

Silke Wehr
Thomas Tribelhorn Hrsg.

Bolognagerechte Hochschullehre



Beiträge aus der
hochschuldidaktischen
Praxis

Haupt

Silke Wehr
Thomas Tribelhorn
(Hrsg.)

Bolognagerechte Hochschullehre

■ Haupt

Silke Wehr
Thomas Tribelhorn
(Hrsg.)

Bolognagerechte Hochschullehre

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

Silke Wehr, Dr. phil., certified teacher of higher education, stv. Leiterin Hochschuldidaktik am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Thomas Tribelhorn, lic. phil., certified teacher of higher education, Leiter Hochschuldidaktik am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

1. Auflage: 2011

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*

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

ISBN 978-3-258-07641-6

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2011 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Umschlaggestaltung: René Tschirren, Bern, nach einem Konzept von Pool Design, Zürich

Umschlagbild: © f1online/Maskot

Satz: schürch konzeption, www.schuerch.info

Printed in Switzerland

www.haupt.ch

Inhaltsverzeichnis

Andreas Fischer	
Vorwort	7

Silke Wehr	
Nicht nur belehren, sondern auch befähigen – zur Förderung des Kompetenzerwerbs an der Hochschule	9

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Petra Bleisch und Dirk Johannsen	
Deskriptorengeleitete Seminargestaltung	15

Patrick Kuss	
Kompetenzorientierte Planung eines Bachelor-Seminars	37

Kerstin Alfes und Anja Habegger	
Optimiertes Konzept für ein handlungs- und kompetenzorientiertes Proseminar	63

Fabienne T. Amstad	
Anwendungsorientierte Lehre in Grossgruppenveranstaltungen	85

Esther Thahabi	
Die Fallstudie in der Betriebswirtschaftslehre	113

Eva Hoffman-Zang	
Lehrperson oder Servicecenter? Zeitökonomische Beratung und Betreuung von Studierenden	131

Thomas Tribelhorn Theorie-Praxis-Verbindung mit Hilfe von strukturiertem Peerfeedback	145
Adrian Baumgartner Prozessbegleitende Evaluation von Lehrveranstaltungen	171
Esther Thahabi Qualitative Evaluation einer Lehr-Lern-Methode	185
Silke Wehr Das Lehrportfolio zur Qualitätsförderung und -beurteilung der Hochschullehre	211
Andrea Gerber Ein Lehrportfolio zur formativen Selbstevaluation	239
Meike Lietz Lernwirksame Präsentation – Checkliste zur didaktischen Planung	255
Adrian Baumgartner Ein Selbstinterview zur Reflexion des eigenen Lehr-Lern-Verständnisses	273
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	291

Andreas Fischer

Vorwort

Die Aufmerksamkeit der hochschuldidaktischen Forschung und Praxis richtet sich seit der Initiierung des Bolognaprozesses zunehmend auf den Wechsel zu einer Lernprozess-, Studierenden- und Kompetenzorientierung. Dies zeigt sich auch in den Beiträgen zur Hochschuldidaktik, die nun bereits mit ihrem vierten Band vorliegen. Die Hochschuldidaktik steht damit nicht allein auf der weiten Flur der Bildungspolitik und -praxis. Dieselbe Verlagerung ist beispielsweise auch in der Berufsbildung zu beobachten, während in der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsdidaktik zumindest die Teilnehmerorientierung bereits ein älteres Paradigma ist.

Es ist erfreulich, dass im Rahmen der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung an der Universität Bern immer wieder neue Praxisberichte entstehen, die exemplarisch aufzeigen, wie die programmatischen Forderungen der Bologna-Reform in der Hochschullehre konkret umgesetzt werden können. Mit unserem Anliegen, diese Berichte zu publizieren und damit einem weiteren Kreis von Hochschullehrenden zugänglich zu machen, entsprechen wir auch dem von der CRUS (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten) formulierten Desiderat nach Verdeutlichung der neuen Philosophie an konkreten Beispielen. Wir sind überzeugt, dass die Berichte und Reflexionen über die Hochschulen hinaus auch eine weitere Lehr-Lern-Praxis zu befruchten vermögen, insbesondere in der Höheren Berufsbildung und der berufsorientierten Weiterbildung.

Die Praxisberichte – entstanden aus Modularbeiten im Zertifikatskurs Hochschullehre – illustrieren vorbildlich, welches Entwicklungspotenzial durch die universitäre Weiterbildung geweckt werden kann. Dies setzt allerdings voraus, Weiterbildung nicht nur zur Wissensvermittlung zu nutzen, sondern als Ort zum Ausprobieren und Reflektieren von Neuem. Das

hochschuldidaktische Programm der Universität Bern mit dem CAS Hochschullehre / Higher Education und den hochschuldidaktischen Kursen legt grosses Gewicht auf diese Transferorientierung und leistet damit einen Beitrag zur Hochschulentwicklung. Ganz herzlich danke ich der Gruppe Hochschuldidaktik für ihr Engagement, namentlich Thomas Tribelhorn, Silke Wehr, Franziska Meyer, Erika Hänni und Christa Heinzer. Mit ihrem Einsatz haben sie ein aktuelles und bedarfsgerechtes Angebot an Kursen, Workshops, Praxisgemeinschaften und Beratung realisiert.

Das Zentrum für universitäre Weiterbildung (ZUW), in dessen Rahmen die Hochschuldidaktik geführt wird, ist 2009 aus der Koordinationsstelle für Weiterbildung hervorgegangen. Die vorliegende Publikation repräsentiert, was im Leitbild des ZUW als zentrales Handlungsprinzip mit dem Begriff „Wissensdreieck“ umschrieben ist: die Triangulation von Lernkultur, Wissenschaftlichkeit und Wissensaustausch. Wissenschaftlich abgestützte und methodisch begleitete Entwicklungsprojekte für eine erneuerte Lehr-Lern-Kultur werden erarbeitet, ausprobiert, reflektiert und den Kolleginnen und Kollegen zum Wissensaustausch vorgelegt. Ich wünsche der Publikation, dass sie von den Hochschullehrenden neugierig aufgenommen und kritisch diskutiert wird. Die Gruppe Hochschuldidaktik freut sich auf Ihre Rückmeldungen.

Andreas Fischer

Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung der Universität Bern

Nicht nur belehren, sondern auch befähigen – zur Förderung des Kompetenzerwerbs an der Hochschule

Die Bologna-Studienreform verfolgt – neben der strukturellen Vereinheitlichung der europäischen Hochschulbildung – auch einen Paradigmenwechsel in der Lehre: So soll die Hochschullehre künftig auf Kompetenzen und nicht mehr ausschliesslich auf Inhalte ausgerichtet sein. Die letzte Bestandesaufnahme der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) zur Umsetzung der Bologna-Reform an den schweizerischen Hochschulen zeigte jedoch, dass der angestrebte Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung in der Lehre und im Studium noch nicht ausreichend stattgefunden hat und dass die Lehr-Lern-Konzeptionen der Studiengänge nach wie vor überwiegend inhalts- und nicht kompetenzorientiert sind (Hildbrand, Tremp, Jäger & Tückmantel 2008, S. 43). Während die Strukturreform inzwischen abgeschlossen ist, besteht gemäss den Autoren und Autorinnen bei der inhaltlichen Reform weiterer Handlungsbedarf: So sei die Lehre künftig sehr viel konsequenter auf die Kompetenzorientierung und auf das Student-Centered-Learning-Konzept auszurichten. Noch immer würden häufig Inhalte im Vordergrund der curricularen Planungen stehen und nicht die Lernziele, das heisst die Fähigkeiten, die die Studierenden in den Lehrveranstaltungen erwerben sollen.

Erfolgreiches Lernen an Hochschulen zeigt sich unter anderem darin, dass sich die Denkstrukturen und Handlungsmuster der Studierenden derart verändern, dass sie später in der Lage sind, berufsfeldrelevante Situationen zu bewältigen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Studierenden bestimmte Haltungen und ein bestimmtes Handlungswissen bereits im Studium erwerben. Mit der Forderung nach Kompetenzorientierung

und Studierendenorientierung geht deshalb auch ein verändertes Lehr-Lern-Verständnis einher. Neu steht die Studierendenaktivität, die durch den Workload gemessen wird und die mit der ECTS-Vergabe korrespondiert, im Vordergrund und nicht mehr primär die Aktivität der Dozierenden. Für diesen fundamentalen Sichtwechsel auf das Lehrgeschehen ist ein Umdenken nötig, das bei vielen Lehrpersonen noch nicht stattgefunden hat. Es bedeutet eine Fokusänderung auf die Lernaktivitäten der Studierenden. Diese durch Lehrhandeln auszulösen und zu begleiten, erfordert ein anderes Rollenverständnis, als es der herkömmliche Hochschulunterricht verlangte, bei dem die Vermittlung von Inhalten durch Lehrvorträge im Mittelpunkt stand. Für die Dozierenden ist daher die Frage zentral, durch welche Lernaktivitäten nachhaltig Kompetenzen aufgebaut werden. Wie ist ein solcher Hochschulunterricht konkret zu planen und durchzuführen?

Hochschuldidaktische Ausbildungsangebote unterstützen Lehrpersonen an Hochschulen darin, ihr didaktisches Handeln im beschriebenen Sinne zu erweitern und die eigenen Lehrkompetenzen zu verbessern. Teil des Weiterbildungsstudienganges „Hochschullehre“ an der Universität Bern ist die reflexive Auseinandersetzung mit den praktischen Erfahrungen und ein fortlaufender Theorie-Praxis-Transfer. Phasen der Lehrtätigkeit wechseln mit deren theoriegeleiteter Reflexion ab, was sich gegenseitig befruchtet.

Der genannte Bericht der Rektorenkonferenz schliesst mit Empfehlungen für die Umsetzung der wesentlichen Ziele der Bologna-Reform. Eine solche Empfehlung lautet, zentrale Elemente der veränderten Studienphilosophie an konkreten Beispielen zu verdeutlichen (Hildbrand et al. 2008, S. 47). Das ist auch die Absicht dieses Buches: Anknüpfend an die schon erschienenen Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis (Wehr 2006; Wehr & Ertel 2007; Wehr & Ertel 2008), stellt der vierte Band dieser Reihe Praxisbeispiele einer bolognagerechten Hochschullehre vor. Gelebte Lernprozess-, Studierenden- und Kompetenzorientierung an der Hochschule wird aus der Sicht unterschiedlicher Fachbereiche veranschaulicht.

Die Praxisberichte beginnen jeweils mit einer kurzen theoretischen Einführung, bevor die Übertragung der theoretischen Konzepte auf die Hochschullehre demonstriert und reflektiert wird. Die Autorinnen und

Autoren verdeutlichen, wie sie die verschiedenen inhaltlichen Anliegen der Bologna-Reform in der Lehre, Betreuung, Prüfung der Studierenden, aber auch in der Evaluation ihrer Lehrtätigkeit umsetzen. Der Sammelband konkretisiert die inhaltlichen Ziele der Bologna-Reform in der Hochschullehre an Praxisbeispielen, die sehr heterogen sind und dadurch die Vielfältigkeit des Hochschulunterrichts widerspiegeln. Es werden keine Verallgemeinerungen angestrebt, sondern exemplarische Veranschaulichungen, wie der Kompetenzerwerb von Studierenden an der Hochschule durch die Lehrenden unterstützt werden kann. Ein Ziel des Sammelbandes ist denn auch, den Austausch über bolognagerechte Lehre unter den Dozierenden der Hochschulen anzuregen.

Die Autorinnen und Autoren stammen – wie bei den letzten Bänden – aus verschiedenen Disziplinen. Sie lehren in der Religionswissenschaft, der Betriebswirtschaftslehre, der Pflanzenwissenschaft, der Sozialen Arbeit, der Psychologie, der Lehrerbildung oder der Hochschullehrerbildung. Die ersten vier Beiträge thematisieren die bolognagerechte Planung und Durchführung von Hochschulunterricht (Petra Bleisch und Dirk Johannsen, Patrick Kuss, Kerstin Alfes und Anja Habegger sowie Fabienne Amstad). Wie die Arbeit mit Fallstudien in einer Vorlesung den Kompetenzerwerb der Studierenden unterstützt, verdeutlicht ein Text von Esther Thahabi. Zum Thema zeitökonomischer Beratung und Betreuung von Studierenden hat Eva Hoffman-Zang einen Beitrag verfasst. Am Beispiel einer Weiterbildung für Hochschullehrende zeigt Thomas Tribelhorn, wie die Teilnehmenden in strukturierter Weise ihre Praxis mit den Kursinhalten verknüpfen. Möglichkeiten zur prozessorientierten beziehungsweise qualitativen Evaluation von Lehrveranstaltungen veranschaulichen die Texte von Adrian Baumgartner und von Esther Thahabi. Das Potenzial von Lehrportfolios zur Qualitätsförderung und -beurteilung der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden steht im Zentrum des Textes von Silke Wehr. Andrea Gerber zeigt, wie sie ihre Lehre durch die Erstellung eines Lehrportfolios selbst evaluiert und weiter entwickelt hat. Auf der Grundlage einer Videoanalyse hat Meike Lietz ihre Lehrvorträge lernwirksamer gestaltet. Adrian Baumgartner stellt im abschliessenden Beitrag in einem Selbstinterview die Frage nach dem Lehr-Lern-Verständnis, das seiner Unterrichtstätigkeit zugrunde liegt.

Literaturverzeichnis

- HILDBRAND, TH., TREMP, P., JÄGER, D. & TÜCKMANTEL, S. (2008). Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen. Stand und Perspektiven der Umsetzung der Bologna-Reform anhand ausgewählter Aspekte. In: PROJEKTLEITUNG BOLOGNA-KOORDINATION (Hrsg.). Arbeitsberichte zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz, Heft 13.
- WEHR, S. (Hrsg.) (2006). Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.) (2007). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.) (2008). Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Deskriptorengelietete Seminargestaltung

Das Prinzip der Deduktion von spezifischen Lernzielen aus allgemeineren Teaching Outcomes beziehungsweise einer den Lernerfolg anzeigenden Kompetenz verspricht einen didaktisch hochwertigen und den aktuellen Ansprüchen an die akademische Lehre gerecht werdenden Unterricht. Im Folgenden wird ein Planungsbogen als Instrument zur Seminargestaltung vorgestellt, welcher dieses Vorgehen soweit systematisiert, dass es für kurzfristige Anwendungen in der Planungsphase einer Seminarveranstaltung handhabbar wird. Die in der Regel als Mehraufwand neben der unumgänglichen inhaltlichen und strukturellen Vorbereitung der Veranstaltung stehende didaktische Planung wird dabei schematisch zugrunde gelegt: Sie leitet die Vorbereitung mit dem Ziel an, schnell zu einer durchführbaren, kohärenten und transparenten Gesamtausrichtung (*Alignment*: Gagné et al. 2005; Ertel & Wehr 2007) zu gelangen. Mittels des Planungsbogens kann die Veranstaltung, Fach- und Methodenkenntnis vorausgesetzt, innerhalb kurzer Zeit bis genau zu jenem Punkt definiert werden, der für die Gestaltung der ersten Sitzung bekannt sein muss.

1. DeSkript – ein Instrument zur Planung von Seminaren

Die Planung von neuen Lehrangeboten stellt die Dozierenden je nach Studienbereich vor verschiedene Probleme. Speziell in Fächern im Bereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften, in denen keine scharf umgrenzten Berufsfelder am Ende eines Studiums stehen, fehlen häufig verbindliche Qualifikationsprofile im Curriculum, sodass die Lehrangebote inhaltlich entweder nach persönlichen und aktuellen Forschungsinteressen der Dozierenden oder aber nach Auftrag der Lehrstuhlinha-

berin beziehungsweise des Lehrstuhlinhabers festgelegt werden. Den in administrativen Verpflichtungen und Forschungstätigkeit eingebundenen Dozierenden bleibt dabei häufig nur wenig Zeit, sich systematisch und gründlich vorzubereiten und bis zum Beginn der Veranstaltung einen tragfähigen Gesamtplan auszuarbeiten. Die Studierenden wiederum tragen eine grosse Bandbreite an Interessen und Erwartungen an die Dozierenden heran, ohne dass auf ein einheitliches Vorwissen aufgebaut werden kann. In Bezug auf die akademische Heimat des Autors und der Autorin dieses Beitrags – die Religionswissenschaft – bedeutet dies ein Unterrichten in einer methodenpluralen Disziplin ohne verbindlichen Kanon. Die Studierenden bringen teils gesellschaftspolitische, teils historische oder eher persönlich-spirituelle Interessen an Religion ein, der Besuch eines religionsbezogenen Unterrichtsfaches am Gymnasium kann nicht vorausgesetzt werden. Je nach gewähltem Studienort werden die Studierenden zudem mit stark variierender Schwerpunktsetzung ausgebildet, weshalb selbst auf Master- beziehungsweise Doktoratsstufe wenig Einheitlichkeit bezüglich ihres Vorwissens besteht.

In einem solchen Schnittfeld von institutionellen Vorgaben, Wünschen und Erwartungen seitens des Kollegiums und der Studierenden sowie individuellen Vorstellungen von einer gelungenen Veranstaltung gerät die Seminarplanung schnell zu einem losen Patchwork aus Elementen und Einfällen. Charakteristischerweise dient das erstellte Veranstaltungskonzept in der Praxis dann weniger der Orientierung denn als Gegenstand des Versuchs, Lücken zu kompensieren und über Inkohärenzen hinweg zu improvisieren. Kritisch wird dies jedoch, wo sich Referatsvergaben als unpassend erweisen, vor allem aber, wo die Anforderungen eines abschliessenden Leistungsnachweises nicht von Anfang an klar kommuniziert werden können. Klausuren, Seminararbeiten oder mündliche Prüfungen zum Semesterende stellen, gezielt eingesetzt, das wichtigste Steuerelement der Lehre dar (Ertel 2008). Ohne eine frühzeitige Definition der Lernziele können sie jedoch nicht für die Ausrichtung der Lernprozesse genutzt werden und die Studierenden zu eigenständigem Lernen anleiten, sondern verkommen zu nachträglich entwickelten Notlösungen, die auch von den Dozierenden häufig nur mehr als lästige Pflicht wahrgenommen werden.

Mit den unter dem Stichwort Bologna-Reform bekannten Bemühungen um die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 und der in Bergen 2005 beschlossenen Erstellung untereinander kompatibler, verbindlicher nationaler Qualifikationsrahmen scheint auf den ersten Blick eine weitere Verkomplizierung der Lehrtätigkeit verbunden zu sein. Gefordert wird eine konsequente Ausrichtung der einzelnen Studienprogramme auf einen kompetenz- und lehrzielorientierten und somit lernerzentrierten Unterricht. In Bergen wurde dazu ein dreistufiger Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum bereitgestellt (EQF-EHEA), der an verschiedene nationale und internationale Initiativen anschliesst, etwa die Entwicklung der *Dublin-Deskriptoren* durch die Joint Quality Initiative. Im April 2008 wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) für die EU-Mitgliedsstaaten vom Europäischen Parlament und vom Europäischen Rat angenommen. Am 23. November 2009 verabschiedeten die drei Schweizer Rektor / innenkonferenzen CRUS, KFH und COHEP einen nationalen Qualifikationsrahmen für die Schweiz, den nqf.ch-HS (2009).

Die Dublin-Deskriptoren legen als fächerübergreifende Beschreibungen des Niveaus von Bachelor-, Master- beziehungsweise Doktoratsstudien das Leistungsprofil von Studierenden in Bezug auf den jeweiligen Abschluss fest (Dublin Descriptors 2004). Diese Leistungsprofile basieren auf den folgenden untereinander verbundenen Kategorien oder Dimensionen von Kompetenzen, die im Studium erworben werden sollen:

- Wissen und Verstehen (Faktenwissen)
- Anwenden von Wissen und Verstehen (Regelwissen)
- Urteilen (Problemlösen)
- Kommunikative Fertigkeiten (Darstellung)
- Selbstlernfähigkeit (Einstellungen)

Auf kulturwissenschaftliche Disziplinen bezogen, kann Faktenwissen als die Kenntnis von Sachverhalten verstanden werden. Regelwissen umfasst unter anderem das Wissen von Methoden, Datenerhebungs- und Analyseverfahren sowie Handlungsabläufen. Problemlösen baut auf dem Wissen um Sachverhalte und Regelverfahren auf und beinhaltet unter anderem

Kontextualisierungsleistungen und die Strategien der Auswahl und Anwendung von Analyseverfahren. Darstellung umfasst die Fähigkeit zur Präsentation und Vermittlung von Lerninhalten. Mit Einstellungen sind zum Beispiel gegenstandsbezogene Reflexionsfähigkeit und Eigenständigkeit im Zugang zum Gegenstand angesprochen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die Deskriptorendimensionen – auch ohne Kenntnis der hochschulpolitischen Zusammenhänge und unabhängig von der Ausbildungsstufe – als ein effektives Hilfsmittel zur Lösung der eingangs beschriebenen Probleme eingesetzt werden können. Über die Beschreibung eines Seminargegenstandes mittels der Deskriptorendimensionen lassen sich in einem deduktiven Prozess verbindliche Lehrziele für akademische Lehrveranstaltungen bestimmen (Bleisch & Johannsen 2009). Aus den daraus ableitbaren Lernzielen ergibt sich nicht nur eine genaue Beschreibung der Anforderungen einer Lehrveranstaltung, sondern auch die Planung des dazugehörigen Assessments. Das vorgestellte Werkzeug, hier als DeSkript bezeichnet, erlaubt, den beschriebenen deduktiven Prozess den Planungen systematisch zugrunde zu legen und in relativ kurzer Zeit ein Seminar sowohl den Anforderungen des Lehrstuhls als auch der Verantwortung für eine qualitativ hochstehende Lehre gemäss effizient zu planen.

Der als Leitfaden bestimmte Planungsbogen soll an dieser Stelle in seiner Gesamtheit vorgestellt werden (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Er stützt sich einerseits auf die fünf Dimensionen der Dublin-Deskriptoren, andererseits auf das von Susanne Haab für die Planung von Lehrveranstaltungen entwickelte „Blueprint didaktische Planung“ (Haab 2007; Haab & Zimmermann 2007).

Tabelle 1: DeSkript Lernzielentwicklung

DeSkript Seminargestaltung		
Titel der Veranstaltung		
Vorgaben und Einschätzung des Lernstands	Niveau: Studierendenzahl: Modulbereiche: Weitere Vorgaben: Lernstand:	
Angepeilte Kompetenz		
Lehrziele	Faktenwissen	
	Regelwissen	
	Problemlösen	
	Darstellung	
	Einstellungen	
Lernziele	Faktenwissen	
	Regelwissen	
	Problemlösen	
	Darstellung	
	Einstellungen	

Tabelle 2: DeSkript Seminargestaltung und Assessment

DeSkript Seminargestaltung					
Sitzung	Thema	Inhaltliche Zugänge	Didaktische Zugänge	Referate	
1					
2					
3					
4					
...					

DeSkript Referatsvergabe					
Sitzung	Thema	Schwerpunkt im Veranstaltungskontext	Aufteiloptionen	Literatur	
1					
2					
3					
4					
...					

DeSkript Assessment					
Dimension \ Form	Faktenwissen	Regelwissen	Problemlösen	Darstellung	Einstellungen
Schriftliche Prüfung					
Mündliche Prüfung					
Referat					
Seminararbeit					
Sonstige					

DeSkript Organisatorisches
Einschreibungsfragen, Referate, Abgabetermine, Sprechstunden etc.:

2. Von den Kompetenzen zum Assessment

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Arbeitsschritte im Detail und mit Verweis auf die ihnen zugrunde liegenden didaktischen Theorien aufgeschlüsselt sowie anhand eines konkreten Beispiels illustriert. Als Beispiel wird die Gestaltung eines religionswissenschaftlichen Seminars zur kognitionswissenschaftlichen Religionsforschung (*Cognitive Science of Religion*) verwendet, welches in ähnlicher Form im Herbstsemester 2009 an der Universität Bern durchgeführt und durch die Evaluationsstelle der Universität Bern evaluiert wurde.

2.1 Vorgaben und Vorannahmen

Als erster Schritt in der Planung einer Veranstaltung bietet sich eine Sammlung von Vorgaben und Anknüpfungspunkten an, auf denen die Seminargestaltung aufbaut. Dazu werden die Vorgaben eingetragen, welche von Seiten des Lehrstuhls für die Veranstaltung als verbindlich gesetzt wurden, konkret also in der Regel jene des Curriculums sowie der zugeordneten Studienmodule. Zudem sollte der Lernstand der Studierenden vorläufig eingeschätzt werden (Klauer & Leutner 2007). Dies betrifft zum einen die Ausbildungsstufe (B. A., M. A., Doktorat), aber auch fachliche Hintergründe, die zum Beispiel aufgrund der Lernziele bereits belegter, obligatorischer Veranstaltungen bestimmt werden können. Soweit bereits bekannt, ist es in Hinblick auf die konkrete Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten und die Festlegung der Form des Assessments sinnvoll, die ungefähre Zahl der Teilnehmenden festzuhalten.

Titel der Veranstaltung	Die Kognitionswissenschaft als Paradigma einer Globalgeschichte von Religionen
Vorgaben und Einschätzung des Lernstands	<i>Niveau:</i> Master <i>Studierendenanzahl:</i> Ca. 15 Teilnehmende <i>Modulbereiche:</i> Systematik / Religionstheorie, Global Studies <i>Weitere Vorgaben:</i> Kurzvortrag und Klausur oder Seminararbeit als benoteter Leistungsnachweis <i>Lernstand:</i> Kompetenzen der Bachelorstufe sowie fachspezifisch zumindest die im Einführungskurs Religionswissenschaft erworbenen Kompetenzen. Thematisch vermutlich vereinzelt populärwissenschaftliche Darstellungen zu „Glaube und Gehirn“ und naturwissenschaftliche Religionskritik.

Im illustrierenden Beispiel war der auf das konkrete Thema, die *Cognitive Science of Religion*, bezogene Lernstand vor Beginn des Seminars weitgehend unklar. Trotzdem kann in der Regel ein bereichsspezifisches Vorwissen postuliert werden. Zumindest von Randbereichen des Themas haben die Studierenden bereits ein Bild, so vage oder verfälschend es auch sein mag, welches sie notwendig als implizite Erwartungshaltung an das Seminarthema herantragen. Anstatt hier zuerst einen Korrekturbedarf anzunehmen, bietet es sich lerntheoretisch an, diese Erwartungshaltung als Ressource zu begreifen und sie bereits in die Planung der Veranstaltung einzurechnen. Die Erarbeitung von Wissen kann als ein situierter und sozialer Konstruktionsprozess begriffen werden (Gerstenmeier & Mandl 1995; Tribelhorn 2007), welcher von kognitiven Dispositionen kanalisiert wird (Seel 2003). Mit der Disposition, Neues in bereits Bekanntes zu übersetzen, lässt sich das Vorverständnis als Ausgangspunkt weiterer Beschäftigungen mit dem Thema instrumentalisieren. Als Einstieg in die Materie können die Studierenden zum Beispiel aufgrund ihres Vorverständnisses und sich daraus ergebender Interessen in der ersten Sitzung eigene Fragen für ihre Kursteilnahme formulieren und zur Diskussion stellen. Damit wird einerseits das Vorwissen gesammelt und aktiviert, um tatsächlich als Anknüpfungspunkt dienen zu können, gleichzeitig wird ein jeweils individueller Leitfaden und Zugang zum Seminar geschaffen. Die öffentliche Sammlung und Besprechung dieser Fragen im Seminar eröffnet dann eine Lernsituation, in der sich die Studierenden nicht nur individuell gegenüber der Lehrperson positionieren müssen, sondern auch innerhalb der Lerngruppe mit einem Spektrum unterschiedlicher Kenntnisse, Fragen

und Interessen. Der Druck dieser Positionierung vor und innerhalb der Gruppe bewirkt, dass eher implizite und vage Vorannahmen explizit und allgemein verständlich geäußert und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Neben das individuelle Interesse oder auch die Verpflichtung zur erfolgreichen Teilnahme an einem Kurs entsteht so aus der sozialen Situation des Seminarzusammenhanges ein ganz konkreter Lernbedarf, von dem aus der Themenbereich erschlossen werden kann.

2.2 Kompetenzen

Im folgenden Schritt wird dieser Themenbereich im Sinne zu erwerbender Kompetenzen vorläufig umrissen. Kompetenzen repräsentieren in den Worten Helmut Ertels „dynamische Kombinationen von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen“ (Ertel 2008, vgl. auch Vonken 2005). Das mit dem DeSkript angewandte deduktive Verfahren bei der Entwicklung von Lernzielen erlaubt es, die Formulierung trotz einer kompetenzorientierten Lehrausrichtung im ersten Schritt nur vorläufig und ganz allgemein auf Basis der Vorgaben und des Themas zu wählen. Anstatt also an dieser Stelle bereits eine präzise, aussagekräftige und in Bezug auf die Überprüfung des Kompetenzerwerbs messbare Formel entwickeln zu müssen, wird zuerst einmal nur eine Arbeitsgrundlage geschaffen. Diese sollte etwa die Form einer Antwort auf eine Studierendenanfrage haben, was in der geplanten Veranstaltung denn zu lernen sei. Im Prinzip simuliert der DeSkript-Bogen durchgehend einen Dialog, bei dem jede Zeile Fragen stellt, deren Beantwortung zur zunehmenden Präzisierung der Lehrveranstaltung führt. Im illustrierenden Beispiel könnte das Ergebnis zum Beispiel so aussehen:

Angepeilte Kompetenz	Die Studierenden kennen die Grundlagen und verschiedenen Theorien des kognitiven Ansatzes in der Religionswissenschaft und können sie für eigene Analysen religionsgeschichtlichen Quellmaterials nutzen sowie kritisch diskutieren.
-----------------------------	--

Obwohl inhaltlich und didaktisch weitgehend unbestimmt, lässt sich eine solche Kurzbeschreibung mit der Übersetzung in Deskriptorenbereiche

soweit präzisieren, dass sie den Lehr-Lern-Prozess anleiten kann und der Erwerb der Kompetenz überprüfbar wird (Klauer & Leutner 2007).

2.3 Deskriptorenspezifische Lehrziele

Die Ableitung der Lehrziele geschieht durch eine deskriptorenspezifische Aufschlüsselung des umrissenen Kompetenzbereichs. Hierbei sind noch immer keine inhaltlichen Details gefragt, vielmehr werden die definierten Kompetenzen mit Hilfe der Niveaudeskriptoren in eine Sprache übersetzt, die eine Operationalisierung überhaupt erst ermöglicht. Die einzelnen Dimensionen können dabei im Sinne eines virtuellen Dialogs als allgemeine Fragen des Was und des Wie an den Kompetenzbereich gelesen werden: „Welcher Bereich von Faktenwissen muss gegeben sein und wie lässt sich dies prüfen?“, „Welcher Typ von Problemlösungsstrategien ist notwendig und wie können sie gezeigt werden?“, „Welche Einstellungen müssen die Studierenden an den Tag legen, um sich dem Thema nachhaltig widmen zu können und wie lassen sie sich reflektieren?“. Im Beispiel liessen sich die definierten Kompetenzen etwa folgendermassen aufschlüsseln:

Lehrziele	Faktenwissen	Die Studierenden können Grundkonzepte der <i>Cognitive Science of Religion</i> definieren.
	Regelwissen	Die Studierenden können die Ansätze der <i>Cognitive Science of Religion</i> unter Verweis auf die evolutionspsychologische Theoriebildung und empirische Studien herleiten.
	Problemlösen	Die Studierenden können historisches Quellenmaterial systematisch und adäquat unter Verweis auf die kognitive Theoriebildung analysieren.
	Darstellung	Die Studierenden können kognitive Modelle unter Verwendung adäquater Mittel der Visualisierung verständlich und sprachlich präzise präsentieren, illustrieren und erläutern.
	Einstellungen	Die Studierenden können den epistemischen Nutzen eines kognitionswissenschaftlichen Ansatzes in der Religionswissenschaft reflektiert und verschiedene Positionen abwägend diskutieren.

Falls die Lehrveranstaltung für verschiedene Module eines Studiengangs oder verschiedene Studiengänge mit unterschiedlichen Vorgaben anrechenbar sein soll, kann es sinnvoll sein, die vorgenommene Aufschlüsselung unter den verschiedenen Schwerpunkten separat vorzunehmen, also für jedes Modul eigene Lehrziele zu deduzieren.

2.4 Deskriptorenspezifische Lernziele

Die Lehrziele sind ein formales Gerüst, welches nun durch konkrete Lehrinhalte systematisch ausgekleidet und in konkrete Vorgaben übersetzt werden kann. Durch ihre Vermittlung zu Beginn und ihre Überprüfung zum Ende der Lehrveranstaltung werden in einem konstruktivistischen lerntheoretischen Ansatz die aus der Perspektive der Lehrenden formulierten Lehrziele zu spezifischen Lernzielen der Studierenden. Während es für die Lehrperson zu Beginn der Veranstaltung vor allem wichtig ist, einen ungefähren Verlaufsplan zu haben, über den zum Beispiel Referatsthemen gezielt vergeben werden können, ist es für die Studierenden zentral, frühzeitig eine konkrete Übersicht der prüfungsrelevanten Anforderungen der Veranstaltung zu erhalten, über die sie ihre Mitarbeit und ihren Lernprozess selbstständig steuern und den Aufbau der Veranstaltung nachvollziehen können. Es liegt in der Logik eines lernerzentrierten Unterrichts, dass die Lernziele den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung explizit bekannt gegeben werden, insofern sie bestimmen, welche Anforderungen für einen erfolgreichen Abschluss der Veranstaltung an sie gestellt werden und welche Lehrinhalte nicht prüfungsrelevante Hintergrund- oder Zusatzinformationen sind. Nur so ist ein transparenter Unterricht möglich, in dem die Studierenden ihren Lernprozess eigenständig mitgestalten können, und nur so kann das Assessment zu einem wertvollen Steuerungsinstrument des gesamten Lernprozesses umfunktioniert werden.

In der Arbeit mit dem DeSkript bietet es sich an, an dieser Stelle eine lose Sammlung von Seminarelementen zusammenzustellen, die folgende Punkte enthält: welche spezifischen Themen auf jeden Fall behandelt, welche Theorien gekannt und welche Methoden beherrscht werden sollen, welche Literatur sich anbietet und welche Referatsthemen naheliegen. Zugleich werden erste Ideen für didaktische Tools, etwa Gruppenarbeitsfor-

men, gesammelt. Auch persönliche Themenvorlieben können einfließen. All dies kann grob den formulierten Lehrzielen beziehungsweise Deskriptorendimensionen zugeordnet werden. Diese Zusammenstellung bildet dann das Werkzeug zur Findung der Lernziele, deren Ableitung unter den Gesichtspunkten der Praxisrelevanz, Aussagekraft, Mess- und Machbarkeit erfolgen sollte (Ertel 2008). Im Beispiel, hier auf einen Ausschnitt beschränkt, lesen sich die Lernziele folgendermassen:

Lernziele	Faktenwissen	Die Studierenden können folgende grundlegenden Konzepte der <i>Cognitive Science of Religion</i> definieren: <i>Agency Detection</i> , starke und schwache Modularität, [...].
	Regelwissen	Die Studierenden können mindestens zwei der folgenden kognitiven Ansätze unter Verweis auf die evolutionspsychologischen Annahmen und experimentelle Studien herleiten: Epidemiologie der Repräsentationen (Sperber), <i>Modes of Religiosity</i> (Whitehouse), [...].
	Problemlösen	Die Studierenden können religiöse Darstellungen [...] und Handlungsweisen [...] systematisch auf der Basis mindestens einer der genannten Theorien analysieren.
	Darstellung	Die Studierenden können eine der genannten Theorien unter Verwendung adäquater Mittel der Visualisierung für ihre Mitstudierenden verständlich und sprachlich präzise vorstellen, erläutern und illustrieren.
	Einstellungen	Die Studierenden können bezüglich der <i>Cognitive Science of Religion</i> in der religionswissenschaftlichen Debatte um interpretative und erklärende Ansätze reflektiert eine Position vertreten, wobei sowohl die evolutionstheoretische Fundierung des kognitiven Ansatzes als auch die epistemologischen Einwände der Kritiker in ein Verhältnis gesetzt werden.

Mit den Lernzielen ist aus der eingangs nur vage umrissenen Kompetenz ein operationalisierbarer Handlungsleitfaden abgeleitet worden, der in dieser Form den Studierenden kommuniziert wird, idealerweise im Rahmen einer Lehr-Lernziel-Vereinbarung (vgl. Graessner 2002). Zugleich ist mit ihnen bereits das Spektrum möglicher Referats- und Hausarbeitsthemen sowie Prüfungsfragen verbindlich umgrenzt. Die Studierenden können ihren eigenen Lernfortschritt anhand ihres Verständnisses der Lernziele nachvollziehen und überprüfen, gezielt lernen und bei Unklarheiten

gezielt nachfragen. Damit ist jener Bereich der Vorbereitung abgeschlossen, der in jedem Fall vor Beginn der Veranstaltung geleistet werden muss.

Die folgende Ebene des DeSkript dient der Ableitung eines konkreten Sitzungsplanes aus den Lernzielen. Das Erreichen der Lernziele setzt ein schrittweises Lernen voraus, welches die einzelnen Sitzungen abbilden. Wird der Lernprozess zudem während der Lehrveranstaltungen den Studierenden transparent und damit nachvollziehbar kommuniziert, kann er von ihnen aktiv reflektiert werden, was eine Grundlage für die Teilhabe an einer Expertengemeinde darstellt (Reis & Ruschin 2007). Selbstverständlich ist es ratsam und im Falle von Referatsvergaben notwendig, diese soweit möglich ebenfalls im Vorfeld zu entwerfen, doch haben sie nicht notwendig den gleichen verbindlichen Charakter wie die Lernziele. Die Priorität einer kompetenzorientierten Veranstaltung besteht in einer konstanten Reflexion und flexiblen Lehrgestaltung, die darauf abzielt, diese Ziele zu erreichen.

2.5 Seminargestaltung

Nach Klauer & Leutner (2007) bedarf es neben der Feststellung des Lernstandes zwei weiterer Schritte, um von den Lernzielen zu einem konkreten Lernprogramm zu gelangen: die Analyse des Lehrstoffes und dessen Aufteilung in Teilmengen sowie die Anordnung der Teilmengen in günstige, aufeinander aufbauende Lehr-Lern-Einheiten. In Bezug auf Lehrveranstaltungen kann in der Regel eine Sitzung als eine Lehr-Lern-Einheit begriffen werden. Eine sinnvolle Auswahl exemplarischer Inhalte sowie eine konsequente Reduktion des Lehrstoffes sind dabei in den meisten Fällen unabdingbar. Für die Anordnung der Teilmengen des Lehrstoffes in – linear ablaufende – Lehrsequenzen muss eine geeignete Sequenzierungstechnik ausgewählt werden. Für das hier gewählte Beispiel wurde auf die Zoomtechnik (Reigeluth 1999) zurückgegriffen. Der wesentliche Punkt dieser Technik besteht darin, den Studierenden zuerst eine „Totalansicht“ des Lehrstoffes zu präsentieren, die einen Überblick und damit Orientierung vermittelt, um anschliessend „Einzelheiten zu zoomen“, also anhand von Beispielen exemplarisch das wissenschaftliche Vorgehen versteh- und nachvollziehbar zu machen. Dabei soll immer wieder die Totalansicht her-

gestellt werden, damit die Studierenden erkennen, wie das jeweilige Teilstück in den gesamten theoretischen Ansatz einzuordnen ist und mit den anderen Teilstücken verbunden werden kann.

In den DeSkript-Bogen lassen sich notizartig jene Elemente der Seminargestaltung eintragen, die notwendig sind, um in der ersten Sitzung den Ablauf kommunizieren zu können. Beim Ausfüllen der verschiedenen Felder geht es darum zu überlegen, welche Inhalte wie vermittelt werden können, um kohärent auf die Erreichung der Lernziele hinarbeiten.

DeSkript Seminargestaltung				
Sitzung	Thema	Inhaltliche Zugänge	Didaktische Zugänge	Referate
1	Übersicht	Die evolutionäre Landschaft	Vorwissen und Erwartungen: Sammlung und Positionierung in der Gruppe. Lernziele, Lernzielvereinbarung und Referatsvergabe	—
2	Einführung: Erklärung und Interpretation	Lawson/ McCauley: Was ist die Frage? Was ist eine mögliche Erklärung?	Anthropomorphismus und Religion – Arbeitsaufgabe	—
[...]	[...]	[...]	[...]	Themen
12	Zusammenschau: Religion als evolutionäres Nebenprodukt	Schematische Gesamtanordnung der gelehrten Ansätze	Expertengruppen: Schnittfelder und Kompatibilitäten der verschiedenen Ansätze	—
13	Klausur	—	—	—

Aus der Planung der Sitzungen ergibt sich, ob Referate als Lernform geeignet sind. In der Beispielveranstaltung fiel die Entscheidung auf kurze Inputreferate, da sie das bereits angesprochene Anliegen unterstützen, eine Lernsituation und damit konkreten Lernbedarf zu erzeugen. Für die Lernzieldimension „Darstellung“ ist das eine notwendige Übung und Überprüfungsmöglichkeit. Es geht aber nicht nur um die konkrete Aktivität

des Referierens: Mit der Übernahme eines Referatsthemas vertiefen die Studierenden innerhalb der Gruppe ihren individuellen Zugang zum Gesamtthema, für den sie dann durchgehend in Diskussionen als Experten und Expertinnen fungieren (vgl. auch Voegeli 2006).

Der Abschnitt Referatsvergabe erlaubt, innerhalb des DeSkript-Bogens Grundinformationen für die Referatsvergabe zu ergänzen. Neben dem Thema kann hier ein kurzer Hinweis gegeben werden, wie sich das Referat in den Veranstaltungsverlauf eingliedert, um den Studierenden eine Vorlage zur Kontextualisierung ihres Themas zu geben. Weitere Felder betreffen die Aufteiloptionen des Themas, um bei einer grösseren Anzahl von Teilnehmenden Gruppenreferate vergeben zu können, sowie Notizen zur Literaturgrundlage.

DeSkript Referatsvergabe				
Sitzung	Thema	Schwerpunkt im Veranstaltungskontext	Aufteiloptionen	Literatur
3	Anthropomorphismus	Exemplarische Einführung in kognitive Dispositionen	Anthropomorphismus allgemein / <i>Agency Detection</i>	Guthrie 1993, Barrett 2004

2.6 Deskriptorenspezifisches Assessment

Leistungskontrollen sind ein zentraler Bestandteil des Studienplans. Sie können nicht nur als eine Art Initiationsriten in die Scientific Community, als „Druckmittel für den Unterricht, Bühne für Selbstdarstellungen, Motivation für Lernleistungen, Stabilisatoren hochschultypischer Hierarchien“ (Eugster & Lutz 2004) begriffen werden, sondern liefern zudem wertvolle Informationen über den Lernstand der Studierenden sowie, sofern sie von den Dozierenden selbst durchgeführt werden, über die Qualität des Unterrichts und somit der eigenen Lehrleistung (Trempe & Reusser 2007). Darüber hinaus steuern sie den Lernvorgang: Studierende lernen primär auf die Prüfungen hin. Was im Vorfeld als Prüfungsstoff vermittelt wird, erfährt daher besondere Aufmerksamkeit (Carless et al. 2006). Deshalb

berücksichtigt DeSkript die Planung des Assessments bereits in der Phase der grundlegenden Planung des Seminars und überlässt dies nicht den ohnehin in der Regel sehr intensiven letzten Semesterwochen.

Damit das Assessment sowohl Studierenden als auch Lehrpersonen eine aussagekräftige Rückmeldung zum Lernerfolg und konkrete Hinweise auf Schwächen geben kann, müssen die Deskriptorendimensionen Faktenwissen, Regelwissen, Problemlösen, Darstellung und Einstellungen separat, spezifisch und transparent evaluiert werden (vgl. Tabelle 3). Es bietet sich an, verschiedene Prüfungsformen mit unterschiedlichen Bewertungsschwerpunkten (in der Tabelle grau unterlegt) zu kombinieren.

