Tiefgehende Integration mit dem Kursmaterial zeigen
- Spezifisch sein
- Verständlich formulieren, nötige Hintergrundinformationen erklären
- Bitte **auf Englisch** einreichen
- Beispiele:
 - Ungenügend: «How does self-control relate to environmental behavior?» (oberflächlich, unspezifisch)
 - Zufriedenstellend: «Which self-control strategies are most effective in pro-environmental behavior change?» (spezifisch, aber eher oberflächlich – fragt Wissen ab, statt zu integrieren)
 - Gut: «Do you consider the current state of the self-control strategy literature sufficiently strong to allow us to develop interventions based on the available evidence, and, in your opinion, how can we achieve a balance between the pressing need for intervention and the need for scientific rigor, which takes time?» (spezifisch, zeigt tiefergehende Reflexion und Integration)

Vortragsreflexion (einreichen bis 20.03.):

- Zusammenfassung des Vortrags (1/3 Seite) – Inhalt korrekt wiedergeben. Es muss nicht jedes Detail vorhanden sein, die Kernaussagen / das Vortragsthema sollten jedoch enthalten sein.
- 1-2 Highlights interessanter oder bisher unbekannter Gedanken, Befunde, etc.
- Reflexion (2/3 Seite) – Integration mit Kursinhalten
 - Persönliche Einschätzungen und Reaktionen sind zulässig, müssen aber wissenschaftlich formuliert sein. Bitte achtet durchgehend auf angemessene Sprache, korrekte Grammatik und Orthographie, sowie auf passende Formatierung (z.B. Absatzlänge). Zwei echte Beispiele aus vergangenen Arbeiten:

- Inakzeptabel: «Die haben Forschungen dazu gemacht und rausgefunden, dass Selbstkontrolle wichtig ist. Die Leute haben dann weniger Fleisch gegessen.»
- Zulässig: «Die Ergebnisse einer umfangreichen Längsschnittstudie haben gezeigt, dass Selbstkontrollstrategien substanziell zu erfolgreicher Verhaltensänderung beitragen können. Insbesondere Personen, die im Alltag Situationsselektionsstrategien verwendeten, konsumierten durchschnittlich weniger Fleisch.»
- Referenzen (nicht in Seitenzahl beinhaltet)

Rubrik:

	Gut	Zufriedenstellend	Ungenügend
	2	1	0
Frage (bis 13.03. einzureichen)	Die Frage ist spezifisch und zeigt tiefgehende Integration mit dem Kursmaterial.	Die Frage ist spezifisch und zeigt adäquate Integration mit dem Kursmaterial.	Die Frage ist unspezifisch und/oder zeigt oberflächliche Integration mit dem Kursmaterial.
Zusammenfassung	Die Zusammenfassung ist korrekt und prägnant.	Die Zusammenfassung ist grösstenteils korrekt und enthält wenige Ungenauigkeiten.	Die Zusammenfassung ist grösstenteils unklar oder enthält zahlreiche Fehler.
Reflexionsqualität	Die Reflexion ist vollständig entwickelt und thematisch treffend.	Die Reflexion ist grösstenteils vollständig entwickelt und thematisch meist treffend.	Die Reflexion ist unvollständig entwickelt.
Anwendung	Die Reflexion stellt deutliche Verbindungen zwischen dem Vortrag und dem Kursthema her.	Die Reflexion stellt Verbindungen zwischen dem Vortrag und dem Kursthema her.	Kein Versuch, Verbindungen zwischen dem Vortrag und dem Kursthema herzustellen
Formalia*	Abgabefrist eingehalten, korrekte Bezeichnung der Datei, orthographisch und grammatikalisch korrekt	Abgabefrist eingehalten, inkorrekte Bezeichnung der Datei, maximal drei Rechtschreib- oder Grammatikfehler	Abgabefrist nicht eingehalten, inkorrekte Bezeichnung der Datei, mehr als drei Rechtschreib- oder Grammatikfehler

*Bitte kontaktiert mich, wenn Deutsch nicht eure Muttersprache ist. Ihr könnt den Text wahlweise auf Englisch abgeben. Hier gelten dieselben Kriterien.