Tabelle 3: Bewertungsschwerpunkte des Assessments

DeSkript Assessment					
Dimension Form	Fakten- wissen	Regelwissen	Problem- lösen	Darstellung	Einstel- lungen
Mündliche/ schriftliche Prüfung	Wissens- fragen	Methoden- kenntnis	Analyse- fähigkeit	Kohärente Darlegung	Gezieltes Lernen
Referat	Aneignung von Exper- tenwissen	Metho- disches Vorgehen	Kontextuali- sierung	Präsentation, Vermittlung	Reflektierte Diskussion
Seminararbeit	Aneignung von Exper- tenwissen	Metho- disches Vorgehen	Analyse- fähigkeit	Vermittlung, präzise Sprachlich- keit	Eigenständ- igkeit

Für das als illustrierendes Beispiel verwendete Seminar wurde ein kurzes Inputreferat als formative und eine schriftliche Prüfung als summative Assessmentform ausgewählt, da damit die Lernziele abgedeckt und ihre Erreichung überprüft werden konnte. Durch die Berücksichtigung der Lernziele unterschiedlicher Dimensionen wurde zudem den bereits beobachteten Fehlentwicklungen des Bolognaprozesses vorgebeugt, nämlich dem vornehmlichen Abfragen von Faktenwissen, „was das sinnlose Auswendiglernen erneut stärkt“ (Dubs 2009). Die Bewertungsmaßstäbe für beide Formen wurden kriterienorientiert konzipiert, das heißt, sie

vergleichen die individuelle Leistung der einzelnen Studierenden mit den Lernzielen (Eugster & Lutz 2004). Für die Beurteilung des Referats wurde ein in der Praxis bereits bewährter Bewertungsbogen genutzt (Bleisch & Johannsen 2009), der ebenfalls schon in der ersten Seminarstunde vorgestellt, detailliert besprochen und nach dem Referat für eine Rückmeldung an die Studierenden genutzt wurde. Die schriftliche Prüfung war in je eine Frage zu den Bereichen Faktenwissen, Regelwissen und Problemlösen unterteilt. Alle Fragen ergaben sich dabei notwendig aus den Lernzielen, indem die Fragestellung unmittelbar an ihre Formulierung anschloss (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Assessment

DeSkript Assessment					
Dimension Form	Fakten- wissen	Regelwissen	Problem- lösen	Darstellung	Einstel- lungen
Schriftliche Prüfung	Definiere starke und schwache Modularität.	Welche drei Ableitungen folgen aus der Klassifikation eines Rituals als <i>Special Agent</i> Ritual?	Identifiziere den <i>Mode</i> des im Textbeispiel beschriebenen Rituals und begründe die Wahl mit drei seiner Kennzeichen.	—	—
Referat	—	—	—	Präsentation eines Ansatzes unter Verwendung geeigneter Visualisierungsformen.	Einnehmen der Rolle einer Expertin und Vermittlung der Vorzüge des „eigenen“ Ansatzes gegenüber dem zuvor besprochenen.

2.7 Organisation des Seminars

Der letzte Bereich von DeSkript dient der Sammlung von organisatorischen Hinweisen, die die ganze Lehrveranstaltung betreffen – insbesondere aber den Ablauf der ersten Sitzung, in welcher den Studierenden die definierten Lernziele, sowie der Plan der Themen und die Referate der einzelnen Sitzungen zur Orientierung ausgehändigt werden. Die Transparenz, mit welcher die Lehrperson dabei den eigenen Vorbereitungsaufwand, aber auch die eigenen Vorstellungen vom Seminar kommuniziert, kann zum Anlass genommen werden, mit einer Lehr-Lernvereinbarung von Anfang an den studentischen Beitrag zum Gelingen des Seminars einzufordern, etwa die regelmässige Teilnahme, Vorbereitung der Sitzungen und aktive Partizipation.

3. Schlussbemerkungen

Der hier vorgestellte DeSkript-Bogen zur Planung von Seminaren in der akademischen Lehre verfolgt mehrere Ziele. So soll er nicht nur die Vorbereitung einer Lehrveranstaltung anleiten, welche den aktuellen Anforderungen an eine kompetenz- und lernzielorientierte Lehre genügt, sondern auch den Vorbereitungsaufwand minimieren. Er soll dabei unterschiedliche Lehrstile nicht eingrenzen, sondern ist als ein flexibles und modifizierbares Werkzeug konzipiert. Das Prinzip eines kompetenzorientierten Planungsbogens kann nicht nur genutzt werden, um durch die Kommunikation der Lernziele den Studierenden eine Orientierung zu bieten, sondern auch um die Mitarbeitenden und Vorgesetzten über die geleistete Arbeit zu informieren und diese zu dokumentieren. Er kann von diesen wiederum für eigene Veranstaltungsplanungen verwendet werden, indem etwa auf die bereits erreichten Ziele Bezug genommen wird und Folgeveranstaltungen in enger Abstimmung konzipiert werden.

Der vorgestellte Leitfaden versteht sich damit auch als ein Beitrag, den Vorwürfen der „Verarmung“, „Verschulung“ sowie „Einschränkung in der Lehrfreiheit“ von „bolognakonformen“ Studiengängen entgegen zu wirken. Durch die Festlegung der Kompetenzen, die in einem Studiengang

jeweils auf den verschiedenen Abschlussstufen erfolgt, eröffnet sich für die Dozierenden die freie Wahl, mittels welcher Inhalte der Erwerb dieser Kompetenzen erreicht werden soll. So könnte beispielsweise in einem religionswissenschaftlichen Studienplan auf der Bachelorebene die Kompetenz formuliert werden, dass die Studierenden in der Lage sind, Kriterien der Unterscheidung wissenschaftlicher von populärwissenschaftlichen Publikationen anzugeben. Ob sie dies beispielhaft anhand von Texten zum Satanismus, zu Frauen in den hinduistischen Traditionen oder dem Themenbereich Religion und Krieg erlernen, steht den Dozierenden frei. Zentral ist, dass die erworbene Kompetenz sichtbar gemacht wird, damit sie von den Studierenden in ihren weiterführenden Studien selbstständig auf andere Themen übertragen und nach Abschluss des Studiums in den Arbeitsmarkt eingebracht werden kann. Diese Transparenz wird durch eine deskriptorengelietete Seminarplanung gewährleistet.

Literaturverzeichnis

- BARRETT, J. L. (2004). Why would anyone believe in God? Walnut Creek: Altamira Press.
- BLEISCH, P. & JOHANNSEN, D. (2009). Interessengeleitetes Studium. Eine deskriptorenbasierte Neugestaltung religionswissenschaftlicher Einführungsseminare. <http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/InteressengeleitetesStudiumPBDJ.pdf>, abgefragt am 15. Februar 2010.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & NGAR-FUN, L. (2006). How Assessment Supports Learning. Learning-oriented Assessment in Action. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- DUBLIN DESCRIPTORS (2004). Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Entwurf Arbeitspapier JQI-Tagung Dublin 23. März 2004. <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>, abgefragt am 17. Februar 2010.

- DUBS, R. (2009). TRIBÜNE „Bologna“ – Gute Absicht mit Fehlentwicklungen. Tagblatt, 21. November 2009. <http://www.tagblatt.ch/magazin/tb-me/TRIBUENE-Bologna-ndash-Gute-Absicht-mit-Fehlentwicklung-en;art330,1422118>, abgefragt am 16. Februar 2010.
- ERTEL, H. (2008). Lehren und Lernumgebungen gestalten. Die Bologna-reform nachhaltig und kreativ nutzen. Bern: Lernunterlagen KWB.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- EUGSTER, B. & LUTZ, L. (2004). Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ. http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/dokumente/Leitfaden_PDA_Pruefungen_DiZ-2003.pdf, abgefragt am 17. Februar 2010.
- GAGNÉ, R. M., WAGER, W. W., GOLAS, K. C. & KELLER, J. M. (2005). Principles of Instructional Design. Belmont: Wadsworth.
- GERSTENMEIER, J. & MANDL, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867–888.
- GRAESSNER, G. (2002). Der Lehr-/Lernvertrag. Ein Instrument zur Effektivierung der Lehre. In: BERENDT, B. ET AL. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Loseblattsammlung.
- GUTHRIE, S. E. (1993). Faces in the Clouds: A New Theory of Religion. New York: Oxford University Press.
- HAAB, S. (2007). Blueprint didaktische Planung. Zürich: Beratungs- und Kursunterlage UniBE, UZH, PHZH.
- HAAB, S. & ZIMMERMANN, T. (2007). „Leitfaden für die Planung von E-Learning-Projekten“. Zürich: Universität Zürich, E-Learning-Koordination der Philosophischen Fakultät. <http://www.phil.uzh.ch/institute/elearning/angebot/leitfaeden.html>, abgefragt am 22. Februar 2010.
- KLAUER, K. J. & LEUTNER, D. (2007). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz PVU.

- NQF.CH-HS (2009). Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich: nqf.ch-HS. Vom gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen (la-rkh.ch) z. Hd. des Staatssekretariats für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009. http://www.crus.ch/information-programme/qualifications-framework-nqfch-hs.html?no_cache=1&L=2, abgefragt am 17. Februar 2010.
- REIGELUTH, CH. M. (1999). The elaboration theory: Guidance for scope and sequence decisions. In: REIGELUTH, CH. M. (Hrsg.). *Instructional-Design. Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- REIS, O. & RUSCHIN, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik der Universität Dortmund*, 18, 6–9.
- TREMP, P. & REUSSER, K. (2007). Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 5–13.
- TRIBELHORN, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt, 31–75.
- SEEL, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Ernst Reinhardt.
- VOEGELI, M. (2006). „Titularprofessuren“. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll*. Bern u. a.: Haupt.
- VONKEN, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kompetenzorientierte Planung eines Bachelor-Seminars

Die Hochschulreform stellt mit ihrer Forderung nach einer lernziel- und kompetenzorientierten Ausrichtung der Lehre neue methodische und didaktische Anforderungen an die Dozierenden. Gleichzeitig müssen die Lernleistungen der Studierenden vermehrt geprüft werden. In diesem Zusammenhang kann das fach- und niveauunabhängige Konzept des „Alignment“ helfen, eine Lehrveranstaltung effizient zu planen, erfolgreich durchzuführen und ressourcenschonend zu optimieren. Das Grundprinzip des Alignment sind faire Lernerfolgskontrollen, die durch ein kohärentes Abgleichen von Lernzielen, Vermittlungsmethoden, Inhalt und Form der Lernkontrolle sowie durch transparente Bewertungskriterien und konstruktives Feedback verwirklicht werden können. In diesem Beitrag soll die Umsetzung dieses Konzepts am Beispiel des Bachelor-Seminars *Biodiversität in den Alpen* dargestellt werden. Rückblickend auf drei Durchführungen hat sich das Seminar-Alignment bewährt und auf andere Veranstaltungen in inhaltlich angepasster Form übertragen lassen. Das Alignment sicherte die Qualität der Lehre und führte gleichzeitig zu einer Entlastung der Dozierenden.

1. Einleitung

Die Bologna-Reform des europäischen Hochschulraums fordert aus hochschuldidaktischer Sicht einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Lehrpersonen sowie in der Curriculums- und Kursplanung (Ertel & Wehr 2007; Tribelhorn 2007). Konkret bedeutet dies für die Lehrper-

son eine Fokussierung der Lehrveranstaltungen auf die zu erwerbenden Kompetenzen seitens der Studierenden und eine generell lernenden- und lernprozessgerechte Gestaltung des Studiums (Ertel & Wehr 2007). Der klassische inhaltsorientierte Frontalunterricht mit dem Anspruch auf allumfassende und detaillierte Vermittlung eines Stoffgebiets soll daher lernendenorientierten Ansätzen weichen (Winteler & Forster 2007). Dabei gewinnen verschiedene didaktische Szenarien wie Planspiele, Leitprogramme oder Projektunterricht an Bedeutung, da hier konkrete berufsrelevante Kompetenzen erlernt werden können. Diese Lehrformen fordern und fördern die aktive Beteiligung der Studierenden und verringern die Gefahr von trägem, also nicht direkt abrufbarem oder anwendbarem Wissen (Renkl 1996; Tribelhorn 2007). Die Strukturreform fordert gleichzeitig eine Bewertung der studentischen Lernleistungen in jeder Veranstaltung, sodass den Kompetenzen entsprechende Prüfungsformen und -inhalte gefunden werden müssen.

Die Dozierenden sind in diesem Zusammenhang auf Orientierungsrahmen und Handlungsmodelle angewiesen, die es ihnen erlauben, bologna-konforme Veranstaltungen effizient zu planen, erfolgreich durchzuführen und ressourcenschonend zu optimieren. Einen wichtigen Orientierungsrahmen stellt hierfür die fachunabhängige Beschreibung der Kompetenzprofile für Bachelor- und Masterabsolventen dar, wie sie in den *Dublin Descriptors* formuliert sind (Kohler 2004). Im Wesentlichen differenzieren diese die niveauabhängigen Ansprüche an Wissen und Verständnis, Anwendung von Wissen und Verständnis, Urteilsvermögen, kommunikative Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz. Auf dieser Grundlage baut die Planung von Curricula, Veranstaltungen oder Kursmodulen auf.

Für die eigentliche Planung stehen mehrere Planungs- und Handlungsmodelle zur Verfügung, die neben den formalen Vorgaben auch die methodisch-didaktischen Empfehlungen der Bologna-Reform umsetzen helfen. Aus dem angelsächsischen Raum stammt das Konzept des *Instructional Systems Design* (ISD), bei dem die Elemente der Planung, Durchführung und Evaluation stringent miteinander verbunden und bei jeder Verknüpfung iterative Optimierungsprozesse vorgesehen sind (Gagné et al. 2005). Dem ISD ist der systemische Ansatz immanent und es unterscheidet sich dadurch grundlegend von Trial-and-Error-Methoden oder Zufalls-Kon-

zepten. Mehrere alternative Handlungsmodelle sind zur schrittweisen Umsetzung der ISD-Empfehlungen entwickelt worden. Neben dem von Gagné et al. (2005) ausgearbeiteten ADDIE Modell (*Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation*) stehen die sehr ähnlichen Ansätze des *Constructive Alignment* (Biggs 1996, 2003) oder *Aligning Assessment* von Brown (2001). Auf Letzteres soll hier näher eingegangen werden. Der Begriff des Alignment, wie von Brown (2001) und Biggs (2003) dargestellt, ist in der deutschsprachigen Literatur zur Hochschuldidaktik noch nicht weit verbreitet, jedoch wird das zugrunde liegende Prinzip von einer Reihe von Autorinnen und Autoren implizit dargestellt (Bonetta 2006; Macke et al. 2008).

Ziel dieses Beitrags ist eine Fallbeschreibung aus der hochschuldidaktischen Praxis, in der die Planung, Durchführung und Optimierung eines Bachelor-Seminars auf Grundlage der *Dublin Descriptors* und mithilfe des Konzepts des Alignment dargestellt wird. Den Schwerpunkt bilden hierbei die planerischen Aspekte sowie die Handlungs- und Kompetenzorientierung der Lehrveranstaltung, sodass eine Übertragung auf andere Veranstaltungen und Fachgebiete mit leichten Anpassungen möglich ist.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Kompetenzorientierung

Im hochschuldidaktischen Kontext können Kompetenzen als „gebrauchsfertige Wissenspakete“ verstanden werden, mit denen Studierende authentische berufsrelevante Aufgaben und Situationen bewältigen können (Kaiser 2008). In seinem Modell der konkreten Kompetenzen beschreibt Kaiser (2005) verschiedene Typen von Wissen, die einer nachhaltigen Vermittlung von Kompetenzen zugrunde liegen. Neben dem deklarativen Wissen, also dem Sachwissen um Fakten, Regeln, Definitionen und Konzepte, kommt dem situativen Wissen, bestehend aus Erinnerungen an konkrete Situationen, besonderes Augenmerk zu. Die Verinnerlichung von schrittweisen Abläufen durch wiederholtes Anwenden führt zur Routine und damit zu prozeduralem Wissen. Die Technik, im Sinne der Fin-

gerfertigkeit im Umgang mit Problemen und Aufgaben, bildet den vierten Wissensbereich, das sensomotorische Wissen. Das Zusammenspiel und die Gewichtung der einzelnen Wissensbereiche sind kontextgebunden und entsprechen dem Bildungsniveau und der Aufgabenstellung. Idealerweise sollten Kompetenzen also zum einen auf theoretischen Kenntnissen basieren, zum anderen sollte die Erfahrung aus leitenden Beispielen die praktischen Fähigkeiten unterstützen und ermöglichen (Gagné et al. 2005).

Die Kompetenzorientierung der Lehre fordert daher explizit ein abgestimmtes Fördern all dieser Wissensbereiche, um einseitiges und träges Wissen bei den Studierenden zu vermeiden. Träges Wissen, wenn es zwar vorhanden ist, aber aus verschiedenen Gründen nicht handlungswirksam eingesetzt werden kann (Renkl 1996). In den eingangs erwähnten *Dublin Descriptors* werden für das Erreichen der ersten Hochschulstufe, des Bachelors, die folgenden fünf Lernziele und Kompetenzen aufgeführt, die jeweils ein eigenes handlungswirksames Wissenspaket darstellen (Kohler 2004):

- Verständnis des aktuellen Stands der Forschung in einem Fachgebiet
- Fähigkeit zur Anwendung des erworbenen Wissens für das Lösen von Problemen
- Fähigkeit zum Sammeln und Bewerten von Informationen
- Fähigkeit zum Kommunizieren von Informationen, Ideen, Problemen und Lösungen
- Entwicklung der selbstständigen Lernfähigkeit

Die Formulierung der Kompetenzen ist sehr allgemein und dient als fachunabhängiger Orientierungsrahmen. Es obliegt den Fakultäten, Instituten, Lehrstühlen und letztendlich den Lehrpersonen, diese Vorgaben zu konkretisieren und so zu formulieren, dass sie im weitesten Sinne spezifisch, messbar, adäquat, realistisch und terminiert sind, sogenannte „smarte Lernziele und Kompetenzen“ (z. B. Macke et al. 2008).

Eine Folge der Kompetenzorientierung ist der vermehrte Einbezug von problemorientierten Unterrichtskonzepten und aktivierenden Lehr-Lern-Methoden, die klassische inhaltsorientierte Frontalvorlesungen zuneh-

mend ersetzt werden. Zur Gestaltung problemorientierten Unterrichts haben Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) Leitlinien ausgearbeitet, die intuitiv verständlich sind und aus denen sich die zu schaffenden Lernumgebungen ableiten lassen:

- Situiert anhand authentischer Probleme lernen
- In multiplen Kontexten lernen
- Unter multiplen Perspektiven lernen
- In einem sozialen Kontext lernen
- Mit instruktionaler Unterstützung lernen

Die Leitlinien lassen den Dozierenden Raum, adäquate Lehr-Lern-Methoden aus der Vielfalt der Möglichkeiten auszuwählen. Macke et al. (2008) haben hierfür eine hilfreiche Übersicht der Methoden und deren Eignung für das Vermitteln verschiedener Kompetenzen publiziert. Je nachdem, ob Wissen aufgebaut, durchgearbeitet, angewendet, übertragen, bewertet oder integriert werden soll, stehen einfache Methoden wie Brainstorming und Muddiest Point und zunehmend komplexere Methoden wie Rollenspiel und Projektarbeit zur Verfügung. Für die Dozierenden werden viele dieser Methoden neu sein, da sie während der eigenen Ausbildung nicht zum Repertoire des Lehrkörpers gehört haben. Nichtsdestoweniger lassen sich die einfachen Methoden ohne grosse Vorarbeit und Erfahrung einsetzen, sowohl in kleinen Gruppen wie auch im Hörsaal (Macke et al. 2008).

Die Planung einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltung umfasst neben der Berücksichtigung der allgemeinen Vorgaben aus den *Dublin Descriptors* und der dargestellten methodisch-didaktischen Empfehlungen vor allem auch den Bereich der Lernleistungskontrolle. Im Folgenden soll ein einfaches Konzept vorgestellt werden, das eine ganzheitliche Planung einer bolognakonformen Veranstaltung ermöglicht und die bisherigen Aspekte integriert.

2.2 Das Konzept des Alignment

Das Konzept des Alignment nach Brown (2001) ist im engeren Sinne ein Handlungsmodell zur Planung von Lehrveranstaltungen. Der aus dem

Englischen stammende Begriff des Alignment bedeutet in diesem Fall das Ausrichten der Leistungskontrollen einer Lehrveranstaltung auf die jeweiligen Strukturelemente, was in der ursprünglichen Wortwahl *Aligning Assessment* zum Ausdruck kommt. Die übergeordnete Motivation hierfür ist es, innerhalb der Curricularvorgaben faire und aussagekräftige Lernerfolgskontrollen zu garantieren. Fair sind Lernerfolgskontrollen dann, wenn das geprüft wird, was zielgerichtet unterrichtet wurde und wenn durch Transparenz in Anforderung und Bewertung eine Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann. Letzteres ist besonders im Rahmen der Qualitätssicherung und der Dokumentation der Lehrleistung erforderlich. Die Lernerfolgskontrollen stellen im Alignment das Schlüsselement dar, denn sie dienen unter anderem als wichtiger Anreiz zur Verbesserung der Lernleistung, ermöglichen eine vergleichende Leistungsplatzierung und sind Bedingung für die adäquate Zertifizierung des Studienabschnitts oder -abschlusses.

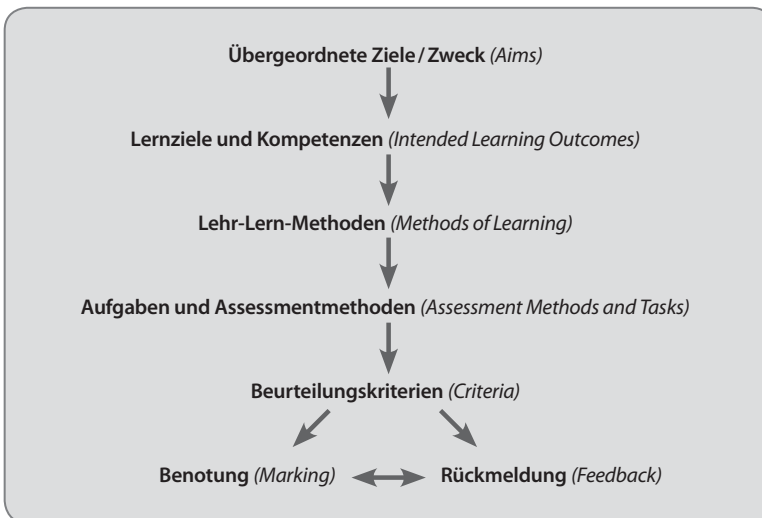


Abbildung 1: Das Alignment als Grundprinzip fairer Lernerfolgskontrollen durch kohärenten Abgleich von Lehrzielen, Vermittlungsmethoden sowie Inhalten und Form der Lernkontrolle. Nach dem englischsprachigen Original von Brown (2001, S. 4)

Die einzelnen Struktur- oder Planungselemente sind systematisch miteinander verknüpft und stellen in ihrer Gesamtheit einen vollständigen

und übersichtlichen Orientierungsrahmen dar, der schrittweise bearbeitet werden kann (Abbildung 1). Nahe liegender Ausgangspunkt in der Planung sind die allgemeinen Vorgaben, z. B. die *Dublin Descriptors*, sowie die fachspezifischen Curricularvorgaben, falls vorhanden. Je genauer Letztere formuliert sind, desto einfacher lassen sich für die Veranstaltung Lernziele und Kompetenzen ableiten. Die Formulierung von Lernzielen und Kompetenzen ist unter Umständen zeitaufwendig, denn sie müssen den Ansprüchen genügen, jeweils spezifisch, messbar, adäquat, realistisch und terminiert zu sein (z. B. Macke et al. 2008). Erst dadurch geben sie den weiteren roten Faden vor und helfen den Dozierenden, die Themen und Veranstaltungsinhalte exemplarisch auszuwählen und adäquate Lehr-Lern-Methoden für deren zielgerichtete Vermittlung zu finden. Für die Studierenden sind die kommunizierten Lernziele eine wichtige Orientierung, um den Lernaufwand und Stoffumfang realistisch einzuschätzen. Der Initialaufwand lohnt sich, da aus guten Lernzielen und Kompetenzen relativ einfach gute Aufgaben für die Lernkontrollen erstellt werden können (Bonetta 2006). Ebenso lässt sich aus dem Spektrum der Prüfungsmethoden (schriftlich, mündlich, praktisch) und Fragetypen (Kurzantwort, Essay, Bildinterpretation etc.) eine adäquate Auswahl treffen (Brown 2001; Bonetta 2006). Damit die Lernerfolgskontrollen effektiv und aussagekräftig sind, müssen die Beurteilungskriterien eindeutig und spezifisch sein. Im anderen Fall ist für die Dozierenden die konsistente Bewertung von Lernleistungen schwierig und für Studierenden bleibt die Notengebung intransparent und unbefriedigend. Wichtig ist es, Rückmeldungen einzuplanen, da nur so der Lernprozess der Studierenden effizient unterstützt werden kann.

Wie erwähnt, ist die Lernleistungskontrolle das Schlüsselement im Alignment. Entsprechend gut durchdacht und geplant muss sie sein. Brown (2001) schlägt hierfür eine Liste mit Kontrollfragen vor, die das Ziel haben, ungewollte Zweideutigkeiten in Prüfungsfragen und Aufgaben zu vermeiden sowie die zeitliche Prüfungsbelastung optimal zu abzustimmen. Ebenso soll sichergestellt werden, dass die Beurteilungskriterien den Gütekriterien der Reliabilität, Validität, Objektivität und Transparenz genügen.

- Welche Lernziele und Kompetenzen sollen geprüft werden?
- Welche Form des Wissens (deklarativ, prozedural, ...) wird durch die Lernziele und Kompetenzen explizit und implizit angesprochen?
- Werden diese Lernziele und Kompetenzen mit der gewählten Methode geprüft?
- Ist die Methode zeiteffizient für Studierende und Dozierende?
- Gibt es Alternativen? Was sind deren Vor- und Nachteile?
- Erlaubt die spezifische Aufgabe eine Bewertung der Lernziele und Kompetenzen?
- Sind die Beurteilungskriterien für die Notenfindung geeignet?

Das dargestellte Planungsmodell des Alignment und die Liste der Kontrollfragen sind auf den ersten Blick einfach und von der Struktur her intuitiv nachvollziehbar. Es bleiben allerdings wichtige Fragen offen, vor allem die Frage, ob jedes Lernziel und jede Kompetenz innerhalb der Einzelveranstaltung geprüft werden soll. Dies birgt die Gefahr von unverhältnismässig vielen Lernkontrollen. Alternativ könnte die Leistungskontrolle auf die übergeordneten Ziele des Curriculums beschränkt werden mit dem Nachteil, dass wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Einzelveranstaltung nicht beurteilt werden. Brown (2001) schlägt daher vor, die übergeordneten Lernziele und Kompetenzen mindestens zweimal im Laufe der Gesamtausbildung, also etwa des Bachelors, in jeweils anderen Veranstaltungen und mit anderem thematischen Schwerpunkt zu evaluieren und durch dieses wiederholte Überprüfen zu einer repräsentativen Bewertung zu kommen. Voraussetzung ist hierfür die gegenseitige Vernetzung der Einzelveranstaltungen, um die Prüfungsschwerpunkte adäquat zu verteilen.

Was im Alignment-Konzept nicht explizit dargestellt ist, sind Elemente der Qualitätssicherung und der Evaluation, auf deren Grundlage das Erreichen der Lernziele und Kompetenzen in Folgeveranstaltungen optimiert werden kann. Ergänzend seien daher die fünf von Gagné et al. (2005) ausgewählten Aspekte und Ansatzpunkte von Evaluationen aufgeführt, die während, nach und schliesslich auch vor einer Veranstaltung berücksichtigt werden sollten. Ein erster Punkt ist die Evaluation der verwendeten und neu verfügbaren Lehrmaterialien. Dies bezieht sich im

weiteren Sinne auf Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien in Form von Folien, Modellen oder Postern, die den Lernerfolg der Studierenden in anderen Veranstaltungen nachweislich gefördert haben. Zweiter Aspekt ist die eigene Einschätzung des qualitativen Verlaufs der Veranstaltung und die Identifizierung von verbesserungsfähigen Elementen. Eine dritte Quelle von Informationen sind Rückmeldungen seitens der Studierenden bezüglich der Attraktivität der Lernumgebung und der Effizienz des eigenen Lernfortschritts. Der vierte Punkt ist der Vergleich der effektiven Leistung der Studierenden in den verschiedenen Assessments mit dem Erwartungshorizont der Lehrperson. Der fünfte Aspekt ist die erfolgreiche Anwendung des vermittelten Wissens und der erlernten Kompetenzen in anderen Veranstaltungen oder ausserhalb des Ausbildungsrahmens. Dies setzt ein Begleiten von Studierenden auch nach der jeweiligen Veranstaltung voraus oder erfordert zumindest Rückmeldungen seitens der Kolleginnen und Kollegen oder aus dem Umfeld des Arbeitgebers.

3. Praxistransfer in das Bachelor-Seminar *Biodiversität in den Alpen*

3.1 Ausgangslage

Das Seminar *Biodiversität in den Alpen* wurde seit dem Herbstsemester 2007 dreimal am Institut für Pflanzenwissenschaften der Universität Bern durch den Lehrstuhlinhaber und den Autor angeboten. Als Wahlveranstaltung aus 14 Doppelstunden war es eingebettet in das Biologie-Studium mit Schwerpunkt Pflanzenwissenschaften und ausgerichtet auf 10 bis 15 Studierende im dritten Jahr mit Haupt- oder Nebenfach Biologie. Das Thema entspricht einem Forschungsschwerpunkt des Lehrstuhls und erfährt vor dem Hintergrund des weltweiten Artenrückgangs und der anhaltenden politischen Debatte eine hohe Medienpräsenz. Daraus ergaben sich auch die zwei übergeordneten Ziele, einerseits die fachlichen Grundlagen für das Verständnis des War-, Ist- und Sollzustands der biologischen Vielfalt zu vermitteln und andererseits die Studierenden zu befähigen, den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs nachzuvollziehen und an ihm aktiv

teilzunehmen. Die Konzeption des Seminars orientierte sich dabei an den oben dargestellten methodischen und didaktischen Empfehlungen für kompetenzorientierten Unterricht sowie am Konzept des Alignment. Als Kernlektüre zum Thema wurde der Synthesebericht „Landnutzung und biologische Vielfalt in den Alpen“ ausgewählt, dessen Mitverfasser der Lehrstuhlinhaber ist (Stöcklin et al. 2007).

3.2 Lernziele und Kompetenzen

Tabelle 1: Alignment dreier Strukturelemente des Seminars Biodiversität in den Alpen entsprechend den *Dublin Descriptors* für Bachelor-Veranstaltungen

Übergeordnete Lernziele	Lehr-Lern-Methode	Aufgabe
Verständnis des aktuellen Stands der Forschung	Textanalyse mit PQ4R-Methode	Fachartikel / Buchkapitel analysieren / zusammenfassen, Fragen formulieren
Anwendung des erworbenen Wissens	Angeleitete Diskussionen	Transferfragen beantworten, Perspektiven gegenüberstellen
Kommunizieren von Informationen	Journal Club / Postersession	Konferenzbeitrag nach internationalen Kriterien erstellen und präsentieren
Sammeln von Informationen	Prinzip der minimalen Hilfe	Positionen einer politischen Partei recherchieren
Kommunizieren von Problemen und Lösungen	Debatte in Form eines Rollenspiels	Politische Positionen gegenüberstellen
Bewerten von Informationen	Schriftliches / mündliches Feedback	Präsentationen / Poster anhand eines Kriterienkatalogs bewerten

Für die Formulierung der Lernziele und Kompetenzen des Seminars wurde das Kompetenzprofil für Bachelor-Studierende aus den *Dublin Descriptors* direkt übernommen und mit fachspezifischen Inhalten gefüllt. Die sechs aufgeführten Kompetenzen (vgl. Tabelle 1) liessen sich problemlos miteinander kombinieren, da das Verständnis des aktuellen Stands der Forschung in einem Fachgebiet auf vielen Wegen erreicht werden kann. Schliesslich fordert und fördert jede der weiteren Profilkompetenzen neue

Herangehensweisen an das Seminarthema. Die Anforderungen an die kognitive Leistung der Studierenden lassen sich dabei schrittweise steigern. Die fachlichen Seminarziele wurden folgendermassen formuliert:

Die Studierenden können...

- die verschiedenen Ebenen der Biodiversität benennen und anhand von Beispielen aus dem Alpenraum erklären.
- die unterschiedlichen quantitativen Masseinheiten der Biodiversität erklären und in einen Zusammenhang bringen.
- den Einfluss des Menschen auf die einzelnen Biodiversitätsebenen erläutern.
- die Dynamik der Biodiversitätsebenen im Zusammenhang mit den globalen Klimaänderungen erklären.
- Strategien zur Erhaltung der Biodiversität unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Faktoren vorschlagen und die Vorschläge begründen.

Es ist anzumerken, dass für jede der 14 Doppelstunden diese Lernziele detailliert ausgeführt wurden. Die Feinziele erscheinen hier aber nicht, da sie nur fachspezifische Bedeutung haben (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Semesterplan für das Bachelor-Seminar *Biodiversität in den Alpen* (Herbst 2009)

	Thema	Methodik	Vorbereitung
1	Einführung	Alpine Trivial Pursuit, Einführung in die Textarbeit	
2	Entstehung der Alpen, Diversität der Lebensräume	Impulsreferat Diskussion zur Textarbeit, Gruppenarbeit (Delarze & Gonseth 2008)	Burga 2004 (S. 67 ff.)
3	Kulturgeschichte der Alpen und Landnutzungsformen	Diskussion zur Textarbeit	Bätzing 2005 (S. 54 ff.)
4	Die Entwicklung der alpinen Landschaft, genetische Diversität	Diskussion zur Textarbeit, Journal Club + Diskussion: Schönswetter et al. 2005, Feedback	Stöcklin et al. 2007 (Kap. 2)

	Thema	Methodik	Vorbereitung
5	Diversität der Organismen, Biodiversitätsmuster, Pflanzengemeinschaften in den Alpen	Diskussion zur Textarbeit, Journal Club + Diskussion: Rudmann-Maurer et al. (2007), Feedback, Film: Wildheuen	Nogués-Bravo et al. 2008
6	Veränderung der Biodiversität im Alpenraum und ihre Ursachen	Journal Club + Diskussion: Becker et al. 2005, Feedback, Diskussion zur Textarbeit,	Stöcklin et al. 2007 (Kap. 3)
7	Diversität der abiotischen und biotischen Interaktionen, Landschaftswahrnehmung	Diskussion zur Textarbeit, Fragebogen: Hunziker et al. (NFP48) + Debatte	Veit 2002 (S.179 ff.)
8	Welche Landschaft und welche Biodiversität wünscht die Gesellschaft? + Szenarien – die alpine Kulturlandschaft im Jahr 2017	Diskussion zur Textarbeit, Journal Club + Diskussion: Fischer & Wipf 2002, Feedback	Stöcklin et al. 2007 (Kap. 4 und 5: Szenario 1)
9	Biodiversität und Schutzgebiete	Postersession + Diskussion, Feedbacks	Freie + geleitete Recherche (individuell)
10	Szenarien – die alpine Kulturlandschaft im Jahr 2017	Diskussion zur Textarbeit	Stöcklin et al. 2007 (Kap. 5: Szenarien 2–4)
11	Biodiversität und Tourismus	Journal Club + Diskussion: Wipf et al. (2005), Feedback, Diskussion zur Textarbeit	Bieger 2006, Egger 2006
12	Biodiversität und Global Change	Journal Club + Diskussion: Vittoz et al. 2008, Feedback, Diskussion zur Textarbeit	Grabherr et al. 2003 (S. 399 ff.), Körner 2003 (S. 291 ff.)
13	Biodiversität im Interessenkonflikt	Rollenspiel: Podiumsdebatte, Feedback	Freie + geleitete Recherche (individuell)
14	Biodiversität in den Alpen	Diskussion zur Textarbeit, Schlusssynthese + Evaluation	Stöcklin et al. 2007 (Kap. 6), Bätzing 2009

3.3 Auswahl der Lehr-Lern-Methoden und Aufgaben

Die unterschiedliche Komplexität der Lernziele erforderte differenzierte Lehr-Lern-Methoden, die auch die Empfehlungen für problemorientierten Unterricht aufgreifen sollten. In Tabelle 1 ist eine repräsentative Auswahl von Lehr-Lern-Methoden aufgeführt, die innerhalb des Seminars zum Erreichen der Kompetenzen eingesetzt wurden; sie nennt gleichzeitig die Aufgaben, anhand derer die Kompetenzen trainiert und überprüft werden konnten.

Textarbeit mit der PQ4R-Methode

Eine der Kernkompetenzen für wissenschaftliches Arbeiten ist die effiziente Lektüre von Fachartikeln, die meist in englischer Sprache verfasst sind. Die PQ4R-Methode bietet Strategien zum Vorbereiten des Lesens, zum systematischen Lesen und zum Nachbereiten des Lesens (siehe Macke et al. 2008, S. 215 f.). Das Vorgehen gliedert sich in sechs Schritte:

- **P**review – einen ersten Überblick gewinnen durch Lesen des Inhalts- und Stichwortverzeichnisses sowie der Zusammenfassung und Betrachten der Abbildungen und Tabellen
- **Q**uestion – den Text erschliessende Fragen formulieren
- **R**ead – den Text aufmerksam lesen mit dem Ziel, die vorherigen Fragen zu beantworten; neue Fragen formulieren, Textpassagen und Schlüsselwörter markieren
- **R**eflect – über den Text nachdenken, ihn bewerten, ihn kritisch hinterfragen
- **R**ecite – den Text fragebezogen ohne Rückgriff auf Notizen wiedergeben
- **R**evue – den gesamten Text zusammenfassen, kritisch überprüfen und das Ergebnis ins eigene Wissen integrieren

Es hat sich bewährt, das schrittweise Vorgehen mit den Studierenden zu Beginn des Seminars exemplarisch an einem Fachartikel zu üben und genrespezifische Erläuterungen zum Aufbau naturwissenschaftlicher Ar-

tikel, zum Impact Factor und zu Online-Fachwörterbüchern zu geben. Die Methode liess sich in leicht abgewandelter Form auch für das Verständnis von Filmbeiträgen einsetzen.

Diskussion

Der Grundgedanke hinter der Diskussion als einem sachbezogenen, ergebnisoffenen Gespräch ist der Austausch von Meinungen, Standpunkten und Argumenten. Diskussionen sind eine alltägliche Arbeitstechnik im Wissenschaftsbetrieb und erfordern die Einhaltung gewisser Gesprächsregeln (Macke et al. 2008, S. 168 f.). Im Rahmen des Seminars wurden moderierte Diskussionen einerseits geführt, um den Inhalt der Lektüren aufzuarbeiten und durch Transferfragen in einen grösseren Kontext zu stellen. Andererseits sollten sie das kritische Bewerten der Qualität von wissenschaftlichen Syntheseartikeln oder Sekundärliteratur in Bezug auf die Qualität der Datengrundlage der Primärliteratur schulen. Das Vorgehen bei Diskussionen folgt vier Schritten:

- Das zu diskutierende Thema festlegen.
- Den zeitlichen Rahmen und die Gesprächsregeln vereinbaren.
- Die Diskussion moderieren.
- Den Verlauf und die Ergebnisse der Diskussion zusammenfassen und bewerten.

Der letzte Punkt liess sich mit beschrifteten und geordneten Karten umsetzen, die an der Tafel angebracht und als Fotografie dokumentiert wurden (Metaplantchnik, Macke et al. 2008, S. 199 f.).

Journal Club und Postersession

Der wissenschaftliche Austausch mit Kolleginnen und Kollegen eines Fachgebiets findet in vielen Fällen auf internationalen Konferenzen statt. Die dort üblichen Kommunikationsformen für Fachbeiträge sind einerseits der Vortrag oder das Poster mit kurzer Vorstellung während eigener Postersessions. Während des Seminars stellten die Studierenden jeweils

einen Fachartikel oder ein bestimmtes Thema in dieser Form vor; damit trainierten sie Lese- und Recherchekompetenz und verschiedene Kommunikationstechniken (Macke et al. 2008, S. 106 f., S. 213 f.). Dabei war das Vorgehen für die beiden Lehr-Lern-Methoden das folgende:

- Themen bzw. Artikel für Präsentationen oder Poster vergeben.
- Den formalen Rahmen festlegen. Hier: Englische Sprache, Corporate Design der Uni Bern (Power-Point-Vorlage); Journal Club: 20 Minuten Vortrag plus zehn Minuten Diskussion, Postersession: Fünf Minuten Vortrag plus fünf Minuten Diskussion, Posterkopie als Handout.
- Datum und Reihenfolge der Präsentationen festlegen.
- Leitende Beispiele und schriftliche Hinweise zum effizienten Gestalten eines Beitrags geben.
- Vor der Durchführung die Regeln wiederholen.
- Nach der Durchführung die Ergebnisse durch die Zuhörenden zusammenfassen lassen, diese ggf. ergänzen und die Vortragsfolien und Poster digital zur Verfügung stellen.

Prinzip der minimalen Hilfe

Das Prinzip der minimalen Hilfe kennzeichnet eine Arbeits- und Betreuungsform, bei der die Dozierenden nur jeweils so viele Lösungshilfen und -hinweise an die Studierenden weitergeben, dass die Motivation und der Erfolg auf dem Weg zur Problemlösung aufrecht erhalten werden, ohne bereits die ganze Lösung zu präsentieren (siehe Aebli 1963, 1983). Diese Methode ist vielseitig einsetzbar und wurde im Seminar zum Erlernen selbstständiger Recherchearbeiten eingesetzt. Als Hintergrund für die Aufgabenstellung ist wichtig zu wissen, dass in der Kernlektüre „Landschaft und biologische Vielfalt in den Alpen“ von Stöcklin et al. (2007) die Positionen und Ansichten verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zur Biodiversität einander gegenübergestellt werden, darunter die Bergbevölkerung, Entscheidungsträger, Ministerien, Verbände und Touristen. Nicht aufgeführt sind die Positionen der politischen Parteien bezüglich der Bedeutung der Biodiversität und des geforderten Umbaus des Systems

der Direktzahlungen in der Landwirtschaft. Diesbezüglich sollten die Studierenden die Parteipositionen in Teamarbeit recherchieren. Das Prinzip der minimalen Hilfe wurde dabei folgendermassen umgesetzt:

- Ergebnisse und Erwartungshorizont zusammenstellen (Dozierende).
- Arbeitsauftrag an Studierende kommunizieren, Partner auslosen, Zeitrahmen festlegen.
- Allgemeine Grundlageninformationen zur Verfügung stellen.
- Intervention nach einer bestimmten Zeit einplanen und entsprechend kommunizieren.
- Ergebnisse am Ende der Recherchephase synthetisieren.

Als Grundlageninformationen wurden namentlich Broschüren mit Namen und Adressen der Parteienvertreter in den verschiedenen parlamentarischen Gremien sowie URLs von Suchmaschinen auf Internetseiten der Parteien, Behörden und des Parlaments weitergegeben. Die Intervention fand nach einer Woche Recherche mit jedem Team statt, um Zwischenergebnisse und die weiteren Recherchestrategien zu besprechen, wie beispielsweise Gespräche mit Fachreferenten einer Partei ersuchen oder Zeitungsarchive gezielt abfragen. Die Synthese der Ergebnisse wurde schliesslich im Rahmen eines Rollenspiels nach einer weiteren Woche Recherche erarbeitet (siehe Folgeaufgabe). Die Methode erlaubt es, individuell auf die Studierenden und deren Lernfortschritte einzugehen. Sie ist vor allem in heterogenen Gruppen dazu geeignet, unterschiedliche Stärken in der Vorbildung zu egalisieren und ein qualitativ hochstehendes Ergebnis zu erreichen.

Rollenspiel und Debatte

Eine anspruchsvolle Form des kooperativen Lernens in Gruppen ist das Rollenspiel. Hier übernehmen die Studierenden im Rahmen einer festgelegten realitätsnahen und authentischen Situation definierte Rollen und vertreten im Spiel die mit den Rollen verbundenen Interessen (Macke et al. 2008, S. 221 f.). Je nach Rollendefinition können hier verschiedene Kompetenzen erlernt und geübt werden, wie z. B. Kooperationsbereitschaft,

Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten. Ein besonders wichtiger Aspekt im Rollenspiel ist, dass mit einem Perspektivenwechsel oft die emotionale Beteiligung angeregt wird (Büschi 2008; Macke et al. 2008). Rollenspiele gelten als didaktische Grossform, bei der eine Vielzahl von Einzelkompetenzen und Wissen aus verschiedenen Fächern und Disziplinen in einen komplexen Zusammenhang gebracht werden können (Stelzer-Rothe 2005). Das Rollenspiel im Seminar wurde als moderierte Podiumsdebatte zwischen Parteienvertretern zum Thema *Biodiversität im Interessenkonflikt* konzipiert und griff auf die Rechercheergebnisse der vorherigen Aufgabe zurück, sowie auf das Fachwissen und die Kompetenzen aus den bisherigen Seminarstunden. Die Debatte hat, anders als die Diskussion, das Ziel, den Standpunkt der eigenen Gruppe gegen konkurrierende Ansichten durchzusetzen (Macke et al. 2008, S. 166 f.). Die Kombination der Methoden und die spezifische Aufgabenstellung fordern von den Studierenden eine hohe kognitive Leistung und aktive Beteiligung. Das konkrete Vorgehen umfasst die folgenden Schritte:

- Vorbereitung
 - Ausgangsszenario entwerfen, Informationen zu den Rollen zusammenstellen, Rollenverteilung und zeitlichen Rahmen festlegen, Debattenleitung nominieren.
 - Thema klar formulieren und kommunizieren, Redezeit festlegen.
 - Erarbeiten der Rollen in Gruppenarbeit.
- Durchführung
 - Festlegen, wie das Rollenspiel eingeleitet und beendet werden soll.
 - Das Rollenspiel ohne Eingriff von aussen durchführen.
 - Ausstieg aus den simulierten Rollen in die Wirklichkeit moderieren.
- Auswertung
 - Auswertung initiieren: je nach Zweck des Spiels durch freie Diskussion des Themas, Reflexion der Rollenwahrnehmung oder Entwicklung von Handlungsalternativen.

Das Rollenspiel wurde in der vorletzten Doppelstunde durchgeführt mit einer zehnminütigen Einstiegsphase, einer 40-minütigen Debattierphase

und einer 20-minütigen Auswertungsphase. Die Vorbereitungsphase vor dem Rollenspiel entsprach der Recherchearbeit aus der vorangegangenen Aufgabe. Die Einstiegssequenz für die Debattierphase bildete ein Tageschau-Interview mit den zwei Hauptautoren des Syntheseberichts „Landsnutzung und biologische Vielfalt in den Alpen“ und deren Stellungnahme zum Thema Biodiversität und zum System der Direktzahlungen. Die Einstiegsfrage war vorbereitet und an die Parteivertretung mit der gegensätzlichen Position gerichtet, um die Debatte kontrovers starten zu lassen. Es sollten insgesamt drei Themen aufgearbeitet werden, sodass die Zwischensynthesen immer einen Übergang zum nächsten Thema darstellten. Kurz vor Schluss der Debattierphase wurde eine Gesamtsynthese formuliert. Die Auswertungsphase beinhaltete neben der Reflexion der Rollenwahrnehmung auch eine Einschätzung der kommunikativen und inhaltlichen Leistung der Studierenden in Form eines konstruktiven Feedbacks (siehe unten).

Feedback

Das Feedback als organisierte Rückmeldung hat verschiedene Funktionen und ist als kooperative Lehr-Lern-Methode vielfältig einsetzbar (siehe Macke et al. 2008, S. 178 f.). Im Seminar wurde Feedback in unterschiedlichen Varianten eingesetzt, jeweils mit dem Ziel, eine Bewertung vorzunehmen und diese in einem konstruktiven Rahmen durchzuführen. Das Vorgehen war dabei jeweils gleich:

- Vor jeder Feedbackrunde sollten alle Beteiligten wissen, weshalb sie durchgeführt wird und wozu sie dienen soll.
- Erläutern der einzuhaltenden Feedback-Regeln.
- Die Beteiligten um das Feedback bitten.
- Sich das erbetene Feedback anhören, sich Notizen machen, allenfalls nachfragen und sich auf keinen Fall rechtfertigen.
- Die Ergebnisse der Feedbackrunde zusammenfassen und mögliche Konsequenzen ansprechen.
- Den Teilnehmenden für die Mitarbeit danken.

Im Seminar wurde im Anschluss an die Präsentationen des Journal Club und der Postersessions Feedback gegeben. Die Studierenden wurden dabei aufgefordert, die Präsentationsleistung aus verschiedenen Blickwinkeln heraus zu bewerten, nämlich aus der Sicht des Grafikers, Regisseurs, Didaktikers, Dramaturgen und einer Studierenden (siehe Ertel & Ender 2007). Die Dozierenden ergänzten wenn nötig anschliessend mit weiteren Aspekten. Am Ende des Rollenspiels gaben die Dozierenden ebenfalls Rückmeldung zur kommunikativen und inhaltlichen Leistung während der Podiumsdiskussion. In einem Semindurchlauf nahmen am Rollenspiel auch externe Gäste als interessiertes Publikum teil, sodass auch die Einschätzung aus Sicht einer medienschaffenden Person hinzukommen konnte.

3.4 Lernleistungskontrollen, Bewertungskriterien und Benotung

Die Struktur des Seminars legte es nahe, verschiedene Lernleistungskontrollen während der 14 Wochen durchzuführen und so einzelne Kompetenzen individuell beziehungsweise zu einem geeigneten Zeitpunkt zu prüfen. Eine summative schriftliche oder mündliche Abschlussprüfung fand daher nicht statt. Insgesamt wurden alle in Tabelle 1 aufgeführten Kompetenzen anhand der verschiedenen Aufgaben überprüft. Die Aufgaben waren unterschiedlich komplex und erlaubten so eine Bewertung von jeweils mehreren Kompetenzen, sodass drei gleichwertige Leistungskontrollen ausreichten, die verrechnet die Gesamtnote ergaben (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Notenfindung innerhalb des Bachelor-Seminars *Biodiversität in den Alpen* anhand von drei gleichwertigen Lernleistungskontrollen (Assessments)

Lernleistungskontrolle	Bewertungskriterien (Details siehe Text)	Gewichtung
Textarbeit über 14 Wochen	Regelmässigkeit, Reproduktion, Analyse, Abstraktion/Transfer	1/3
Journal Club/Postersession/ Feedback	Formale Vorgaben, Kriterienkatalog (s. Ertel & Ender, 2007), Feedbackregeln (s. Macke et al. 2008)	1/3
Rollenspiel/Recherche	Eigenständigkeit, Aufbereitung der Quellen, Kommunikationsregeln (s. Macke et al. 2008), Abstraktion/Transfer	1/3

Die erste Teilnote ergab sich aus den Aufgaben der wöchentlichen vorbereitenden Textarbeiten und den angeschlossenen Diskussionen mit Transferfragen, wobei das Verständnis des aktuellen Stands der Forschung sowie die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens überprüft wurden. Folgende Bewertungskriterien wurden dafür herangezogen, jeweils mit einem dreistelligen Erfüllungsgrad (gut erfüllt, ausreichend oder ungenügend): Ist der/die Studierende regelmässig vorbereitet? Kann der Textinhalt in eigenen Worten zusammengefasst werden? Wurden inhaltliche und weiterführende Fragen vorbereitend aufgeschrieben? Ist eine aktive Beteiligung an den Diskussionen festzustellen? Können die Transferfragen alleine und in Gruppenarbeit gelöst werden, d. h. kann von den Texten abstrahiert werden und das Wissen in einem anderen Rahmen eingesetzt werden? Die Notenfindung berücksichtigt die individuelle Lernleistung über die 14 Wochen hinweg.

Die zweite Teilnote ergab sich aus dem Einzelbeitrag für die Journal Clubs beziehungsweise aus der Postersession. Anhand der Beiträge wurden das Verständnis des aktuellen Stands der Forschung und das Kommunizieren und das Bewerten von Informationen überprüft. Hierfür wurde ein Kriterienkatalog in Anlehnung an das Beispiel von Ertel & Ender (2007) erstellt, der das Umsetzen der formalen Vorgaben, den Beitragsinhalt und die kommunikative Leistung nach einem vierstufigen Punktesystem bewertete. Der Kriterienkatalog wurde zu Beginn des Seminars

kommuniziert und dem Publikum des jeweiligen Beitrags als Grundlage für das strukturierte Feedback ausgehändigt (siehe 3.3). Die drei exemplarischen Bewertungskriterien aus Sicht des Grafikers lauteten: War die Visualisierung klar strukturiert? War sie verständlich? War sie hilfreich und hat sie das Lernen unterstützt? Zusätzlich ging die Form des Feedbacknehmens und -gebens in die Bewertung mit ein.

Die dritte Teilnote basierte auf dem Beitrag zum Rollenspiel. Dieser erlaubte zum einen eine Beurteilung des Verständnisses des aktuellen Stands der Forschung, da auf das gesamte Fachwissen des Seminars zurückgegriffen werden musste. Zum anderen konnte die Fähigkeit zum Sammeln und Bewerten von Informationen sowie zum Kommunizieren von Problemen und Lösungen während der vorbereitenden Recherchephase und der Durchführung bewertet werden. Einige exemplarische Bewertungskriterien lauteten folgendermassen: Wurden die Parteipositionen zum Thema *Biodiversität und Agrarpolitik 2011* selbstständig recherchiert? Konnten diese Positionen in der Debatte eingebracht werden? Konnte auf die Argumentation der anderen Parteivertreter eingegangen, diese also entkräftet oder bestärkt werden? Der Erfüllungsgrad war wieder dreistufig (gut erfüllt, ausreichend oder ungenügend).

3.5 Rückmeldungen, Qualitätskontrolle und Evaluation

Wie oben erwähnt, wurden Feedbacks über die Lernleistungen jeweils nach den Beiträgen des Journal Club und der Postersession, während der Recherchephase zu den Parteipositionen und nach dem Rollenspiel in einem festgelegten Rahmen gegeben. Die Rückmeldungen sollten bewusst mehrperspektivisch sein, sodass die Studierenden die Sicht der Mitstudierenden und der Dozierenden erfahren konnten.

Die Studierenden wurden zu verschiedenen Zeiten aufgefordert, den Dozierenden gegenüber eine Selbsteinschätzung der bisherigen Lernleistung sowie Rückmeldung bezüglich einzelner Seminarelemente und der Qualität des Gesamtseminars zu geben. Zum Beispiel wurde mit einer vorbereiteten Klebepunkt-Matrix gezielt nach dem Kompetenzfortschritt beim Präsentieren von Informationen gefragt, differenziert nach der Bedeutung von leitenden Beispielen, den Handouts und den jeweili-

gen Rückmeldungen. Gleichzeitig konnte der Bedarf nach weiteren Trainingsmöglichkeiten für Präsentationen abgeklärt werden. Eine summative Abschlussevaluation fand mit dem standardisierten Fragebogen der Universität Bern statt; ihre Ergebnisse wurden in der letzten Doppelstunde im Plenum besprochen.

4. Rückblick und Fazit

Die formalen Vorgaben sowie die methodischen und didaktischen Empfehlungen für bolognagerechten Unterricht sind eine Herausforderung für die Dozierenden. Der zeitliche Aufwand für die Planung einer Veranstaltung kann enorm hoch sein, vor allem wenn ein differenziertes Curriculum fehlt oder bisher nur wenige Lehr-Lern-Methoden verwendet oder erlebt wurden. Gleichzeitig gibt es ausreichend Orientierungshilfen, um zeit- und ressourcenschonend Lehrveranstaltungen zu planen, durchzuführen oder zu überarbeiten. Diese erlauben auch einen für die Dozierenden befriedigendes Gleichgewicht zu finden zwischen der Vermittlung von fachspezifischem Wissen und übergeordneten allgemeinen Kompetenzen. Im vorgestellten Beispiel des Bachelor-Seminars konnte das Kompetenzprofil aus den *Dublin Descriptors* nahtlos für die eigene Veranstaltung übernommen und inhaltlich gefüllt werden, was die Planung wesentlich vereinfachte. Das Handlungsmodell des Alignment stellte zudem einen übersichtlichen Planungsrahmen dar und verdeutlichte, wie wichtig die Verknüpfung der Einzelelemente bereits in der Planungsphase ist. Der zeitliche Aufwand blieb damit überschaubar und ermöglichte eine zügige Optimierung einzelner Lehreinheiten. Die Studierenden schätzten die vielfältigen Aktivitäten und Herangehensweisen an das Thema, die einen nachhaltigen Lernprozess und Lernerfolg gewährleisten konnten.

Literaturverzeichnis

- AEBLI, H. (1963). *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- AEBLI, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bausteinheft 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BÄTZING, W. (2005). *Die Alpen*. 3. Auflage. München: C. H. Beck.
- BÄTZING, W. (2009). *Die Zukunft der Alpen in einer globalisierten Welt*. In: BÄTZING, W. (Hrsg.). *Orte guten Lebens: die Alpen jenseits von Übernutzung und Idyll*. Zürich: Rotpunkt. 333–350.
- BECKER, T., DIETZ, H., BILLETER, R., BUSCHMANN, H. & EDWARDS, P. J. (2005). *Altitudinal distribution of alien plant species in the Swiss Alps*. *Perspectives in Plant Ecology, Evolution and Systematics*, 7, 173–183.
- BIEGER, T. (2006). *Vom flächendeckenden Tourismus zum punktuellen Destinationstourismus*. *Forum Raumentwicklung*, 2, 5–8.
- BIGGS, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*, *Higher Education*, 32, 347–364.
- BIGGS, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. *Teaching and Learning in Higher Education: New trends and Innovations*. University of Aveiro, 13.–17. April 2003.
- BONETTA, L. (ed.) (2006). *Making the right moves – a practical guide to scientific management for postdocs and new faculty*. 2nd ed. Research Triangle Park, NC: Burroughs Welcome Fund & Chevey Chase, MD: Howard Hughes Medical Institute.
- BROWN, G. (2001). *Assessment: A guide for lecturers*. *Assessment Series* No. 3. Heslington: Learning and Teaching Support Network (LTSN).
- BURGA, C. A. (2004). *Die Schweizer Alpen*. In: BURGA, C. A., KLÖTZLI, F. & GRABHERR, G. (Hrsg.). *Gebirge der Erde*, Stuttgart: Ulmer. 67–83.
- BÜSCHI, E. (2008). *Unterstützung des Gruppenlernens – Die „Arena-Diskussion“ als aktivierende Lehrmethode*. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Lernprozesse fördern an der Hochschule*. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt. 241–252.
- EGGER, T. (2006). *Tourismus und Landwirtschaft – gemeinsam statt gegeneinander*. *Forum Raumentwicklung*, 2, 20–21.

- ERTEL, H. & ENDER, A. (2007). Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen – der Praxistest. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 4, 100–105.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre – Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt. 13–28.
- FISCHER, M. & WIPF, S. (2002). Effect of low-intensity grazing on the species-rich vegetation of traditionally mown subalpine meadows. *Biological Conservation*, 104, 1–11.
- GAGNÉ, R. M., WAGER, W. W., GOLAS, K. C. & KELLER, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. 5th edn. Florence, KY: Wadsworth.
- GRABHERR, G. (2003). Alpine vegetation dynamics and climate change – a synthesis of long-term studies and observations. In: NAGY, L., GRABHERR, G., KÖRNER, C. & THOMPSON, D. B. A. (eds.). *Alpine biodiversity in Europe*. Heidelberg: Springer. 399–410.
- KAISER, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen: das Modell der konkreten Kompetenzen*. Bern: h.e.p.
- KAISER, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Winterthur: Edition Swissmem.
- KOHLER, J. (2004). Der Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. In: BENZ, W., KOHLER, J. & LANDFRIED, K. (Hrsg.). *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluationen nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. Berlin: Raabe. D 1.4.
- KÖRNER, C. (2003). *Alpine plant life*. 2nd edn. Heidelberg: Springer.
- MACKE, G., HANKE, U. & VIEHMANN, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim: Beltz.
- NOGUÉS-BRAVO, D., ARAUJO, M. B., ROMDAL, T. & RAHBEK, C. (2008). Scale effects and human impact on the elevational species richness gradients. *Science*, 453, 216–219.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz / BVU.

- RENKL, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- RUDMANN-MAURER, K., WEYAND, A., FISCHER, M. & STÖCKLIN, J. (2007). The role of landuse and natural determinants for grassland vegetation composition in the Swiss Alps. *Basic and Applied Ecology*, 9, 494–503.
- SCHÖNSWETTER, P., STEHLIK, I., HOLDEREGGER, R. & TRIBSCH, A. (2005). Molecular evidence for glacial refugia of mountain plants in the European Alps. *Molecular Ecology*, 14, 3547–3555.
- STELZER-ROTHER, T. (Hrsg.) (2005). *Kompetenzen in der Hochschullehre*. Rinteln: Merkur.
- STÖCKLIN, J., BOSSHARD, A., KLAUS, G., RUDMANN-MAURER, K. & FISCHER, M. (2007). *Landnutzung und biologische Vielfalt in den Alpen*. Zürich: Vdf Hochschulverlag.
- TRIBELHORN, T. (2007). *Situiertes Lernen in der Weiterbildung*. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre – Kompetenzen und Lernende im Zentrum*. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt. 31–75.
- VEIT, H. (2002). *Die Alpen – Geoökologie und Landschaftsentwicklung*. Stuttgart: Ulmer.
- VITTOZ, P., BODIN, J., UNGRICHT, S., BURGA, C. A. & WALTHER, G.-R. (2008). One century of vegetation change on Isla Persa, a nunatak in the Bernina massif in the Swiss Alps. *Journal of Vegetation Science*, 19, 671–680.
- WINTELER, A. & FORSTER, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 4, 102–109.
- WIPF, S., RIXEN, C., FISCHER, M., SCHMID, B. & STÖCKLI, V. (2005). Effects of ski piste preparation on alpine vegetation. *Journal of Applied Ecology*, 42, 306–316.

Optimiertes Konzept für ein handlungs- und kompetenzorientiertes Proseminar

Im vorliegenden Beitrag werden die Planung und die Durchführung des Proseminars „Organisation“ am „Institut für Organisation und Personal (IOP)“ der Universität Bern dargestellt. Diese Veranstaltung wurde im Frühlingsemester 2008 von zwei Dozentinnen als Blockveranstaltung durchgeführt und im Vorfeld hinsichtlich einer stärkeren Kompetenz- und Handlungsorientierung überarbeitet und neu strukturiert.

Zunächst werden im Beitrag die angestrebten Kompetenzen für das Proseminar formuliert und, daraus abgeleitet, die Auswahl didaktischer Methoden zu deren Erreichung beschrieben. Anschliessend zeigen die Autorinnen am Beispiel des Proseminars Instrumente zur Förderung und Unterstützung des Gruppenlernens auf. Es wird zudem dargelegt, wie die Dokumentation des Lernfortschritts und die Benotung der Studierenden durch die Verbindung von formativer und summativer Lernerfolgskontrolle umgesetzt wurden, bevor im letzten Teil eine umfassende Schlussbetrachtung vorgenommen wird.

1. Proseminar „Organisation“

Das Proseminar „Organisation“ ist Teil des Lehrangebots des „Instituts für Organisation und Personal (IOP)“ der Universität Bern. Das IOP ist dem Departement für Betriebswirtschaftslehre zugeordnet und befasst sich allgemein mit Fragestellungen aus den Bereichen Personalmanagement (z. B. Personalauswahl, -entwicklung, -entlohnung) und Organisation (z. B. Aufbau- und Ablauforganisation, Prozesse, Netzwerkbeziehungen,

Reorganisationen, Change Management). Das Studium am IOP soll die Studierenden zu einem Berufseinstieg in der privaten Wirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung in den genannten Bereichen befähigen.

Um zu dieser Befähigung beizutragen, haben die Autorinnen das in Grundzügen bereits bestehende Proseminar im Sinne einer verstärkten Outcome-Orientierung komplett überarbeitet. Das Vorgehen wurde von der grundsätzlichen Frage geleitet, was Studierende nach erfolgreichem Abschluss der Veranstaltung können sollen. Am Anfang der Neukonzeption galt es daher festzulegen, mit welchen Aufgaben die Absolventinnen und Absolventen des Bachelor- bzw. Masterstudiengangs Betriebswirtschaft in ihrem zukünftigen Berufsleben konfrontiert sein werden und welche Anforderungen sie folglich zu bewältigen haben. Die Antwort auf diese Frage führte zur Formulierung von konkreten Abgangskompetenzen, über die die Studierenden am Ende des Proseminars verfügen sollten, und zu einem entsprechenden Abgleich von Lerninhalten, Vermittlungsmethoden und Formen der Lernerfolgskontrolle.

Welche Überlegungen im Zuge dieses Planungsprozesses gemacht und welche Entscheidungen aus welchen Gründen getroffen wurden, wird im Folgenden ausgeführt.

2. Planung und Entwicklung des Lehrangebots

Die Aneignung von Wissen bedeutet nicht unbedingt, dass dieses Wissen auch in konkreten Situationen angewendet werden kann. Sinnvolle Lernzielformulierungen fördern eine Art des Lehrens und des Lernens, die insbesondere „den Transfer aus dem Ausbildungskontext in den Anwendungskontext“ (Kaiser 2003, S. 8) in den Mittelpunkt stellt. Um solche Lernziele umfassend zu beschreiben, hat sich mittlerweile der Begriff der Kompetenzen durchgesetzt.

Grundsätzlich gilt es, eine Analyse der Rahmenbedingungen und der Zielgruppe durchzuführen, bevor aus vorgängig definierten Kompetenzprofilen Lernziele abgeleitet werden können. Nur wenn Ressourcen, Infrastruktur, zeitlicher Rahmen, inhaltlicher Kontext, bestehendes Material sowie die Zusammensetzung der Zielgruppe vorgängig reflektiert sind,

können Lernziele sinnvoll formuliert werden: „Lernende bringen immer Merkmale und Vorwissen mit, das sich auf den Lernprozess auswirkt. Durch eine Zielgruppenanalyse kann dies bei der Planung einigermaßen (wenn auch nie vollständig) mit einbezogen werden. Dadurch wird die Ausrichtung des Lernangebots auf die Zielgruppe erleichtert – was die Chancen für Lernerfolge deutlich erhöht.“ (Tribelhorn 2007, S. 7).

Obwohl das Proseminar „Organisation“ von der entsprechenden Abteilung des IOP bereits durchgeführt worden war, existierten keine schriftlich ausformulierten Abgangskompetenzen. Die erste Handlung im Rahmen der Neukonzeption der Veranstaltung bestand infolgedessen darin, ein entsprechendes Abgangskompetenzprofil zu definieren. Vor dessen Entwicklung wurden zunächst die Rahmenbedingungen geklärt und eine Zielgruppenanalyse durchgeführt.

2.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für das Proseminar „Organisation“ stellten sich wie folgt dar: Alle Studierenden des Bachelorstudiengangs am Department für Betriebswirtschaftslehre müssen ein Proseminar besuchen, wobei die Zuteilung der Studierenden auf die Proseminare der einzelnen Institute unter Berücksichtigung von Prioritätswünschen zentral erfolgt. Das Proseminar „Organisation“ ist dabei teilweise eine Art Auffangbecken für Studierende, deren erste Prioritäten nicht berücksichtigt werden. Es hat sich gezeigt, dass jeweils nur maximal die Hälfte aller Studierenden das Proseminar „Organisation“ als erste Priorität angegeben hat.

Das Proseminar wurde klassischerweise als wöchentliche Veranstaltung durchgeführt. Da eine Dozentin jedoch geplant hatte, während des Semesters für einige Wochen im Ausland an ihrem Dissertationsprojekt zu arbeiten, war dies nicht möglich. So wurde beschlossen, das Proseminar als Blockveranstaltung durchzuführen. Beide Dozentinnen waren für die Planung und Durchführung zuständig und wurden in der Vorbereitung zeitweise von einer Hilfsassistentin in administrativen Belangen unterstützt.

Im Hinblick auf die Infrastruktur standen den Dozentinnen und Studierenden ein gut ausgestatteter Vorlesungsraum (Beamer, Overhead) sowie diverse Hilfsmittel (Flipchart, Metaplantafel, Moderatorenkoffer)

zur Verfügung. Im Vorlesungsraum gab es Wireless-LAN-Zugang, sodass beispielsweise das Vorgehen bei einer Literaturrecherche direkt auf dem Laptop gezeigt werden konnte.

Da das Proseminar „Organisation“ mit ähnlichen Inhalten bereits durchgeführt worden war, lag ein Teil der Materialien und Unterlagen schon vor und musste nicht von Grund auf neu erarbeitet werden.

2.2 Zielgruppe

Die Zielgruppe des Proseminars waren Bachelor-Studierende, die zu einem grossen Teil Betriebswirtschaftslehre studierten. Es nahmen jedoch auch Studierende aus angrenzenden Fachbereichen (beispielsweise Volkswirtschaft, Psychologie) an den Proseminaren teil. Die Studierenden standen in der Mitte oder am Ende ihres Bachelorstudiums und waren grösstenteils zwischen 20 und 25 Jahren alt. Das Proseminar „Organisation“ wird im Regelfall von mehr männlichen Studierenden besucht (ca. 70 Prozent). Da der vorgängige oder gleichzeitige Besuch der Vorlesung „Personal und Organisation“ als Voraussetzung für eine Zulassung zu den Proseminaren des IOP gilt, sind die Teilnehmenden bezüglich ihres Wissenstands im Bereich „Organisation“ im Allgemeinen weitgehend homogen.

2.3 Angestrebte Kompetenzen

Laut Departement Betriebswirtschaftslehre steht das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit mit kleinem Umfang im Mittelpunkt eines Proseminars. Das Departement weist darauf hin, dass dies für viele Studierende die erste wissenschaftliche Arbeit ist, sodass nicht nur Inhalt und Aufbau der Arbeit, sondern auch Literaturrecherche, Einhaltung der Formatierungsvorgaben und richtiges Zitieren erlernt werden sollen. Darüber hinaus ist es ein wesentlicher Baustein des Proseminars, dass die Studierenden einen Überblick über das jeweilige Thema erhalten, in dem sie ihre Arbeit verfassen.

Ausgehend von diesen Grundvoraussetzungen entwickelten die Dozentinnen ein Kompetenzprofil, das die Studierenden des Proseminars „Organisation“ über insgesamt acht Lernziele erreichen sollten. Das Kom-

petenzprofil orientiert sich am Modell der Konkreten Kompetenzen von Kaiser (2005, vgl. Tabelle 1). Ausgehend von den vier Wissensarten (deklaratives Wissen, situatives Wissen, prozedurales Wissen und sensomotorisches Wissen) hat Kaiser drei Typen von Ressourcen als Teile für eine Kompetenzdefinition entworfen: die praktischen Fähigkeiten (prozedurales und sensomotorisches Wissen), die theoretischen Kenntnisse (deklaratives Wissen) sowie die leitenden Beispiele (situatives Wissen). Die vier Wissensarten spielen immer zusammen, haben aber je nach Situation und handelnder Person unterschiedliche Gewichtungen.

Da das Ziel des Proseminars in erster Linie darin bestand, den Teilnehmenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und des Präsentierens näher zu bringen sowie die Themen des Fachgebietes „Organisation“ zu vertiefen, standen im Sinne Kaisers theoretische Kenntnisse (deklaratives Wissen) sowie praktische Fähigkeiten (prozedurales Wissen) im Vordergrund, begleitet von leitenden Beispielen in Form von Erfahrungsberichten.

Tabelle 1: Modell der Konkreten Kompetenzen nach Kaiser (2005)

Ressourcentyp	Wissensart	Inhalt
Praktische Fertigkeiten	Prozedurales Wissen	Routine. Schritt-für-Schritt-Verknüpfungen / Wenn-dann-Regeln. Ist dem Bewusstsein nicht leicht zugänglich.
	Sensomotorisches Wissen	Technik, z. B. Fingerfertigkeit oder körperliches Geschick. Wird nicht durch Wenn-dann-Regeln, sondern durch Rückkopplungen aus der Umwelt gesteuert.
Theoretische Kenntnisse	Deklaratives Wissen	Sachwissen. Gespeicherte Fakten, Regeln, Definitionen, Konzepte. Muss unter Anstrengung erarbeitet und kann bewusst abgerufen werden.
Leitende Beispiele	Situatives Wissen	Erfahrung, Intuition. Durch die konkrete Erinnerung an vergangene Situationen werden erfolgreiche Lösungswege erinnert. Kann in Form von Erlebnisberichten etc. weitergegeben werden.

Um das Kompetenzprofil am Ende der Veranstaltung zu erfüllen, mussten folgende Lernziele erreicht werden:

- Inhaltliche Ziele
 - Organisationsthemen der obligatorischen Lehrveranstaltung „Personal und Organisation“ den übrigen Proseminarteilnehmenden vermitteln können
 - Aktuelle Entwicklungen im Fachgebiet beschreiben und zusammenfassen können
 - Praxisbezug bei der Diskussion der Fragestellungen herstellen können

- Methodische Ziele
 - Anwenden der wissenschaftlichen Methodik und Arbeitsweise (recherchieren, formatieren, zitieren)
 - Selbstständiges Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit (analysieren, argumentieren, formulieren)
 - Trainieren / Verbessern der eigenen Präsentations- und Moderationskompetenzen (präsentieren, diskutieren, moderieren)

- Soziale Ziele
 - Im Team konstruktiv auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten können
 - Die eigene Kommunikationsfähigkeit schulen

Hierauf aufbauend wurde eine differenzierte Methodik entwickelt, um den Studierenden auf möglichst interessante und abwechslungsreiche Weise das Erreichen der Lernziele und der damit verbundenen Kompetenzen zu ermöglichen.

Zentraler Bestandteil des Seminars war das Verfassen einer Proseminararbeit. Hierbei handelte es sich um eine Individualarbeit, die 25 000 bis 30 000 Zeichen umfassen sollte (etwa 15 bis 20 Seiten). Zu Beginn des Proseminars wurde eine Themenliste präsentiert, aus der die Studierenden die sie interessierenden Aspekte auswählen konnten. Anschliessend hatten sie acht Wochen Zeit, ihr gewähltes Thema eigenständig zu bearbeiten.

Das Ziel war es, einen wissenschaftlich korrekt verfassten Text abzugeben. Die hierzu relevanten Kriterien wurden in einem 42-seitigen Merkblatt für das Verfassen schriftlicher Arbeiten am IOP dargestellt, welches den Studierenden zu Beginn des Proseminars ausgeteilt und eingehend mit ihnen besprochen wurde. Die Proseminararbeit sollte wissenschaftlichen Ansprüchen sowohl in inhaltlicher als auch in formaler Hinsicht genügen. Die Anforderungskriterien wurden den Studierenden zu Beginn der Veranstaltung mehrfach mitgeteilt. Die Proseminararbeit trug mit 50 Prozent zur Endnote bei. Auch dies wurde den Studierenden kommuniziert. Im Hinblick auf die Lernziele standen bei der Proseminararbeit das Erlernen der wissenschaftlichen Methodik und Arbeitsweise sowie das selbstständige Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit im Vordergrund.

Die zweite eingesetzte Methode war die Gruppenpräsentation. Um die Interaktion zwischen den Studierenden und eine tiefgreifendere Auseinandersetzung mit den Inhalten des Proseminars zu fördern, präsentierten die Studierenden nicht ihre individuellen Arbeiten, sondern befassten sich jeweils zu viert mit einem Oberthema. Als Basis der Präsentation dienten die einzelnen Proseminararbeiten und verschiedene Grundlagentexte, die den Studierenden zu Beginn des Seminars ausgeteilt wurden. Die Gruppenpräsentation sollte auf 45 Minuten angelegt sein und mit einer Fragestellung oder These enden, die von den übrigen Seminarteilnehmenden anschliessend diskutiert werden sollte. Die Präsentationsgruppe sollte diese Diskussion begleiten und moderieren. Alle in der Gruppe sollten eine aktive Rolle haben. Zu den Beurteilungskriterien (vgl. Anhang) zählten beispielsweise die Sprache und das Verhalten im Raum, der angemessene Einsatz von Hilfsmitteln, der Umgang mit Fragen sowie die Interaktion innerhalb der Gruppe. Hier sollten insbesondere die Präsentations- und Moderationskompetenzen der Studierenden verbessert werden. Gruppenpräsentation und -moderation bildeten 30 Prozent der Endnote.

Bei der dritten Methode handelte es sich um eine Gruppenarbeit. Die von der Präsentationsgruppe formulierte Fragestellung oder Aufgabe wurde von den anderen Seminarteilnehmenden in Gruppen bearbeitet und im Plenum diskutiert. Hier stand die Aktivierung aller Studierenden im Mittelpunkt. Die mündliche Beteiligung der Studierenden machte die restlichen 20 Prozent der Note aus. Um die mündliche Beteiligung

der Studierenden möglichst objektiv zu bewerten, wurden die einzelnen Wortmeldungen gezählt, wobei besonders gute Wortmeldungen doppelt gewichtet wurden.

2.4 Geplanter Ablauf des Proseminars

Ausgehend von den dargestellten Rahmenbedingungen und Zielsetzungen wurde das Proseminar als Blockveranstaltung mit drei Präsenztagen konzipiert (vgl. Tabelle 2). Der erste Präsenztag diente dazu, die Ziele, den Ablauf und die Lehr-Lernformen des Proseminars zu erläutern und den Studierenden theoretische Grundlagen zu den einzelnen Methoden („Wie schreibe ich eine Seminararbeit? Wie halte ich einen Fachvortrag? Wie moderiere ich eine Gruppendiskussion?“) zu vermitteln. Im Anschluss hatten die Teilnehmenden knapp drei Wochen Zeit, die Proposals für ihre Seminararbeiten zu erstellen. Im Rahmen der zweiten Präsenzveranstaltung wurden die Proposals besprochen und individuell Feedback gegeben. Anschliessend hatten die Studierenden fünf Wochen Zeit, ihre Seminararbeiten auszuarbeiten. Die vier Wochen nach Abgabe der Seminararbeiten konnten die Studierenden nutzen, um ihre Präsentationen vorzubereiten und in den Gruppen mit den Dozentinnen zu besprechen. An der dritten Präsenzveranstaltung wurden die Gruppenpräsentationen durchgeführt und bewertet.

Tabelle 2: Ablauf des Proseminars

Nr.	Datum		Inhalt/Thema	Zeit	Raum
1	Mo	18.02.2008	Inputveranstaltung 1	8–13 Uhr	003
		27.02.2008	Individuelle Ausarbeitung des Proposals (Abgabe bis 10.03.08; 09:00 Uhr)		
		05.03.2008			
2	Mi	12.03.2008	Besprechung Proposal	14–16 Uhr	002
		19.03.2008	Individuelle Ausarbeitung der Proseminararbeit, individuelle Betreuung		
		26.03.2008			
		02.04.2008			
		09.04.2008			
	Mi	16.04.2008	Abgabe der Proseminararbeit	12 Uhr	IOP-Sekretariat
		23.04.2008	Vorbereitung des Präsentationstags in den Gruppen, Vorbesprechung der Präsentationen mit Anja Habegger und Kerstin Alfes		
		30.04.2008			
		07.05.2008			
3	Mi	14.05.2008	Präsentationstag	12–18 Uhr	002

3. Einsatz didaktischer Methoden

Das Proseminar „Organisation“ wurde erstmalig als Blockveranstaltung geplant. So bestand die Veranstaltung aus einem zweistündigen Block (Besprechung Proposal) und zwei relativ langen Tagen (Inputveranstaltung 1 und Präsentationstag). Während die Studierenden am dritten Tag ihre Gruppenpräsentationen hielten und davon ausgegangen werden konnte, dass alle aktiv am Unterricht beteiligt waren, war das Gegenteil für die Inputveranstaltung 1 der Fall. Hier ging es darum, den Studierenden in möglichst verständlicher Form sehr viel Unterrichtsstoff auf einmal nahezubringen.

Mit maximal zwölf Teilnehmenden eignete sich das Proseminar grundsätzlich für alle didaktischen Aktionsformen. Für die Gestaltung der Inputveranstaltung 1 konnte somit eine Kombination aus darbietenden, interaktiven und erarbeitenden Methoden zusammengestellt werden, um den Studierenden die grosse Fülle an Informationen auf abwechslungsreiche Weise zu vermitteln. Tabelle 3 gibt einen Überblick über mögliche Aktionsformen.

Tabelle 3: Didaktische Aktionsformen (in Anlehnung an: Alsheimer et al. 1996)

	darbietend	interaktiv	erarbeitend
unmittelbar	z. B. Demo, vorgezeigtes Experiment etc.	z. B. Experiment, Exkursion, Expertenbefragung, Podiumsdiskussion	z. B. Erkundung, Teilnehmerexperiment, Übung
bildlich vermittelt	z. B. geleitete Phantasie, illustrierter Vortrag	z. B. Concept-Mapping in Gruppen	z. B. Fallbesprechung, Rollenspiel, Mind-Mapping
sprachlich vermittelt	z. B. Vortrag, Vorlesung	Lehrgespräch, Impulsreferate	z. B. Blitzlicht, Methode 66, Partnerinterview

Die didaktische Aktionsform steht in wechselseitiger Abhängigkeit zu dem sozialen Setting, in dem der Unterricht ablaufen soll. Mögliche Sozialformen sind die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit und das Plenum. Da innerhalb von 45 Minuten mindestens einmal die Sozialform gewechselt werden sollte, wurde bei der Inputveranstaltung 1 zwischen den beiden Sozialformen Plenum und Gruppenarbeit abgewechselt, wobei verschiedene Methoden der Vermittlung zum Einsatz kamen. Auf sprachlich vermittelnder Ebene gehörte dazu der Vortrag als darbietende sowie das Impulsreferat als interaktive Methode, auf unmittelbarer Ebene die Übung als erarbeitende Methode mit Beteiligung der Studierenden.

3.1 Informierender Unterrichtseinstieg

Bevor die Dozentinnen mit der Vermittlung des eigentlichen Stoffes begannen, fand ein Informierender Unterrichtseinstieg (IU) gemäss Grell & Grell (1999) statt, der insbesondere Interesse für das Thema des Proseminars

nars wecken und dessen Rolle im Studienfortschritt verdeutlichen sollte. Zu den Punkten des IU gehörten insbesondere die Lernziele, der Ablauf der Unterrichtseinheit sowie das Anknüpfen an frühere Themen und an die Vorkenntnisse der Studierenden. Am Ende des IU wurden der Ablauf der Lerneinheit, das Zusammenspiel der unterschiedlichen Methoden sowie die Themen des Proseminars in einer Überblicksgrafik visualisiert (vgl. Abbildung 1, angepasst vom IOP-Proseminar „Personal“).

3.2 Einsatz aktivierender Vermittlungsmethoden

Ein zentrales Element im Rahmen des Proseminars stellte die Präsentation der Seminarthemen in Form eines Fachvortrags dar. Da etwa die Hälfte der Studierenden im Laufe ihres Studiums noch keinen Fachvortrag gehalten hatte, gestalteten die Dozentinnen innerhalb der Inputveranstaltung 1 einen zweistündigen Block zum Thema „Präsentation eines Fachvortrags“. Diese Lektion sollte die Studierenden auf die Gestaltung der Gruppenpräsentation vorbereiten. Neben allgemeinen Informationen zu Aufbau und Struktur des Vortrags sowie Präsentationsverhalten der Teilnehmenden sollten die Studierenden dazu animiert werden, sich mittels Brainstorming Gedanken darüber zu machen, wie sie ihre Themen den anderen Studierenden auf eine interessante Art vermitteln könnten.

Beim Brainstorming handelt es sich um eine Methode zur Ideenfindung in Gruppen, die seit längerer Zeit eine grosse Verbreitung gefunden hat. Vor dem Anstossen des Brainstormings sammelte sich die Brainstorming-Gruppe, im vorliegenden Fall die Studierenden des Proseminars. Jetzt wurde die Grundfrage bzw. das zu lösende Problem („Was sind interessante Vermittlungsmethoden?“) vorgestellt. Die Studierenden konnten nun in einer ersten Phase spontan Ideen zur Lösungsfindung äussern. Diese Ideen wurden durch die Dozentinnen schriftlich festgehalten. Die Studierenden durften so viele Ideen wie möglich vorbringen und dabei auch die Ideen anderer Studierender aufgreifen und weiterentwickeln. Ziel dieser ersten Phase war es, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig inspirierten und in eine kreative Stimmung versetzten. Nachdem die Phase der Ideenfindung abgeschlossen war, wurden in einer zweiten Phase alle gesammelten Ideen vorgetragen und durch die Studierenden vorsortiert.

Themen für Präsentationen und Proseminararbeiten
(Readertexte als Basis für die Präsentationen und Seminararbeiten!)

5	26.09.07	<ul style="list-style-type: none"> • Praktische Gestaltung von Change-Management-Projekten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kommunikation von Change-Management-Projekten 2. Anforderungen an den Vermittler von Change-Management-Projekten 3. Widerstände gegen das Change Management 4. Verankerung von Change-Management-Projekten in Unternehmen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
---	----------	---	---	--

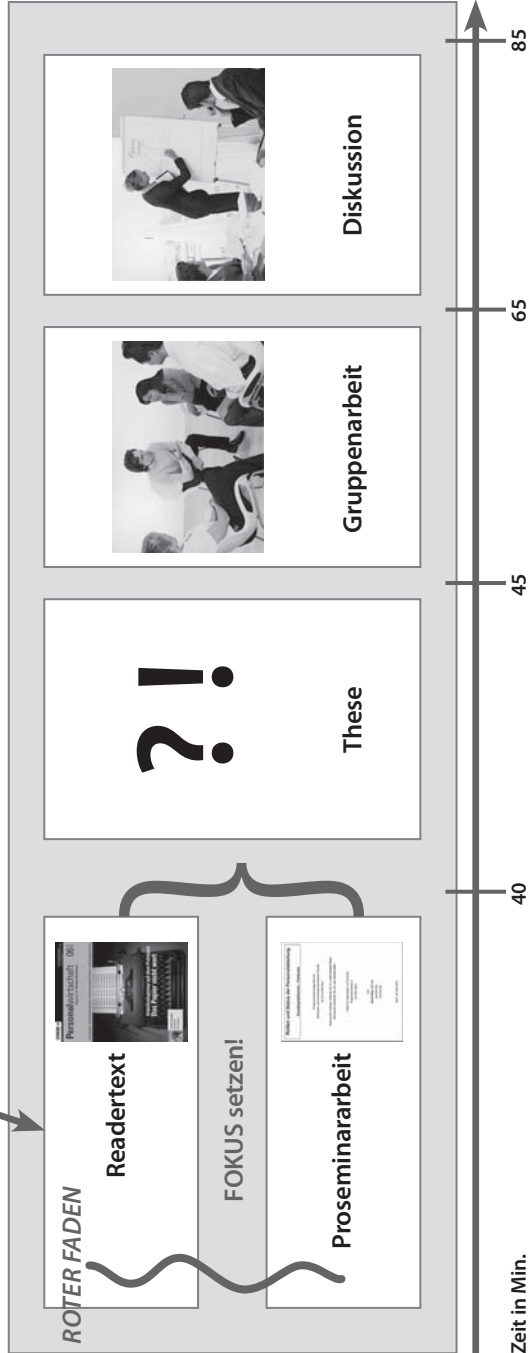


Abbildung 1: Zusammenspiel der Methoden des Proseminars

Im Mittelpunkt standen das Gruppieren von inhaltlich zusammenhängenden Ideen sowie das Aussieben von problemfernen Vorschlägen. Eine dritte Phase war der ausführlichen Diskussion und Bewertung der übrig gebliebenen Ideen gewidmet. Dies diente unter anderem dazu, den Studierenden Kenntnisse über ein breites Spektrum an Vermittlungsmethoden (über die klassische Powerpoint-Präsentation hinaus) näher zu bringen.

Die zweite Aktivierungsmethode war die Strukturlegetechnik. In ihrer originären Form werden bei der Strukturlegetechnik Schlüsselbegriffe auf Kärtchen geschrieben und dann willkürlich ausgelegt. Die Teilnehmenden werden anschliessend dazu aufgefordert, die Kärtchen nach inhaltlichen Zusammenhängen auf dem Boden oder an der Tafel so zu ordnen, dass sich ein vollständiges Bild ergibt. Diese Wand- oder Bodenbilder können daraufhin von den Teilnehmenden analysiert werden.

Im Proseminar wurde die Strukturlegetechnik in einer etwas abgewandelten Form durchgeführt, indem die Dozentinnen nicht die Inhalte auf den Karten vorab notierten, sondern die Studierenden baten, selbst Karten zu erstellen. Der Arbeitsauftrag war so formuliert, dass sich die Studierenden wiederum in Kleingruppen sammeln mussten, um zunächst Karten zu erstellen, welche die unterschiedlichen Möglichkeiten der Gruppenarbeit darlegten. Anschliessend wurden sie gebeten, ihre Karten strukturiert an der Tafel anzukleben, sodass die Zuordnung der Karten einen inhaltlich-methodischen Sinn ergab.

Die Ergebnisse von Brainstorming und Strukturlegetechnik wurden fotografiert und den Studierenden anschliessend per E-Mail zugeschickt (vgl. Abbildung 2). So wurde ihnen ein umfangreiches Methodenspektrum vorgestellt, das sie für ihre Gruppenpräsentation nutzen konnten.

Im Hinblick auf die Kompetenzen, welche sich die Studierenden im Laufe des Proseminars „Organisation“ aneignen sollten, wurden durch die eingesetzten aktivierenden Vermittlungsmethoden in erster Linie die Team- und Kommunikationsfähigkeit geschult. Darüber hinaus sollten auch ihre theoretischen Kenntnisse (deklaratives Wissen) bezüglich der möglichen Präsentationsmethoden erweitert werden.