Benotung:

Note	Punktzahl
1	0
2	1-2
3	3-4
4	5-6
5	7-8
6	9-10

Rubrik: Concept Map (CM)

	<i>Ausgezeichnet (3)</i>	<i>Gut (2)</i>	<i>Mässig (1)</i>	<i>Ungenügend (0)</i>
Charakterisierung des Zielverhaltens (Punkte x 2)	CM zeigt vollständig und prägnant auf, in welchem Kontext das Verhalten auftritt, wie häufig und durch welche Akteur:innen	CM enthält die meisten wichtigen Informationen zum Kontext, in dem das Verhalten auftritt, der Häufigkeit des Verhaltens und den involvierten Akteur:innen	CM enthält einige wichtige Informationen zum Kontext, in dem das Verhalten auftritt, der Häufigkeit des Verhaltens und den involvierten Akteur:innen. Teils unvollständig.	Es fehlen zahlreiche wichtige Informationen zum Kontext, in dem das Verhalten auftritt, der Häufigkeit des Verhaltens und den involvierten Akteur:innen
Verhaltensspezifische Informationen (Punkte x 2)	Die psychologischen und nicht-psychologischen Determinanten des Zielverhaltens werden systematisch auf der IST-Ebene aufgezeigt, d.h. das Verhalten wird umfassend beschrieben, ohne Lösungen oder Interventionen einzuführen. Die Veränderbarkeit dieser Determinanten wird deutlich.	Die psychologischen und nicht-psychologischen Determinanten des Zielverhaltens werden meist systematisch aufgezeigt, möglicherweise fehlen wenige wichtige Antezedenzen. Die Beschreibung erfolgt auf der IST-Ebene, d.h. das Verhalten wird umfassend beschrieben, ohne Lösungen oder Interventionen einzuführen. Die Veränderbarkeit dieser Determinanten wird meist deutlich.	Die psychologischen und nicht-psychologischen Determinanten des Zielverhaltens werden aufgezeigt, es fehlen aber wichtige Antezedenzen oder die CM bleibt nicht auf der IST-Ebene. Die Veränderbarkeit dieser Determinanten wird meist deutlich.	Wichtige psychologischen und nicht-psychologischen Determinanten des Zielverhaltens fehlen. Die CM bleibt nicht auf der IST-Ebene, die Veränderbarkeit der Determinanten ist unklar.
Verwendung deskriptiver &	Alle Verknüpfungen charakterisieren die	Die Verknüpfungen charakterisieren die meisten	Manche Verknüpfungen sind unklar oder vage,	Die Verknüpfungen sind vage und/oder inkonsistent. Die