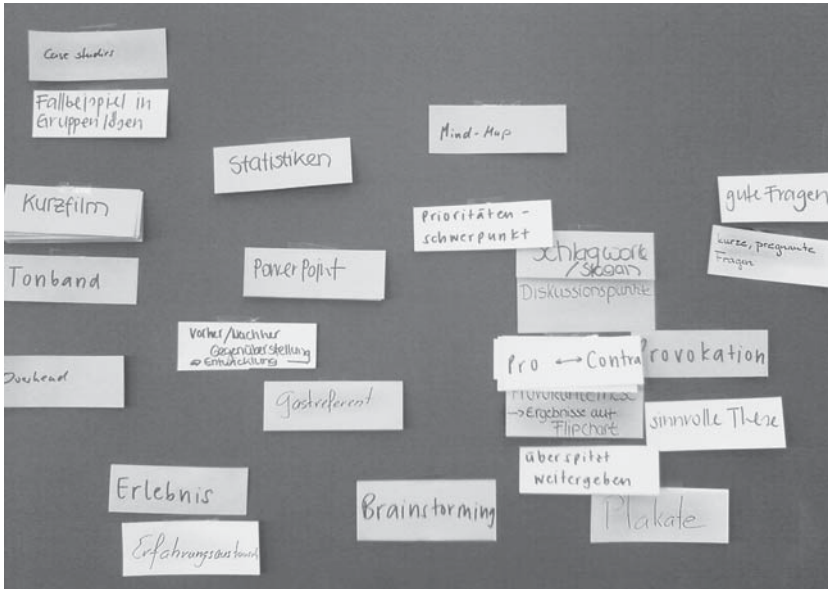


Abbildung 2: Ergebnis der Strukturlegetechnik

4. Lernerfolgskontrolle

Ein zentraler Punkt im Rahmen des Assessments von Studierenden ist die faire und wirksame Durchführung von Lernerfolgskontrollen. Im Sinne des sogenannten *Alignment* sollten dabei Lernziele, Vermittlungsmethoden sowie Inhalt und Form der Lernerfolgskontrolle ineinandergreifen und ein kohärentes Gesamtbild ergeben (vgl. Brown 2001, S. 4). Dies bedeutet beispielsweise, dass die Veranstaltung nicht auf die Reproduktion von reinem Faktenwissen ausgerichtet sein soll, wenn die Lernziele auch den Erwerb prozeduralen Wissens vorsehen.

4.1 Formative und summative Lernerfolgskontrolle

Lernerfolgskontrollen können in unterschiedlichsten Formen erfolgen. Zeitgemässe Lernarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein möglichst breites Repertoire von Assessmentformen anwenden und somit

den Studierenden die Möglichkeit bieten, die erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Settings zu demonstrieren. Im Rahmen des Proseminars „Organisation“ kamen aus diesem Grund sowohl die formative (Feedback zum aktuellen Wissensstand) als auch die summative Form der Lernerfolgskontrolle (Selektion bzw. Promotion) zum Einsatz. Da das Proseminar den ersten Schritt des wissenschaftlichen Arbeitens darstellte und die Studierenden auf das Verfassen grösserer Arbeiten vorbereiten sollte, ging es bei der formativen Funktion der Lernerfolgskontrolle insbesondere darum, ihnen aufzuzeigen, wo sie im Hinblick auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten standen und wo noch Lücken vorhanden waren bzw. Verbesserungspotenzial bestand, um Bachelor- und Masterarbeiten am IOP erfolgreich bewältigen zu können. Entsprechende Ziele galten auch für die Bewertung der Präsentationen. Die Rückmeldung zu den beurteilten Leistungen erfolgte mündlich und nach den Regeln des konstruktiven Feedbacks (konstruktiv, beschreibend, konkret, subjektiv, nicht nur negativ). Dadurch erfuhren die Studierenden, wie die Dozentinnen verschiedene Aspekte ihrer Leistung beurteilten, ohne dass konkrete Punktzahlen genannt wurden. Durch die Benotung der einzelnen Komponenten des Proseminars (Vortrag, Präsentation, mündliche Beteiligung), die eine Woche nach Abschluss der Veranstaltung bekannt gegeben wurde, erfüllte die Leistungsbeurteilung am Ende auch eine summative Funktion.

4.2 Beurteilung der Studierenden und Ergebnisübermittlung

Im Hinblick auf die Kompetenzen, die durch die Lernerfolgskontrolle im Proseminar überprüft werden sollten, stand das korrekte methodische Vorgehen beim Abfassen einer wissenschaftlichen Arbeit im Mittelpunkt. Weiterhin sollten auch Präsentations- und Moderationsfähigkeiten sowie fachliches Wissen im Hinblick auf das Themengebiet „Management organisationaler Beziehungen“ geprüft werden. Somit fokussierte sich die Lernerfolgskontrolle auf die Überprüfung von deklarativem und prozeduralem Wissen.

Die Lernerfolgskontrolle beinhaltete das Verfassen einer Seminararbeit, die Durchführung einer Gruppenpräsentation und die mündliche Beteiligung. Um die Studierenden im Sinne des *Alignment* auf die Lernerfolgs-

kontrolle vorzubereiten, wurden zur Vermittlung von situativem Wissen Beispiele für wissenschaftliche Arbeiten (Musterproposal) diskutiert und ein erstes zirka fünfseitiges Proposal individuell mit allen Teilnehmenden besprochen. Darüber hinaus war die Veranstaltung von Beginn an interaktiv angelegt. Studierende hatten mehrfach die Möglichkeit, ihre Gruppenergebnisse in drei- bis fünfminütigen Kurzpräsentationen im Plenum zu präsentieren, um ihre Präsentationsfähigkeiten zu üben.

Die Beurteilungskriterien für das Proseminar (vgl. Anhang 1) wurden den Studierenden im Sinne der Transparenz bereits in der ersten Veranstaltung für alle drei Beurteilungselemente (Proseminararbeit, Präsentation, mündliche Beteiligung) mitgeteilt.

Die eigentliche Beurteilung erfolgte sehr detailliert mit verschiedenen Beurteilungsformularen, die in erweiterter Form auch im Rahmen von Seminaren auf Masterebene bzw. zur Beurteilung von Bachelor- und Masterarbeiten genutzt werden. So wird die Kohärenz der Beurteilung innerhalb des IOPs sichergestellt. Dies ermöglichte den Dozentinnen, den Studierenden sehr genau ihren aktuellen Standort im Sinne der formativen Lernerkontrolle mitzuteilen, da sich die Beurteilungskriterien im Verlauf ihres Studiums am IOP nicht wesentlich verändern.

Bei der konkreten Beurteilung und Ergebnisrückmeldung haben die Dozentinnen je nach Beurteilungselement unterschiedliche Vorgehensweisen festgelegt. Im Hinblick auf die Proseminararbeiten hat jede Dozentin die von ihr betreuten Studierenden alleine beurteilt und ihnen ein entsprechendes Feedback gegeben. Demgegenüber wurden die Präsentationen der drei Gruppen gemeinsam beurteilt, und auch die mündlichen Noten wurden gemeinsam besprochen und festgelegt. Durch dieses Vorgehen wurde das Gütekriterium der Objektivität berücksichtigt, das neben den Kriterien der Reliabilität, Validität und Transparenz für die Güte von Messungen, in diesem Fall von Lernerfolgskontrollen, gilt. So konnte sichergestellt werden, dass immer zwei Sichtweisen in die Beurteilung der Studierenden einfließen und die Beurteilung der Präsentation und der mündlichen Mitarbeit nicht durch den Eindruck von der Proseminararbeit der Studierenden einseitig beeinflusst oder verfälscht wurde.

5. Schlussbetrachtung

Ziel dieses Beitrags war es, die Neukonzeption und Ausgestaltung eines handlungs- und kompetenzorientierten Proseminars am „Institut für Organisation und Personal“ der Universität Bern darzustellen. Im Sinne einer verstärkten Outcome-Orientierung wurden zunächst die angestrebten Abgangskompetenzen der Studierenden festgelegt und hierauf aufbauend entsprechende Lernziele definiert, die mit geeigneten didaktischen Methoden vermittelt und überprüft wurden.

Nach Einschätzung der Autorinnen haben sich dieses Vorgehen sowie die eingesetzten Methoden sehr gut bewährt. Das Proseminar hat die Studierenden dahin geführt, die zentralen Kompetenzen zum Verfassen und Präsentieren von akademischen Arbeiten zu erwerben, die nicht nur für ihr weiteres Studium, sondern gegebenenfalls auch für eine akademische Karriere relevant sein werden. Diese Einschätzung wurde auch im Rahmen der Evaluation der Veranstaltung durch die Teilnehmenden im Frühjahrssemester 2008 bestätigt. Die Studierenden gaben an, dass sie sich durch das Proseminar sehr gut auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte vorbereitet fühlten. Insbesondere wurde positiv beurteilt, dass das Seminar von zwei Dozentinnen durchgeführt wurde, da sie häufigeres, detailliertes und vor allem objektiveres Feedback zu ihren Leistungen bekamen und somit das Gefühl hatten, einen wesentlichen Lernfortschritt im Hinblick auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten gemacht zu haben. Darüber hinaus wurde auch die gewählte Form des Proseminars als Blockveranstaltung sehr geschätzt.

Dennoch gibt es Punkte, die aus Sicht der Autorinnen bei einer erneuten Durchführung des Proseminars verbessert werden sollten. So könnten einige Lernziele konkreter formuliert werden. Aufgrund der aktuellen Erfahrungen wäre es zum Beispiel sinnvoll, bei der Schulung der Präsentations- und Moderationskompetenz besonderes Gewicht auf die Verbesserung der Rhetorik der Studierenden zu legen und das Lernziel diesbezüglich zu konkretisieren. Einige Vortragende wirkten unsicher und wenig kompetent, obwohl sie inhaltlich durchaus gut vorbereitet waren. Wenn in der Inputveranstaltung 1 ein Block zur Rhetorik eingeführt würde und die Studierenden darüber hinaus die Möglichkeit erhielten, in

(wiederholten) Kurzvorträgen ihre eigenen rhetorischen Fähigkeiten zu üben, sollten auch die Gruppenpräsentationen davon profitieren. Im Sinne eines stimmigen Alignments müsste bei der Bewertung der Präsentationen dann natürlich auch die Rhetorik als eigenständiger Aspekt bewertet werden.

Schliesslich sind die Autorinnen der Überzeugung, dass sich die Gruppengrößen im Proseminar sehr gut für die Anwendung abwechslungsreicher Vermittlungsmethoden eignen. Mit dem Brainstorming und der Strukturlegetechnik wurden zwei klassische Interaktionsmethoden angewendet. Diese könnten in einer weiteren Veranstaltung um etwas progressivere Methoden ergänzt werden, um die Bandbreite der Vermittlungsmethoden zu erweitern und den Kompetenzerwerb auf unterschiedliche Arten zu fördern. Eine Aufstellungsbefragung zu Beginn des Proseminars könnte zum Beispiel zur Analyse der Erwartungen und Einstellungen sowie des Vorwissens der Studierenden eingesetzt werden. Darüber hinaus eignet sich diese Methode auch zur Aktivierung und zur Herstellung eines ersten Kontaktes zwischen den Teilnehmenden und den Dozierenden.

Anhang: Beurteilungsformulare für das Proseminar

Beurteilungskriterien Proseminararbeit		Anmerkungen	Punkte
Allgemeines/ Formales	Darstellung, Präsentation, Sauberkeit (Abbildungen, Schrift, Zeilenabstand, Seiten- einteilung, -nummerierung, -anzahl, visueller Gesamteindruck)		/ 3 Punkte
	Schriftlicher Ausdruck (sprachliche Qualität: klar, flüssig, präzise)		/ 4 Punkte
	Zitierweise (korrekte Kennzeichnung fremder Gedanken, Nachvollziehbarkeit, Einheitlichkeit)		/ 4 Punkte
	Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion		/ 3 Punkte
Inhaltliches	Vollständigkeit (Anliegen, Inhalt, Empfehlung)		/ 6 Punkte
	Reduktionsleistung, Schwerpunktsetzung (Inhalt), Gliederung und Gewichtung		/ 5 Punkte
	Methodik, Vorgehensweise zur Informationsbeschaffung		/ 5 Punkte
	Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, kritische Stellungnahme, Fähigkeit zur Analyse und Interpretation		/ 6 Punkte
	Klarheit der Problemstellung und Zielsetzung		/ 6 Punkte
	Zielerreichung, Behandlung des Themas, Problembezug, Aussagekraft		/ 8 Punkte
Total Punkte:			/ 50 Punkte

Beurteilungskriterien Präsentation		Anmerkungen	Punkte
Struktur	Aufbau des Vortrages (klare Gliederung)		/4 Punkte
	Auswahl des Inhaltes (Reduktionsleistung, Schwerpunktsetzung)		/7 Punkte
	Argumentationsfähigkeit (Textverständnis)		/10 Punkte
	Überleitung zur Diskussion		/2 Punkte
Kommunikation	Verbale Kommunikation: Komplexität der Sprache, Aussprache, sprachliche Korrektheit (Wortwahl, Verständlichkeit, Redeflüssigkeit)		/3 Punkte
	Non-verbale Kommunikation (nur evidente Störungen)		/1 Punkte
Medien	Support (Folien, sonstige Vermittlungsmethoden)		/3 Punkte
Total Punkte:			/30 Punkte

Beurteilungskriterien Moderation							
Teilnehmende							
• Einbezug aller Gruppen- mitglieder (4 Pkt.)							
• Erarbeitung von aussagekräfti- gen Lösungen in den Gruppen (3 Pkt.)							
• Qualität der Präsentation im Plenum (3 Pkt.)							
Einbringen von Argumenten, Meinungen oder relevantem Faktenwissen in die Diskussion, Beitrag zum Diskussionsverlauf, Ergreifen der Initiative (4 Pkt.)							
Sprachliche Gewandtheit im Umgang mit Fragen (3 Pkt.):							
• Umfang der Hilfestellung der Moderierenden / Leitenden							
• Eindruck eines interaktiven Diskussionsverlaufs							
Soziale Kompetenz (3 Pkt.): Kompromissbereitschaft, Fairness, Toleranz, Akzeptanz							
Total Punkte (20 Pkt.):							

Literaturverzeichnis

- ALSHEIMER, M., MÜLLER, U. & PAPENKORT, U. (1996). Spielend Kurse planen: die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika.
- BROWN, G. (2001). Assessment: a guide for lecturers. York: LTSN Generic Centre Assessment Series.
- GRELL, J. & GRELL, M. (1999). Unterrichtsrezepte. Weinheim: Beltz.
- KAISER, H. (2003). Kompetenz. Versuch einer Definition. In: Skripten der Lehrerweiterbildung. Bildungszentrum für Gesundheitsberufe, Kanton Solothurn.
- KAISER, H. (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.
- TRIBELHORN, T. (2007). Knacknüsse der Hochschuldidaktik. Ein Skript für situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Workshops. Bern 2007.

Anwendungsorientierte Lehre in Grossgruppenveranstaltungen

Der Studienplan des Jahres 2005 des Instituts für Psychologie an der Universität Bern sah für das Bachelorstudium die Pflichtveranstaltung „Training sozialer Kompetenzen“ für alle Studierenden im sechsten Semester vor. Bei dieser Veranstaltung ging es nicht darum, die sozialen Kompetenzen der Studierenden zu trainieren, sondern die Studierenden sollten lernen, was soziale Kompetenzen sind, wie soziale Kompetenzen trainiert werden können und wie solche Trainings konzipiert sind. Die Studierenden sollten nicht nur Wissen erwerben, sondern auch lernen dieses umzusetzen. Es handelte sich um eine anwendungsorientierte Veranstaltung. Im vorliegenden Text wird zunächst auf die Planung und Entwicklung der Veranstaltung sowie auf die Methoden der Vermittlung eingegangen. Weiterhin wird die Betreuung der Studierenden beschrieben. Im vorliegenden Fall war dies eine besondere Herausforderung, da es sich um eine Grossgruppenveranstaltung handelte. Als Letztes wird gezeigt, wie das Erreichen der Lernziele beurteilt wurde. Zu jedem Thema werden die theoretischen Grundlagen kurz zusammengefasst, bevor die praktische Umsetzung beschrieben wird.

1. Planung und Entwicklung der Veranstaltung

Der erste Schritt in der Planung war, die Ziele und den groben Ablauf der Veranstaltung festzulegen. Da es sich um eine anwendungsorientierte Veranstaltung handelte, wurden nicht nur fachliche Lernziele, sondern auch überfachliche Lernziele angestrebt. Zudem sollte neben der Wissensver-

mittlung auch die Anwendung der vermittelten Inhalte ermöglicht werden. Im Folgenden wird die Entwicklung der Lernziele beschrieben und anhand von theoretischen Konzepten reflektiert. Neben den Lernzielen wird der Gesamt Ablauf der Veranstaltung skizziert. Beide Themen werden kombiniert behandelt, da die Lernziele und das Lernprogramm einer Veranstaltung Hand in Hand geplant werden sollten.

1.1 Theoretische Grundlage: Lernziele und strategische Vorgehensweise bei der Planung

Wichtig bei der Formulierung von *Lernzielen* ist, das didaktische Handeln auf ein gemeinsames Ziel von Lehrenden und Lernenden auszurichten. Wie der Begriff „didaktisches Handeln“ schon besagt, soll das Verhalten einer Lehrperson in einer Lehrveranstaltung als Handeln erkennbar sein. Menschliches und demzufolge auch didaktisches Handeln ist ein zielgerichtetes Verhalten (vgl. Rheinberg 2004). Ferner basiert die Lernsituation auf einem Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden. Deshalb sollten sich alle Beteiligten darüber verständigen können, was in der gegebenen Situation erreicht werden soll, das heisst, welche Ziele erreicht werden sollen. Macke, Hanke und Viehmann (2008) empfehlen bei der Formulierung von Lernzielen vier Aspekte zu berücksichtigen:

Benennen der Lernzielart

Es soll zuerst geklärt werden, worum es bei dem Lernziel geht. Es kann zwischen fachlichen und überfachlichen Lernzielen unterschieden werden. Fachliche Lernziele sind an fachliche Inhalte gebunden, während überfachliche Lernziele übergreifende Fähigkeiten (z. B. Kommunikationsfähigkeit) benennen. Auch können Lernziele den kognitiven, affektiven oder psychomotorischen Bereich betreffen.

Zweidimensionale Lernzielformulierung

Die erste Dimension betrifft die Definition des zu erwerbenden Wissens. Das heisst, es soll genannt werden, ob es sich um Texte, Theorien, Regeln, Versuchsanordnungen oder andere Sachverhalte handelt. Die zweite Dimension kennzeichnet die Tätigkeit, die den Umgang mit dem festgelegten Wissen charakterisiert. Zusammengefasst sollen also die geforderte Tätigkeit und der Bezugspunkt der Tätigkeit genannt werden.

Lernziele nach Kriterien ordnen

Lernziele sollen nicht nur nebeneinanderstehen, sondern nach deren Komplexität geordnet werden. Die Bloomsche Taxonomie (1976) geht davon aus, dass jede tiefere Lernzielklasse eine Voraussetzung darstellt für höhere Lernzielklassen (beispielsweise ist das Verständnis eines Sachverhalts eine Voraussetzung für dessen Anwendung). Die Bloomsche Taxonomie beinhaltet folgende Lernzielklassen:

- Wissen (K1): Aussagen wortwörtlich wiedergeben können
- Verstehen (K2): Aussagen in eigenen Worten wiedergeben können
- Anwenden (K3): Allgemeine Aussagen auf Sonderfälle übertragen können
- Analyse (K4): Aussagen in ihre Struktur zerlegen können
- Synthese (K5): Aussageelemente zu einem neuen Aussagenkomplex zusammensetzen können
- Bewerten (K6): Aussagen nach Kriterien beurteilen können

Überprüfen der Lernzielerreichung

Lernziele sollten zudem operationalisierbar, das heisst überprüfbar sein. Es soll den Studierenden kommuniziert werden, woran man erkennt, dass das Lernziel erreicht wurde.

Nach Macke et al. (2008) betrifft das *strategische Vorgehen* bei einer Veranstaltung die Gestaltung des Gesamtablaufs. Die Autoren schlagen folgenden Dreischritt vor: Einstieg, Arbeitsphase und Abschluss. Dieser Dreischritt sollte nicht nur für jede Lerneinheit (wie z. B. Doppelstunde) gelten, sondern auch für den Gesamtablauf berücksichtigt werden. Dieser Dreischritt kann sogar noch weiter in Phasen differenziert werden:

Tabelle 1: Phasen des Lernens (Macke et al. 2008, S. 97)

Benennung der Phase	Handlungstyp beim Lernen
Neuerwerb von Strukturen	
1. Aufbau	Wissen / Fähigkeiten usw. neu erwerben
2. Durcharbeiten	Gelerntes festigen, vertiefen, strukturieren, verknüpfen
Öffnen neu erworbener Strukturen nach aussen	
3. Anwendung	Gelerntes bei neuen Fällen, Aufgaben, Problemen usw. unter Rahmenbedingungen gebrauchen, die denen der Lern-Situation entsprechen
4. Übertragen	Gelerntes in neuen Situationen verwenden, deren Rahmenbedingungen sich von denen der Lern-Situation unterscheiden (transferieren)
Reflexion der Lernergebnisse	
5. Bewerten	Gelerntes hinsichtlich Brauchbarkeit, Tragweite, Nutzen, Grenzen usw. einordnen
6. Integrieren	Gelerntes ausserhalb der eigentlichen Lernsituation in den Zusammenhang des eigenen Wissens einbauen und gegebenenfalls das Selbstverständnis modifizieren

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die Benennung der Phasen einige Parallelen zur Bloomschen Taxonomie der Lernziele zeigt. Das bedeutet, dass jede Phase des Lernens sich auf andere Lernziele bezieht. Wie bei der Taxonomie von Bloom wird auch in diesem Aufbau der Schwierigkeitsgrad komplexer.

Macke et al. (2008) erwähnen noch weitere Punkte, welche in der Planung des Gesamtablaufs wichtig sind, wie z. B. Beiträge der Lernenden einbeziehen, die Interaktionsmuster wechseln oder die Sozialformen variieren (vgl. Kapitel 2).

1.2 Umsetzung in der Praxis: Die Entstehung der Veranstaltung

Orientierungshilfe: Gleiches Thema – unterschiedliche Bedingungen

Während der Neukonzipierung der Veranstaltung haben wir uns an einer bereits vergangenen Veranstaltung zum selben Thema für Masterstudierende orientiert. Es handelte sich um ein Seminar mit 30 Masterstudierenden, welches im Jahr 2005 vom Lehrstuhlinhaber durchgeführt und von der Autorin begleitet wurde. Das Seminar war wie folgt aufgebaut: Etwa acht Lektionen wurden im Seminarstil durchgeführt. Das heisst, in der Seminargruppe wurde Literatur zum Thema soziale Kompetenzen gelesen und anhand von Leitfragen diskutiert. Anschliessend fanden zwei Blockseminare mit jeweils 15 Studierenden statt. Diese hatten den Auftrag, im Vorfeld zu einem bestimmten Thema (wie z. B. „Soziale Unterstützung geben“) ein Trainingsmanual zu erstellen. Die Studierenden führten während des Blockseminars ihr Training mit den anderen Studierenden anhand des Trainingsmanuals durch. In der Seminargruppe wurde darauf das erlebte Training reflektiert.

Unterschiede zu unserer Veranstaltung

Einerseits stellte diese gerade beschriebene Veranstaltung die Grundlage und deshalb eine Hilfe bei der Konzipierung unserer neuen Veranstaltung dar. Andererseits gab es auch grosse Unterschiede in den Voraussetzungen, welche berücksichtigt werden mussten. Folgende zwei Unterschiede kristallisierten sich heraus (vergangen versus geplant):

- Studierendenzahl: 30 versus ungefähr 150 Studierende
- Wissensstand der Studierenden: Master versus Bachelor

Gesamtablauf der Veranstaltung

Es wurde entschieden, die Veranstaltung grundsätzlich in zwei verschiedene Teile zu gliedern: Der erste Veranstaltungsteil sollte im Rahmen ei-

ner Vorlesung zum Thema stattfinden, wobei die Wissensvermittlung im Vordergrund stand. Der zweite Teil der Veranstaltung sollte in kleineren Gruppen stattfinden und sich vor allem auf die Anwendung des erworbenen Wissens konzentrieren.

Fünf Termine waren im Vorlesungsstil geplant, beim letzten Termin war ein Gastreferat vorgesehen. Zu jedem Termin mussten sich die Studierenden mithilfe von vorgegebener Literatur vorbereiten:

1. Termin: Einführungsveranstaltung (Vorbesprechung/Gruppeneinteilung/Themenvergabe), Definitionen: soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme
2. Termin: Erklärungsansätze
3. Termin: Interventionsansätze
4. Termin: Evaluation und Transfer
5. Termin: Gastvortrag

Der Ablaufplan zeigt, dass in der Vorlesung ein Überblick zu Grundlagenwissen über soziale Kompetenzen gegeben wurde. Als Erstes war geplant, auf die verschiedenen Konzepte und Definitionen sozialer Kompetenzen genauer einzugehen und diese gegeneinander abzugrenzen. Die nächsten zwei Termine waren dafür vorgesehen, soziale Kompetenzen respektive Kompetenzprobleme anhand von Erklärungs- und Interventionsansätzen verstehen zu lernen. Der letzte inhaltliche Termin (4. Termin) bezog sich auf das Wissen, wie Kompetenztrainings evaluiert werden und der Transfer sichergestellt wird. Der Gastvortrag sollte eine Art Schnittpunkt zwischen Wissensvermittlung und Anwendung darstellen, da die referierende Person vergleichbare Trainings in der Wirtschaft anbietet.

Der zweite Teil der Veranstaltung sollte in *Kleingruppen* stattfinden. Die Studierenden wurden deshalb in fünf 30er-Gruppen aufgeteilt, welche zum Teil parallel arbeiteten. Zwischen den beiden grossen Veranstaltungsteilen hatten die Studierenden eine Woche Pause. Im Vorfeld konnten sie sich zu fünf für eines der folgenden Themen einschreiben: Diskussion leiten, Feedback, soziale Unterstützung, Mediation, Konfliktmanagement, Selbstmanagement. Zwei dieser Themen wurden dann jeweils in Blockseminaren, die alle zwei Wochen stattfanden, in vier Stunden behandelt.

Die Studierenden bereiteten in den Kleingruppen ein Trainingsmanual vor, welches vor dem Blockseminar besprochen wurde. Die Studierenden führten dann ihr Training im Blockseminar durch und die Teilnehmenden besprachen das erlebte Training in der Kleingruppe (alle 30 Studierenden). Folgender Ablauf war für die zweite Veranstaltungshälfte vorgesehen:

- 6. und 7. Termin: Diskussion leiten, Feedback
- 8. und 9. Termin: Soziale Unterstützung, Mediation
- 10. und 11. Termin: Konfliktmanagement, Selbstmanagement

Integration von Lernzielen und strategisches Vorgehen

Es wird aus der Auflistung (Tabelle 2) ersichtlich, dass eine klare Aufteilung der Unterrichtsphasen auf die Bloomschen Kategorien „Wissen“ und „Verständnis“ schwierig ist. Natürlich setzt das Verständnis ein Wissen voraus. Trotzdem scheint es nicht sinnvoll, zu stark zwischen diesen Punkten zu unterscheiden. Das Verständnis von Wissen wird im ersten Veranstaltungsteil gefördert, indem die Literatur, welche zu Hause gelesen werden sollte, in der Vorlesung vertieft besprochen wird. Eine weitere Schwierigkeit der Unterteilung in dieser Veranstaltung kann bei den Kategorien Anwendung, Analyse und Synthese gesehen werden. Alle Kategorien werden durch den zweiten Veranstaltungsteil abgedeckt. Da jedoch der zweite Veranstaltungsteil jeweils von Fünfergruppen mitgetragen wird – diese führen das Training durch und stehen demzufolge auch im Mittelpunkt – sind die Unterrichtsphasen nicht als ein fester, einmal durchlaufener Prozess zu sehen. Vielmehr kann dieser Teil als iterativer Prozess angesehen werden. Jede dieser Gruppen durchläuft die verschiedenen Phasen von der Anwendung bis zur Synthese. Die anderen Teilnehmenden diskutieren nach dem Training die Schlüsse, die sie aus dem Training ziehen konnten. Das heisst, diese Unterrichtsphasen werden im Ganzen von allen sechsmal durchlaufen, einmal als Durchführende und fünfmal als Teilnehmende. Dies ergibt einen Zyklus von Anwendung – Analyse – Synthese – Anwendung – Analyse – Synthese – usw.

Tabelle 2: Gesamtstruktur der Veranstaltung

Unterrichtsphase		Taxonomie von Bloom	Termine Unterrichtsinhalte	Fachliche Lernziele
1. Aufbau	Wissen Verständnis		1. Termin: Definitionen 2. Termin: Erklärungsansätze 3. Termin: Interventionsansätze 4. Termin: Evaluation und Transfer	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden kennen die Definition von sozialen Kompetenzen. Die Studierenden können die wichtigsten Merkmale von Kompetenzproblemen nennen. Die Studierenden kennen die wichtigsten Erklärungs- und Interventionsansätze von sozial kompetentem Verhalten respektive inkompetentem Verhalten. Die Studierenden sind fähig, die Notwendigkeit einer Trainings-evaluation zu erläutern.
2. Durcharbeiten				
3. Anwendung	Anwendung	Anwendung Analyse Synthese	5. Termin: Gastreferat	<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden können das gelernte Wissen über soziale Kompetenzen auf das vom Gastreferenten dargestellte Training übertragen. Die Studierenden können das gelernte Wissen über Training sozialer Kompetenzen auf ihr Spezialthema übertragen. Die Studierenden planen ein eigenes Training. Die Studierenden entwickeln ein eigenes Trainingsmanual zu einem Spezialthema von sozialen Kompetenzen. Die Studierenden führen das eigene Training anhand ihres Trainingsmanuals durch.
4. Übertragen			6.–11. Termin: Blockseminar	
5. Bewerten				
6. Integrieren	Bewertung			<ul style="list-style-type: none"> Die Studierenden können ihr eigenes Training, welches sie durchgeführt haben beurteilen (was lief gut, was weniger gut). Die Studierenden können das Training anderer Studierenden bewerten aufgrund des erarbeiteten Grundwissens über Trainings sozialer Kompetenzen.

Überfachliche Lernziele

Neben den fachlichen Lernzielen wurden durch das Erstellen von Trainingsmanualen und der Durchführung der Trainings in Gruppen folgende überfachlichen Lernziele angestrebt:

- Die Studierenden können bei der Erstellung der Trainingsmanuals in den Fünfergruppen miteinander kooperieren.
- Die Studierenden verfügen über kommunikative Fähigkeiten, um ihr Training durchführen können.

2. Methoden der Vermittlung

Die Veranstaltung „Training sozialer Kompetenzen“ umfasste, wie bereits beschrieben, verschiedene Veranstaltungsformen. Es wurde während vier Terminen eine Vorlesung gehalten, ein Gastreferent wurde eingeladen und die restlichen sechs Termine (drei Doppeltermine) wurden in Übungsform in kleineren Gruppen abgehalten. Die Vorlesung wurde mithilfe von Powerpoint-Präsentationen im klassischen Stil vorgetragen. Die Übungstermine hingegen beinhalteten neben einem praktischen Teil (die Studierenden führten selbst ein Training durch) auch einen Vertiefungsteil, in dem nicht nur die Trainingsinhalte, sondern auch die Trainingsdurchführung besprochen wurden. Diese verschiedenen Aspekte des zweiten Teils setzten eine detaillierte Planung der einzelnen Veranstaltungstermine voraus, um das Erreichen der Lernziele zu gewährleisten. Die eher unkonventionelle Veranstaltungsform bot die Möglichkeit, verschiedene Vermittlungsmethoden einzusetzen.

2.1 Theoretische Grundlage: Unterrichtspläne und Lehrmethoden

Bezüglich *Unterrichtsplänen* empfehlen Macke et al. (2008), dass das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden durch die Skizzierung jeder Teilveranstaltung vereinfacht wird. So wird ersichtlich, ob einzelne Termine – oder gar die ganze Veranstaltung – mit Inhalten überfrachtet

sind und somit dazu verurteilt wären, nicht eingehalten zu werden. Des Weiteren bieten Unterrichtspläne die Möglichkeit zu überprüfen, ob die Interaktionsmuster und die Sozialformen wechseln. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass es hilfreich ist, Unterrichtspläne mit den Studierenden zu besprechen, sodass sie selbst auf den Unterricht Einfluss nehmen können. Dadurch wird die Motivation erhöht, und Missverständnisse bezüglich zu erbringender Leistung und Abläufen der Veranstaltung werden minimiert. Tribelhorn (2007) verweist darauf, dass die Unterrichtsplanung den Lehrenden die Möglichkeit einer kritischen Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit ermöglicht und dadurch die Entwicklung verschiedener Handlungsalternativen fördert. Ein interessantes und meines Erachtens sehr treffendes Zitat von Tribelhorn (2007, S. 33) sagt: „Es scheint paradox, aber eigentlich geht es darum, einen guten Plan zu erstellen, damit man flexibel davon abweichen kann.“ Dieser Satz unterstreicht, dass ein Unterrichtsplan die eigene Flexibilität der Handlungsmöglichkeiten – dies immer mit Bezug auf die anzustrebenden Lernziele – zu entwickeln hilft. Es ist hilfreich, folgende Punkte in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen (Macke et al. 2008):

- Zeit
- Phase
- Lernziele / Lerninhalte
- Methode
- Material / Medien

Diese Aufteilung ermöglicht eine Art „Drehbuch“ für einen Veranstaltungstermin und gibt einen guten Überblick über die Struktur der Veranstaltung.

Lehrmethoden tragen nach Macke et al. (2008) dazu bei, dass sich der Unterricht an den Handlungsvoraussetzungen der Lernenden (z. B. Vorwissen) und an den Lernzielen orientiert. So wird der Unterricht nicht nur für die Lehrenden, sondern auch für die Lernenden systematisch. Die Autoren schreiben weiter, dass Unterrichtsmethoden einen präskriptiven Charakter haben, das heisst, sie schreiben vor, was in welcher Reihenfolge zu tun ist. Es gibt eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden; schwierig

ist es jedoch, die geeignete(n) für den eigenen Unterricht auszuwählen. Um diese Entscheidung zu erleichtern, bieten Macke et al. (2008) folgenden Fragenkatalog an, der hilft, die eigene Methodenauswahl kritisch zu reflektieren:

- Welchen Beitrag leistet die Methode zur Aktivierung der Lernenden?
- Welche Lernvoraussetzungen müssen erfüllt sein?
- Welche Lernziele können mit der Methode angestrebt werden?
- Welche Reichweite und welche Grenzen hat die Methode?
- Welche Varianten / Modifikationen / Alternativen bieten sich an?
- Welche Kombinationen mit anderen Methoden sind denkbar?

Vor der konkreten Beschreibung der eingesetzten Unterrichtsmethoden, soll eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen verschiedenen Unterrichtsmethoden erwähnt werden. Es handelt sich um die Unterscheidung zwischen „darbieten“ und „erarbeiten“. Eine Vorlesung ist die wohl klassische Art, Lerninhalte darzubieten, wobei auch hier variiert werden kann und erarbeitende Phasen mit eingeplant werden können. Erarbeitende Unterrichtsmethoden eignen sich vor allem für praxisnahe Veranstaltungen. Es geht hierbei darum, dass Studierende explorieren, Probleme lösen, experimentieren und Projektarbeiten durchführen. Die Unterscheidung zwischen „darbieten“ und „erarbeiten“ kann als eine Art Kontinuum angesehen werden. Es sind auch Mischformen möglich.

2.2 Umsetzung in der Praxis:

Die konkrete Gestaltung der Übungstermine

Im Folgenden wird die konkrete Planung der Übungstermine beschrieben. Die Übungsphase der Veranstaltung beinhaltete drei Doppeltermine, das heisst sechs Doppellektionen. Es wird die Planung nur eines Termins dargestellt, weil sich dieser Termin in der zweiten Doppellektion wiederholte.

Planung der Übungstermine

Es wurden – wie erwähnt – folgende sechs Subthemen der sozialen Kompetenz behandelt: Feedback, Diskussion leiten, soziale Unterstützung, Mediation, Selbstmanagement, Konfliktmanagement.

Die Studierenden mussten sich vor Veranstaltungsbeginn in Kleingruppen zu einem dieser Themen eintragen. Die Aufgabe der Kleingruppen war, zu dem entsprechenden Thema ein Trainingsmanual zu erarbeiten. In Tabelle 3 ist ein „Drehbuch“ zu einem Termin abgebildet. Nach einem kurzen Einstieg hatte die Kleingruppe 45 Minuten Zeit, um ihr Training mit den anderen Studierenden durchzuführen. Nach einer kurzen Pause wurde ein Denk- und Schreibstopp eingelegt. Jede Person überlegte sich zum gerade erlebten Training drei positive und drei negative Punkte. Anschliessend kam die Trainingsgruppe noch einmal zu Wort und konnte mitteilen, wie es für sie war, ein Training zu leiten. Es ging dabei vor allem darum, zu reflektieren, was sie schwierig, was sie einfach fanden und wo sie das nächste Mal etwas anders machen würden. Danach wurde das Training im Plenum besprochen. Die Trainerinnen, Trainer und die Trainierten sollten auf einer Metaebene über das Training sprechen. Fragen waren beispielsweise: Welche Trainingsphasen beinhaltet das Training? Was waren die Lernziele der einzelnen Phasen?

Unterrichtsmethoden

Die gesamte Veranstaltung ist eine Kombination aus erarbeitenden und darbietenden Methoden. Wie zu Beginn des Textes beschrieben wurde, überwog in der ersten Phase der Veranstaltung, welche in Form einer Vorlesung gehalten wurde, die Darbietung als Unterrichtsmethode. Der Übungsteil hat hingegen eher einen erarbeitenden Charakter, wobei die Studierenden, welche das Training durchführen, stärker am Prozess des Problemlösens oder auch des Experimentierens teilnehmen als die anderen Studierenden. Trotzdem ist auch für die anderen Teilnehmenden dieser Teil sehr interaktiv: Sie sind nicht nur Personen, welche trainiert werden, sondern sollen auch das Training kritisch reflektieren können und das Erlebte in den Gesamtkontext der Literatur zum Thema „soziale Kompe-

Tabelle 3: Ablauf einer Doppelstunde (Übung)

Zeit	Phase/ Methode	Inhalt	Lernziel
5'	Einstieg	Ablauf/Organisation/Ziel klären	
45'	Kleingruppe führt ihr Training durch	Durchführung des Trainings	Gruppe: Training anhand von vorbereitetem Manual durchführen Andere: Teilnahme/Evaluation des Trainings
5'	Schreib-/Denkstopp (individuell)	3 positive und 3 negative Punkte des Trainings aufschreiben	Vorbereiten auf Diskussion Klare Trennung von Training und Diskussion/Evaluation des Trainings
35'	Reflexion/Diskussion	3 Phasen, wobei letzte Phase (Diskussion/Evaluation im Plenum über das gerade erlebte Training) am längsten ist 1. Gruppe: Selbstreflexion (wie war's für sie selbst) 2. Andere: Feedback als Rollenspieler (nur kurz und fakultativ) 3. Gruppe/Andere: Trainingsphasen einzeln besprechen: <ul style="list-style-type: none"> • Was waren die einzelnen Trainingsphasen? • Ziel der Gruppe in diesen Phasen? • Bewerten/Diskutieren (Andere/Gruppe): die vorbereiteten 6 Punkte sollen hier einfließen 	Gruppe: eigenes Training evaluieren; was ist wie gut gelungen? Was sollte anders gemacht werden? Vorbereitung auch für Verbesserung des Entwurfs des Trainingsmanuals Andere: Training mit Literatur über Trainings in Verbindung bringen. Evaluieren, Feedback geben üben
2'	Abschluss		

Anmerkung: Eine Doppelstunde heisst Behandlung eines Themas einer Kleingruppe

tenzen“ einbetten können. Da die Unterrichtsmethode in diesem Teil vor allem auf Diskussion beruht, hat diese Übung erarbeitenden Charakter. Damit nicht die Seminarleitung in jeder Doppellektion eine Diskussion leiten musste, was sich sechsmal wiederholt hätte, wurden verschiedene Alternativen zur Auswahl angeboten, welche im Folgenden aufgeführt sind. Die Lernziele ändern sich bei diesen Varianten nicht.

- *Leitfragen-Diskussion*: Leitfragen zum Training, vorbereitet durch die Seminarleitung.
- *Pro-Kontra-Diskussion*: Die Hälfte der Teilnehmer / innen vertritt positive, die andere negative Punkte; die Gruppe selbst wird so zweigeteilt.
- *Begriffskarten verteilen*: Die Seminarleitung bereitet Karten mit Begriffen bzw. Konzepten vor, die in jedem Training beachtet werden sollen. Die Personen, die die Karten erhalten haben, müssen erklären, wo sie was im erlebten Training gesehen haben und wie sie diese Aspekte beurteilen. Eine Diskussion entsteht.

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben, ist es hilfreich, die eigenen Methoden anhand des Katalogs von Macke et al. (2008) zu hinterfragen.

- Welchen Beitrag leistet die Methode zur Aktivierung der Lernenden? Die Studierenden, die das Training durchführen, gestalten selbstständig die Lektion und sind somit sehr aktiviert, da die Verantwortung für das Training in ihren Händen liegt. Die Studierenden, die am Training teilnehmen, erfüllen eine Doppelrolle. Einerseits sind sie während des Trainings Teilnehmende und als solche aktiv dabei. Andererseits sind sie in der zweiten Stunde als Evaluierende und Diskussionspartner / innen gefragt und aktiviert.
- Welche Lernvoraussetzungen müssen erfüllt sein? Die Studierenden haben alle die Vorlesung als Einführung in das Thema besucht und verfügen somit über ein Grundwissen zum Thema „Training sozialer Kompetenzen“. Sie haben allerdings kein Grundwissen über die Spezialthemen, welche während der Übung behandelt werden. Diese werden von der Trainergruppe vermittelt.

- Welche Lernziele können mit der Methode angestrebt werden?
 - Die Studierenden führen das eigene Training anhand ihres Trainingsmanuals durch.
 - Die Studierenden können ihr eigenes Training, welches sie durchgeführt haben, beurteilen (was ist gut gelaufen, was weniger gut).
 - Die Studierenden können das Training anderer Studierender aufgrund des erarbeiteten Grundwissens über Trainings sozialer Kompetenzen bewerten.
- Welche Reichweite und welche Grenzen hat die Methode?

Die Studierenden können die Lektionen selbst mitgestalten, dies vor allem mit ihrer aktiven Teilnahme. Obwohl dies eine Stärke der Methode darstellt, ist es zugleich auch eine Schwäche, denn wenn die Motivation abflaut, drohen die Übungslektionen langweilig und uninteressant zu werden. Dann sind die Lehrenden gefordert, die Motivation hoch zu halten.
- Welche Varianten / Modifikationen / Alternativen / Kombinationen mit anderen Methoden bieten sich an?

Es können folgende Methoden zum Einsatz kommen: Leitfragen-Diskussion, Pro-Kontra-Diskussion, Begriffskarten verteilen.

3. Betreuung der Studierenden

Nach der ersten Veranstaltungsphase, der Vorlesungsphase, und vor der letzten, der sogenannten Übungsphase, fand für die Studierenden eine Gruppenphase statt. In dieser Phase hatten die Studierenden in Fünfergruppen Zeit, eine erste Fassung ihres Trainingsmanuals zu erarbeiten. Da es sich um Bachelor-Studierende handelte, musste davon ausgegangen werden, dass sie noch nicht viel Erfahrung mit der selbstständigen schriftlichen Bearbeitung von Fragestellungen hatten. Deshalb stellte die Betreuung der Studierenden in den Kleingruppen ein zentrales Element der Veranstaltung dar.

3.1 Theoretische Grundlage: Handlungssituation und Feedback

Bei der Betreuung von Studierenden in der selbstständigen Erarbeitung einer eigenen Fragestellung sind vor allem zwei Punkte hervorzuheben. Zum einen ist die Klärung der Handlungssituation ein wichtiger Ausgangspunkt, da die Studierenden über weite Strecken selbstständig in Gruppen arbeiten. Zum anderen ist das Feedback – sei dies individuell oder in Kleingruppen – ein wichtiges und entscheidendes Instrument für die Betreuung von Studierenden, da Feedback-Termine die hauptsächliche Interaktionsmöglichkeit der Lehrenden und Lernenden darstellen. Aus diesem Grund werden diese zwei Aspekte im Folgenden etwas differenzierter betrachtet.

Um die Zusammenarbeit von Studierenden und Dozierenden und demzufolge auch die Betreuung von Studierenden durch Dozierende möglichst auf Ziele ausrichten zu können, ist es hilfreich, gemeinsame Handlungssituationen zu antizipieren (Macke et al. 2008). Ein zentraler Aspekt der Klärung der gemeinsamen Handlungs- oder Betreuungssituation ist der Austausch von Informationen. Damit ein Arbeitsablauf möglichst reibungslos geplant und durchgeführt werden kann, ist es wichtig, dass alle beteiligten Personen informiert sind. So kann einerseits Problemen bei Arbeitsabläufen innerhalb von Studierendengruppen präventiv entgegen gewirkt werden. Andererseits trägt eine gute Klärung der Handlungssituation auch zur besseren Reflexion des Lernprozesses der Studierenden bei. Lernziele können so potenziell erfolgreicher umgesetzt und erreicht werden. Folgende Informationsbausteine sollten dabei beachtet werden:

- Studierende sollten von Anfang an möglichst genau über ihre Aufgabe und die *Durchführungsart* informiert werden.
- Zusätzlich sollten *Hilfsmittel* und Zusatzinformationen zur Bewältigung der Aufgabe bzw. Fragestellung möglichst von Beginn an vorhanden sein. Studierende können so selbst entscheiden, wann sie welche Zusatzhilfe benützen möchten.
- Neben diesen inhaltlichen Informationsbausteinen ist es wichtig, auch Informationen über den *Betreuungsprozess* zu geben.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass diese Informationsbausteine dazu beitragen, in einem konkreten Lernabschnitt (hier der Gruppenphase) die Handlungssituation zu klären.