effizienter Verknüpfungen	Beziehungen zwischen Konzepten korrekt und prägnant. Jede Art von Verknüpfung ist von allen anderen unterscheidbar (d.h., es werden keine Synonyme verwendet), beschreibt die Beziehung klar, wird konsistent verwendet	Beziehungen auf eine korrekte und deskriptive Art. Die meisten Verknüpfungen sind von anderen trennbar, unterscheiden klar zwischen Konzepten, zeigen eine Vielfalt von Beziehungen auf, werden relativ konsistent verwendet	nicht korrekt oder inkonsistent. Zahlreiche Verknüpfungen sind mit anderen synonym, unterscheiden nicht klar zwischen Konzepten, zeigen nicht die Vielfalt von Beziehungen zwischen Konzepten auf, werden inkonsistent verwendet	meisten Verknüpfungen sind mit anderen synonym oder beschreiben Beziehungen vage
Erklärvideo	Das Video fasst im Rahmen der vorgegebenen Zeit (max. 15 Minuten) die Concept Map zusammen. Die Erklärungen sind übersichtlich und leicht verständlich.	Das Video fasst im Rahmen der vorgegebenen Zeit (max. 15 Minuten) die Concept Map zusammen. Die Erklärungen sind meist übersichtlich und leicht verständlich.	Das Video fasst im Rahmen der vorgegebenen Zeit mit max. 3 Minuten Überzug die Concept Map zusammen. Die Erklärungen sind teils unübersichtlich oder nicht ganz verständlich.	Das Video überschreitet den Zeitrahmen um mehr als 3 Minuten. Die Erklärungen sind nicht übersichtlich oder unverständlich.
Layout	CM enthält klare Hierarchien, nutzt ein übersichtliches Layout	CM enthält mehrere deutliche Hierarchien, nutzt ein relativ übersichtliches Layout	CM enthält unklare Hierarchien, nutzt kein übersichtliches Layout	CM ist schwer leserlich und nutzt kein übersichtliches Layout
Formalia	Abgabefrist eingehalten, sprachlich korrekt, korrekte Bezeichnung der Datei	Abgabefrist eingehalten, sprachlich korrekt, inkorrekte Bezeichnung der Datei	Abgabefrist nicht eingehalten, korrekte Bezeichnung der Datei	Abgabefrist nicht eingehalten, inkorrekte Bezeichnung der Datei, mehr als drei Rechtschreib- oder Grammatikfehler

Benotung:

Note	Punktzahl
1	1-4
2	5-8
3	9-12
4	13-16
5	17-20
6	21-24

Rubrik: Expertisepräsentation

Formale Anforderungen:

- 40 min. Präsentation + 20 min. moderierte Diskussion
- Format frei wählbar: PowerPoint, mit Flipcharts, moderierte Panel-Diskussion – dies ist bis spätestens zwei Wochen vor dem Präsentationsdatum mit CK abzuklären

Inhalt:

Das Ziel der Expertise-Präsentation ist es, die entwickelte Intervention vorstellen. Dabei sollen zunächst kurz und prägnant der Fall und dann das zugrundeliegende Problem geschildert werden (inkl. Relevanz für den Klimawandel). Darauf folgt eine Herleitung der entwickelten Intervention basierend auf eurem psychologischen Fachwissen. Den grössten Teil der Präsentation nimmt das Vorstellen der Intervention selbst ein. Hier sollte deutlich werden, (1) auf WEN eure Intervention abzielt, (2) WAS genau eure Intervention beinhaltet (inkl. Prototyp) und (3) WARUM und WIE diese verschiedenen Komponenten wirken sollen (inkl. Evaluationsmöglichkeiten). Abschliessend findet eine ca. 20-minütige Diskussion statt, die ihr selbst moderiert. Nachdem ihr mögliche Verständnisfragen geklärt habt, sollte sich hier die Möglichkeit für eine interaktive Diskussion bieten. Bitte bereitet 2-3 eigene Diskussionsfragen vor, die ihr einbringen könnt, falls nicht genügend Fragen und Kommentare aus dem Publikum kommen. Die genauen Bewertungskriterien finden sich in der untenstehenden Rubrik.