Das Feedback ist ein sehr grosses Forschungsfeld in der Psychologie. Im Folgenden wird nur auf die wichtigsten Feedbackregeln kurz Bezug genommen. Für einen Überblick siehe London (2003) oder Kluger & DeNisi (1996); für nähere Informationen siehe z. B. Seery et al. (2004), Ilgen & Davis (2000). Folgende Feedbackregeln sollten beachtet werden (vollständige Regeln vgl. Flammer 1997):

- Nicht zwischen Tür und Angel
- Feedback möglichst bald nach Ereignis
- Beschränkung auf einige ausgewählte Punkte
- Punkte auswählen, die weiteres Lernen ermöglichen
- Auch Positives rückmelden
- Konkret Beobachtetes rückmelden
- Ermutigenden Ton
- Keine Persönlichkeitsabwertungen

3.2 Umsetzung in der Praxis: Die Betreuung der Gruppen

Informationsbausteine

Die Studierenden sollten von Beginn der Veranstaltung an über wichtige Informationen (Informationsbausteine) verfügen, um Unklarheiten rasch erkennen und beseitigen zu können. Einerseits erhielten die Teilnehmenden die Informationen schriftlich, andererseits mündlich während der Veranstaltung.

Information über die Aufgabe und Durchführungsart

Die Studierenden hatten in der Gruppenphase die Aufgabe, ein Trainingsmanual zu erstellen, das sie in der Übungsphase umsetzen sollten. Diese Aufgabenstellung wurde auf einem Merkblatt notiert (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Informationen über den Aufgabeninhalt

Was ist die Hauptaufgabe?	Alle Kleingruppen erstellen zu ihrem Spezialgebiet ein Trainingsmanual. Das Manual sollte so aufgebaut sein, dass das Training jederzeit von anderen Psychologen bzw. Psychologinnen durchgeführt werden könnte.
Welche Teile enthält ein Trainingsmanual?	Es gibt keine fest vorgeschriebene Art und Weise, wie ein Trainingsmanual auszusehen hat. Wichtig ist, dass es wie eine Art „Drehbuch“ aufgebaut ist. Theoretische Konzepte sollten eingeführt und erklärt werden. Modelle zur Erläuterung des sozial kompetenten Verhaltens sollen gegeben werden und Übungssequenzen beschrieben sein. Zusammengefasst enthält ein Trainingsmanual also alle Informationen, welche ein / e Kursleiter / in benötigt, um selbst einen solchen Kurs durchzuführen.
Was sollte beachtet werden?	Im Trainingsmanual soll nicht nur beschrieben werden, was im Training mit den Teilnehmenden gemacht wird, sondern auch warum. Ziel(e) der einzelnen Sequenzen sollen klar beschrieben werden. Im Gegensatz zum Training selbst, wo keine psychologischen Fachreferate gehalten werden sollen, steht im Trainingsmanual, welches psychologische Konzept hinter der Übung steht, welche Mechanismen genauer aufgezeigt werden etc.

Informationen über Hilfsmittel zur Bewältigung der Aufgabe

Die Studierenden erhielten einerseits einführende Literatur zu ihrem Spezialgebiet. Andererseits wurden sie aber auch dazu aufgefordert, selbst noch Texte zu ihrem Thema zu suchen. Neben der Literatur zu den einzelnen Spezialgebieten erhielten die Gruppen Texte zu übergeordneten Themen (wie z. B. Kommunikation). Weiterhin wurden Literaturangaben zu bestehenden Trainingsmanualen gegeben.

Informationen zum Betreuungsprozess

Dieser Informationsbaustein beinhaltete neben einem genauen Zeitplan auch die Betreuungsform. Die Studierenden sollten darüber informiert werden, auf welche Art und Weise sie wann Feedback über ihre Arbeit erhalten würden. Ein solcher Zeitplan ist in Tabelle 5 abgebildet.

Tabelle 5: Zeitplan für die Gruppenphase

Zeitabschnitt	Arbeitsphase
Bis 10 Tage vor eigenem Übungstermin	Erarbeiten einer 1. Fassung des Trainingsmanuals (schon sehr detailliert)
10 Tage vor eigenem Übungstermin	Trainingsmanual an Dozent/in mailen.
7 Tage vor eigenem Übungstermin	Besprechung des Trainingsmanuals mit Dozent/in.
Bis zum Übungstermin	Überarbeitung des Trainingsmanuals
Übungstermin (1. Stunde)	Durchführen des Trainings
Übungstermin (2. Stunde)	Besprechung des Trainings in der gesamten Gruppe
Bis 10 Tage nach Übungstermin	Überarbeitung des Trainingsmanuals
10 Tage nach Übungstermin	Abgabe der Endfassung des Trainingsmanuals

Feedback

Im vorliegenden Fall ging es um das Feedback zur ersten Version des erarbeiteten Trainingsmanuals (siehe Zeitplan, Tabelle 5). Dieses Feedback fand zwischen der Kleingruppe, welche das Manual erarbeitet hatte, und der zuständigen Dozentin bzw. dem zuständigen Dozenten statt. An den jeweiligen Besprechungen mussten alle Personen der Kleingruppe teilnehmen. Wie im Zeitplan dargestellt, fand dieses Feedback nur wenige Tage nach der Fertigstellung der ersten Version des Trainingsmanuals statt. Hierdurch war die Zeitspanne zwischen dem Ereignis (Erarbeitung des Manuals) und dem Feedback (Besprechung) sehr klein. Bei einem solchen Feedback ist wichtig, dass auf konkrete Dinge im Manual hingewiesen wird, welche verbessert werden können. Etwas vom Wichtigsten ist, dass während der Besprechung auch die positiven Punkte hervorgehoben werden. Hierdurch erfahren die Studierenden, was sie gut gemacht haben und was unverändert bleiben sollte. Zudem wird der Selbstwert gestärkt, was ermöglicht, auch negatives Feedback entgegenzunehmen. Ein wichtiger Punkt war im vorliegenden Fall, dass sich der bzw. die Lehrende immer wieder vor Augen führte, dass es sich um Bachelor-Studierende handelte. Dadurch wurde das Verständnis für gewisse Fehler oder Unzulänglichkeiten vergrössert.

4. Assessment der Studierenden

Die Veranstaltung „Training sozialer Kompetenzen“ war eine Veranstaltung für alle Psychologie-Studierenden im 6. Semester und demzufolge obligatorisch für den Erwerb des Bachelors. Laut Studienplan müssen alle Veranstaltungen mit Leistungskontrollen bewertet werden.

4.1 Theoretische Grundlage: Leistungskontrollen

Leistungskontrollen im weiteren Kontext

Leistungskontrollen vergleichen studentische Fähigkeiten und Kompetenzen mit einem äusseren Referenzsystem, welches durch den Prüfenden erstellt wurde. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen abgefragt werden, in welcher Form dies geschehen und was dabei beachtet werden sollte, hängt vom weiteren Kontext der Leistungskontrolle ab. Leistungskontrollen sollten nach Woschnack, Schatz & Eugster (2008) in Zusammenhang mit dem Lernprozess, dem Curriculum der Veranstaltung, der Wissenschaftskultur, der Reglementierung und nicht zuletzt auch in Bezug auf die Testtheorie betrachtet werden (siehe Abbildung 1).

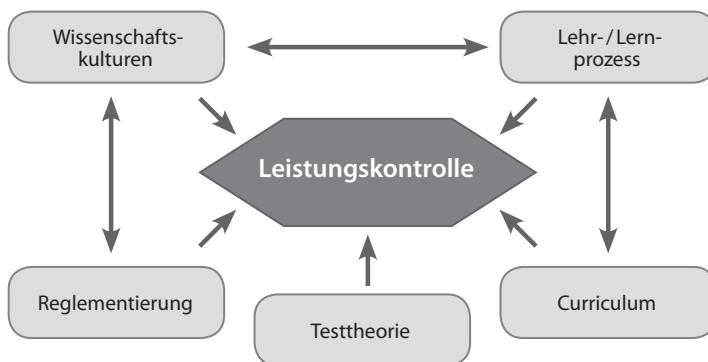


Abbildung 1: Bedingungsfaktoren von Leistungskontrollen (Woschnack et al. 2008)

Die verschiedenen Bedingungen beeinflussen sich gegenseitig. So wird zum Beispiel der Lehr- und Lernprozess vom Curriculum der Veranstaltung beeinflusst. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, bei Leistungskontrollen ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, dass nur (oder vor allem) das Erreichen der Lernziele der Veranstaltung überprüft wird und nicht andere Inhalte oder Kompetenzen abgefragt werden. Dies zeigt, wie grundlegend das Definieren und schliesslich auch Formulieren von Lernzielen für eine Veranstaltung ist. Woschnack und ihre Kollegen (2008) weisen ausdrücklich darauf hin, dass Lernziele notwendige Bedingungen für kriteriumsorientierte Prüfungen sind. Kriteriumsorientierte Prüfungen vergleichen die individuelle Leistung von Studierenden mit einem von anderen Studierenden unabhängigen Massstab. Das heisst, der Massstab wird beispielsweise anhand der Lernziele definiert. Normorientierte Prüfungen hingegen setzen das individuelle Prüfungsergebnis in Bezug zu den Prüfungsergebnissen der anderen Studierenden und positionieren somit das Einzelergebnis innerhalb der Studierendengruppe.

Die Form von Leistungskontrollen ist auch abhängig von den unterschiedlichen Wissenschaftskulturen. So ist es in der einen Kultur fest verankert, dass es mündliche Abschlussprüfungen gibt, während in anderen Kulturen Abschlussarbeiten geschrieben werden. Dies wird teilweise auch von den Reglementen der Studienfächer beeinflusst.

Auch die klassische Testtheorie stellt nach Woschnack et al. (2008) eine wichtige Bedingung dar, in deren Kontext Leistungskontrollen gesehen werden sollten. Die wichtigsten Kriterien der klassischen Testtheorie schreiben vor, dass ein Testverfahren objektiv, reliabel und valide sein sollte. Es wird hier nur kurz auf die Kriterien der Testtheorie eingegangen (mehr dazu in: Amelang & Zielinski (1997); Bortz & Döring (1995); Fisseni (1997); Lienert & Raatz (1998)). Folgendes wird darunter verstanden:

- **Objektivität:** Ein Test ist objektiv, wenn das Testergebnis unabhängig von Einflüssen ausserhalb der getesteten Person ist (z. B. Prüfer, Auswertung, Zufallsauswahl der Fragen ...).
- **Reliabilität:** Die Reliabilität ist die Zuverlässigkeit bzw. die Genauigkeit, mit der ein Test etwas misst.

- Validität: Ein Test ist valide, wenn er auch wirklich das misst, was er messen sollte.

Leistungskontrollen müssen in Abhängigkeit zu den angesprochenen Bedingungen der Lernziele (Curriculum und Lehr- /Lernprozess), des Hochschulumfelds (Wissenschaftskultur, Reglementierung) und der Testtheorie geplant werden.

Verschiedene Verfahren der Leistungskontrolle

Grundsätzlich kann zwischen schriftlichen und mündlichen Prüfungen bzw. Leistungskontrollen unterschieden werden. Auf die mündliche Prüfung wird nicht weiter eingegangen, da diese Form von Prüfung nicht für die im Fokus stehende Veranstaltung in Frage kam. Es waren hierfür zu viele Studierende mit zu wenig personellen Ressourcen zu betreuen. Schriftliche Leistungskontrollen können drei verschiedene Grobformen annehmen. Sie werden im Folgenden mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen dargestellt:

- Multiple-Choice-Prüfung (MC Prüfung): Diese Form von Prüfung gibt Fragen in geschlossener Form vor. Das heisst, die Studierenden beurteilen Aussagen nach ihrer Richtigkeit:
 - Gerade für Lernziele, welche nach Bloom et al. (1976) (vgl. Kap. 1.1) auf den Stufen K1 *Wissen* und K2 *Verständnis* anzusiedeln sind, eignet sich diese Form sehr gut.
 - *Grossprüfungen* sind mit Vorteil als MC-Prüfungen zu planen, da diese Form die Möglichkeit bietet, die Prüfungen elektronisch auszuwerten. Dadurch fällt die Korrekturarbeit eher gering aus.
 - Eine Schwierigkeit ist jedoch, dass die Aussagen sehr präzise formuliert werden müssen.
 - Die einzelnen Wahlmöglichkeiten je mit ihrer Aussage sollten voneinander unabhängig sein.

- Schriftliche Prüfungen mit offenen Fragen:
 - Diese Form von Leistungskontrolle erlaubt die Überprüfung aller kognitiven Lernzielstufen (K3 *Anwendung* allerdings nur mit grossen Einschränkungen).
 - Der Korrekturaufwand ist bei dieser Form von Prüfung sehr hoch.
- Schriftliche Berichte / Arbeiten: Diese Form von Leistungskontrolle kann eine wissenschaftliche Arbeit zu einem bestimmten Thema sein oder auch ein Bericht über ein anwendungsbezogenes Praktikum oder eine anwendungsbezogene Übung:
 - Diese Form von Leistungskontrolle eignet sich für die Lernzielstufen K2–K6.
 - Eine Begleitung der Arbeit ist wichtig, um immer wieder formativ rückmelden zu können, wo die Studierenden im Prozess stehen.
 - Der Korrekturaufwand ist hoch; er sollte ebenfalls nach den oben genannten testtheoretischen Kriterien geleistet werden.

4.2 Umsetzung in der Praxis: Leistungskontrollen im Rahmen der Veranstaltung

In der Psychologie werden im Bachelorstudium der Universität Bern Prüfungen in der Regel als MC-Prüfungen durchgeführt. Dies hat vor allem mit den gegenwärtig sehr hohen Studierendenzahlen zu tun. Auch müssen die Resultate schon zwei Wochen nach der Prüfungsdurchführung vorliegen; die Korrekturen müssen also dann abgeschlossen sein. Zudem müssen Individualnoten für jede Veranstaltung vorliegen. Gruppennoten, welche vor allem bei schriftlichen Arbeiten oder bei Vorträgen in Gruppen vorkommen können, sind nur in Kombination mit einer Individualnote zulässig. Diese Rahmenbedingungen führen dazu, dass häufig MC-Prüfungen eingesetzt werden.

Im ersten Kapitel wurde die Gesamtstruktur der Veranstaltung vorgestellt mit den dazu gehörenden Lernzielen (siehe Tabelle 2). Die Gesamtstruktur zeigt deutlich, dass die beiden Veranstaltungsteile verschiedene Formen von Leistungskontrollen verlangten.

Der *erste* Veranstaltungsteil – also die Vorlesung – befasste sich mit Lernzielen auf den Stufen K1 und K2. Diese Lernzielstufen eignen sich

sehr gut für die Überprüfung durch MC-Fragen. Die Vorteile, welche eine MC-Prüfung bietet, können so voll ausgeschöpft werden. Die Korrektur der Prüfung kann elektronisch erfolgen, was die Lehrpersonen entlastet. Da das Verfahren der MC-Prüfungen weit verbreitet und bekannt ist, wird nur kurz auf die Umsetzung der testtheoretischen Kriterien bei der Erstellung der Prüfung eingegangen.

- **Objektivität:** Alle Studierenden schreiben die gleiche Prüfung. Die Auswertung erfolgt elektronisch; die Prüfenden haben also keinen Einfluss auf die Auswertung, was eine optimale Objektivität ermöglicht.
- **Reliabilität:** Zu einzelnen inhaltlichen Sachverhalten (z. B. Erklärungsansätze von sozial kompetentem Verhalten) wurden mehrere Fragen gestellt, sodass verschiedene Facetten derselben Lernzielerreichung erfragt wurden. Dies erhöht die Reliabilität. Zudem wurden die Fragen auf ihre Verständlichkeit hin geprüft (Expertenurteile) und darauf geachtet, dass sich die Antwortmöglichkeiten jeweils gegenseitig ausschliessen. Doppelte Verneinungen, wie auch Schachtelsätze, wurden (fast) überall vermieden.
- **Validität:** Auch hier wurden die Fragen gegenseitig supervidiert. Das heisst, alle drei Beteiligten (die beiden Dozierenden und die Hilfsassistentin) erstellten einen Fragenkatalog. Danach versuchten die anderen jeweils, die Fragen zu beantworten, und überprüften diese gleichzeitig auf ihre Klarheit hin.

Die Überprüfung der Lernzielerreichung des *zweiten* Teils der Veranstaltung stellte eine grössere Herausforderung dar. Es gab die Möglichkeit, eine Gruppennote für das Trainingsmanual (und die Trainingsdurchführung) zu geben. Dafür wurde ein Kriterienkatalog erstellt, um die testtheoretische Güte dieser Lernkontrolle zu gewährleisten. Das grösste Problem stellte der Korrekturaufwand für die Lehrenden dar, denn die Manuals wurden zwar detailliert ein erstes Mal gelesen, um den Studierenden Rückmeldung zu geben. Die zweite definitive Fassung wurde jedoch nur überflogen, um zu überprüfen, ob die besprochenen Kritikpunkte beachtet wurden. Eine Möglichkeit, diesen Aufwand trotz Benotung klein zu

halten, ist, das Kriterienraster nicht zu sehr zu detaillieren. Das bedeutet, nur wenige grobe Kriterien zu definieren und deren Erfüllen auch jeweils grob einzuschätzen. Trotz dieser groben Einschätzung ist es so möglich, die Qualität von Trainingsmanualen nach festgelegten und für die Studierenden transparenten Kriterien zu beurteilen. Folgende Kriterien in Bezug auf die Lernziele sind sinnvoll:

- Inwiefern werden die wichtigsten theoretischen Grundprinzipien beschrieben?
 - Inwiefern werden die Übungen theoriegeleitet umgesetzt?
 - Inwiefern tragen die Übungen dazu bei, vorher definierte Lernziele zu erreichen?
 - Inwiefern werden die Inhalte publikumsgerecht (z. B. für Laien) aufbereitet?
 - Inwiefern ist ein roter Faden vorhanden?
 - Inwiefern konnte das Manual im Training konkret umgesetzt werden?
- Manual**

Training

Zu diesen Kriterien wurde ein grobes Bewertungsraster für jede Kleingruppe ausgefüllt. Diese Bewertungskriterien für die Trainingsmanuals und die Trainingsdurchführung sollten ebenfalls testtheoretischen Kriterien genügen. Das Ziel ist es, die Fehlervarianz möglichst klein zu halten. Es gibt hierfür zwei Möglichkeiten: Einerseits kann man ein sehr genaues Bewertungsraster entwerfen, in dem jede Bewertungsstufe genau umschrieben wird. Zudem müsste jedes Kriterium genau definiert und wahrscheinlich sogar in Unterkriterien aufgeteilt werden. Eine andere Möglichkeit ist, die Fehlervarianz nicht absolut klein zu halten, sondern dies relativ zu tun. Dies meint, die Fehlervarianz relativ zur Kriteriengenauigkeit klein zu halten. Sobald das Kriterienraster sehr detailliert ist, muss auch die Fehlervarianz absolut klein gehalten werden. Wenn nun aber das Kriterienraster nicht so detailliert ist und auch das Bewertungsraster dieser Kriterien nicht detailliert ist, bleibt die Fehlervarianz relativ gesehen klein. Die oben genannten Kriterien, nach welchen geprüft werden sollte, sind nicht zahlreich und jeweils grob gehalten, sodass es mehr um einen

Gesamteindruck geht. Als Ergänzung dazu ist folgendes Bewertungsraster sinnvoll (schweizerisches Notensystem):

- 6: sehr gut
- 5: gut
- 4: genügend
- 3: ungenügend

Dieses grobe Raster setzt die Gefahr herab, dass die Fehlervarianz grösser wird als die Genauigkeit des Bewertungsrasters (vgl. dazu die in Kapitel 4.1 angegebene testtheoretische Grundlagenliteratur).

5. Konklusion

Abschliessend lässt sich festhalten, dass eine anwendungsorientierte Grossgruppenveranstaltung mit einer entsprechenden Planung durchführbar ist. Studierende werden so praxisnah unterrichtet, was für eine spätere Berufsausübung im Umfeld „Training, Ausbildung und Beratung“ nur von Vorteil sein kann.

Die Evaluation der vorgestellten Veranstaltung ergab zudem, dass die Studierenden nicht nur die Lernziele gut erreicht haben, sondern dass sie von der Form der Veranstaltung begeistert waren.

Literaturverzeichnis

- AMELANG, M. & ZIELINSKI, W. (1997). Psychologische Diagnostik und Intervention. Berlin: Springer.
- BLOOM, B., ENGELHART, M. D., FÜRST, E. J., HILL, W. H. & KRATHWOHL, D. R. (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.

- FISSENI, H. J. (1997). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Bern: Hogrefe.
- FLAMMER, A. (1997). Einführung in die Gesprächspsychologie. Bern: Huber.
- ILGEN, D. R. & DAVIS, C. A. (2000). Bearing bad news: Reactions to negative performance feedback. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 550–565.
- KLUGER, A. N. & DENISI, A. S. (1996). Effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284.
- LIENERT, G. A. & RAATZ, U. (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- LONDON, M. (2003). Job feedback: Giving, seeking and using feedback for performance improvement (chapter 1–5). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACKE, G., HANKE, U. & VIEHMANN, P. (2008). Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim: Beltz.
- RHEINBERG, F. (2004). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- SEERY, M. D., BLASCOVICH, J., WEISBUCH, M. & BROOKE, V. S. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability and cardiovascular reaction to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 133–145.
- TRIBELHORN, T. (2007). Knacknüsse der Hochschullehre. Ein Skript für situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Workshops. Hochschuldidaktik, Universität Bern.
- WOSCHNACK, U., SCHATZ, W. & EUGSTER, B. (2008). Prüfungen als Schlüsselement kompetenzbasierter Curricula – das Lernziel-Leistungskontroll-orientierte Curriculummodell (LLC). In: DANY, S., SZCZYRBA, B. & WILDT, J. (Hrsg.). Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 58–73.

Die Fallstudie in der Betriebswirtschaftslehre

Die Fallstudie wird in der Betriebswirtschaftslehre häufig als Unterrichtsmethode eingesetzt. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Fallstudie in einem ersten Teil von ihrer methodischen Seite her und zeigt in einem zweiten Teil auf, wie sie konkret in der Vorlesung „Strategisches Management“ an der Universität Fribourg zum Einsatz kommt.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Die Fallstudie als Unterrichtsmethode

Die Bestimmung der Unterrichts- oder Lehrmethoden ist ein wesentlicher Teil der Planung jeder Lehrveranstaltung. Die Verfasserin erachtet die Begriffe Unterrichtsmethode und Lehrmethode als synonym und verwendet im Weiteren ausschliesslich den Terminus Unterrichtsmethode. Sind die Lernziele und die Prüfungsart festgelegt, so werden als Nächstes die Unterrichtsmethoden bestimmt. Die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden sollen helfen, die gesetzten Ziele besser zu erreichen (Winteler 2004, S. 39). Keine Unterrichtsmethode kann alle Lernziele gleichzeitig erfüllen (Grochla & Thom 1978, S. 7; Wildt, Encke & Blümcke 2003, S. 132 f.). Jede der einzelnen Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden, verfolgt spezifische Ziele.

Im vorliegenden Text wird die Unterrichtsmethode als Vorgehen verstanden, „nach dem der Unterricht organisiert [ist] und Lehren und Lernen durchgeführt wird“ (Götz & Häfner 2005, S. 98). Die Lehrenden und die Lernenden sind Teile des Vorgehens und damit aufeinander bezogen und voneinander abhängig. „Für den Lehrenden hat damit Methodik eher

den Charakter der Strategie, die Lernprozesse unter den jeweiligen Gegebenheiten organisieren soll“ (ebd.). Auf Seiten der Lernenden soll die Unterrichtsmethodik der Organisation des Lernprozesses dienen. Damit hat sie das Ziel, beim Lernenden gewisse Kompetenzen zu fördern.

Die Unterrichtsmethode kann klar von der Sozialform abgegrenzt werden. Bei den Sozialformen variiert „das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen“ (Schulz 1965, S. 32). Grundsätzlich können vier Sozialformen in der Lehre unterschieden werden: die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit und das Plenum. Die Sozialform umschreibt somit das soziale Setting. Die Auswahl der Methode kann durch die Sozialform beeinflusst werden (Meyer 2007, S. 76).

Die Unterrichtsmethoden in der Hochschullehre sind vielfältig. Im vorliegenden Text werden die einzelnen Unterrichtsmethoden nicht im Detail beleuchtet. Weitere Informationen gibt es beispielsweise bei: Bönsch (2002, S. 23 ff.), Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 79 ff. und S. 219 ff.), Götz & Häfner (2005), Kaiser & Kaminski (1999, S. 127 ff.), Kosiol (1957, S. 12 ff. und S. 28 ff.), Meyer (2007, S. 74 ff.), Mischke, Raapke & Sielaff (1995, S. 107 ff.), Reich (2008, o. S.), Wegner (1992, S. 179 ff.), Wiechmann (2006a) oder auf entsprechenden Internetseiten von Institutionen wie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008, o. S.), Sowi-Online (2008, o. S.) oder Verbraucherbildung (2008, o. S.).

Einzig die Fallstudie als Methode der nachfolgenden Betrachtungen wird hier definiert: „Die Fallstudie oder auch Fallmethode zählt neben dem *Rollenspiel* und dem *Planspiel (Simulationsspiel)* zu den Unterrichtsmethoden, die vorrangig darauf abzielen, den Unterricht so zu gestalten, dass die ... [Studierenden] Anregungen für ein interaktives, reflexives und entscheidungsorientiertes Handeln erhalten“ (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 130). Die Autoren betrachten dabei speziell die Fallstudie im betriebswirtschaftlichen Unterricht.

Der Entscheid für eine Unterrichtsmethode kann immer erst in Abhängigkeit von den didaktischen Rahmenbedingungen gefällt werden: „In Wirklichkeit können methodische Anordnungen immer erst getroffen, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden sind“ (Weniger 1965,

S. 19; vgl. auch Wiechmann 2006c, S. 10). Neben der Persönlichkeit und dem Fachwissen der Lehrperson sind natürlich auch die Voraussetzungen, das Engagement und die Motivation auf Seiten der Lernenden zentral. Abgesehen von personellen Voraussetzungen haben auch Kontextfaktoren wie räumliche und organisatorische Aspekte einen nicht unwesentlichen Einfluss (Hasselhorn & Gold 2006, S. 329 ff.). Bei der Vorlesung „Strategisches Management“ spielen solche Aspekte eine zentrale Rolle, denn mit Blick auf Vorlesungen in grossen Hörsälen mit über 150 Studierenden reduziert sich die Anzahl der möglichen Unterrichtsmethoden drastisch (Wegner 1992, S. 179). In grossen Hörsälen wird nach wie vor überwiegend durch Frontalunterricht gelehrt. Untersuchungen der Unterrichtsrealität zeigen, dass im Unterricht weitgehend Methodeneinfalt herrscht (Wiechmann 2006c, S. 10 f.). Wiechmann begründet dies mit folgender Behauptung: „Teachers teach as they were taught“ (Wiechmann 2006c, S. 12). Aber nicht nur der Erwerb von neuen Unterrichtsmethoden ist ein Hindernis, es spielt vielmehr auch die Tatsache eine zentrale Rolle, dass die Lehrperson auftretende unterrichtliche Probleme als Lernanlass begreifen muss. Erst diese Einsicht wird sie dazu bringen, das persönliche Methodenrepertoire schrittweise zu erweitern (Wiechmann 2006c, S. 12; Simmons 2005, S. 5).

1.2 Arten von Fallstudien in der Betriebswirtschaftslehre

Fallstudien werden in der Betriebswirtschaft vor allem in den drei Bereichen Lehre, Beratung und Forschung eingesetzt.

Bei der Fallstudie in der Lehre der Betriebswirtschaft handelt es sich meist um eine illustrative Einzelfallstudie. Sie betrachtet oft ein komplexes Problem aus der Praxis und hilft so, „die Kluft zwischen Theorie und Praxis“ zu überbrücken (Zaugg 2002, S. 9). Weiter soll sie die Studierenden auf die reale Welt vorbereiten. Fallstudien werden nicht nur in sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie der Politik und der Soziologie eingesetzt, sondern auch in den Rechtswissenschaften und der Medizin (Zaugg 2002, S. 9).

In der Beratung kommt die Fallstudie – oft implizit – in unterschiedlichen Situationen zum Einsatz (Zaugg 2002, S. 10). Gemäss Zaugg (2002, S. 10 f.) kann sie

- beratend als Instrument der gezielten Bestandaufnahme beim Kunden dienen (Beschreibungsfall),
- zur Diagnose eines Problems eingesetzt werden (Diagnosefall),
- zur Darlegung einer Problemlösung gebraucht werden (Problemlösungsfall),
- zur Gegenüberstellung von Lösungsansätzen dienen (Bewertungsfall),
- als Grundlage für Entscheidungen für das Management gebraucht werden (Entscheidungsfall) oder
- eine detaillierte Darstellung von zu implementierenden Lösungen sein (Umsetzungsfall).

Im Bereich der Fallstudie in der Forschung leistete die Universität von Chicago Pionierarbeit. Bei der Fallstudie in der Forschung kann es sich um eine Einzel- oder eine (vergleichende) Mehrfallstudie handeln, die sich sowohl qualitativer wie auch quantitativer Daten bedienen kann. Sie muss methodische Rigorosität aufweisen, damit sie einen Beitrag zur Forschung leistet (Dubé & Paré 2003, S. 597).

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Fallstudie in der Lehre. Dabei steht die Fallstudie in der Betriebswirtschaftslehre im Mittelpunkt.

1.3 Fallstudie in der Lehre

1.3.1 Historische Entwicklung der Fallstudie in der Lehre

Die Fallstudie in der Lehre wurde von der Harvard Business School in Boston entwickelt (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 130; Kaiser & Kaminski 1999, S. 137; Roberts 2005, S. 25 f.). Teilweise ist in der Literatur auch von Fallmethode oder Case Method die Rede (vgl. Dooley & Skinner 1977, S. 277; Kaiser & Brettschneider 2006, S. 130). Die Verfasserin verwendet ausschliesslich den Begriff der Fallstudie. Durch die Juristen angeregt,

verzichteten Dozenten der Harvard Business School bereits 1908 auf die traditionelle Vorlesung und stellten die Diskussion von praktischen Fällen aus dem Wirtschaftsleben in den Mittelpunkt ihrer Kurse (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 130). Obwohl Lehrende schon immer praktische Beispiele in ihren Unterricht einfließen liessen, kann erst seit den 70er Jahren von einem systematischen, breit angelegten Einsatz von sorgfältig aufbereiteten und auf der Basis von Dokumenten geschriebenen Fallstudien die Rede sein (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 130). Im deutschsprachigen Raum war Kosiol einer der ersten Lehrenden, der die Fallstudie im betriebswirtschaftlichen Unterricht einsetzte (Kosiol 1957, S. 9 ff.). In der Betriebswirtschaftslehre genießt die Fallstudie heute eine hohe Popularität und wird daher nicht selten im Unterricht und in Lehrbüchern verwendet (vgl. Steinmann & Schreyögg 2005; Zentes & Swoboda 2008). Inzwischen besitzt die Harvard Business School eine umfangreiche Sammlung von Fällen, die sie verkauft (Harvard Business School 2008, o. S.).

1.3.2 Typen von Fallstudien in der Lehre

Kaiser (1976, S. 54 ff.) unterscheidet vier Typen von Fallstudien in der Lehre, die als breit anerkannt gelten können (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131 f.; Belz 2001, S. 4 f.). Sie werden nachfolgend kurz umschrieben:

Die *Case Study Method* beinhaltet umfangreiches Material, weil sie neben einer Fallschilderung zahlreiche weitere Dokumente einschliesst. Diese Dokumente stellen zusätzliches Informationsmaterial dar. Manchmal wird es den Studierenden selbst überlassen, ob oder welche Dokumente des Informationsmaterials sie konsultieren. Bei der *Case Study Method* stehen Problemanalyse, Problemsynthese und Entscheidungsfindung im Mittelpunkt (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131 f.).

Die *Case Problem Method* zeichnet sich durch eine genaue Fallbeschreibung aus. Im Falltext werden Probleme des Falls ausdrücklich genannt. Die Studierenden müssen daher keine weiteren Recherchen betreiben, es stehen die Erarbeitung von Lösungsvarianten und die ausführliche Diskussion von Entscheidungen im Vordergrund (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131 f.).

Bei der *Case Incident Method* liegt das Schwergewicht auf der Informationsbeschaffung. Daher wird der zu bearbeitende Fall nur bruchstückhaft dargestellt. Die Studierenden müssen sehr viel Zeit in die Informationsgewinnung investieren (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131 f.).

Bei der *Stated Problem Method* werden nicht nur der Falltext, sondern zusätzlich auch die Lösung und deren Begründung ausgeteilt. Die Studierenden sollen anhand dieser Dokumente Einsichten in die Entscheidungsvorgänge und deren Strukturen gewinnen. Im Idealfall hinterfragen die Studierenden die getroffenen Entscheidungen kritisch und suchen alternative Lösungsmöglichkeiten (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131 f.; Kaiser & Kaminski 1999, S. 147 ff.).

1.3.3 Förderung von Fähigkeiten durch die Fallstudie in der Lehre

Durch die Arbeit mit Fallstudien können unterschiedliche Fähigkeiten verbessert werden. In der Literatur werden etwa die Wissensgewinnung, die Analyse-, die Synthese-, die Kommunikations- und die Entscheidungsfähigkeit oder die Fähigkeit der Anwendung des Gelernten genannt (Belz 2001, S. 4; Dooley & Skinner 1977, S. 283; Erskine, Leenders & Mauffette-Leenders 1981, S. 50 ff.).

Die verschiedenen Autoren sind sich nicht einig, welche Fähigkeiten durch die Fallstudie in der Lehre besonders gefördert werden. Gemäss Zaugg eignet sich die Fallstudie in der Lehre vornehmlich zur Förderung der Problemlösungsfähigkeit (Zaugg 2002, S. 9). Gleicher Meinung ist auch Kosiol: „Die Methode der praktischen Fälle fördert das selbsttätige Kennenlernen von Sachzusammenhängen in hohem Masse, gibt, unabhängig von der Art der Fragestellung, ständig Impulse zum Nachforschen. Es gilt aufzuspüren, welche noch fehlenden Kenntnisse erworben werden müssen, wo sich Informationslücken befinden, und welche Überlegungen anzustellen sind, um die Problemlösung zu finden“ (Kosiol 1957, S. 30). Kaiser & Brettschneider sehen dagegen die Entscheidungsfähigkeit als wichtigste und einzige Fähigkeit an, die durch die Fallstudie in der Lehre ausgebaut wird (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 133). Die Verfasserin ist der Meinung, dass mit der Fallstudie sicherlich nicht nur eine Fähigkeit gefördert wird. Sie geht davon aus, dass durch den Einsatz der Fallstu-

die im Unterricht insbesondere die Analyse- und die Synthesefähigkeit, die Entscheidungsfähigkeit und die Problemlösungsfähigkeit gefördert werden.

Die Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten durch die Fallstudie in der Lehre wird in der Literatur oft postuliert, aber nur selten empirisch belegt. Eine Ausnahme bildet die Studie von Kaiser & Brettschneider (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 137 ff.), in der nachgewiesen wird, dass die Entscheidungsfähigkeit einer Gruppe beim Lösen von Fallstudien durch den Einsatz eines Moderators wesentlich erhöht wird.

2. Praktische Anwendung

2.1 Die Unterrichtsmethoden in der Vorlesung „Strategisches Management“

Der Frontalunterricht wird im Rahmen der Vorlesung „Strategisches Management“ eingesetzt, weil er die Erarbeitung einer wichtigen Wissensbasis ermöglicht (vgl. Wiechmann 2006d, S. 22; Winteler 2004, S. 39). Die Vorlesung in Vortragsform bildet die Grundlage einer systematischen Ausbildung, die die Aufgabe hat, in einer deduktiven Art und Weise in die Grundprobleme und Grundbegriffe des „Strategischen Managements“ einzuführen (Kosiol 1957, S. 12 f.). Allerdings ist es nicht Sinn und Zweck der Vorlesung, den vollen Wissensstoff zu vermitteln und damit Lehrbücher und andere Vertiefungsliteratur zu ersetzen (Kosiol 1957, S. 13). Vielmehr soll die Vorlesung eine Anleitung dazu sein, den Stoff durch Selbststudium des Buches „Methodik der strategischen Planung“ weiter zu vertiefen (Grünig & Kühn 2009).

Mit der Einführung der Fallstudie als Unterrichtsmethode neben dem Frontalunterricht soll der Forderung nach Methodenvielfalt, die in der Pädagogik ebenso unumstritten wie wohl begründet ist, Rechnung getragen werden (Meyer 2007, S. 74 ff.; Wiechmann 2006c, S. 10 ff.). Die Fallstudie ergänzt die Vorlesung „Strategisches Management“ um eine aktive Komponente, sodass die Lernenden nicht nur passiv Informationen aufnehmen (Götz & Häfner 2005, S. 98). Die Fallstudie erfüllt das Ziel, dass die

Hochschule im Bereich Betriebswirtschaftslehre etwas bietet, das später im praktischen Leben verwendet werden kann (Kosiol 1957, S. 19). „Wenn es Sache des Fachunterrichts an den Hochschulen ist, auf die tatsächliche Berufsausübung vorzubilden, dann bedeutet die Methode der praktischen Fälle die unmittelbare Endstufe auf dem Wege zur Berufspraxis“ (ebd.). Die Erreichung dieses Ziels ist zentral, weil der grösste Teil der Studierenden in der Privatwirtschaft tätig sein wird. Die Fallstudie kann als gut geeignete Übung für das spätere Berufsleben angesehen werden. Dennoch ist nicht zu vergessen, dass kein Studium die praktische Erfahrung in einem Unternehmen ersetzen kann. Denn eine vollständige Vorbereitung auf das Berufsleben schliesst immer auch das Üben im Sinne von praktischer Betätigung ein (ebd.).

Zudem werden Gruppenpräsentationen der Fallstudien in die Vorlesung eingebaut. Anschliessend an die Gruppenpräsentationen wird jeweils eine Diskussion über die präsentierte Lösung geführt. Dabei handelt es sich um ein Lehrgespräch (Pfäffli 2005, S. 163 f.). Ziel dieses Lehrgesprächs ist es, den Studierenden die guten und die weniger gelungenen Punkte der vorgestellten Lösung vor Augen zu führen. Zudem haben die Studierenden während des Lehrgesprächs die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Es ist anzumerken, dass in der Vorlesung „Strategisches Management“ im Frontalunterricht viel Wert auf Aktivierung gelegt wird – in dem Masse, wie sie möglich ist. Häufig wird die Murmelminute oder die wertschätzende Erkundung eingesetzt (Dittrich-Brauner et al. 2008, S. 70 ff.). Bei der Murmelminute wird den Studierenden, nachdem der Lehrende eine Frage gestellt hat, ein paar Minuten Zeit gegeben, um diese Frage zu zweit zu diskutieren. Als Resultat melden sich Studierende häufiger, da sie ihre Antwort mit einer Kommilitonin respektive einem Kommilitonen abgesprochen haben. Die wertschätzende Erkundung zielt darauf ab, die Studierenden zu motivieren, indem ihnen gezeigt wird, dass sie aus ihrem vorhandenen Wissen und ihrer Erfahrung schöpfen können (Dittrich-Brauner et al. 2008, S. 70 ff.; vgl. Winteler & Forster 2007, S. 105 ff.).

2.2 Die Fallstudientradition am Lehrstuhl für Unternehmensführung der Universität Fribourg

Seit es den Lehrstuhl für Unternehmensführung an der Universität Fribourg gibt, werden Fallstudien als Unterrichtsmethode eingesetzt. Bis 2006 wurden die Fallstudien jedoch mehrheitlich im Frontalunterricht gelöst. 2007 wurde ein erster Versuch mit der Präsentation von Lösungen von Studierenden gemacht. 2008 wurden die Fallstudien nach einem neuen Konzept mit Gruppenarbeit, Gruppenpräsentation und Lehrgespräch durchgeführt. Die Fallstudie als Unterrichtsmethode wird für die Vorlesung „Strategisches Management“ als zentral erachtet, weil sie die unter 1.3.3 genannten Fähigkeiten bei Studierenden fördert. Überdies soll durch den Einsatz von Fallstudien die Handlungskompetenz auf Seiten der Studentenschaft gefördert werden, weil man – mit zahlreichen Pädagoginnen und Pädagogen – der Meinung ist, dass Handlungskompetenz durch erfahrungsorientiertes Lernen aufgebaut wird. Allerdings sollte dieses Handeln von Zeit zu Zeit kritisch reflektiert werden (Wiechmann 2006b, S. 8).

Zudem wird mit dem Einsatz von Fallstudien das Wissen in einen Verwendungszusammenhang gesetzt. Damit wird verhindert, dass es sich um träges Wissen handelt, das zwar abgerufen, aber nicht in einen Kontext eingebettet werden kann oder sich nicht auf eine konkrete Situation anwenden lässt. Mit der Fallstudie kann für gewisse Situationen aus der Praxis eine Authentizität erzielt werden, die den Studierenden aufgrund der noch ungenügenden Erfahrung aus dem Berufsleben sonst oftmals fehlt.

2.3 Die Fallstudienbearbeitung im Rahmen der Vorlesung „Strategisches Management“

Im Frühjahrssemester 2008 wurde ein neues Konzept zur Erarbeitung der Fallstudien in der Vorlesung „Strategisches Management“ angewandt. Anstatt die Fälle nur im Frontalunterricht zu behandeln, wurde ein grosser Teil der Fallstudien durch Studierende bearbeitet und präsentiert. Das Konzept wurde den Studierenden anhand von Regeln in der ersten Vorlesung erklärt. Bereits in der ersten Vorlesung erhielten die Studierenden eine Liste der Fälle mit der Zuordnung zu den Lerneinheiten und den Ein-

reichsterminen. Die Studierenden hatten dann die Gelegenheit, eine Gruppe zu bilden und die Teilnehmenden dieser Gruppe bis zu einem gewissen Termin bei der Assistentin zu melden. Anschliessend wurden die Gruppen per Los den zu lösenden Fällen zugeteilt und per E-Mail informiert. Jeder Gruppe wurde mitgeteilt, welchen Fall sie bis wann zu lösen und einzureichen hatte. Zusätzlich versandte die Assistentin eine Übersicht über die Zuteilung der Gruppen. Sobald alle Lösungen einer Fallstudie am Lehrstuhl eingetroffen waren, korrigierten und bewerteten die Assistentinnen diese. Anschliessend wurde eine Gruppe für die Präsentation ihrer Lösung in der Vorlesung bestimmt. Die Gruppe wurde so ausgewählt, dass die zuhörenden Studierenden am meisten profitieren konnten. Es fand somit eine bewusste Auswahl statt. Demnach konnte nicht immer die Gruppe mit der besten Lösung präsentieren, sondern manchmal wurde auch eine Gruppe gewählt, die einen klassischen Fehler gemacht hatte, um diesen nachher im Lehrgespräch diskutieren zu können. Die Präsentationen wurden nicht bewertet.

2.4 Typ der Fallstudie am Lehrstuhl für Unternehmensführung

Im Bereich des „Strategischen Managements“ verfügt der Lehrstuhl für Unternehmensführung über rund vierzig Fallstudien. Sie werden laufend aktualisiert. Von Zeit zu Zeit wird eine Fallstudie aus der Fallstudiensammlung gestrichen, weil sie wegen wirtschaftlichen Veränderungen nicht mehr zeitgemäss ist (etwa, weil das Unternehmen nicht mehr existiert).