	<i>Ausgezeichnet (3)</i>	<i>Gut (2)</i>	<i>Mässig (1)</i>
1. Hintergrund			
Fallbeschreibung	Der Fall wird prägnant und gut verständlich dargestellt.	Der Fall wird grösstenteils verständlich dargestellt, eventuell mit wenigen Redundanzen oder Unklarheiten.	Der Fall wird nicht deutlich verständlich und / oder sehr ausschweifend erklärt.
Fallanalyse	Es wird prägnant und korrekt dargestellt, warum das beschriebene Verhalten problematisch ist und inwiefern eine Verhaltensänderung zur Bekämpfung des Klimawandels beitragen kann.	Die Beschreibung und Analyse des Falls sind meist korrekt, mit einigen Ungenauigkeiten oder kleineren Fehlern.	Die Fallbeschreibung und -analyse enthält zahlreiche Fehler.
2. Intervention (x 3)			
Theoretische Herleitung	Die theoretische Basis der Intervention wird überzeugend und fundiert dargelegt. Die erwähnten Theorien und Befunde werden korrekt dargestellt und ihre Relevanz für den analysierten Fall wird deutlich.	Die theoretische Basis der Intervention wird meist korrekt hergeleitet, es sind wenige Unklarheiten oder Fehler enthalten.	Die theoretische Basis der Intervention weist einige deutliche Unzulänglichkeiten auf (z.B. zahlreiche inkorrekte Erklärungen). Es ist unzureichend nachvollziehbar, inwiefern die beschriebenen Theorien oder Befunde relevant für den analysierten Fall sind.
Erklärung	Es wird deutlich, auf wen die Intervention abzielt, was sie zum Inhalt hat und warum.	Es bleiben Unklarheiten bezüglich Zielgruppe, Komponenten oder Begründung des Interventionsinhalts, die das Gesamtverständnis jedoch nicht stören.	Zielgruppe, Komponenten oder Begründung des Interventionsinhalts bleiben unklar.

Interventionsinhalt	Die Intervention ist theoretisch solide fundiert und hypothetisch umsetzbar. Sie leistet einen Beitrag zur Veränderung des Zielverhaltens.	Die Intervention ist grösstenteils solide fundiert und wirkt umsetzbar. Sie leistet einen Beitrag zur Veränderung des Zielverhaltens.	Die Intervention basiert nur lose auf bestehender Forschung und / oder scheint nicht umsetzbar. Es bleibt möglicherweise unklar, inwiefern sie das Zielverhalten beeinflussen kann.
Kreativität / Eigeninitiative	Die vorgestellte Intervention beinhaltet eigene Ideen und zeigt ein hohes Mass an Eigeninitiative. Sie wurde gründlich ausgearbeitet.	Die vorgestellte Intervention zeigt Eigeninitiative und unabhängig entwickelte Ideen auf. Sie ist angemessen ausgearbeitet.	Die vorgestellte Intervention enthält wenige eigene oder originelle Komponenten oder bleibt an zahlreichen Stellen unterentwickelt.
Berücksichtigung nicht-psychologischer Faktoren	Es wird deutlich, welche weiteren wichtigen Faktoren nicht-psychologischer Natur durch die Intervention (nicht) beeinflusst werden (können). Potenzielle strukturelle Barrieren oder Effekte werden erwähnt (müssen aber nicht umfassend erläutert werden).	Nicht-psychologische Faktoren werden nur am Rande erwähnt.	Nicht-psychologische Faktoren werden nicht berücksichtigt.
Prototyp	Der Prototyp erlaubt einen umfassenden Einblick in die entwickelte Intervention. Er ist demnach weit genug entwickelt, um die verschiedenen Komponenten der Intervention vorzustellen und sichtbar zu machen, wie die Intervention in der Praxis umgesetzt werden soll.	Der Prototyp erlaubt einen Einblick in die entwickelte Intervention. Es wird grösstenteils deutlich, wie die Intervention in die Praxis umgesetzt werden soll.	Der Prototyp ist nur schemenhaft entwickelt oder fehlt ganz. Es wird nicht deutlich sichtbar, wie die Intervention in die Praxis umgesetzt werden soll.
Evaluation	Es wird überzeugend dargelegt, wie die Wirksamkeit der vorgestellten Intervention gemessen werden kann.	Es wird eine Evaluationsmöglichkeit aufgezeigt, die plausibel ist, aber	Es wird keine Evaluationsmöglichkeit vorgestellt oder sie wirkt nicht durchdacht (d.h. weist deutliche

		wenige Ungenauigkeiten oder unbedachte Hindernisse aufweist.	logische Fehler oder Lücken auf, ist nicht umsetzbar, etc.).
3. Diskussion (x 2)			
Erklärungen	Publikumsfragen werden kompetent beantwortet.	Die meisten Publikumsfragen werden kompetent beantwortet.	Beim Beantworten der Publikumsfragen bestehen substanzielle Unsicherheiten.
Moderation	Die Moderation verläuft sehr flüssig, bei stockender Diskussion werden von der Gruppe selbst Fragen eingebracht, die die Diskussion beleben.	Die Moderation verläuft ohne grössere Unsicherheiten, die Gruppe moderiert selbstständig.	Die Moderation der Diskussion verläuft unstrukturiert.
4. Präsentation			
Struktur	Die präsentierten Ideen werden logisch stringent und in einer gut verständlichen Abfolge dargelegt.	Die meisten Ideen sind verständlich miteinander verknüpft, teils geht der rote Faden unter oder der logische Zusammenhang wird nicht deutlich.	Es ist schwierig, den präsentierten Ideen zu folgen.
Visuelle Darstellung	Die verwendeten visuellen Hilfsmittel (z.B. Bilder, Videos) ergänzen die Präsentation sinnvoll.	Die verwendeten visuellen Hilfsmittel basieren lose auf den kommunizierten Inhalten.	Keine Verwendung visueller Hilfsmittel.
Sprechanteile	Die Redeanteile der Gruppenmitglieder sind ausgewogen.	Eine Person hat einen deutlich geringeren Redeanteil als die anderen Gruppenmitglieder.	Die Redezeit ist sehr ungleich zwischen den Gruppenmitgliedern verteilt.

Kommunikation (Einzelbewertung)	Der / die Präsentierende stellt Blickkontakt mit dem Publikum her, trägt seinen / ihren Redeanteil flüssig und grösstenteils frei vor und nutzt Gesten und Stimme effektiv, um die vorgetragenen Inhalte zu kommunizieren.	Der / die Präsentierende stellt Blickkontakt mit dem Publikum her und trägt seinen / ihren Redeanteil meist flüssig und grösstenteils frei vor.	Der / die Präsentierende liest seinen / ihren Teil ab und / oder stellt keinen Blickkontakt zum Publikum her.
5. Formalia			
Quellenangaben	Die Präsentation zitiert alle verwendeten Quellen korrekt nach APA 7, sowohl innerhalb der Präsentation (bei einer PP-Präsentation z.B. in Klammern oder mithilfe von Fussnoten, bei einer Podiumsdiskussion z.B. als Handout-Literaturliste) als auch am Ende der Präsentation mithilfe einer Literaturliste.	Die Präsentation zitiert die meisten verwendeten Quellen korrekt nach APA 7, sowohl innerhalb der Präsentation als auch am Ende der Präsentation mithilfe einer Literaturliste.	Die Präsentation zitiert die verwendeten Quellen nicht, es fehlen zahlreiche Quellenangaben oder sie sind grösstenteils inkorrekt.
Zeitmanagement: Präsentation	Die Präsentation ist 40 +/- 2 min. lang	Die Präsentation ist 40 +/- 4 min. lang	Die Präsentation ist 40 +/- 5+ min. lang oder überschreitet die Zeitbeschränkung noch weiter.
Zeitmanagement: Diskussion	Die Diskussion ist 20 +/- 2 min. lang	Die Diskussion ist 20 +/- 4 min. lang	Die Diskussion ist 20 +/- 5 min. lang oder überschreitet die Zeitbeschränkung noch weiter.

Benotung:

Note	Punktzahl
1	1 – 17
2	18 – 34
3	35 – 51
4	52– 68
5	59 – 85
6	86 – 102

7.4 Anhang IV: Leitfaden für die Projektarbeit

1) Identifizieren von Anhaltspunkten:

- Welche sind die wichtigsten Verhaltensdeterminanten in eurer Concept Map?
- Wie veränderbar sind diese Determinanten?
- Wer kann etwas zur Veränderung beitragen und wie?
- Gibt es Hinweise auf die Effektivität von Interventionen, die auf diese Determinanten abzielen?