Zur Erarbeitung der Fallstudien ziehen die Verfasserinnen und Verfasser meist Jahresberichte des Unternehmens, Homepages, Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Artikel aus Fachzeitschriften und wenn möglich interne Dokumente der jeweiligen Firma bei. Manchmal besteht auch die Möglichkeit, den Fall zusammen mit einer Person aus dem Unternehmen zu erarbeiten oder zumindest von einer Person aus der jeweiligen Firma korrigieren oder kommentieren zu lassen. Praxisnähe wird bei der Erarbeitung von Fallstudien als zentral erachtet. Eine institutionalisierte Vorgehensweise beim Schreiben von Fallstudien existiert am Lehrstuhl für Unternehmensführung nicht. Belz (2001, S. 7 ff.), Grochla & Thom (1978,

S. 26 ff.) sowie Janovsky, Pilarek & Khashabian (2006, S. 55 ff.) schlagen eine solche vor.

Fallstudien des Lehrstuhls für Unternehmensführung entsprechen der Case Problem Method nach Kaiser (1976, S. 54 ff.). Sie beinhalten eine genaue Fallbeschreibung und im Falltext werden die Probleme des Falls ausdrücklich genannt. Die Studierenden müssen daher keine weiteren Recherchen betreiben, denn es stehen die Erarbeitung von Lösungsvarianten und die ausführliche Diskussion von Entscheidungen im Vordergrund (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131).

Auf der gestalterischen Ebene wird darauf geachtet, dass die Fallstudien nicht nur aus Text bestehen. Oftmals beinhalten die Fallstudien neben dem Medium Sprache Tabellen oder Abbildungen und können so als didaktisch gut gestaltet angesehen werden (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 131; vgl. Weidenmann 2006, S. 446 ff.). Beim Verfassen der Fallstudien wird vor allem Wert auf eine klare, einfache Sprache gelegt und es wird darauf geachtet, dass die Fallstudien überblickbar sowie realitätsnah sind. Die Fallstudien sollten für die Studierenden herausfordernd aber nicht überfordernd sein (Kaiser & Kaminski 1999, S. 152). Sie genügen den Kriterien, die Reetz (1988, S. 148 ff.) für Fälle für den Wirtschaftsunterricht entwickelte: „Situative Repräsentation“, „wissenschaftliche Repräsentation“, „subjektive Bedeutsamkeit“ und „subjektive Adäquanz“ (vgl. dazu Reetz 1988, S. 148 ff.; Kaiser & Kaminski 1999, S. 153 ff.).

2.5 Die Verlaufsstruktur und der Lernprozess bei der Fallstudie in der Lehre

Die Fallstudienerarbeitung läuft grundsätzlich so ab, dass die Studierenden mit einem praxisnahen Fall konfrontiert werden, den Fall besprechen, nach Lösungsalternativen suchen, sich für eine Lösung entscheiden und diese schliesslich erörtern (Kaiser & Kaminski 1999, S. 137). Im Anschluss wird die getroffene Entscheidung im Plenum diskutiert.

Bei der Fallbearbeitung durchlaufen die Studierenden einen Lernprozess, der in Anlehnung an Kaiser & Brettschneider (2006, S. 133 ff.) und Kaiser & Kaminski (1999, S. 137 ff.) in Abbildung 1 wiedergegeben ist.

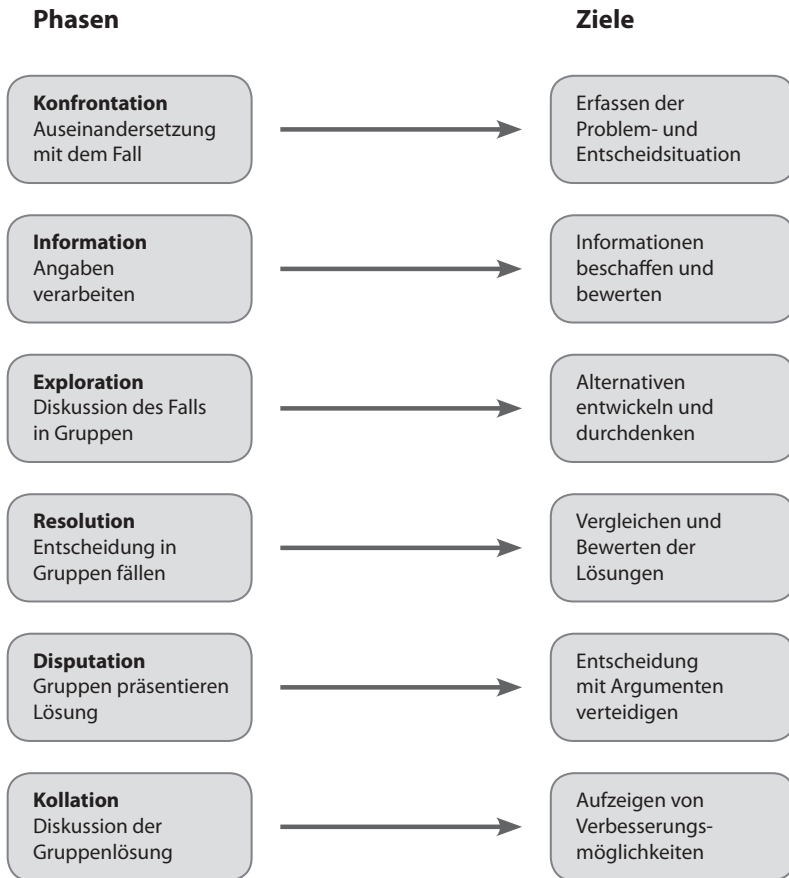


Abbildung 1: Lernprozess bei der Fallstudienbearbeitung
(in Anlehnung an: Kaiser & Kaminski 1999, S. 138)

In einer *ersten Phase* werden die Studierenden mit einem Fall konfrontiert. Konkret geht es in der ersten Phase darum,

- „eine Problem- und Konfliktanalyse,
- eine Situationsanalyse und
- eine Normen- und Zielanalyse“

zu machen (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 135).

In der *zweiten Phase* müssen die im Fall gegebenen Informationen verarbeitet werden. Die Studierenden sollen das Informationsmaterial studieren, analysieren, bewerten, auswerten und diskutieren (z. B. Verständnisfragen klären). Allenfalls können noch zusätzliche Informationen beigezogen werden (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 135).

In der *dritten Phase*, der Exploration, sollen die Studierenden mehrere Lösungen durchdenken (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 136). Gerade in der strategischen Unternehmensführung, wo in der Praxis meist auch mehrere Lösungen zur Bewältigung eines Problems möglich sind, ist dieser Schritt zentral. Die Studierenden diskutieren die Lösungsvorschläge systematisch. Um eine Übersicht über die möglichen Varianten zu bekommen, kann eine einfache Entscheidungsmatrix, wie sie in Tabelle 1 ersichtlich ist, eingesetzt werden (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 136).

Tabelle 1: Entscheidungsmatrix (Kaiser & Kaminski 1999, S. 140)

	Vorteile	Nachteile	Konsequenzen
Variante 1			
Variante 2			
Variante 3			

In der *vierten Phase*, der Resolution, entscheiden sich die Studierenden für die Variante, die sie als beste Lösung erachten. Dabei diskutieren sie die Vor- und Nachteile und die Konsequenzen der Varianten im Detail (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 136).

Die *fünfte Phase* ist die Disputation. Sie besteht in der Regel aus Vorträgen der Studierenden und einer anschließenden Diskussion (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 136). Im konkreten Fall wird die von der Gruppe getroffene Entscheidung in der Vorlesung „Strategisches Management“ vorgetragen und danach im Plenum diskutiert.

In der *letzten Phase*, der sogenannten Kollation, geht es darum, Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen oder alternative Lösungen zu erwägen (Kaiser & Brettschneider 2006, S. 137; Kaiser & Kaminski 1999, S. 139). In der Vorlesung wird anhand der Lösung der Studierenden diskutiert. Manchmal wird eine zweite Lösung aus dem Plenum vorgestellt. Nur sel-

ten wird eine Musterlösung beigezogen. In der Diskussion wird auf speziell gute Aspekte der Gruppenpräsentation und auf allfällige Fehler der Gruppenlösung eingegangen. Dieses Lehrgespräch dient den Studierenden als Prüfungsvorbereitung, weil aufgezeigt wird, wie klassische Fehler vermieden werden können.

Der hier dargelegte Lernprozess ist idealtypisch. Es kann nicht gesagt werden, ob insbesondere die Phasen zwei, drei und vier nach diesem idealtypischen Modell ablaufen. Für die Phasen eins, fünf und sechs ist dies eher gewährleistet, weil die Lehrenden dort direkt involviert sind.

Während der Phasen zwei bis vier werden die Studierenden wenig durch den Lehrstuhl gelenkt und unterstützt. Die Studierenden sind folglich weitgehend auf sich selbst gestellt und müssen mit gruppendynamischen Prozessen, die auf Inhalts- und Beziehungsebene entstehen können, selbst zurechtkommen (Riesen 1995, S. 41 ff.). In der sechsten Phase werden die Studierenden durch den Lehrstuhl im Sinne einer dialogischen Beratung begleitet. Die Ratsuchenden, in diesem Fall also die Studierenden, wenden sich an die Beratungsperson – im vorliegenden Beispiel an den Lehrstuhlinhaber und an die zuständige Assistentin – und erhalten dort Ratschläge oder es wird gemeinsam eine Problemlösung erarbeitet (Riesen 1995, S. 41 ff.). Die dialogische Beratung findet meistens in der Plenumsdiskussion statt, kann aber auch in Form einer Sprechstunde beispielsweise zur Diskussion der Fallstudienlösung erfolgen.

3. Fazit

Die hier gemachten Ausführungen zeigen, dass die Fallstudie den Studierenden hilft, Wissen nicht nur anzueignen – im Sinne von Auswendiglernen – sondern zugleich die Anwendung des Wissens fördert. Durch das Lösen von Fällen aus verschiedensten Branchen und Organisationen können die Studierenden zudem ihr Praxiswissen vertiefen. So erfüllen Fallstudien im Hinblick auf den Wissenserwerb eine zentrale Funktion, weil sie eine wertvolle Ergänzung zur klassischen Vorlesung darstellen. Letztere ist in erster Linie auf die Vermittlung von methodischem Wissen und Faktenwissen ausgerichtet und bleibt auf einem hohen Abstraktions-

niveau. Das Wissen aus der Vorlesung ist ein wertvolles Gerüst, blendet aber oft viele Merkmale und Eigenheiten aus, die in die Praxis hineinspielen (Kosiol 1957, S. 32). Durch den Einsatz der Fallstudie in der Vorlesung „Strategisches Management“ wird neben dem methodischen Wissen aus der Vorlesung konkretes, praktisches Wissen vermittelt. Die Fallstudie vermag methodische Einsichten anschaulicher und plastischer darzustellen (ebd.). Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Fallstudie nicht ohne die Vorlesung auskommt. Gewisses methodisches Wissen ist ein entscheidender Faktor, um die Fälle überhaupt bearbeiten zu können.

Literaturverzeichnis

- BELZ, F.-M. (2001). Entwicklung von Fallstudien für die Lehre. St. Gallen: IWP-HSG.
- BÖNSCH, M. (2002). Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren: Schneider.
- DITTRICH-BRAUNER, K., DITTMANN, E., LIST, V. & WINDISCH, C. (2008). Grossgruppenverfahren. Lebendig lernen – Veränderungen gestalten. Heidelberg: Springer.
- DOOLEY, A. R. & SKINNER, W. (1977). Casing casemethod methods. *Academy of Management Review*, 2, 277–289.
- DÖRING, K. W. & RITTER-MAMCZEK, B. (2001). Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Ein praxisorientierter Leitfaden. 8. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- DUBÉ, L. & PARÉ, G. (2003). Rigor in information systems positivist case research: current practices, trends, and recommendations. *MIS Quarterly*, 27, 597–635.
- ERSKINE, J. A., LEENDERS, M. R. & MAUFFETTE-LEENDERS, L. A. (1981). Teaching with cases. London und Canada: School of Business Administration, University of Western Ontario.
- GÖTZ, K. & HÄFNER, P. (2005). Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- GROCHLA, E. & THOM, N. (1978). Fallmethode und Gruppenarbeit in der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung. Ein Kölner Versuch. 2. Auflage. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- GRÜNIG, R. & KÜHN, R. (2009). Methodik der strategischen Planung. Ein prozessorientierter Ansatz für Strategieprojekte. 5. Auflage. Bern u. a.: Haupt.
- HARVARD BUSINESS SCHOOL (Hrsg.) (2008). Case studies. http://www.hbsp.harvard.edu/hbsp/case_studies.jsp, abgefragt am 12. September 2008.
- HASSELHORN, M. & GOLD, A. (2006). Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
- JANOVSKY, J., PILAREK, D. & KHASHABIAN, B. (2006). Checkliste für die Entwicklung einer Fallstudie. In: JANOVSKY, J., KHASHABIAN, B. & PILAREK, D. (Hrsg.). Management-Kompetenzen durch Fallstudientechnik. Talente erkennen und entwickeln. Wiesbaden: Gabler. 55–61.
- KAISER, F.-J. (1976). Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KAISER, F.-J. & BRETTSCHEIDER, V. (2006). Fallstudie. In: WIECHMANN, J. (Hrsg.). 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz. 130–142.
- KAISER, F.-J. & KAMINSKI, H. (1999). Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzeptes mit Beispielen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KOSIOL, E. (1957). Die Behandlung praktischer Fälle im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht (Case Method). Ein Berliner Versuch. Berlin: Duncker & Humblot.
- MEYER, H. (2007). Was ist guter Unterricht? 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2008). Methodensammlung Anregungen und Beispiele für Moderatoren. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/methodensammlung>, abgefragt am 09. September 2008.

- MISCHKE, W., RAAPKE, H.-D. & SIELAFF, L. (1995). Lerneinheit „Methoden und Medien“. In: BROKMANN-NOOREN, C., GRIEB, I. & RAAPKE, H.-D. (Hrsg.). NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz. 107–171.
- PFÄFFLI, B. K. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern u. a.: Haupt.
- REETZ, L. (1988). Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. *Wirtschaft und Erziehung*, 40, S. 148 ff.
- REICH, K. (2008). Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de>, abgefragt am 09. September 2008.
- RIESEN, M. A. (1995). Lernprozesse begleiten. Bericht Nr. 12. Luzern und Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung.
- ROBERTS, K. (2005). Case development 1945–1960. *ECCHO the case for learning*, 14, 25–26.
- SCHULZ, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, P., OTTO, G. & SCHULZ, W. (Hrsg.). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover u. a.: Schroedel. 13–47.
- SIMMONS, E. (2005). Participant-centered learning and the case method. *ECCHO the case for learning*, 14, 5–6.
- SOWI-ONLINE (Hrsg.) (2008). Unterrichtsmethoden in sozialwissenschaftlichen Fächern: Online-Dokumente. <http://www.sowi-online.de/methoden/methoden-ol.htm>, abgefragt am 12. September 2008.
- STEINMANN, H. & SCHREYÖGG, G. (2005). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte – Funktionen – Fallstudien*. 6. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- VERBRAUCHERBILDUNG (Hrsg.) (2008). *Methodenkoffer*. <http://www.verbraucherbildung.de/projekt01/d/www.verbraucherbildung.de/methodenkoffer/index.html>, abgefragt am 12. September 2008.
- WEGNER, W. (1992). Das grosse Seminar – (auch) eine grosse Chance. In: BRÖDEL, R. & GRIESE, H. (Hrsg.). *Hochschuldidaktische Perspektiven*. Band 44. Hannover: Universität Hannover. 169–196.

- WEIDENMANN, B. (2006). Lernen mit Medien. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. 423–476.
- WENIGER, E. (1965). Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- WIECHMANN, J. (Hrsg.) (2006a). 12 Unterrichtsmethoden für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- WIECHMANN, J. (2006b). Zwölf Unterrichtsmethoden für die Praxis. In: WIECHMANN, J. (Hrsg.). 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz. 7–8.
- WIECHMANN, J. (2006c). Unterrichtsmethoden. Vom Nutzen der Vielfalt. In: WIECHMANN, J. (Hrsg.). 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz. 9–19.
- WIECHMANN, J. (2006d). Frontalunterricht. In: WIECHMANN, J. (Hrsg.) (2006). 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz. 20–34.
- WILDT, J., ENCKE, B. & BLÜMCKE, K. (Hrsg.) (2003). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- WINTELER, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WINTELER, A. & FORSTER, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen, 55, 102–109.
- ZAUGG, R. J. (2002). Fallstudien als Forschungsdesign der Betriebswirtschaftslehre. Anleitung zur Erarbeitung von Fallstudien. Bern: IOP-Verlag.
- ZENTES, J. & SWOBODA, B. (Hrsg.) (2008). Fallstudien zum internationalen Management. Grundlagen – Praxiserfahrungen – Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Lehrperson oder Servicecenter? Zeitökonomische Beratung und Betreuung von Studierenden

Die zeitliche Ökonomisierung des persönlichen Aufwands für die Betreuung Studierender ist für viele Dozierende der Universität und Fachhochschule ein ganz zentrales Anliegen. Viele fragen sich: „Wie können Studierende fördernd beraten und wie kann dennoch der Aufwand für eine optimale Betreuung reduziert werden?“ Es wird das „Prinzip der minimalen Hilfe“ nach Friedrich Zech vorgestellt und kritisch auf seine praktische Umsetzung hin analysiert. Im Anschluss daran werden auf den Hochschulkontext angepasste Beratungsprinzipien nach Brigitta Pfäffli und praktische Hilfen zur Optimierung der Betreuung von Studierenden vorgestellt. Der Veranschaulichung dienen zwei erfolgreich eingesetzte Massnahmen zur effizienten Betreuung von Studierenden: eine FAQ-Liste mit immer wiederkehrenden Fragen der Studierenden und dazugehörigen Antworten sowie das Einfordern von Fragen als Grundlage für die Sprechstunden. Beide Massnahmen haben sich bewährt, da sie die Betreuung effizienter machen und die Vorbereitungsarbeit verringern.

1. Problematik der zeitintensiven Betreuung von Studierenden an Hochschulen

„Lehrperson oder Servicecenter?“ lautete eine der Fragen zur Rolle und zum Selbstverständnis von Lehrpersonen, die im Ausschreibungstext zum Hochschuldidaktikkurs „Betreuung Studierender“ auf den Inhalt des Kurses Bezug nahmen. Dies schien kein Randthema zu sein, denn alle

Teilnehmenden des Kurses hatten sehr ähnliche Erfahrungen in ihrer tag-täglichen, umfangreichen Betreuungstätigkeit gemacht: Sie sollten ansprechende Seminare gestalten, sehr viele Studierende professionell betreuen und für alle individuellen Anliegen schnelle und hilfreiche Antworten parat haben. Eine der grundlegenden Arbeitsfragen lautete infolgedessen: „Wie können Studierende fördernd beraten, und wie kann dennoch der Aufwand für eine optimale Betreuung reduziert werden?“

Im Gegensatz zu den oft positiven Rückmeldungen der Studierenden zur Betreuungssituation ist die Zufriedenheit der Lehrpersonen oft geringer. Der Wunsch, die eigene Arbeitsweise zu ökonomisieren, lässt sich jedoch nicht ohne brauchbare Anregungen und konsequente Umsetzungen erfüllen. Insbesondere das Verhältnis der Vorbereitungszeit für das Seminar, die Besprechungen, die Teamsitzungen und Ähnlichem zum Ertrag wird vielfach in Frage gestellt.

Im Folgenden wird gezeigt, welche theoretischen Überlegungen hinter der Betreuung Studierender an Hochschulen stehen. Im Besonderen wird das fünfstufige „Prinzip der minimalen Hilfe“ von Friedrich Zech (Zech 2002, S. 315–319) kritisch analysiert und dessen Praktikabilität anhand der eigenen Betreuungssituation und des Selbstverständnisses von guter Betreuung erläutert. Dabei gilt das besondere Augenmerk den Sprechstunden, da in diesen individuellen Beratungsgesprächen die eigentliche Betreuungssituation besonders konzentriert erfahren wird. Nach einer kurzen Einführung in theoretische Grundgedanken zur Betreuungssituation an Hochschulen werden exemplarisch zwei Möglichkeiten beschrieben, wie der Zeitaufwand für die Sprechstunden reduziert werden kann, ohne die Qualität der Betreuung zu verringern.

2. Rahmenbedingungen der vorgestellten Betreuungssituation

Bevor die theoretischen Grundsätze zur Betreuung Studierender dargestellt werden, sollen zur besseren Verständlichkeit kurz der Aufbau und das Konzept der Veranstaltung erläutert werden, von der dieser Beitrag ausgeht. Es handelt sich um ein E-Learning-Modul des Virtuellen Campus'

Erziehungswissenschaft der Abteilung für Didaktik der Universität Bern, das sich aus einer Präsenzphase im Block von fünf Wochen mit Vorlesung und Seminar und einer anschliessenden individuellen siebenwöchigen Vertiefungsphase zusammensetzt, in der die Studierenden in Projektgruppen von zwei bis drei Personen online und auch durch persönliche Kontaktgespräche betreut werden (sogenanntes Blended Learning).

In der Vertiefungsphase verfassen die Studierenden eine schriftliche Arbeit oder sie können eine mündliche Prüfung zu ihrem Projektthema wählen. Vorschläge zu Projektthemen erarbeiten die Dozierenden, die innerhalb des Moduls in einem Team arbeiten, und publizieren sie auf der Lernplattform ILIAS. Nach Rücksprache mit den Dozierenden sind Modifizierungen oder eigene Vorschläge möglich. Die Projektgruppen veröffentlichen in der fünften Woche gemäss Anleitung eine kürzere Projektskizze und erhalten dazu von den Dozierenden eine persönliche Rückmeldung. In der achten Semesterwoche publizieren sie auf ILIAS ein Projektkonzept, das bereits ausführlicher ist und mehr ins Detail geht als die Projektskizze. Zu den Projektkonzepten verfassen die Studierenden untereinander in Lerntandems Rückmeldungen in Form von Intervisionsberichten. Diese werden von den Dozierenden begutachtet und gegebenenfalls kommentiert.

Mindestens ein persönliches Treffen (Sprechstunde) mit dem Dozenten bzw. der Dozentin ist obligatorisch. Es dauert in der Regel 45 bis 60 Minuten. Weitere Sprechstunden oder Online-Betreuungstermine finden auf Verlangen der Studierenden, also nach Wunsch und Bedürfnis der Studierenden, statt. Einfachere Fragen werden in der Regel über E-Mail oder Skype geklärt. Die häufigsten Themenbereiche, die in den Sprechstunden zur Sprache kommen, betreffen das wissenschaftliche Arbeiten, namentlich die Frage, wie man eine wissenschaftliche Seminararbeit schreibt. Konkret heisst dies:

- Themenwahl
- Einschränkung des Bearbeitungsbereichs
- Umfang
- Struktur
- Genaues, strukturiertes Vorgehen

- Zitieren und Bibliografieren
- Literatúrauswahl

Erschwerend dabei ist, dass es sich meistens um Studierende der unteren Semester handelt, welche die Art und Weise der universitären Betreuung erst kennenlernen müssen und noch relativ unselbstständig sind, was sich paradoxerweise oft mit Selbstüberschätzung paart. Einige können oder wollen die Unterstützung nicht annehmen, fordern sie ihrerseits auch nicht genügend ein. Manche von ihnen finden ihren Weg alleine und gelangen erfolgreich ans Ziel, andere hingegen empfinden das Semester und die individuelle Vertiefung ihrer Projekte als eine quälende Zeit. Gerade bei dieser letzten Gruppe sind die betreuenden Dozierenden gefordert, das Selbstvertrauen der Studierenden zu stärken und sie über das Betreuungsangebot und die Art der Unterstützung zu informieren. Viele Studierende schreiben ihre erste Seminararbeit und fühlen sich unsicher gegenüber dem wissenschaftlichen Arbeiten, weil es ihnen an grundlegenden Informationen, Erfahrung und an Selbstvertrauen fehlt.

3. Das Prinzip der minimalen Hilfe

3.1 Hierarchie der Hilfe nach Zech (2002)

Nicht selten haben Lehrende im Anschluss an eine Sprechstunde das Gefühl, zu viel für ihre Studierenden getan zu haben. Manche Dozierende bieten mehr Hilfe an, als die Studierenden von sich aus einfordern würden, und überladen sie mit Informationen. Das ist für beide Seiten auf Dauer unbefriedigend. Zur Schonung der Ressourcen in der universitären Praxis wird das „Prinzip der minimalen Hilfe“ als eine Möglichkeit präsentiert: Die Betreuungsperson hilft in diesem Modell nie mehr als erforderlich und beginnt mit der geringsten Hilfe (nach subjektiver Einschätzung).

Diese Hierarchie der Hilfe nach Zech (2002, S. 315) ist aus fünf Stufen aufgebaut:

1. Motivationshilfen
2. Rückmeldungshilfen
3. Allgemein-strategische Hilfen
4. Inhaltsorientierte strategische Hilfen
5. Inhaltliche Hilfen

Zur Erläuterung der einzelnen Kategorien:

1. *Motivationshilfen* sind Hilfen, die den Lernenden Mut machen und sie an der Aufgabe halten: „Du wirst es schon schaffen.“
2. *Rückmeldungshilfen* geben den Lernenden Auskunft darüber, ob sie richtig oder falsch liegen: „Du bist auf dem richtigen Weg.“
3. Als *allgemein-strategische Hilfen* werden Hilfen bezeichnet, die auf fachübergreifende oder allgemeine fachliche Problemlösungsmethoden aufmerksam machen: „Versuche die Daten in einen Zusammenhang zu bringen!“
4. *Inhaltsorientierte strategische Hilfen* beziehen sich stärker auf fachbezogene Problemlösungsmethoden und geben speziellere Hinweise, die auf den konkreten Inhalt der Aufgabe bezogen sind: „Worauf kommt es an? Überprüfe dein Ergebnis am Text!“
5. *Inhaltliche Hilfen* sind als die stärksten anzusehen und gehen bis zur Vorgabe von Teillösungen. Sie verweisen konkret auf Begriffe, auf Regeln und auf Zusammenhänge: „Denk an den Zusammenhang von ...“

3.2 Problem der Anwendbarkeit des Stufenmodells im Hochschulkontext

Die Schwierigkeit, die sich aus der Abfolge dieser fünf Stufen ergibt, liegt zum Ersten im System und den daraus resultierenden Anforderungen des Virtuellen Campus' Erziehungswissenschaft. Auf der E-Learning-Lernplattform werden den Studierenden des Seminars bereits zu Seminarbeginn relevante organisatorische und inhaltliche Informationen und allgemein-strategische Hilfen (Stufe drei) zur Verfügung gestellt: So sind die Studierenden gleich zu Beginn ihrer Projektstätigkeit, die zeitlich sehr

gestraft ist, auf dem richtigen Weg. Die Stufen vier und fünf (inhaltsorientierte strategische Hilfen und inhaltliche Hilfen) finden immer in der Projektphase und bei der anschließenden Beurteilung statt. Es werden von den Seminarleitenden detaillierte zweiseitige Gutachten verfasst – bei nur zehn Textseiten pro Person – eine sehr aufwändige Angelegenheit.

Zum Zweiten lässt sich das Modell von Zech (2002) gar nicht eins zu eins auf die Betreuungssituation an Hochschulen übertragen, da es ursprünglich aus der Mathematikdidaktik stammt und sich auf den problemlösenden Schulunterricht bezieht, in dem der Problemlösungsprozess einer Einzelaufgabe ins Stocken geraten und durch eine minimale Hilfe weiter vorangetrieben werden kann. Im Mathematikunterricht führt meist nur ein ganz korrekter Lösungsweg zur gültigen Lösung. Studentische Projektarbeiten am Institut für Erziehungswissenschaft hingegen zeichnen sich durch ihre vielfältigen und kreativen Vorgehensweisen aus. Eine idealtypische Lösungsvorgabe kann durch die Betreuungsperson gar nicht entwickelt werden.

Die fünf Stufen nach Zech spiegeln zudem das typische Spannungsfeld der Lehrenden wider, die gleichzeitig fördern sollen, anschließend aber auch benoten und begutachten müssen. Es hilft jedoch, gut zu verstehen, dass eine Betreuung zunächst einmal mit einer Motivationshilfe beginnen sollte. Dieser Punkt ist gerade bei Studienanfängern besonders wichtig und wird – auch wenn Stufe zwei und Stufe drei angewendet werden – nicht weniger bedeutsam. Ganz im Gegenteil: Die Motivationshilfe ist bis zum Ende der Betreuungsphase, also bis zur Abgabe der Arbeiten und der anschließenden Bewertung, eine der relevantesten Bereiche der Betreuungstätigkeit.

Das Prinzip der minimalen Hilfe lässt sich im Hochschulalltag nicht chronologisch umsetzen. Eine Motivationshilfe ist im Besonderen kurz vor Ende der Seminarveranstaltung gefragt, wenn die Studierenden nach einigen Wochen vertiefter Arbeit unsicher sind. Denn je näher der Abgabetermin rückt, desto eher zeigt sich bei den Studierenden Unzufriedenheit mit der Arbeit und dem eigenen Schreibstil.

3.3 Anpassung des Stufenmodells an den Hochschulkontext

Ein anderes interessantes Modell wäre, die minimale Hilfe nicht bei Stufe eins, Motivationshilfe, sondern umgekehrt, mit der stark eingreifenden inhaltlichen Hilfe zu beginnen: Wie bei Stufe fünf vorgeschlagen, setzt sich die Betreuungsperson zunächst einmal intensiv mit der Arbeit der Studierenden auseinander und mit dem Stand der Bearbeitung, der vorliegt, und betreut sozusagen von oben nach unten. Im Laufe der Betreuung zieht sich die Betreuungsperson eher zurück, bietet Rückmeldung, Literaturtipps, und zum Schluss leistet sie „nur“ noch Motivationshilfe. Die Studierenden kommen so immer mehr in die Eigenverantwortung für ihren Lernfortschritt. Zugegeben, die Gefahr, zunächst zu viel Hilfe anzubieten, besteht weiterhin. Aber es hat sich gezeigt, dass nach einer gründlichen und klärenden ersten Sprechstunde die Studierenden gut in der Lage sind, alleine selbstständig fortzufahren.

4. Beratungsprinzipien nach Pfäffli

Es kommt natürlich immer auch auf die individuelle Absicht der Beratung an: Was und wie möchte die dozierende Person überhaupt beraten? Möchte sie zur Selbstständigkeit anleiten und motivieren oder dem Grundsatz einer minimalen Hilfestellung folgen und dabei die Studierenden quasi ihrem Schicksal überlassen? Dazu sagt Pfäffli (2005):

„Gute Dozierende sind fachlich und didaktisch kompetent und praxiserfahren. Zusätzlich zeichnen sie sich ganz besonders durch ein vitales Interesse daran aus, ihren Studierenden den Zugang zu Wissen zu öffnen. [...] Auch ermöglichen sie durch ihr Engagement den Studierenden einen wissenschaftlichen und persönlich motivierten Umgang mit Aufgaben und Wandel. Mit einem wertschätzenden Umgang, verbindlichen Abmachungen und der Einbindung möglichst vieler Studierender in Lern- und Arbeitsprozesse vermögen Dozierende das Arbeitsklima in Lerngruppen lernfördernd mitzugestalten“ (Pfäffli 2005, S. 139).

Ein künstliches Stufenmodell, welches die Wissensvermittlung reglementiert, weil es grundsätzlich davon ausgeht, dass Dozierende „zu viel veraten“, erscheint weder praxisnah noch fair gegenüber den Studierenden. Zudem ist bei Studienanfängern Vorsicht geboten, denn sie selbst wissen häufig noch gar nicht, welche Art der Hilfe sie benötigen, und können auch gar nicht wissen, was sie von der Betreuungsperson einfordern sollen.

Aus der vorangegangenen Analyse ergibt sich, dass das Prinzip der minimalen Hilfe in der Betreuung und Beratung Studierender besser geeignet ist für traditionelle Universitätsveranstaltungen in höheren Semestern. Pfäffli bringt es auf den Punkt:

„Themen und Art der Beratung sind abhängig von der Phase eines Lern- und Arbeitsprozesses und von den vorhandenen Fähigkeiten, insbesondere auch der Lernfähigkeit der Studierenden“ (Pfäffli 2005, S. 227).

Pfäffli liefert eine Beschreibung, wie die Beratung Studierender auf die Förderung der vier Kompetenzen – Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz – ausgerichtet sein kann (Pfäffli 2005, S. 231). So sieht sie beispielsweise das Zurückgreifen auf bereits vorhandenes, bekanntes Wissen sowie das Kommunizieren in der Gruppe als zentrale aufgaben- und personenbezogene Handlungen, wie sie auch in der pädagogischen Lehrsituation sehr wichtig sind und gefördert werden. Dazu gehört ebenfalls, die eigene Arbeitsweise immer wieder bewusst zu machen, zu überdenken und gegebenenfalls das eigene Vorgehen mit neuen oder alternativen Ideen zu verbessern.

Persönliche Grenzen der Betreuung sollten vorausgehend klar abgesprochen werden. Erst wenn die Studierenden wissen, was sie genau von der Betreuung erwarten können und was nicht, können sie sich darauf einstellen und die Erwartungen werden realistisch. Ebenso gilt es klare Vereinbarungen zu treffen, oder, wie Pfäffli es ausdrückt: „Unmissverständlich sein im Anspruch an die erwartete Leistung“ (Pfäffli 2005, S. 141). Lohnenswert ist darüber hinaus, persönliche Strategien und die persönliche Lernfähigkeit der Studierenden zu erfragen beziehungsweise zu fördern, sie eigene weitere Vorgehensweisen entwickeln zu lassen und sie zur Selbstreflexion anzuleiten (Pfäffli 2005, S. 227).

Praktische Hilfe – Betreuungsplan

Für beide Seiten ist ein sogenannter Betreuungsplan hilfreich. Den weiteren Inhalt der Betreuung und das weitere Vorgehen bei den Besprechungen könnte man mit den Studierenden zusammen festlegen, indem man gemeinsam regelt, was Inhalt bei der oder den nächsten Sprechstunden sein wird. So könnte man für jede Studierende und jeden Studierenden oder jede Gruppe einen kleinen Betreuungsplan erstellen, der oben genannte Punkte von Pfäffli berücksichtigt und einen Blick auf die kommende Betreuungszeit wirft. Der Plan kann stichpunktartig schriftlich festgehalten werden und verschafft einen guten Anhaltspunkt und Überblick bei einer grossen Anzahl von Studierenden.

5. Massnahmen zur effizienten Betreuung Studierender

5.1 Häufig gestellte Fragen-Liste

Eine erste Massnahme zur Reduktion des zeitlichen Betreuungsaufwandes bei unserer Veranstaltung war eine FAQ-Liste (Frequent Asked Questions-Liste), die in der vorlesungsfreien Zeit angefertigt und auf ILIAS gestellt wurde. Bereits vor Beginn der ersten Seminarveranstaltung wurden die Studierenden gebeten, diese zu lesen und noch weitere Fragen zu formulieren, damit die Liste vervollständigt werden kann. Die Frageliste wurde so kontinuierlich erweitert. Sobald die Studierenden Fragen hatten, wurden sie von der Betreuungsperson konsequent auf die Liste verwiesen.

FAQ-Liste – Häufig gestellte Fragen zur Projektarbeit und zum Seminar

Anmerkung: Wenn Sie zu einer Ihrer Fragen hier keine Informationen finden, senden Sie mir bitte eine E-Mail oder schreiben Sie einen Beitrag im Seminarforum – gerne werde ich die FAQ-Liste dann ergänzen.

1. Fragen zum Projekt

Wie finde ich ein passendes Thema für mein Projekt?

Als Anregung und Beispiel finden sich zu jedem Seminarthema Projektvorschläge auf der Lernplattform. Diese können nach Absprache auch verändert werden. Sie können Ihrer Seminarleiterin / Ihrem Seminarleiter auch eigene Themenbereiche vorschlagen.

Welche formalen Richtlinien gelten für die Arbeit? (Umfang, Schriftgröße, Aufbau usw.)

Sämtliche Hinweise zur Arbeit können den „Formalen Richtlinien“ entnommen werden (als Download auf der Lernplattform unter dem Ordner „Projekt – Schriftliche Arbeit oder mündliche Prüfung“). Diese verbindlichen Richtlinien sind Grundlage der Benotung.

Wie wird die Gruppenarbeit sinnvoll aufgeteilt?

In der ersten Sprechstunde sollte mit der Seminarleiterin / dem Seminarleiter auch über eine sinnvolle und gerechte Verteilung innerhalb der Gruppenarbeit gesprochen werden. Dreiergruppen verfassen 30 Seiten, Zweiergruppen 20 Seiten. Einzelarbeiten sind nur in Ausnahmefällen mit Rücksprache (z. B. besondere Thematik) erlaubt. Die Gruppenmitglieder machen ihre Teile der Arbeit kenntlich (z. B. Kürzel im Inhaltsverzeichnis hinter dem verantworteten Kapitel), da Einzelnoten vergeben werden. Verzichten die Gruppenmitglieder auf eine solche Kenntlichmachung, akzeptieren sie bewusst eine Kollektivnote.

2. Fragen zur Sprechstunde

Wie melde ich mich zur Sprechstunde an?

Im jeweiligen Seminarordner findet sich eine Online-Anmeldung für die Gruppenmitglieder. Mindestens ein Besuch einer Sprechstunde ist obligatorisch, um mit dem Seminarleiter bzw. der Seminarleiterin eine sinnvolle Absprache über den Inhalt und den Verlauf der Projektarbeit zu treffen. Alle Gruppenmitglieder kommen in die Sprechstunde.

Was wird in der Sprechstunde besprochen?

Die Sprechstunde (hierbei besonders die erste Sprechstunde) dient der Betreuung und Rückmeldung durch die Seminarleiterinnen und Seminarleiter zu Ihren Projekten. Formale Voraussetzungen sind den „Formalen Richtlinien“ zu entnehmen (als Download auf der Lernplattform unter dem Ordner „Projekt – Schriftliche Arbeit oder mündliche Prüfung“) und unbedingt in der ersten Sprechstunde zu thematisieren. Wesentlich ist, dass Sie in der ersten Sitzung mit Ihrem Seminarleiter bzw. Ihrer Seminarleiterin das geplante Vorgehen genau besprechen, vor allem in Bezug auf Ihre erste Projektarbeit im VCedu (oder der Abteilung für Didaktik).

3. Fragen zur Intervention

Wie werden die Interventionspartner zugeteilt und wo und wann erfährt man, wer der/die Interventionspartner/-partnerin ist?

Die Interventionspartner/innen werden von den Seminarleiter/innen zugeteilt (immer 2) und zwar seminarintern. Die Auswahlkriterien für die Zuteilung sind dabei: Es sind keine Teilnehmer einer Gruppe (also Interventionspartner/innen bestehen aus verschiedenen Projekten) und evtl. thematische Annäherungen (muss aber auch nicht sein). Im Seminarordner ist die Zuteilung zur rechten Zeit ersichtlich. Nach Möglichkeit sollte die Zuteilung in der vierten Seminar-sitzung bekannt gegeben werden, damit sich die Interventionspartner/innen noch persönlich kennenlernen können. Alle weiteren Informationen zur Intervention (Ablauf, Inhalt usw.) finden sich im eigenen Ilias-Ordner „Projekt – Schriftliche Arbeit oder mündliche Prüfung“.

Abbildung 1: Eine Auswahl der Fragen aus der FAQ-Liste

Feedback der Studierenden zu der FAQ-Liste

Die Studierenden wurden gebeten, eine Rückmeldung zu der Brauchbarkeit dieser FAQ-Liste zu verfassen.

Frage an die Seminarmitglieder:

Ich möchte euch bitten, mir kurz zurückzumailen, wer von euch die Seite im Seminarordner „Häufige Fragen rund ums Seminar und Projekt“ gelesen hat? Wer hat dort Antworten auf Fragen gefunden? Was hat euch gefehlt? Ich benötige diese Informationen für meine eigene Evaluation, damit ich weiss, ob diese Informationen überhaupt gelesen wurden, von wie vielen, und ob sie geholfen haben etc. Und natürlich

auch, um das Informationsangebot zu verbessern. Ich bin euch für eure Rückmeldung sehr dankbar!

Antworten der Studierenden:

- Ich habe mir die Seite angeschaut und die Beiträge gelesen. Dies hat mir bei einigen Punkten geholfen, die meisten Informationen habe ich mir aber direkt bei den jeweiligen Quellen geholt (beispielsweise direkt bei den formalen Richtlinien nachgeschaut). Für mich ist dieser Seminarordner nicht unbedingt nötig.
- Ich habe diesen Ordner zu Beginn des Semesters einmal angeschaut. Ich weiss zwar nicht mehr so genau, was alles darin stand, fand die Informationen aber recht nützlich. Die meisten Informationen haben wir aber auch im Seminar erhalten oder waren für mich schon klar. Ich finde diesen Ordner aber gut, wenn man sich in einem Punkt nicht mehr sicher ist.
- Ich habe ehrlich gesagt erst jetzt reingeschaut. Die Fragen und Antworten scheinen mir aber sinnvoll zu sein. Du hast das meiste, was da steht, aber auch in den Seminarsitzungen gesagt, insofern glaube ich nicht, dass jemand, der ihn nicht gelesen hat, total ahnungslos ist. Zudem habe ich ja schon ein Modul bei dir besucht und halt auch gedacht, dass ich es schon ein bisschen kenne.
- Ja, ich habe da 2–3 mal reingeguckt und vor allem die Erläuterungen zur Intervention und zur Präsentation haben mir eine Antwort gegeben.
- Ich habe mich mehrere Male versucht zu informieren im Ordner „Häufige Fragen ...“. Ich habe einige Antworten gefunden. Andererseits waren einige Fragen von mir recht spezifisch oder detailliert, sodass sie dort nicht vorhanden waren. Die konnten ja aber bis jetzt immer per E-Mail geklärt werden ... Insofern bin ich nicht sicher, was fehlt, würde aber sagen, dass es hilfreich wäre, wenn beispielsweise noch mehr Infos vorhanden wären, als Hilfe zum Anfang der Arbeit (inwiefern soll / darf man sich an Projektvorschläge halten, inhaltliche Hinweise oder Möglichkeiten zum Aufbau von Arbeiten etc.) ... Vielleicht hat sich ja da aus verschiedenen Fragen von Stu-

dierenden etwas ergeben, das noch ein bisschen tiefer geht, als das, was schon vorhanden ist (ist doch sehr elementar). Ich fand die Seite aber insgesamt ein sehr wertvolles Instrument, das ich geschätzt habe ... Danke!

- Ich habe die „häufig gestellten Fragen“ konsultiert und fand dort Antworten auf meine Fragen. Gefehlt hat mir nichts.
- Die Hilfestellung unter „Häufig gestellte Fragen“ habe ich drei Mal benutzt und fand jedes Mal eine Antwort auf meine Frage. Gefehlt hat mir diesbezüglich nichts.

5.2 Studentische Fragen vor der Sprechstunde per E-Mail an die Betreuungsperson

Zur weiteren Entlastung der Betreuungsperson und zur Steigerung der Effizienz der Sprechstunden wurden die Studierenden aufgefordert, bis spätestens einen Tag vor der Sprechstunde ihre Fragen per E-Mail zu schicken. Es konnten beliebig viele Fragen zu allen Bereichen sein, beispielsweise Inhaltliches und Organisatorisches, Hauptsache, sie formulierten die Fragen vor dem Besuch. Damit wurden zwei Dinge bezweckt: Einerseits kann sich die Betreuungsperson so besser und gezielter auf das zentrale Anliegen der Studierenden vorbereiten, andererseits sind die Studierenden durch das schriftliche Formulieren der Fragen gezwungen zu überlegen, wie relevant die Frage überhaupt ist und ob sie sich nicht bereits im Vorfeld beantworten lässt. Dadurch sind die Fragen von besserer Qualität. Aufgrund der gezielten Fragen verlaufen die Sprechstunden für die Betreuungsperson wesentlich entspannter, da sie auf individuelle Bedürfnisse eingehen kann und nicht einfach darauf los informiert und „von allem etwas“ anbietet.

6. Schlussbemerkungen

Es wurden zunächst generelle Prinzipien der Betreuung von Studierenden an Hochschulen, ausgehend vom Prinzip der minimalen Hilfe, diskutiert und daraus Massnahmen abgeleitet, die in einer konkreten Veranstaltung angewandt wurden. Die Neuerungen in der Betreuungstätigkeit, insbe-

sondere die FAQ-Liste und das Einfordern der Besprechungsfragen bewirkten, dass der Aufwand reduziert und gleichzeitig die Betreuungsqualität erhalten und sogar verbessert werden konnte.

Literaturverzeichnis

- PFÄFFLI, B. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern u. a.: Haupt.
- ZECH, F. (2002). Grundkurs Mathematikdidaktik. Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik. Weinheim, Basel: Beltz.

Theorie-Praxis-Verbindung mit Hilfe von strukturiertem Peerfeedback

Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel eines Weiterbildungstages für Hochschullehrende, wie mit einem handlungsorientierten Kurskonzept Theorie und Praxis verbunden werden können. Vorbereitend zum Kurs halten die Teilnehmenden eine konkrete Situation aus dem eigenen Unterricht auf strukturierte Art anhand von Leitfragen fest, welche in engem Bezug zu den Kursinhalten stehen. In einem formativen Peerfeedback-Verfahren diskutieren die Teilnehmenden im Kurs die Situationsbeispiele und unterziehen sie einer theoriegeleiteten kritischen Würdigung. Das Szenario eignet sich, um konkrete Fallsituationen mit vorgegebenen strukturierten Lerninhalten zu verbinden. Die klare Ausrichtung des Kursangebotes auf Handlungskompetenzen zur Konzeption und Optimierung von Lernerfolgskontrollen wird von den Teilnehmenden geschätzt, ebenso das hoch strukturierte Feedback. Der Einsatz eines zusätzlichen qualitativen Evaluationsverfahrens im vorliegenden Fall erwies sich in zweiter Funktion als wirksame Lernsequenz, sodass es künftig zum festen Bestandteil des Kurses wird.