2) Brainstorming von Interventionsideen

- Legt euch nicht zu früh fest – seid offen für viele verschiedene Ideen
- Sammelt Ideen und haltet sie fest
- Geht die Implikationen und Umsetzungsmöglichkeiten dieser Interventionsideen durch

3) Auswählen einer Interventionsidee

- Was genau wollt ihr verändern? (= Wann wäre eure Intervention erfolgreich?)
- Wer ist eure Zielgruppe?
- Formuliert ein Ziel für eure Intervention. Orientiert euch dabei an den SMART-Kriterien für Zielsetzung: Euer Ziel sollte spezifisch, messbar, erreichbar (=attainable), realistisch, und terminiert (=mit Deadline) sein.
- Entscheidet euch für eine Interventionsidee

4) Aktionsplan

- Haltet stichpunktartig fest, über welches Wissen ihr bereits verfügt und wo Wissenslücken bestehen
- Erstellt einen (laufend zu aktualisierenden) Zeitplan. Am besten arbeitet ihr euch von hinten nach vorne durch – Wann muss das Endprodukt fertig sein? Was ist bis dahin zu tun? Plant mehrere Teilziele und zeitliche Puffer für Überarbeitungen und unvorhergesehene Ereignisse ein.
- Tragt euch wichtige Termin in eure Team-Agenda ein (s. Daten Blitz-Check-Ins und Kollegiale Beratung). Überlegt euch, was ihr bis zu diesen Terminen erledigt haben müsst.

- Beratet bei jeder Sitzung über euren Aktionsplan – ist er noch aktuell? Seid ihr zeitlich und inhaltlich gut aufgestellt, oder müsst ihr etwas anpassen?

5) **Ausarbeiten der Interventionsidee**

- Wie soll eure vorgeschlagene Intervention funktionieren? (= vermutete zugrundeliegende Veränderungsmechanismen)
- Recherche zu bestehenden Interventionen – schaut euch sowohl empirische Papers und Berichte an als auch Praxisbeispiele, z.B. in Städten und Organisationen, an
- Iterative Überarbeitungsschleifen der Intervention – durch eigene Reflexion, Peerfeedback und Blitz-Check-Ins - dieser Arbeitsschritt nimmt auf dieser Liste wenig und in eurem Arbeitsprozess viel Zeit ein!

6) **Interventions-Prototyp erstellen**

- Wie könnt ihr eure Intervention beispielhaft vorstellen? Wenn eure Intervention eine Informationskampagne ist, erstellt ihr vielleicht ein Beispielplakat oder ein Video, das ihr auf sozialen Medien posten würdet; wenn es eine App ist, möglicherweise einen gezeichneten oder am PC erstellten visuellen Prototypen, der die verschiedenen Funktionen der App zeigt, etc.
- Entwickelt einen Prototypen in einem Format, den ihr entweder digital oder analog ins Seminar mitbringen könnt

7) **Intervention vorstellen**

- Entscheidet euch für ein Format für eure Präsentation – Powerpoint-Präsentation, Flipchart-Präsentation, Panel-Diskussion, Interview, Video, Podcast, ... denkt daran, dies rechtzeitig mit mir abzusprechen.
- Erstellt eine Outline der zu besprechenden Inhalte (spätestens im letzten Blitz-Check-In vor der Präsentation vorstellen)
- Arbeitet die Outline bis zur vollständigen Präsentation aus. Orientiert euch hierbei an den Bewertungskriterien (werden auf OLAT publiziert).
- Übt die Präsentation! Um die Inhalte so überzeugend wie möglich zu vermitteln, sollten die Rahmenbedingungen (Sicherheit beim Vortragen, Einhalten des zeitlichen Rahmens, ...) stimmen.
- Bereitet euch auf die Diskussion vor – es ist immer eine gute Idee, 1-2 vorbereitete Fragen an das Publikum mitzubringen.

Ich bin sehr gespannt auf eure Ideen. Bitte kontaktiert mich, wenn ihr Fragen habt, die ihr vor dem nächsten Blitz-Check-In klären möchtet und insbesondere auch, wenn Hindernisse bei der Gruppenarbeit auftauchen sollten. Je früher wir eventuelle Schwierigkeiten angehen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass wir sie zufriedenstellend lösen können.

7.5 Anhang V: Leitfragen für die kollegiale Beratung

Anm.: Alle Fragen beziehen sich auf das Projekt eurer Partnergruppe.

1. Fasst das Projekt und die vorgestellte Intervention zusammen.
2. Welche sind die wichtigsten theoretischen Ansatzpunkte des Projekts? Welche Ansätze überzeugen euch, welche weniger?
3. Welche Auswirkungen auf das Zielverhalten erwartet ihr von der vorgeschlagenen Intervention? Welche Probleme könnten auftreten? Welche Lösungsvorschläge habt ihr?
4. Welche weiteren Assoziationen habt ihr? Könnt ihr etwas aus eurer eigenen Projektarbeit mit eurer Partnergruppe teilen? (Ressourcen, Tipps zum Arbeitsprozess, relevante Befunde, ...)?

Selbstständigkeitserklärung

Selbstständigkeitserklärung zur Projektdokumentation im Rahmen des CAS Hochschuldidaktik

Name und Vorname der Verfasserin/des Verfassers:

Charlotte Kukowski

Abgabedatum:

19.07.2022

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der in den Verzeichnissen oder in den Anmerkungen genannten Quellen angefertigt habe. Ich versichere zudem, diese Arbeit nicht anderweitig als Leistungsnachweis verwendet zu haben. Eine Überprüfung der Arbeit auf Plagiate unter Einsatz entsprechender Software darf vorgenommen werden. **Die Universität Zürich behält sich das Recht vor, zu diesem Zweck entsprechende Dienstleister im In- oder Ausland zu beauftragen, welche von dieser auf Gewährleistung der Datensicherheit kontrolliert werden.**

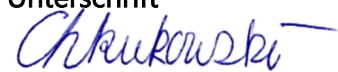
Vorname, Nachname

Charlotte Kukowski

Datum

19.07.2022

Unterschrift



.....

Keyword-Liste für Lehrprojekte

Bitte wählt aus der Liste 3-5 Keywords aus, die für Euer Lehrprojekt einschlägig sind.
Gebt diese auf S. 1 Eurer Lehrprojektdokumentation an.

Kategorie	Keywords
Lehrformate	Vorlesung Seminar Übung Laborpraktikum Blockkurs Forschungsseminar
Sozialformen	Frontalunterricht Gruppenarbeit Einzelarbeit Teamteaching
Ziele von Lehrhandeln	Motivation kognitive Aktivierung Kritisches Denken Selbständiges Lernen Theorie-Praxis-Transfer Lernerfolg
Lehrveranstaltungsmethoden	Problembasiertes Lernen (PBL) Digitale Lehre Flipped Classroom Blended Learning Hybride Lehre Projektmethode Referateseminar Synchrone/Asynchrone Phasen
Lehrmethoden/Lernformen	Kompetitives Lernen Lernspiele Diskussionen Peer Feedback Dozierendenfeedback Digitale Tools Lesetechniken Flipped Classroom

Themen	Heterogenität E-Assessment (Teil)Leistungsnachweise
Kompetenzen	Reflexionskompetenz Methodenkompetenz Forschungskompetenz Forschungsfrage entwickeln Sozialkompetenz Lesekompetenz Schreibkompetenz Selbstlernkompetenz