1. Einleitung

Nach rund zehn Jahren Bolognaform wird nun eine der zentralen Ideen konkreter angegangen. Der europäische Qualifikationsrahmen (englisch: European Qualifications Framework, EQF) entstand aus einer Initiative der EU-Kommission (2008) und definiert Bildungsniveaus für lebenslanges Lernen. Er nimmt die Funktion eines Metarahmens ein, zu welchem

die nationalen Qualifikationsrahmen möglichst kompatibel sein sollen. Der nationale Qualifikationsrahmen der Schweiz für die Hochschulen (nqf.ch-HS) ist seit Herbst 2009 publiziert (CRUS 2009). Seine Umsetzung geht demnächst in die Phase, in welcher die Bildungsinstitutionen mit seiner konkreten Einführung konfrontiert werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung an Schweizer Universitäten wurden die folgenden Niveaubeschreibungen durch die Swissuni formuliert, die vereinigten Weiterbildungsstellen aller Schweizer Universitäten:

Tabelle 1: Deskriptoren der Standards wissenschaftlicher Weiterbildung in der Schweiz gemäss nationalem Qualifikationsrahmen nqf.ch-HS (Nummerierung durch den Autor)

Abschlüsse der Weiterbildung werden an Personen verliehen, die ...

1. Wissen und Verstehen:

- a. über ein spezialisiertes oder multidisziplinär erweitertes Wissen und Verstehen auf Hochschulniveau verfügen, das in der Regel auf den Kenntnissen eines ersten, bereits abgeschlossenen Hochschulstudiums und der eigenen Berufserfahrung aufbaut und sich an forschungsbezogenen Erkenntnismethoden orientiert.

2. Anwendung von Wissen und Verstehen:

- a. in der Lage sind, innovative Problemlösungen auf hohem Komplexitätsniveau zu entwickeln, in ihren Tätigkeitsfeldern umzusetzen und ihre Resultate zu evaluieren.
- b. ihr berufliches und gesellschaftliches Handeln in seinen Zusammenhängen verstehen, mit den relevanten Kulturen in ihren Praxisfeldern vertraut sind und eine professionelle Identität entwickelt haben, die es ihnen erlaubt, ihre Aufgaben engagiert und verantwortungsbewusst anzugehen.

3. Urteilen:

- a. fähig sind, komplexe Sachverhalte in neuen und unvertrauten Zusammenhängen zu analysieren, zu beurteilen und theoretisch fundiert zu begründen.
- b. in der Lage sind, anspruchsvolle, nachhaltige und ethisch verantwortbare Entscheide zu fällen und Führungsaufgaben bei der Analyse, Systematisierung und Lösung komplexer Probleme zu übernehmen.

4. Kommunikative Fertigkeiten:

- a. fähig sind, komplexe Sachverhalte, Beurteilungen und Lösungsansätze gegenüber allen Anspruchsgruppen klar und eindeutig zu kommunizieren, auf andere Argumente einzugehen, Lösungsvarianten auszuarbeiten, zu begründen und zu verhandeln.

5. Selbstlernfähigkeit:

- a. sich in ihren Wissensgebieten und der Berufspraxis zurecht finden und sich selbstständig mit dem für sie relevanten Wissen auseinandersetzen, dieses bewerten und integrieren können.

 - b. sich mit den Veränderungsprozessen und Anforderungen der Zukunft auseinandersetzen können.

 - c. ihre Lernziele selber definieren, ihre Kompetenzen wissenschaftlich und praxisbezogen weiterentwickeln sowie Gelerntes in andere Kontexte übertragen können.
-

Die als Kompetenzen formulierten Deskriptoren geben für die Konzeption wissenschaftlicher Weiterbildung einen groben Rahmen vor, der in vielfältiger Weise mit fachspezifischen Inhalten in den unterschiedlichsten Formen von Weiterbildungsangeboten gefüllt werden kann. Der Erwerb von Kompetenzen wird auch für hochschuldidaktische Weiterbildungen nur in handlungsorientierten Formaten ermöglicht. Hochschuldidaktische Angebote für Lehrende müssen aus zahlreichen Gründen kompetenz- und handlungsorientiert gestaltet sein.

2. Herausforderungen für Hochschullehrende

Die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) hat für die Periode 2009 bis 2011 drei Schwerpunkte gesetzt, wovon zwei die Hochschullehrenden direkt betreffen werden: erstens die Entwicklung und explizite Formulierung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) für universitäre Bildungsangebote im Sinne von Abgangskompetenzen und zweitens die Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens (nqf.ch-HS) in der Schweiz. Stetige Entwicklungen in der Hochschullehre, Modularisierung, Berufsqualifizierung, neue Lehr-Lern-Kultur, Kompetenzorientierung oder damit verknüpfte alternative Lernerfolgskontrollen erfordern Wissen und vor allem Können, welches die Dozierenden nicht im Wissenschaftsalltag erwerben. Dozierende müssen folglich über Wissen zu hochschuldidaktischer Planung sowie über entsprechende Handlungskompetenzen verfügen, um die Entwicklungsprozesse nicht nur aus der Peripherie verfolgen, sondern sich aktiv und konstruktiv kritisch beteiligen zu können.

Das Unterrichten auf Hochschulstufe erfordert Problemlösefähigkeit. Es müssen konkrete Situationen in der Arbeit mit Studierenden oder in der Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrveranstaltungen gemeistert werden. Zur Erarbeitung der dazu benötigten Handlungskompetenzen reicht theorieverarbeitende Weiterbildung alleine nicht aus, denn dadurch wächst die Gefahr, dass primär träges Wissen erzeugt wird (Renkl 1996; Reusser 2005), das in der Problemlösesituation weder wahrnehmungs- noch handlungsleitend wirkt. Theoretisches Wissen muss in Kombination mit praktischen Fertigkeiten und leitenden Beispielen als kognitive Ressource aufgebaut werden, damit berufliche Situationen unter deren Nutzung kompetent gemeistert werden können (Kaiser 2005). Nutzbares Arbeitsprozesswissen zeichnet sich dadurch aus, dass es kontextbezogen, dem Bewusstsein zugänglich sowie wahrnehmungs- und handlungsleitend ist (vgl. Rauner 2007) und im Idealfall unter stetiger Reflexion erweitert wird.

3. Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung

Von wissenschaftlicher Weiterbildung wird erwartet, dass sie dazu beiträgt, die persönlichen Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen. Die subjektiven Theorien (Groeben & Scheele 1977), beispielsweise die biografisch gewachsenen persönlichen Ursache-Wirkungs-Erklärungen, sollen den wissenschaftlichen gegenübergestellt werden, um mit deren Hilfe unangemessene oder suboptimale Handlungsweisen zu ermitteln und zu optimieren und dadurch den Professionalisierungsgrad zu steigern (Wahl 1991, 2006). Damit wird die Idee der reflexiven Praxis im Sinne von Schön (1983, 1991) verwirklicht: Expertinnen und Experten sollen nicht nur routiniert vorgehen, sondern ihr Handeln theoriegeleitet kritisch reflektieren und dadurch weiterentwickeln können. Hierin liegt ein wesentlicher Nutzen der wissenschaftlichen Theorien für die Praxis. Der Kreislauf von der konkreten Erfahrung über deren Reflexion zur Generalisierung und Konzeptbildung und weiter zur Umsetzung der Konzepte – was wieder zu konkreter Erfahrung führt – wurde von Kolb (1984) in seiner „experiential

learning theory“ beschrieben. Zu den Herausforderungen in der Aus- und Weiterbildung zählt die Frage, durch welche Strategien und Methoden diese Art von Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden kann.

„Teach as you preach!“ Hinter diesem Slogan steht die Forderung nach Kongruenz von Form und Inhalt. Insbesondere in der Ausbildung von Auszubildenden sind aktivierende Unterrichtsformen wichtig, um den späteren Lehrpersonen das Erleben von Eigenaktivität und den dadurch charakterisierten Lernprozessen zu ermöglichen. Gemäss dem Modell der „Konkreten Kompetenzen“ (Kaiser 2005) werden diese Erfahrungen als leitende Beispiele für spätere Unterrichtssituationen im Gedächtnis abgelegt. Mit dem „pädagogischen Doppeldecker“ (Geissler 1985; Wahl 2006) wird dieses Prinzip der Selbstanwendung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen umgesetzt: „In allen Lernsituationen, die pädagogisch-psychologische Inhalte haben, ist das Medium gleichzeitig die Botschaft, ...“ (Geissler 1985, S. 8). Das didaktische Szenario wird in der Aus- und Weiterbildung von Auszubildenden also mit Vorteil so gestaltet, dass den Lernenden ermöglicht wird, die relevanten Inhalte gleich selbst zu erleben, wobei die Reflexion dieses Erlebnisses wieder Teil des Lernszenarios ist. So wird beispielsweise eine Unterrichtsmethode primär nicht abstrakt diskutiert, sondern mit der Methode selbst inhaltlich erarbeitet. Wird die entsprechende Lernsequenz von den Teilnehmenden als gewinnbringend erlebt, so vergrössern Effekte des Modelllernens (Bandura 1976) zusätzlich die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden die entsprechende Methode später selbst einsetzen. Auch wenn sie noch einen längeren Weg bis zur Umsetzung im eigenen Unterricht zu gehen haben, so trägt das positive Erlebnis zu einer Einstellungsänderung bei (Petty & Cacioppo 1986) und unterstützt damit den wichtigen Schritt zur Absichtsbildung (Heckhausen 1980). Für die hochschuldidaktische Weiterbildung ist dies ein zentraler Punkt, da beispielsweise Kurse zu lernerzentriertem Unterricht kaum die Unterrichtsstrategien Hochschullehrender beeinflussen, solange diese keine entsprechenden Anpassungen in den Unterrichtsformen beabsichtigen (Trigwell & Prosser 1996).

Im Zuge der Forschung zum konstruktivistischen Paradigma in der Pädagogik wurden Prämissen postuliert, die als Vorgaben zur Gestaltung situierter Lernarrangements herbeigezogen werden können. Bekannt sind

beispielsweise die Leitlinien für problemorientierte Lernumgebungen von Reinmann & Mandl (2006), welche die Relevanz authentischer Probleme als Ausgangspunkt für Lernprozesse erwähnen sowie die Übertragung von Lerninhalten in unterschiedliche Kontexte, die multiperspektivische Betrachtung eines Sachverhaltes und das Lernen im sozialen Austausch sowie mit instruktionaler Unterstützung. Die Relevanz der Situation als Ausgangslage zur Entwicklung von Handlungskompetenzen lässt sich auch im Werk von Hans Aebli finden: „Am Anfang muss eine geeignete Problemstellung stehen. Sie reizt zum Denken an und richtet es auf das Ziel aus ... Ist das Problem einmal auf klare und lebendige Weise gestellt, so braucht der Lehrer die Klasse nicht am Gängelband eng gefasster Fragen und Hinweise durch die Lektion zu steuern, sondern er wird sie innerhalb der durch das Problem gesetzten Schranken und der durch es vorgezeichneten allgemeinen Richtung relativ selbstständig forschen lassen können, wobei es ihm nur noch zufällt, Ordnung in die kollektive Denkarbeit zu bringen und die Durchführung inhaltlich zu überwachen“ (Aebli 1981, S. 104 f.). Seit einigen Jahren werden auch Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung als Belege dafür aufgeführt, dass der Mensch sich viel leichter an Situationen und Geschichten sowie die daraus abgeleiteten Prinzipien erinnert, als an isolierte Informationen (vgl. z. B. Spitzer 2002, 2006).

Zusammengefasst zeichnet sich zeitgemässe wissenschaftliche Weiterbildung in didaktischer Hinsicht dadurch aus, dass das Vorwissen der Teilnehmenden aktiv einbezogen, die Verknüpfung von Theorie und Praxis hergestellt und darauf basierend Handlungskompetenz aufgebaut wird. Damit der Aufbau trägen Wissens möglichst vermieden wird, müssen neue Lerninhalte mit praktisch bedeutsamen und subjektiven Kontexten und Handlungen verbunden werden. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die ausschliessliche Problemorientierung im Unterricht auch kontraproduktiv sein kann. Mit Hinweis auf das Werk von Aebli (1981) merkt Reusser (2005) an, dass es insbesondere im pädagogisch-psychologischen Bereich ratsam ist, eine gute Balance zwischen fachsystematischem und problemorientiertem Lernen zu finden. Empirische Erklärungshinweise dafür liefern beispielsweise Soucisse et al. (2003, zitiert nach Müller 2007). In ihren Untersuchungen bevorzugen Studienanfänger im Gegensatz zu Höhersemestrigen für problemorientiertes Lernen gut strukturierte Fall-

situationen und klarere Vorgaben zur Problemlösung. In einer Metaanalyse zum „Problem-Based Learning“ (PBL) im medizinischen Bereich erwähnen Albanese & Mitchell (1993), dass Studierende der Medizin in klinischen Prüfungen insbesondere dann besser abschlossen, wenn sie im PBL-Ausbildungsprogramm stärker geführt wurden.

4. Informierendes Peerfeedback zur Förderung von Lernprozessen

Kooperatives Lernen wird als wirksames Prinzip guten Unterrichts erachtet (Walberg & Paik 2000). Es finden sich zahlreiche empirische Belege für die Wirksamkeit. Der Grad der gegenseitigen Hilfestellung scheint beispielsweise ein guter Prädiktor für den späteren Lernerfolg zu sein. Dabei ist vor allem das Erklären des Lösungsweges oder das Lösen der Aufgabe mit Hilfe von Informationsmaterial sehr wirksam (Webb, Troper & Fall 1995). Das Lernen in Gruppen funktioniert dann, wenn fünf wichtige Prinzipien zur Gestaltung des Lernarrangements berücksichtigt werden: individuelle Verantwortlichkeit der Gruppenmitglieder, positive Interdependenz, förderliche (Face-to-Face) Interaktionen, Üben sozialer Fertigkeiten sowie regelmässige Reflexion der Gruppenprozesse (Johnson, Johnson & Smith 1991). Insgesamt wirkt sich kooperatives Lernen in mehrfacher Hinsicht positiv auf die Lernenden aus, beispielsweise auf ihre wahrgenommene soziale Unterstützung, auf die Qualität der Interaktionen und Beziehungen, auf das Selbstvertrauen und notabene auf den Lernerfolg (vgl. Johnson, Johnson & Smith 1991; Prince 2004).

Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass die Voraussetzungen, welche die Lernenden in eine Gruppenarbeit mitbringen, einen grossen Einfluss auf den Lernerfolg ausüben. Springer, Stanne & Donovan (1999) haben in einer Metaanalyse über 30 Studien zu kooperativem Lernen in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern festgestellt, dass Lernende mit schlechten Lernvoraussetzungen von hoch strukturierter Kleingruppenarbeit profitieren. Stark strukturierte Drehbücher für kooperative Lernsequenzen wie beispielsweise der „Reciprocal-Teaching“-Ansatz von

Palincsar & Brown (1984) haben mitunter aus diesem Grund günstige Auswirkungen auf den Lernerfolg (vgl. Renkl 1997).

Gemäss der kognitionspsychologischen Sichtweise von Piaget (z. B. 1947, 2003) löst eine Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen Realität und den eigenen kognitiven Schemata einen Lernprozess aus. Durch den Diskurs mit anderen – beispielsweise in einer Lerngruppe – werden die eigenen Vorstellungen über einen Sachverhalt der Bewertung anderer ausgesetzt. Der von Piaget beschriebene Adaptionsprozess besagt, dass die Rückmeldungen der anderen zu einer qualitativen Veränderung der kognitiven Schemata führen. Die Veränderung oder Erweiterung von Wissen im sozialen Austausch ist ein Kerngedanke des Sozialkonstruktivismus (Gerstenmeier & Mandl 1995). Piaget wird daher oft als Vorläufer des Konstruktivismus in den Humanwissenschaften betrachtet.

Lernerfolgskontrollen können mehrere Funktionen haben. Die beiden wichtigsten sind die formative und die summative Funktion. Formativ bedeutet, die Lernenden erhalten Rückmeldung über ihren aktuellen Wissensstand aufgrund der Resultate in der Lernerfolgskontrolle, welche dabei also zur Standortbestimmung dient. Aus den Ergebnissen werden Konsequenzen für den weiteren Lernprozess gezogen. Summative Funktion meint, dass mit der Lernerfolgskontrolle eine Lerneinheit, ein Modul oder ein ganzer Studiengang abgeschlossen wird. Aufgrund der Resultate werden die Lernenden eingestuft oder erhalten eine Bescheinigung für das erfolgreiche Erreichen angestrebter Kompetenzen. Durch gut strukturierte Rückmeldungen anderer Lernender lassen sich vertiefte Lernprozesse initiieren als formatives Assessment im Sinne einer Standortbestimmung. Da Lernende zur Lehrperson einen grösseren Kompetenzunterschied wahrnehmen, als zu anderen Lernenden, sind sie oft empfänglicher für deren Feedback als für das der Lehrperson. Zudem erleben die Betroffenen im Erfahrungsaustausch, dass die anderen mit vergleichbaren Herausforderungen kämpfen, wodurch die gegenseitige Anerkennung in der Gruppe und damit die Akzeptanz auch von kritischen Rückmeldungen gesteigert wird. Gemäss Banduras sozialkognitiver Theorie (1976) übernehmen Beobachter Verhaltensweisen von Rollenmodellen eher, wenn sie sich als diesen vergleichbar wahrnehmen. Die Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter ist eine zentrale Bedingung für das Modelllernen.

Lernende erhalten oft unvollständiges Feedback auf Lernkontrollen, welches kaum über den Hinweis „bestanden/nicht bestanden“ hinausgeht. Dies erstaunt umso mehr, da mit Feedback auf Lernleistungen Lernprozesse direkt gesteuert werden. Vollständige Rückmeldung im Sinne von informierendem Feedback weist auf klar erreichte Kompetenzen hin, enthält differenzierte Begründungen für Kritik und ist ergänzt mit Empfehlungen. Die Qualität der Rückmeldungen auf Lernergebnisse kann unter Berücksichtigung folgender Prinzipien optimiert werden (nach Juwah et al. 2004). Als nutzbringend im Lernprozess kann Rückmeldung erachtet werden, wenn sie:

1. die Entwicklung der Selbstbeurteilungskompetenz unterstützt
2. den Dialog zwischen Lernenden untereinander sowie mit der Lehrperson begünstigt
3. zur Klärung von Lernzielen, Beurteilungskriterien und erwartetem Niveau beiträgt
4. Wege zum Schliessen von Lücken aufzeigt
5. den Lernenden differenzierte Informationen über ihr Lernen liefert
6. Selbstvertrauen und positive motivationale Überzeugungen fördert
7. den Lehrenden Informationen zur Optimierung des Lernszenarios liefert

Die bisherigen Ausführungen haben das theoretische Fundament grob skizziert, auf welchem das Lernszenario für den im Folgenden beschriebenen Weiterbildungstag aufgebaut ist.

5. Kurstag zum Thema „Assessment von Studierenden“

An der Universität Bern wurde ab Mitte der 90er-Jahre eine kleine Serie von Weiterbildungskursen zu hochschuldidaktisch relevanten Themen durchgeführt. Das damalige Programm wurde bedarfsgerecht kontinuierlich ausgebaut bis zur Lancierung des flexiblen Studienganges im Jahr 2002. Heute bilden rund 45 Kurse und Workshops ein gut etabliertes Angebot, das sich über sechs Module (Themenbereiche) verteilt. Aus der

vorgängig skizzierten theoretischen Basis wurden wichtige Prinzipien zur Konzeption des Studienganges „CAS Hochschullehre/ Higher Education“ abgeleitet. Dazu gehören neben einer hohen Flexibilität die Handlungs-, Teilnehmer- und Praxisorientierung, sowie die Vernetzung. Kursprogramm und Studiengang werden an anderer Stelle im Detail beschrieben (Tribelhorn 2007; Wehr in Druck).

Im Rahmen des erwähnten Kursprogrammes wird seit vielen Jahren eine eintägige Einführung zum Thema Lernerfolgskontrollen angeboten, die auf dem Prinzip der Selbstanwendung aufgebaut wurde und im nächsten Abschnitt beschrieben wird. Die Grobstruktur ist wie folgt:

1. Vorbereitungsauftrag zum steckbriefartigen Porträtieren einer Assessment-Situation aus dem eigenen Unterricht anhand vorgegebener Leitfragen, welche einen Bezug zu den Modellen und Konzepten im bereits vorhandenen Kursskript haben.
2. Einleitende Kurzpräsentation der wichtigsten Planungs- und Qualitätsaspekte zu Lernerfolgskontrollen aus dem Skript durch die Kursleitung.
3. Gruppensequenz 1: Gegenseitiges Analysieren der Steckbriefe mit Hilfe weiterer Leitfragen in einem Validierungsbogen.
4. Gruppensequenz 2: Differenziertes theoriegeleitetes Feedback auf die Steckbriefe der Assessment-Situationen innerhalb der Kleingruppen.
5. Plenarsequenz zur Klärung offener Fragen durch die Kursleitung und zur Bestimmung der Vertiefungsthemen für den Rest des Kurstages.
6. Bei der anschliessenden Bearbeitung der Wahlthemen werden relevante Steckbriefe der Teilnehmersituationen als illustrierende Beispiele eingebunden.

Der zentrale Teil des Kurstages besteht aus theorie- und erfahrungsbasiertem Peerfeedback und ist somit als formatives Assessment ein Beispiel für den erwähnten pädagogischen Doppeldecker. Am Ende des Kurstages sollen die Teilnehmenden befähigt sein, eigene Lernerfolgskontrollen mit

informierendem Feedback im eigenen Unterricht theoriegeleitet zu konzipieren oder bestehende zu optimieren.

5.1 Strukturierte Situationsbeschreibung als Kursvorbereitung

Als Ausgangsmaterial für den Kurstag sollen alle Teilnehmenden vorbereitend eine Situationsbeschreibung zum Thema Assessment von Studierenden strukturiert festhalten. Sie füllen dazu einen sogenannten „Steckbrief“ zu einer konkreten Lernerfolgskontrolle oder einer Feedbacksituation aus. Der leere Steckbrief enthält 19 Leitfragen, anhand derer die Situation reflektiert und beschrieben werden soll. Dies hat besondere Gründe. Zum einen dienen die Fragen bereits als erste Reflexionsimpulse zum Überdenken der eigenen Assessment-Situation, denn als Hinweise auf wichtige Merkmale guter Lernerfolgskontrollen enthalten sie implizit bereits einiges an Wissen. In zweiter Linie soll anhand der 19 Fragen möglichst viel an relevanter Information zur späteren gegenseitigen Beurteilung der Assessment-Situation erfasst werden. Der Vorbereitungsauftrag lautet folgendermassen:

Steckbrief Lernerfolgskontrolle

Dieser Steckbrief dient – wenn er ausgefüllt ist – der Selbst- und Peerevaluation in Form eines Analysegespräches. Dabei wird von einer konkreten Situation ausgegangen. Rufen Sie sich dazu als Erstes eine Assessment-Situation in Erinnerung, die in Ihrer Verantwortung liegt und die Sie analysieren wollen, z. B. eine Diplomprüfung, eine Semesterarbeit zu Ihrem Seminar, einen Zwischentest etc. Das stichwortartige Ausfüllen benötigt ca. 20 Min. Den ausgefüllten Steckbrief bitte in vierfacher Ausführung mitbringen (einen für Sie, je einen für Ihre beiden Gruppenpartner und einen für die Kursleitung). Die folgenden Fragen zur Porträtierung der beispielhaften Assessment-Situation beziehen sich auf das Kapitel zum Assessment im Skript („Knacknüsse der Hochschullehre“) auf S. 36 ff.

1. Name:
2. Name und Thema der Lehrveranstaltung:
3. Dauer der Veranstaltung (Semesterzahl, Kurstage o. ä.):
4. Anzahl Studierende (Erfahrungswert):
5. Stichworte zu Kontext, Rahmenbedingungen, Zielgruppe:
6. Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Lehrveranstaltung entwickeln?
7. Konkrete Lernziele:
8. Wie läuft die Lehrveranstaltung ab, welche Methoden werden eingesetzt?
9. Erhalten die Lernenden während der Lehrveranstaltung Rückmeldungen auf ihre Performanz / ihren Lernprozess? Wenn ja, auf welche Art? Durch wen?
10. Welche Informationen erhalten die Lernenden vorgängig bezüglich der Lernerfolgskontrolle?
11. Wer führt die Lernerfolgskontrolle durch?
12. Wie läuft die Lernerfolgskontrolle ab, welche Methoden werden eingesetzt?
13. Gibt es Beurteilungskriterien für die Lernerfolgskontrolle? Wenn ja, wie sehen diese aus?
14. Wurden schon andere Methoden für diese Lernerfolgskontrolle eingesetzt? Wenn ja, welche?
15. Wer bewertet die Ergebnisse bzw. beurteilt die Lernenden?
16. Welche Informationen erhalten die Lernenden bezüglich der Ergebnisse?
17. Werden die Ergebnisse anschliessend thematisiert? Wenn ja, wann und auf welche Art?
18. Welches ist für Sie die grösste Schwierigkeit im Zusammenhang mit dieser Lernerfolgskontrolle?
19. Wenn illustrierende Dokumente vorhanden sind – z. B. formulierte Lernziele oder Kompetenzen, Testfragen-Beispiele, Beurteilungsschemata o. ä. – dann bringen Sie diese bitte ebenfalls an den Kurs mit. Sie gewährleisten ein besseres Bild der Assessment-Situation.

5.2 Das Feedbackraster

Zwei grundsätzlich verschiedene Herangehensweisen zeigen sich bei der Wahl des Referenzrahmens zur Beurteilung von Lernenden. Bei normorientierter Beurteilung dient die Population als Bezugsrahmen. Die Schwelle zum Bestehen eines Tests ist von der Gesamtheit der Leistungen in der Gruppe abhängig. Bei kriterienorientierter Beurteilung wird das Beurteilungsschema vorgängig konzipiert und idealerweise kommuniziert. Die Standards sind inhalts- und leistungsbezogen. Es steht vorher fest, welche Leistung für welche Bewertung erbracht werden muss. Als Grundprinzip konstruktiver Rückmeldung in der Lehre sollen Lernerfolgskontrolle und Feedback kriterienorientiert sein. Die gegenseitige Rückmeldung auf die Steckbriefe zu den Lernerfolgskontrollen bildet das Kernelement des Kurstages. In Anlehnung an den erwähnten Grundsatz der konstruktiven Rückmeldung basiert das Feedback der Teilnehmenden auf Kriterien, die als Leitfragen im „Validierungsbogen“ festgehalten sind. Sie sind abgeleitet aus zentralen Qualitätsmerkmalen des Assessments von Studierenden. Das Hintergrundwissen dazu befindet sich in den Kursunterlagen, einem Skript mit den wichtigsten Themen als Kompaktinformation sowie illustrierenden Beispielen. Der Validierungsbogen bildet zugleich ein Analyseraster, das die Teilnehmenden beim Notieren von strukturiertem Feedback anleitet:

Validierungsbogen für die Rückmeldung

Name der / des Beurteilten oder der Lernerfolgskontrolle:

1. Sind Kompetenzen und Lernziele definiert? Bilden die Lernziele die angestrebten Kompetenzen ab?
2. Wie steht es mit dem Alignment?
3. Ist die Lernerfolgskontrolle ein „single-shot“ oder ist regelmässiges Feedback an die Lernenden fester Bestandteil?
4. Welche der drei Wissensbereiche werden mit dem Prüfungsverfahren erfasst?
5. Einschätzung der Gütekriterien
6. Wird kriterienorientiert oder normorientiert geprüft? Zweckmässige Beurteilungskriterien?
7. Einschätzung der Breite des Repertoires an Assessmentformen
8. Wie steht es mit den Standards?
9. Allgemeine Bemerkungen

Nach der Tageseinleitung bilden die Teilnehmenden Kleingruppen und tauschen innerhalb der Gruppe die Kopien ihrer Steckbriefe aus, sodass alle in der Kleingruppe je eine Kopie der anderen haben. Anschliessend werden diese in einer ersten Bearbeitungsphase individuell gelesen und anhand des Validierungsbogens analysiert. Nun ist es wichtig, dass sämtliche Informationen über die zu beurteilende Lernerfolgskontrolle sowie allfällige Zusatzdokumente vorhanden sind. Aus diesem Grund wurden die Steckbriefe vor dem Kurs anhand der erwähnten 19 Leitfragen erfasst. Als weiteres wichtiges Dokument kommt nun das Kurs-Skript ins Spiel. Im Arbeitsauftrag festgehalten ist nämlich, dass das Feedback mit theoretischen Konzepten im Skript begründet werden soll – inklusive Hinweisen auf die relevanten Kapitel oder Seitennummern. Damit ist bereits die Erarbeitung der Inhalte aus dem Skript initiiert, bei gleichzeitiger Umsetzung auf eine konkrete vorhandene Situation (die zu beurteilenden Steckbriefe).

In der zweiten Gruppenrunde kommen die Mitglieder der Kleingruppen für die Diskussion der Steckbriefe zusammen. Aufgrund der strukturiert dokumentierten Rückmeldung entstehen dabei Gespräche, in welchen die Kursinhalte, auf die konkreten Beispiele bezogen, bearbeitet und vertieft werden. Die Steckbriefe dienen dabei gleichzeitig als Gesprächsleitfaden. Die Gruppenmitglieder nehmen für ihr Feedback immer wieder Bezug auf die Kursinhalte und greifen für die Argumentation auf das Skript zurück. Dabei entstehen Situationen gegenseitiger Unterweisung im Sinne von Lernen durch Lehren (Renkl 1997). Im Gruppendiskurs werden Optimierungsvorschläge besprochen und allfällige Fragen an die Kursleitung festgehalten.

In der anschliessenden Phase werden im Plenum Fragen bearbeitet, für die in den vorgängigen Phasen keine abschliessenden Antworten gefunden werden konnten. Hier klärt die Kursleitung allfällige Missverständnisse bezüglich theoretischer Konzepte, es werden Informationslücken geschlossen oder Spezifika einzelner Steckbriefe besprochen.

5.3 Profil der Assessment-Situation im Kursteil selbst

Tabelle 2 zeigt ein allgemeines Prozessmodell zur Planung und Durchführung von Feedback und Bewertungssituationen in der Lehre (Brown 2001, S. 4). Das Modell ist einerseits Teil der Kursunterlagen und wird inhaltlich vor allem da relevant, wo „constructive alignment“ (Biggs 1996, 2002) thematisiert wird, das heisst die Kohärenz von Lernzielen, Unterrichtsmethoden und Assessmentformen und -inhalten. Das Modell bildet gleichzeitig auch eine Grundlage für den Kurstag selbst. Damit wird das Prinzip der Selbstanwendung verfolgt (vgl. Kapitel 3). In der folgenden Tabelle wird für jeden der sechs Schritte kurz die Umsetzung im beschriebenen Kurs erläutert.

Tabelle 2: Prozessmodell zur Planung und Durchführung von Lernerfolgskontrollen (nach Brown 2001)

Schritt 1: Zweck:

Reflexion und Optimierung einer ausgewählten eigenen Assessment-Situation (formativ oder summativ). Erarbeitung von relevantem Grundlagenwissen.

Schritt 2: Beabsichtigte Lernergebnisse:

Die Teilnehmenden erwerben sich das nötige Grundlagenwissen und die methodische Vorgehensweise, um zeitgemässe Lernerfolgskontrollen zu konzipieren. Darauf basierend können sie theoriegeleitetes Feedback zu Optimierungsmöglichkeiten von Lernerfolgskontrollen geben. Sie können eigene Assessment-Situationen analysieren und begründete Optimierungsmassnahmen durchführen.

Schritt 3: Lehr-Lern-Methoden:

Dokumentation einer Lernerfolgskontrolle anhand theoriebasierter Leitfragen in einem Formular (Steckbrief). Die Leitfragen bilden ein Profilraster, das bereits Informationen über wirksames Assessment von Studierenden implizit enthält. Das Ausfüllen des Profils löst eine erste Reflexionsphase aus. Weiter werden Profile von Assessment-Situationen Gleichgesinnter analysiert und beurteilt. Die Beurteilung erfolgt theoriegeleitet anhand eines Leitfadens (Validierungsbogen), dessen Leitfragen die Beurteilungskriterien bilden. Theoretische Konzepte, auf die dabei zurückgegriffen werden muss, sind im Kurs-Skript festgehalten.

Schritt 4: Aufgabe und Assessmentmethode:

Zur Vorbereitung muss eine reale Situation gemäss theoretischem Raster (Steckbrief) erfasst werden. In der ersten Phase der Gruppenarbeit wird die konzeptionelle Beurteilung des Steckbriefes für das Feedback erarbeitet. In der zweiten Phase (Kleingruppen-Diskussion) muss die Beurteilung theoretisch begründet werden. Damit begeben sich die Feedbackgebenden selbst in eine Assessment-Situation und erhalten von den anderen Gruppenmitgliedern Rückmeldung bezüglich der theoretischen Basis ihrer Begründung. Sie müssen einerseits auf kritische Rückfragen der Person antworten, deren Steckbrief sie beurteilen, andererseits ist mindestens ein zweites Mitglied in der Gruppe, das denselben Steckbrief beurteilt. Der Vergleich der beiden Beurteilungen ist ebenso Teil dieser Assessment-Situation. Die Beurteilungen unterliegen durch diesen Abgleich in der Gruppendiskussion einem Prozess der konsensualen Validierung (vgl. Scheele & Groeben 1988).

Das zweite Assessment, das in die Kleingruppendiskussion integriert ist, betrifft die Beurteilung des jeweils diskutierten Steckbriefes. Die Autorinnen und Autoren der Steckbriefe erhalten dadurch sehr differenziertes und strukturiertes Feedback.

Schritt 5: Beurteilungskriterien:

Als Beurteilungskriterien dienen die neun theoriebasierten Leitfragen des Validierungsbogens, welche weitere zentrale Inhalte der Kursunterlagen verdichten.

Schritt 6: Bewertung bzw. Rückmeldung:

Die Rückmeldung ist formativer Art und erfolgt einerseits mündlich in der Kleingruppendiskussion, andererseits werden bei Bedarf die Notizen auf den Validierungsbogen den Betroffenen ausgehändigt. In der abschliessenden Plenarrunde werden spezifische Fragen nach Bedarf beantwortet.

5.4 Evaluationsverfahren

Im Rahmen des Standard-Evaluationsverfahrens wird der dargelegte Kurstag seit rund sechs Jahren regelmässig mit einem Rückmeldebogen durch die Teilnehmenden beurteilt. In diesem Monitoring wird der Kurstag durchgängig als sehr gewinnbringend taxiert. Um weitere Daten zu gewinnen, welche inhaltlich zusätzliche Anhaltspunkte ergeben, wurde 2010 ergänzend eine qualitative Methode eingeführt, das fokussierte Auflisten (englisch: „focused listing“, Angelo & Cross 1993). Hierbei wird eine Vorher-Nachher-Bestandsaufnahme anhand der Auflistung von Stichworten durchgeführt. Zum Einstieg in den Kurstag wurden nach der Begrüssung und der Programmiererörterung die Teilnehmenden gebeten, ihr Vorwissen festzuhalten, indem sie in Dreiergruppen so viele themenrelevante Stichworte wie möglich auf einen Flipchart-Bogen notieren sollten. Diese Listen ergeben Hinweise auf die Prä-Konzepte der Lernenden. Am Ende des Kurstages wurden sie erneut gebeten, relevante Stichworte aufzulisten. Die damit erhobenen Hinweise auf die Post-Konzepte sowie die Differenzen zu den Listen bei Kursbeginn wurden von der Kursleitung inhaltlich ausgewertet zugunsten einer Übersicht über den Lernstand sowie als Anhaltspunkte für die Optimierung des Kurses. Das Auflisten zu Beginn des Kurstages erfüllt gleichzeitig aber auch die wichtige Funktion der Vorwissensaktivierung, welche als gut validierte Methode nachweislich vertiefte Lernprozesse auslöst (vgl. z. B. Wahl 2006). Insbesondere in kooperativen Lernsettings wird Vorwissensaktivierung mit Vorteil an den Anfang des Unterrichts gestellt (Krause 2007). Die folgende Tabelle zeigt die Vorher-Nachher-Bestandsaufnahme in Form der von den Teilnehmenden am Kurstag 2010 aufgelisteten Begriffe und Wendungen:

Tabelle 3: Ergebnisse des fokussierten Auflistens zum Thema „Assessment von Studierenden“ bei Beginn und am Ende des Kurstages (Juni 2010)

	vorher	nachher
Gruppe 1	<ul style="list-style-type: none"> • Nur behandelten Stoff abprüfen • Eindeutige Bewertungskriterien im Voraus festlegen • Studierende frühzeitig über Prüfungsform informieren • Rückmeldung zu Leistung geben 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Anspruchsniveau im Test dem Anspruchsniveau im Unterricht anpassen • Zwischen Zielen, Unterricht und Test besteht ein Alignment • Die Bewertung soll kriterienorientiert erfolgen • Studierende sollen über Bewertungskriterien informiert werden • Studierende sollen die Möglichkeit haben, Feedback zu ihren Leistungen einzuholen
Gruppe 2	<ul style="list-style-type: none"> • Validität • Reliabilität • Vorinformation + Begründung + Transparenz + Zeitplan • Verschiedene Lernformen sollen erfasst werden • Abstimmung von Lernzielen, Lehrmethoden und Assessment • Feedback (durch Dozierende oder Mitstudierende) ökonomisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele transparent kommunizieren • Fairness durch Reliabilität und Validität garantieren • Unterschiedliche Lernformen durch verschiedene Prüfungsformen unterstützen • Lernziele, Unterricht und Prüfung aufeinander abstimmen • Prüfungskriterien offen legen • Feedback ist zwingend • Standards und Kriterien vor, während und nach der Prüfung einhalten • Kriterien objektivieren
Gruppe 3	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lernprozess soll unterstützt werden (z. B. Rückmeldung) • Neugierde soll stimuliert werden durch interessante Aufgaben • Beurteilungskriterien sind valide und reliabel • Sowohl Sachwissen als auch Fähigkeiten zu dessen Umsetzung prüfen • Klare Aufgabenstellungen • Kohärenz/ Übereinstimmung mit Lernzielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernprozess soll unterstützt werden • Studierende sollen eine Standortbestimmung machen können (Feedback) • Klare und geklärte (Interrater-) Beurteilungskriterien • Kohärenz: Lernziele → Lerninhalte → Assessment • Unterschiedliche Gewichtung der Beurteilungskriterien in Abhängigkeit von Zielkompetenzen • Klare Zielsetzungen und Erwartungen formulieren

Gruppe 4	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden voraus informieren über Form und Inhalt der Lernerfolgskontrolle • Art der Auswertung offen legen • Rückmeldung: Inhalte und spezifisches/individuelles Feedback • Lernerfolgskontrolle muss übereinstimmend mit Lernzielen sein (für Lösungen schon Stichworte/ Bewertungsschlüssel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimme den Test auf den Unterricht ab! • Fertige vorgängig einen Kriterienkatalog mit Notenskala an! • Gib den Studierenden Feedback während des Lernprozesses und auch nach der Prüfung • Analysiere die Prüfungsergebnisse auch mit Blick auf dich selbst!
-----------------	---	---

5.5 Erfahrungen und Bilanz

Die Beobachtung am Kurstag zeigt, dass die Teilnehmenden durch diese Art des Lernens stark motiviert werden. Die Validierungsbogen sind nach der ersten Phase voll von Stichworten zur Rückmeldung und in der zweiten Phase werden die Steckbriefe äusserst intensiv diskutiert. Die mündlichen Tagesauswertungen sowie entsprechende Vermerke auf den Evaluationsbogen zum Kurs bestätigen diesen Eindruck. Die Teilnehmenden berichten von intensiven Lernerfahrungen. Sie schätzen dabei besonders die anwendungsorientierte Erarbeitung der theoretischen Konzepte sowie das hoch strukturierte und inhaltlich differenzierte Feedback der Gruppenmitglieder. Hierbei zeigt sich unter anderem, dass Steckbrief und Vorbereitungsauftrag, Validierungsbogen, Arbeitsauftrag und Kurs-Skript eine Einheit bilden: Die 19 Leitfragen im Steckbrief erzeugen eine Bestandsaufnahme eines Objektes (der Assessment-Situation) und spiegeln zentrale Elemente des didaktischen Designs, die sich im Kurs-Skript wiederfinden. Die Kriterien im Validierungsbogen (als Leitfragen formuliert) finden sich als Lerninhalte ebenfalls im Skript und erzeugen einen theoriegeleiteten Blick einerseits auf das Objekt selbst. Andererseits werden dadurch auch Kontext und Prozesse rund um die Assessment-Situation diskutiert, was hinsichtlich der Reflexion von theoriegeleitetem Vorgehen bei der Planung und Durchführung des Assessments für die Betroffenen enorm wichtig ist.

Wichtige Anhaltspunkte lassen sich auch mit dem Evaluationsverfahren des fokussierten Auflistens gewinnen. Die Listen zu Beginn des Kurstages geben Hinweise darauf, wieweit zum Ausführen des Vorbereitungs-

auftrages bereits auf die Kursunterlagen zurückgegriffen wurde. Obgleich lediglich Seitenangaben zum Skript ohne expliziten Auftrag zu deren Einbezug angegeben wurden, zeigt sich in den Listen, dass für den Vorbereitungsauftrag sorgfältig darauf Bezug genommen wurde. Diese Tatsache ist ein weiterer Beleg dafür, dass Lerninhalte dann vorbereitend bearbeitet werden, wenn sie zur Ausführung eines Auftrages dienlich sind, bei dem verdeutlicht wurde, dass im Kurs daran angeknüpft wird, dass er hinsichtlich der Lernziele Sinn macht und dass er somit nutzbringend für die Teilnehmenden ist. Der Vorher-Nachher-Vergleich zeigt eine qualitative Verbesserung in den Listen nach dem Kurs. Bei gleichartigen Nennungen sind diejenigen nach dem Kurs jeweils differenzierter, teilweise wurden Prä-Konzepte angepasst. Insgesamt sind die Listen nach dem Kurs länger, ausser bei Gruppe vier, welche es sich zum Ziel gesetzt hatte, eine prägnante Liste von Imperativen zu erstellen. Wichtig für die Kursleitung ist insbesondere die Tatsache, dass die zentralen Inhalte offensichtlich in die kognitiven Schemata zum Thema integriert wurden.

6. Diskussion

Die theoriegeleitete Konzeption des beschriebenen Weiterbildungstages führte zu einem für Teilnehmende und Kursleitung befriedigenden Ergebnis. Die konstante Sichtung der Evaluationsergebnisse und die Reflexion der Durchführungen ergeben wichtige Anhaltspunkte zur weiteren Optimierung.

Das neu eingeführte fokussierte Auflisten am Schluss des Kurstages ergab wertvolle Hinweise darüber, worauf die Teilnehmenden nach dem Kurs Wert legten bei der Konzeption von Lernerfolgskontrollen. Zudem ist das Auflisten zu Beginn des Kurstages ein probates Mittel zur Vorwissensaktivierung. Die abschliessende Präsentation und Diskussion der Listen erfüllt gleichzeitig einen weiteren wichtigen Zweck, nämlich den der abschliessenden Abstraktion. Nachdem am Kurstag die individuellen Situationen im Fokus standen, werden am Schluss in Form der Listen Maximen daraus abgeleitet, um Prinzipien zu generieren, welche leichter in einen anderen Kontext transferierbar sind. Ausserdem wird damit un-

mittelbares Feedback zum Lernfortschritt ermöglicht durch den direkten Vergleich beider Listen. Die beiden neuen Sequenzen zum fokussierten Auflisten sollen aufgrund ihres mehrfachen Zusatznutzens künftig zum festen Bestandteil werden.

Gemäss Aebli (1981) ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrperson, in situieren Lernszenarien Übersicht zu erleichtern und die Lernenden bei der Einordnung der Inhalte zu unterstützen (vgl. Kapitel 3). Die Projekte der „Cognition and Technology Group“ an der Vanderbilt University, USA, (CTGV 1992a, 1992b) hatten unter anderem zum Ziel, die Lernaufgaben in Form von verfilmten Abenteuergeschichten so aufzubereiten, dass sich die Verbindung der Problemsituation zur Inhaltsstruktur des Faches ergab. Die zu lösenden Aufgaben sollten die Lernenden also nach und nach durch die vom Mathematiklehrplan vorgegebenen Inhalte führen, indem diese zur Erfüllung der Mission genutzt werden mussten, in welche die Lernenden durch den Film involviert wurden. Die mit viel Aufwand konzipierten und produzierten Filme sollten die Verbindung von Systematik und Kasuistik mit Hilfe der Aufgabenstruktur herstellen. Der Entwicklung des in diesem Beitrag beschriebenen Workshopszenarios lagen ähnliche Motive zugrunde. Der Kurstag ist ein Versuch, diese Verbindung mit einfachen Mitteln umzusetzen, wobei ein zusätzlicher Anspruch darin lag, die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden einzubeziehen, um den Aufbau von trägem Wissen (Renkl 1998) zu vermeiden.

Natürlich soll der dargestellte Kurstag auch einen Beitrag leisten zur Hinführung der Teilnehmenden an die eingangs angeführten übergeordneten Weiterbildungskompetenzen:

Wissen und Verstehen: Das Grundlagenwissen zur Thematik wird durch die Teilnehmenden in mehreren Phasen erarbeitet und durch die Kursleitung nochmals zusammengefasst sowie allenfalls präzisiert und ergänzt. Dabei wird von komplexen realen Situationen ausgegangen, womit ein wichtiges Prinzip zeitgemässer Didaktik berücksichtigt wird (vgl. Reinmann & Mandl 2006).

Anwendung von Wissen und Verstehen: Die Aufgabenstellung enthält die unmittelbare Anwendung des Wissens und ist somit transferorientiert. Das Profilraster der Steckbriefe unterstützt dies dadurch, dass sein Werkzeugcharakter die Übertragung in neue Kontexte erleichtert.

Urteilen: Die konzeptgesteuerte kritische Würdigung der anderen Steckbriefe fördert die domänenspezifische Beurteilungskompetenz. Analyse, Systematisierung und Vorschläge zur Optimierung der Lösung werden mit Hilfe der Leitfragen im Validierungsbogen unterstützt. Durch die Analyse der anderen Steckbriefe anhand desselben Rasters wird Multiperspektivität gewährleistet im Sinne der erwähnten Leitlinien für problemorientiertes Lernen (Reinmann & Mandl 2006).

Kommunikative Fertigkeiten: Die mündliche Darlegung der eigenen Situation als Ergänzung zu den schriftlichen Steckbriefen fördert die Fähigkeit zur Kommunikation des Sachverhaltes. Der Diskurs über die vorhandenen Beispiele in den Kleingruppen zielt auf die erweiterte theoriegeleitete Argumentationsfähigkeit.

Selbstlernfähigkeit: Ausgehend von den individuellen Situationen erarbeiten sich die Teilnehmenden im ersten Schritt wichtige Inhalte anhand von Leitfragen und erleben damit eine Variante des geleiteten Selbststudiums. Der Transfer in die Praxis ist integraler Bestandteil der Aufgabe.

7. Zusammenfassung

Nachhaltiges Lernen entsteht durch aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten. Die Realisierung von Kernelementen wie Kooperation und gegenseitiges Feedback, Problemorientierung und vor allem Teilnehmeraktivierung führt nachweislich zu besserem Lernerfolg (Prince 2004). Die Berücksichtigung der genannten Elemente führte zur Konzeption eines Kurstages, an dem sich die Teilnehmenden gegenseitig theoriegeleitetes Feedback auf Problemlösesituationen geben, welche mit Hilfe eines Formulars erfasst wurden, das gemäss den Kursinhalten strukturiert ist. Ebenso wird das Peerfeedback durch Leitfragen gesteuert, welche an die Kursinhalte gebunden sind. Damit wird das wichtige Prinzip der instruktionalen Anleitung in problemorientierten Lernumgebungen berücksichtigt (Reinmann & Mandl 2006). Im Kontext der Weiterbildung wird mit diesem Lernszenario versucht, der Schnittstelle zwischen Systematik und Kasuistik besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um die Verbindung von Theorie und Praxis zu gewährleisten, wodurch der Kurs einen Beitrag zum

Erreichen der vorgegebenen Weiterbildungs Kompetenzen leisten soll. Die Grundkonzeption kann jedoch leicht auf andere Bildungsangebote übertragen werden.

Literaturverzeichnis

- AEBLI, H. (1981). Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ALBANESE, M. A. & MITCHELL, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its outcome and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52–81.
- ANGELO, T. A. & CROSS, P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- BIGGS, J. (2002). *Teaching for Quality Learning at University*. 4. Auflage. Buckingham: Open University Press.
- BROWN, G. (2001). *Assessment: A Guide for Lecturers*. Assessment Series No. 3. Hestington: Learning and Teaching Support Network (LTSN).
- CRUS (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). <http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs.html>, abgefragt am 18.6.2010.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1992a). The Jasper Series as an Example of Anchored Instruction: Theory, Program Description, and Assessment Data. *Educational Psychologist*, 27, 291–315.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1992b). The Jasper Experiment: An Exploration of Issues in Learning and Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 40, 65–80.

- EU-KOMMISSION (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf, abgefragt am 18.6.2010.
- GEISSLER, K. A. (1985). Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen: Studienbrief 3, Lernen in Seminargruppen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- GERSTENMEIER, J. & MANDL, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867–888.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B. (1977). Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- HECKHAUSEN, H. (1980). Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & SMITH, K. A. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity. Washington, D. C.: School of Education and Human Development, George Washington University.
- JUWAH, C., MACFARLANE-DICK, D., MATTHEW, B., NICOL, D., ROSS, D. & SMITH, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. York: The Higher Education Academy.
- KAISER, H. (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen: Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KRAUSE, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- MÜLLER, C. (2007). *Implementation von Problem-based Learning: eine Evaluationsstudie an einer Höheren Fachschule*. Bern: h.e.p.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- PETTY, R. E. & CACIOPPO, J. T. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude*. New York: Springer.
- PIAGET, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.

- PIAGET, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- PRINCE, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93, 223–231.
- RAUNER, F. (2007). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40, 57–72.
- REINMANN, G. & MANDL, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- RENKL, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- RENKL, A. (1997). *Lernen durch Lehren: zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: DUV.
- RENKL, A. (1998). Träges Wissen. In: ROST, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU. 514–520.
- REUSSER, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 159–182.
- SCHEELE, B. & GROEBEN, N. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. *Die Heidelberger Struktur-Layoutechnik, konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- SCHÖN, D. A. (1991). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOUCISSE, A., MAUFFETTE, Y. & KANDBINDER, P. (2003). Les problèmes: pivots de l'apprentissage par problème (APP) et de la motivation? *Res Academica*, 21, 129–150.
- SPITZER, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Springer.
- SPITZER, M. (2006). *Nervenkitzel: neue Geschichten vom Gehirn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- SPRINGER, L., STANNE, M. E. & DONOVAN, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21–51.
- TRIBELHORN, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre: Kompetenzen und Lernenden im Zentrum*. Bern u. a.: Haupt.
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77–87.
- WAHL, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WAHL, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- WALBERG, H. J. & PAIK, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Educational practices series 3. Genf: UNESCO / International Academy of Education.
- WEBB, N. M., TROPER, J. D. & FALL, R. (1995). Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406–423.
- WEHR, S. (in Druck). *Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der Universität Bern*. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE), 5, 46–49.

Prozessbegleitende Evaluation von Lehrveranstaltungen

Evaluation ist eine wertbestimmte Aktivität, für deren Durchführung man eine Vorstellung davon haben muss, wie der angepeilte Zielzustand aussieht. Wer Lehre evaluiert, muss wissen, wodurch gute Lehre charakterisiert ist (Wehr 2006). Wer den Lernerfolg von Studierenden evaluiert, muss wissen, in welchen Kompetenzen sich die definierten Lernziele manifestieren sollen. Evaluation ist folglich nie nur beschreibend, sondern immer (be)wertend und nach ihrem Grundbestreben optimierend ausgerichtet (Rindermann 2003). In Bezug auf die Lehre liegt der Optimierungsgedanke darin, dass eine Lehrperson durch die Lehrevaluation Hinweise darauf erhält, wo allfällige Schwächen in ihrer didaktischen Planung und Umsetzung liegen und wo sie Lehr-Lern-Prozesse nicht wirksam genug gestaltet hat (Wehr 2006; Rindermann 2003). Insofern ist die Evaluation für Lehrende Anlass zur persönlichen Weiterentwicklung (Wehr 2006).

Die Evaluation der eigenen Lehre gehört heute zum hochschuldidaktischen Standardprogramm. Im Sinne der kontinuierlichen Qualitätssicherung des Hochschulunterrichts ist diese Entwicklung auf jeden Fall zu begrüßen. Die Kehrseite der Medaille ist eine zunehmende „Evaluationsitis“, gekoppelt mit dem manchmal allmächtigen (oder ohnmächtigen) Glauben, durch Mittel- und Summenwerte in standardisierten Fragebögen die Güte der Lehre adäquat abbilden zu können (Kromrey 2004). Lehrevaluation muss aber nicht zwingend quantitativ und auf der Basis von Fragebögen durchgeführt werden. In diesem Beitrag wird zuerst ein kurzer Überblick über verschiedene Formen und Anlässe von Evaluation gegeben, gefolgt von einem Abschnitt über Verzerrungseffekte, die bei der Evaluation von Lehre auftreten können. Zum Schluss wird ein prozessbe-

gleitender Evaluationsleitfaden vorgestellt, welcher versucht, verschiedene Formen und Anlässe von Lehrevaluation zu vereinen.

1. Formen und Anlässe von Lehrevaluation

Der häufigste Zeitpunkt, zu dem Lehrveranstaltungen evaluiert werden, ist paradoxerweise an ihrem Ende; dann, wenn eigentlich alles vorbei ist. Diese bilanzierende oder summative Evaluation (Bewyl 2006) mag zwar interessierten Dozierenden helfen, ihre nächste Lehrveranstaltung zu verbessern, doch den Lernenden, die diese Bewertung abgeben, nützt sie nichts mehr. Entsprechend gering ist in der Regel ihre Begeisterung, daran teilzunehmen. Die Bedeutung der gegebenen Antworten ist in Anbetracht einer solchen motivationalen Ausgangslage kaum mehr rekonstruierbar oder wie Kromrey (2004, S. 1) etwas überspitzt formuliert: „Jeder Einzelne [...] bewertet irgendetwas irgendwie unter irgendwelchen Gesichtspunkten“.

Der summativen Evaluation steht die formative Evaluation gegenüber. Die formative Evaluation ist prozessbegleitend und hat zum Ziel, ein Studienangebot kontinuierlich zu optimieren (Bewyl 2006). Die Evaluation fungiert hier quasi als Feedbackschleife, über die ständig Informationen zur Güte des Unterrichts eingeholt werden. Eine formative Evaluation beginnt schon bei der Planung von Lehrangeboten. Owen und Rogers (1999) bezeichnen diese vorgeschaltete Phase als proaktiv (siehe Abbildung 1). Zur proaktiven Evaluation gehört etwa eine Zielgruppenanalyse, mit der versucht wird, Vorwissen und Merkmale der Zielgruppe so zu erfassen, dass sich das Lehrangebot daran ausrichten lässt. Auch die Klärung von Rahmenbedingungen (z. B. Zeitgefäße, Raumsituation, Teilnehmerzahl, technische Infrastruktur usw.) sind Teil proaktiver Evaluation, weil diese Faktoren mitbestimmen, wie Inhalte vermittelt und Kompetenzen trainiert werden können. Die nächste Phase gehört der klärenden Evaluation (Owen & Rogers 1999). Hier werden die Lernziele auf ihre Stimmigkeit und Realisierbarkeit hin geprüft. Konsequenz einer solchen Bewertung kann sein, dass entweder die Lernziele im Hinblick auf die Inhalte revidiert werden oder das Lehrangebot stärker den Lernzielen angeglichen

wird. An die klärende Evaluation schliesst die interaktive Evaluation an (Owen & Rogers 1999). Diese läuft parallel zur Durchführung eines Lehrangebots und dient der Ermittlung von Feinabstimmungsbedarf, Akzeptanz und Teilerreichung. Die letzte Evaluationsphase deckt sich mit der summativen Evaluation und dem Assessment von Lernergebnissen, das heisst, hier wird die intendierte und unintendierte Wirkung eines Angebots festgestellt (Owen & Rogers 1999).

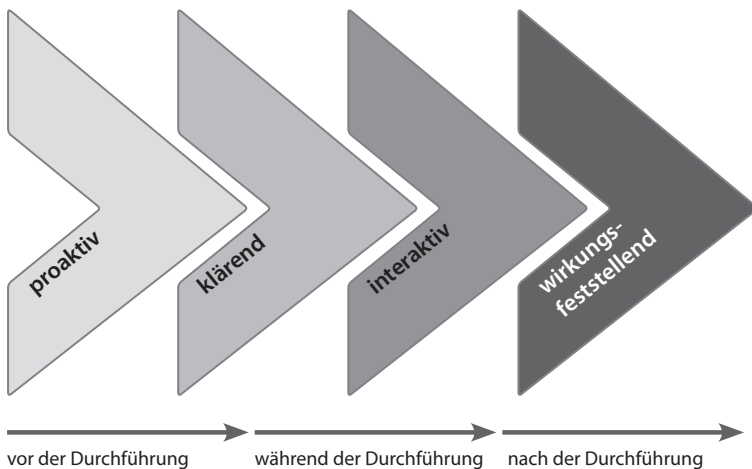


Abbildung 1: Phasen der Evaluation im Verhältnis zur Durchführung einer Lehrveranstaltung (adaptiert nach Owen & Rogers 1999)

Von der Form her muss weiter zwischen Selbst- und Fremdevaluation unterschieden werden. Eine Selbstevaluation liegt vor, wenn Evaluatoren ihr eigenes Handeln und Wirken zum Gegenstand der Betrachtung machen. Dabei legen sie selbst die Massstäbe fest, an denen sie sich bei der Bewertung orientieren (emisch). In der Fremdevaluation wird hingegen eine Aussensicht durch jemand Unbeteiligtes wiedergegeben. Der Bewertungsrahmen muss sich bei diesem Vorgehen nicht mit den Massstäben der Evaluierten decken (etisch) (Bewyl 2006).

Das Instrumentarium zum Betreiben von Evaluation wäre im Prinzip so vielseitig, wie es die eigene Kreativität zulässt. Allzu oft kommen in

der Lehrevaluation jedoch standardisierte Fragebögen zum Einsatz, welche Aussagen über die Lehre in schriftlicher Form zum Ankreuzen vorgeben (in der Regel zu den Bereichen „Didaktik“, „Angemessenheit der Stoffmenge“, „Schwierigkeitsgrad“, „Auftreten der Lehrperson“, „soziales Klima“ und „Einschätzung des eigenen Lernerfolgs“) (Kromrey 2004). Bei solchen Fragebögen haben die studentischen Evaluatoren und Evaluatoredinnen nur begrenzten Freiraum, das wiederzugeben, was sie in einer Veranstaltung wirklich gefreut oder gestört hat. Und falls es doch eine vorgegebene Antwort gibt, die sich mit ihren Ansichten deckt, ist ihre Aussage lediglich ein Datenpunkt, der für die Bildung des Mittelwerts verwendet wird. Deshalb schlagen verschiedene Autoren ergänzende Evaluationsmassnahmen vor. So plädiert Wehr (2006) für eine mehrperspektivische Lehrevaluation bestehend aus Fragebogenerhebung, kollegialer Hospitation (siehe auch Winteler 2008) und halbstandardisierten Interviews, die ein externer Evaluator nach Abschluss der Veranstaltung mit ausgewählten Studierenden durchführt. Rindermann (2003) fordert dagegen, dass bei Fragebogenerhebungen neben standardisierten Items stärker veranstaltungsspezifische Items und Fragen mit offen formulierbaren Antworten zum Einsatz kommen, und auch Studer-Eichenberger (2006) hat die Studierenden in einem Methodenkurs gebeten, ergänzend zu einem standardisierten Fragebogen je fünf positive und fünf negative Punkte zur Veranstaltung zu nennen. Kromrey (2004) schliesslich empfiehlt, im Verlauf der Veranstaltung immer wieder Gelegenheiten für kleine qualitative Rückmeldungen einzubauen, über welche die Lehrenden mit den Lernenden in Dialog treten können. Eine solche Technik ist z. B. die Small Group Instructional Diagnosis, bei welcher Studierende in kleinen Gruppen (sechs bis acht Personen) diskutieren, was ihnen an einer Veranstaltung oder auch einer Lektion gefallen hat, was verbessert werden könnte und wie es sich verbessern liesse. Auf diese Weise erfahren die Studierenden nebenbei auch etwas über die Meinung ihrer Kommilitonen und Kommilitoninnen. Die Diskussionen werden in Abwesenheit der jeweiligen Dozierenden von einer aussenstehenden Person moderiert und die Ergebnisse den Dozierenden anschliessend als Feedback zugestellt, über das sie sich mit den Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt austauschen können (Diamond 2001).

2. Verzerrungen im Rahmen von Lehrevaluationen

Um die Qualität von Lehrveranstaltungen zu beurteilen, kommen vorzugsweise und oftmals ausschliesslich die Studierenden zu Wort. Dem scheint die verkürzte Gleichung zugrunde zu liegen, dass Betroffenheit zu Expertentum führt (Kromrey 2004). Verschiedene Befunde zeigen jedoch konträr zu dieser Annahme, dass die Kompetenz zur Einschätzung der Lehrqualität bei Studierenden nur bedingt vorausgesetzt werden kann (Wehr 2006). Die Korrelation zwischen dem Urteil der Studierenden und dem Urteil von didaktisch geschulten Fachpersonen ist mit $r = .54$ lediglich mittelhoch (Rindermann & Schofield 2001). Dies suggeriert einerseits einen unterschiedlichen Standpunkt, den Expert/innen und Studierende im Blick auf die Lehre einnehmen, andererseits mag es auch Ausdruck der Meinungsheterogenität innerhalb der Studierendenpopulation sein. Im Hinblick auf die Individualisierung des Unterrichts etwa ist seit Längerem bekannt, dass nicht alle Studierenden gleichermassen von einem bestimmten Lehr-Lern-Arrangement profitieren.

Unabhängig davon können das persönliche Interesse am Thema, die Arbeitsbelastung in der Veranstaltung oder die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen im Urteil der Studierenden ein höheres Gewicht haben als die didaktische Gestaltung des Unterrichts, was wiederum die Gültigkeit der Evaluationsaussagen verzerrt (Wehr 2006; Rindermann 2003). Die Richtung dieser Wechselwirkungen bleibt ungeklärt. So kann eine hohe Schwierigkeit des Stoffes zu einer negativen Einschätzung der Didaktik führen oder eine schlechte Didaktik führt dazu, dass der Stoff als schwierig erlebt wird. Entsprechend dürfen die didaktischen Fähigkeiten von Dozierenden nie nur aufgrund der Evaluationsergebnisse einer einzigen Veranstaltung beurteilt werden, sondern nur in einer Gesamtschau über inhaltlich verschiedene Veranstaltungen (Bewyl 2006).

Als Nebenstrang müssen bei der Interpretation von Evaluationsergebnissen zudem Zeiteffekte berücksichtigt werden. Das Urteil zu Beginn einer Veranstaltung mag anders ausfallen als am Ende der Veranstaltung. Deshalb ist die Empfehlung, eine (summative) Veranstaltungsevaluation bereits in der Mitte des Semesters durchzuführen (Winteler 2008; Rindermann 2003), nicht unter allen Umständen geeignet. Insbesondere bei

strukturell und inhaltlich heterogenen Veranstaltungen mag dies zu einem unrepräsentativen Bild der Lehre führen. Ebenso ist davon abzuraten, bei negativem Feedback der Studierenden immer sofort korrigierend Gegensteuer zu geben (Mikromanagement). Manchmal braucht es etwas Zeit, bis die Lernprozesse in einem Lehr-Lern-Arrangement ihre Wirkung entfalten. Dies bedeutet aber nicht, dass nicht trotzdem kontinuierlich Feedback eingeholt werden soll.

3. Vorschlag für einen prozessbegleitenden Evaluationsleitfaden

Die obigen Ausführungen sollen nachfolgend in einem Evaluationsleitfaden zusammengetragen werden (siehe Abbildung 2). Dem Leitfaden liegen vier Ebenen zugrunde, denen im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine zentrale Bedeutung zukommt. Die *Inhaltsebene* befasst sich mit den Inhalten, die in einer Lehrveranstaltung vermittelt werden und mit den Lernzielen, welche deren Vermittlung strukturieren. Auf der *Methodenebene* wird das didaktische Setting abgebildet, also Sozialformen, Vermittlungsmethoden oder didaktische Modelle. Die *Interaktionsebene* beschreibt die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, insbesondere die Art ihres Betreuungsverhältnisses. Auf der *Prozessebene* manifestieren sich verschiedene kurz- und langfristige Lernergebnisse der Studierenden.

In Anlehnung an das Phasenmodell von Owen und Rogers (1999) wird für die Evaluationsbestrebungen zwischen einer Phase vor der Durchführung einer Veranstaltung (*Prä-Phase*), einer Phase der Veranstaltungsdurchführung (*Durchführungsphase*) und einer Phase nach der Veranstaltungsdurchführung (*Post-Phase*) unterschieden. Während Evaluationen in der Post-Phase einen stark summativen Charakter aufweisen, sind die Evaluationen während der Durchführungsphase im eigentlichen Sinne formativ und prozessbegleitend. Ebenso variiert die Evaluationsperspektive in Abhängigkeit von der Phase. In der Prä-Phase haben wir es fast ausnahmslos mit Selbstevaluation zu tun, in der Post-Phase dagegen primär mit Fremdevaluation. In der Durchführungsphase treffen wir eine Mischung aus beiden Formen an.

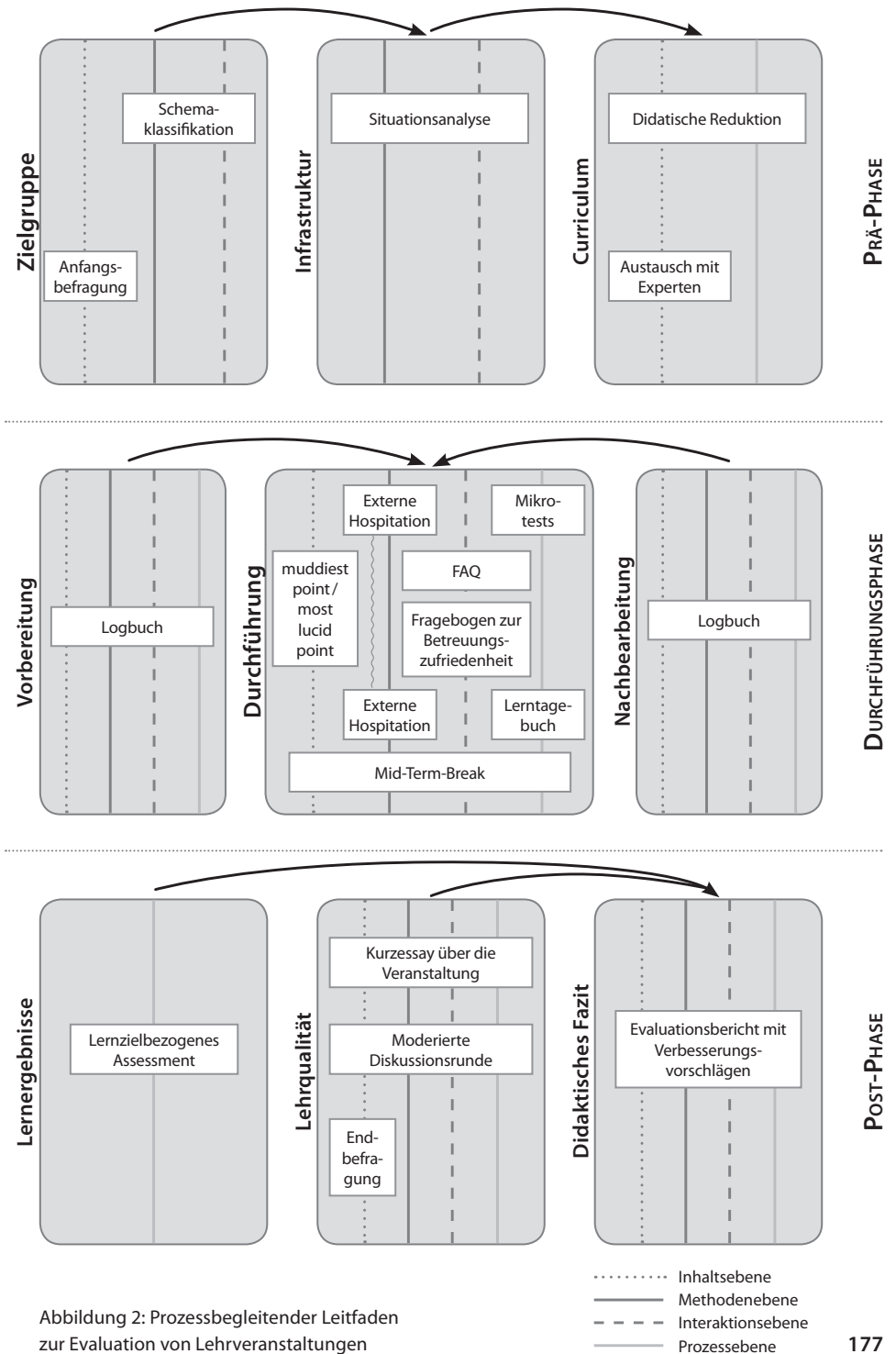


Abbildung 2: Prozessbegleitender Leitfaden zur Evaluation von Lehrveranstaltungen

Der Evaluationszyklus einer Veranstaltung beginnt mit der Zielgruppe. Guter Hochschulunterricht ist adressatengerecht (Wehr 2006), und dies wiederum kann er nur sein, wenn bekannt ist, wer die Adressaten sind und durch welche Merkmale sie sich auszeichnen. Auf der Inhaltsebene wird deshalb zuerst evaluiert, welches Vorwissen die Zielgruppe besitzt und welches Interesse sie dem Veranstaltungsthema entgegenbringt. Natürlich ist es für die Planung der Veranstaltung hilfreich, diese Informationen so früh wie möglich zu besitzen. Der beste Weg, um zu diesen Angaben zu kommen, ist die direkte Befragung der Lernenden (Anfangsbefragung). Sobald die Teilnehmenden einer Veranstaltung bekannt sind, können diese postalisch oder auf elektronischem Weg angeschrieben werden, mit der Bitte, sich in Bezug auf das Veranstaltungsthema zu positionieren. Dort, wo dies nicht geht, muss mitunter auf eine Befragungsrunde in der ersten Veranstaltungslektion zurückgegriffen werden. Auch mit diesem relativ späten Input lassen sich noch Feinabstimmungen in der Veranstaltungsplanung vornehmen. Je nachdem über wie viel Vorerfahrung (inhaltlicher und methodisch-didaktischer Art) und über welches Interesse eine Zielgruppe verfügt, lassen sich als Nächstes der Methodeneinsatz (Methodenebene) und der Betreuungsbedarf (Interaktionsebene) für eine Veranstaltung abschätzen. Als Instrument kann man beispielsweise ein Klassifikationsschema entwickeln, welches Vorerfahrung, Interesse, Methodeneinsatz und Betreuungsbedarf zueinander in Beziehung setzt (für eine Variante siehe Abbildung 3).

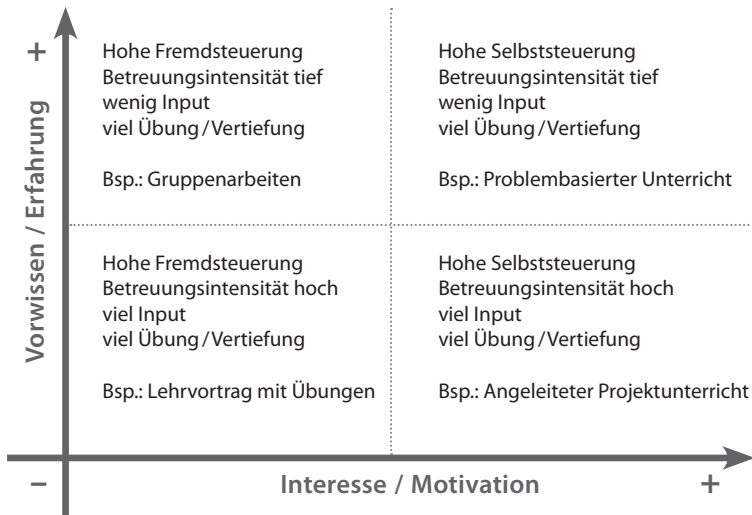


Abbildung 3: Vorschlag für ein Klassifikationsschema auf der Basis von Vorwissen und Interesse

Der nächste Bereich innerhalb der Prä-Phase, welcher evaluiert wird, betrifft die Infrastruktur. Darunter sind alle nicht inhaltlichen Faktoren gefasst, welche einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Lehre – vorwiegend auf der Methoden- und der Interaktionsebene – haben können. Rindermann (2003) hat diese Einflüsse in einem Bedingungsmodell des Lehrerefolgs zusammengefasst. Unter anderem listet er dort folgende Faktoren auf: Überschneidungen im Stundenplan, welche sich auf die Teilnehmerzahl und auf die Motivation der Teilnehmenden auswirken können, die Besucherzahl, welche die Auswahl der in Frage kommenden Methoden beeinflusst, der Veranstaltungstyp und die Prüfungsform (oft durch einen Studienplan reglementiert), die technische Infrastruktur, die Möblierung der Räume oder die Arbeitsbelastung der Studierenden. Evaluiert werden diese Rahmenbedingungen durch eine Situationsanalyse.

Merkmale der Zielgruppe und die Infrastruktur haben einen erheblichen Einfluss auf das Curriculum einer Lehrveranstaltung, weshalb dieser Bereich in der Prä-Phase als Letztes evaluiert wird. Auf der Inhaltsebene und der Prozessebene kommt hier das Instrument der didaktischen Re-

duktion oder der didaktischen Analyse zum Zuge. Eine Leitfrage mag hier lauten: Welche Inhalte können unter den gegebenen Rahmenbedingungen an eine bestimmte Zielgruppe vermittelt werden, um bestimmte Lernergebnisse zu erzielen? Um eine getroffene Auswahl der Inhalte und Lernziele noch weiter abzusichern, empfiehlt sich der Austausch mit einem Fachkollegium.

Die engmaschigste evaluative Begleitung findet während der Durchführung von Lehrveranstaltungen statt. Damit die Ergebnisse dieser Evaluationsphase für die Lehrenden nutzbringend sind, müssen sie in angemessener Form in die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Lektionen einfließen. Als Instrument schlage ich dafür ein Logbuch vor. Dem Logbuch liegen wieder die vier Ebenen des Leitfadens zugrunde. Nach jeder Lektion legt eine Lehrperson zu jeder Ebene mindestens einen Eintrag an (Selbstreflexion). Leitfragen, die sie sich dabei stellen können, sind etwa: War der Schwierigkeitsgrad der vermittelten Inhalte zu hoch, zu tief, gerade richtig (Inhaltsebene)? Konnte ich die Inhalte mit den gewählten Methoden vermitteln (Methodenebene)? War die Beschaffenheit der eingesetzten Materialien und der Hilfsmittel der Inhaltsvermittlung dienlich (Methodenebene)? Wie haben die Studierenden auf die Inhaltsvermittlung angesprochen (Interaktionsebene)? Konnten die Studierenden die vermittelten Kompetenzen in Übungen zeigen (Prozessebene)?

Neben dieser subjektiven Bewertung braucht es zur Durchführung jedoch auch objektivierte Rückmeldungen. Als Feedback auf der Inhaltsebene kann es deshalb sinnvoll sein, die Studierenden nach jeder Lektion den unklarsten Punkt („muddiest point“) aufschreiben zu lassen (Angelo & Cross 1993). Dadurch erhält eine Lehrperson aber nur Hinweise darauf, was sie zu wenig genau erklärt hat. Ich erachte es deshalb als angezeigt, neben dem unklarsten Punkte auch den klarsten Punkt („most lucid point“) abzufragen. Dadurch kann ganzheitlich abgeschätzt werden, welche Vermittlungsmethoden eher gut und welche eher schlecht funktionieren und welche Inhalte von den Studierenden eher schwer und welche eher leicht verstanden werden. Auf der Methodenebene halte ich den Einbezug von Expert/innen für am sinnvollsten. Diese sollten den Unterricht mindestens zweimal hospitieren. Nach dem ersten Besuch legen Lehrperson und Expert/in Zielvereinbarungen fest, also Aspekte, in denen sich die Lehr-

person verbessern möchte und die dann beim zweiten Besuch überprüft werden. Auf der Betreuungsebene ist eine Rubrik mit Frequently Asked Questions (FAQ) eine gute Sache. Die FAQ können auf einer für alle zugänglichen Lernplattform (z. B. Moodle) angelegt werden. Durch die FAQ lassen sich erstens die Hilfestellungen egalitär auf alle Studierenden verteilen, das heisst, es bekommen nicht nur jene eine Antwort, die fragen, sondern auch jene, die sich nicht zu fragen getrauen. Und zweitens dienen die FAQ als Evaluationsinstrument, weil eine Lehrperson anhand der FAQ ablesen kann, wo bei den Studierenden die grössten Unsicherheiten bestehen (operationalisiert durch die Häufigkeit der Fragestellung). Wie gute Lernergebnisse erzielt werden (Prozessebene), lässt sich am besten durch kleine Tests (Mikrotests) feststellen, beispielsweise mit einer Rekapitulationsfrage zu Beginn jeder Lektion oder mit einem kleinen Übungstest, der gleichzeitig auf die eigentliche Lernkontrolle vorbereitet. Damit die Studierenden ihr eigenes Lernen reflektieren, wäre auch der Einsatz eines Lerntagebuchs zu überlegen. Ganz ähnlich wie die Dozierenden in ihrem Logbuch notieren sich hier die Studierenden, wie sie gelernt haben, ob diese Lernstrategie erfolgreich war, was ihnen unklar geblieben ist und was ihnen im Unterricht gefehlt hat, um Klarheit zu gewinnen. Auf freiwilliger Basis können die Studierenden diese Lerntagebücher mit ihren Dozierenden besprechen. Eine letzte Evaluationsmassnahme während der Durchführung ist der Midterm-Break. Wie der Name schon sagt, wird hier ungefähr in der Mitte des Semesters ein Zeitfenster in einer Lektion reserviert, in welchem die Lehrperson die Studierenden explizit nach ihrer bisherigen Zufriedenheit mit der Veranstaltung und nach Verbesserungsbedarf fragt. Wie dies geschieht, obliegt der Präferenz der Lehrperson. Verschiedene Varianten von Classroom Assessment Techniques (CATs) sind hier denkbar, z. B. eine Diskussionsrunde, das Aufschreiben von fünf positiven und fünf negativen Punkten oder ein kurzer Fragebogen (siehe Angelo & Cross 1993).

Wie bereits erwähnt, rückt am Ende einer Veranstaltung die summative Evaluation ins Zentrum. Auf der Prozessebene geht es darum, die Lernergebnisse in einem lernzielbezogenen Assessment zu überprüfen. Die Lehrqualität und die Qualität der Veranstaltung sind gesondert davon zu evaluieren. Ideal wäre, wenn das Assessment vor der Beurteilung der

Lehrqualität stattfinden würde, weil die Studierenden nur so abschätzen können, ob die Veranstaltung bei ihnen wirklich zum Erwerb der nötigen Kompetenzen beigetragen hat. In der Realität wird dieses Vorgehen jedoch nur selten möglich sein.

Bei der Erfassung der Lehrqualität ist auf standardisierte und unspezifische Fragebögen so gut es geht zu verzichten. Adäquater ist es, die Studierenden in offener Form ihre Meinung über die Lehrqualität abgeben zu lassen, etwa indem sie ein kurzes halbseitiges Essay zur Veranstaltung schreiben. Auch moderierte Diskussionen im Stile der Small Group Instructional Diagnosis sind möglich, obwohl deren Aufwand in der Regel sehr gross ist. Analog zur Anfangsbefragung mag es zudem lohnend sein, die Zielgruppe auch am Ende noch einmal retrospektiv zu fragen, ob sie das Gefühl hatte, ihr Vorwissen und ihr Interesse am Thema sei durch die Veranstaltungskonzeption adäquat aufgegriffen worden. Der Evaluationszyklus schliesst mit dem didaktischen Fazit. Dies ist ein Bericht, in den alle Evaluationsergebnisse aus den verschiedenen Phasen und Bereichen einfließen, und der anschliessend dazu dient, eine priorisierte Verbesserungsplanung vorzunehmen.

Selbstverständlich ist nicht gemeint, dass sämtliche dieser Evaluationen bei jeder Lehrveranstaltung und bei jeder Durchführung derselben anfallen. Dies würde den Aufwand neben der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts sprengen. Der grafische Leitfaden soll vielmehr als Gedankenstütze dienen, die dabei hilft, die Übersicht darüber zu behalten, in welcher Phase, in welchem Bereich und auf welcher Ebene Evaluationen überhaupt möglich sind.

Literaturverzeichnis

- ANGELO, T. A. & CROSS, P. K. (1993). Classroom Assessment Techniques (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- BEWYL, W. (2006). Evaluation in der Lehre. Unterlagen Basiskurs Hochschullehre. Hochschuldidaktik der Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.

- DIAMOND, N. A. (2001). S.G.I.D. (Small Group Instructional Diagnosis): Tapping student perceptions of teaching. In: WADSWORTH, E. C., HILSEN, L. & SHEA, M. A. (Hrsg.). *Professional and Organizational Development in Higher Education: A Handbook for New Practitioners*. Stillwater, OK: Professional & Organizational Development Network in Higher Education.
- KROMREY, H. (2004). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: STOCKMANN, R. (Hrsg.). *Evaluationsforschung*. Opladen: Leske & Budrich. 233–258.
- OWEN, J. M. & ROGERS, P. J. (1999). *Program evaluation. Forms and approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- RINDERMANN, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3, 233–256.
- RINDERMANN, H. & SCHOFIELD, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42, 377–399.
- STUDER-EICHENBERGER, F. (2006). Zwei verschiedene Evaluationsmethoden im Vergleich. Veranschaulichung am Beispiel eines Statistikkurses. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll*. Bern u. a.: Haupt. 190–195.
- WEHR, S. (2006). Mehrperspektivische Lehrevaluation. Kollegiale Lehrbeobachtung und Studierendenbefragung zur Verbesserung von Lehrfähigkeiten. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll*. Bern u. a.: Haupt. 197–205.
- WINTELER, A. (2008). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Qualitative Evaluation einer Lehr-Lern-Methode

Im Jahre 2008 wurde im Rahmen der Vorlesung „Strategisches Management“ an der Universität Fribourg ein neues Konzept der Fallstudienbearbeitung entwickelt. Die Grundidee dieses Konzeptes besteht darin, dass die Studierenden Fallstudien in Gruppen bearbeiten und in der Vorlesung präsentieren. Sofern die Fallstudienbearbeitung gelungen ist, erhalten die Studierenden einen Bonus auf ihre Prüfungsnote. Im vorliegenden Beitrag wird eine qualitative Selbstevaluation dieses neuen Konzepts beschrieben. In einem ersten Teil werden die Begriffe Evaluation, Evaluationstypen und Evaluationsziele definiert. Anschliessend werden unterschiedliche Evaluationsprozesse vorgestellt und die Evaluation nach Kuckartz et al. (2007) beleuchtet. In einem zweiten, praktischen Teil dokumentiert die Verfasserin die Durchführung der sieben Schritte der Evaluation nach Kuckartz et al. (Kuckartz et al. 2007, S. 15 ff.).

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Definitionen: Evaluation, Evaluationstypen, Evaluationsziele

Der Begriff Evaluation wird in ganz unterschiedlichen Kontexten verwendet. Es ist deshalb wenig erstaunlich, dass Definitionen des Terminus zahlreich und sehr unterschiedlich sind (Altrichter 1999, S. 23; Rindermann 2001, S. 9 ff.; Stelzer-Rothe & Thierau-Brunner 2005, S. 343 f.; Wottawa & Thierau 2003, S. 13 ff.).

Die Verfasserin legt ihrer Lehrevaluation eine Definition entsprechend den DeGEval-Standards (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) zugrunde:

„Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes“ (DeGEval-Standards 2002, S. 11, zitiert nach Beywl 2007, S. 7).

Im vorliegenden Fall handelt es sich bei dem Gegenstand um eine „wissenschaftliche Dienstleistung,

- die insbesondere immaterielle Gegenstände (wie Bildung, Soziale Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit)
- unabhängig, systematisch und datengestützt beschreibt und bewertet, sodass Beteiligte und Betroffene (Auftraggebende und andere Stakeholder)
- die erzeugten Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke nutzen (Wissensmanagement, Rechenschaftslegung, Entscheidungsfindung, Optimierung)“ (Beywl 2007, S. 7).

Eine Evaluation zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie periodisch angelegt ist und ein Projekt mit einem Anfang und einem Ende darstellt (Beywl 2007, S. 8). Die Evaluation der Lehre kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Sie kann einerseits „top-down“ und andererseits „bottom-up“ ablaufen. „Top-down“ bedeutet, dass sie von der Wissenschafts- und Hochschulpolitik oder der Universitätsleitung her initiiert wird, „bottom-up“ heisst, dass sie von „unten“, also beispielsweise von den Studierenden oder den Lehrstühlen, angeregt wird (Brödel & Griese 1992, S. 291; Kempfert & Rolff 2005, S. 35). Grundsätzlich können vier Arten unterschieden werden: Fremdevaluation, Peerevaluation, Selbstevaluation und interne Evaluation (Beywl 2007, S. 14). Im vorliegenden Fall wird eine Selbstevaluation beschrieben, welche sich so definiert: „*Selbstevaluation* drückt ... die einfache Idee aus, dass die zu bewertende Person sich selbst – oder: ihre eigene Praxis – bewertet“ (Altrichter 1999, S. 23).

Die Selbstevaluation an Hochschulen weist nach Beywl (2007, S. 15) folgende Merkmale auf (PVRs-Merkmale):

- »**P** Position der Evaluierenden: Sie sind Angehörige der Hochschule, welche das Programm trägt (Selbstevaluation = immer intern)
- V** Verantwortung für den Gegenstand der Evaluation – ihre Lehre, Beratung ... – liegt (ausschliesslich) bei den Evaluierenden
- R** Referenz sind Werte des eigenen disziplinären / Professions-Systems (emisch)
- S** Steuerung der Evaluation liegt (allein) bei den Gegenstandsverantwortlichen (sie legen Verwendungszwecke und Fragestellung der Evaluation fest).“

Der Input, eine Selbstevaluation durchzuführen, kann von der Fachperson selbst kommen oder von deren Vorgesetzten. Im ersten Fall spricht man von einer Selbstevaluation auf freiwilliger Basis, im zweiten handelt es sich um eine sogenannte veranlasste Selbstevaluation (Beywl 2007, S. 15).

Ein zentraler Punkt einer Evaluation ist die Festlegung ihrer Ziele (Stelzer-Rothe & Thierau-Brunner 2005, S. 347 f.). Beywl schlägt vor, Ziele herausfordernd und s.m.a.r.t. zu formulieren (Beywl 2007, S. 19). Herausfordernd wird so umschrieben, dass der Soll-Zustand (zukünftiges Ziel) sich von dem Ist-Zustand essenziell unterscheidet und sich nicht von selbst einstellt (ebd.).

S.m.a.r.t. bedeutet (Beywl 2007, S. 19):

- »**S** spezifisch: Ein konkretes Teilziel ist angegeben;
- m** messbar: Der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten oder indirekt messen;
- a** akzeptabel: Ein Minimalkonsens ist erreichbar, dass dieses Ziel (neben anderen) verfolgt werden soll;
- r** realistisch: Das Ziel ist unter gegebenen finanziellen, personellen, ... Rahmenbedingungen erreichbar;
- t** terminiert: Ein Zeitpunkt für die voraussichtliche Zielerreichung ist festgelegt.“

1.2 Evaluationsprozesse

Der Ablauf einer Evaluation kann unterschiedliche Formen annehmen. In der Literatur werden einerseits Vorgehen von Fremdevaluationen diskutiert. Dort wird die Evaluation durch eine externe Unternehmung oder ein Evaluationsinstitut durchgeführt. Beispiele für solche Instrumente sind etwa das integrative Evaluationsmodell von Rindermann oder das Projektmanagement nach Wottawa & Thierau (Rindermann 2001, S. 17 ff.; Wottawa & Thierau 2003, S. 113 ff.). Andererseits gibt es Evaluationsmodelle, die Teil eines ganzen Qualitätsmanagements sind. Buhren, Dubs, Kempfert & Rolff oder Wottawa präsentieren solche Ansätze für die Schule (Buhren 1999, S. 126 ff.; Dubs 1999, S. 81 ff.; Kempfert & Rolff 2005, S. 45 ff.; Wottawa 2006, S. 684 f.).

Eine Auswahl an konkreten Instrumenten für die Selbstevaluation ist unter anderen bei Kempfert & Rolff, bei Richter sowie bei Rindermann zu finden (Kempfert & Rolff 2005, S. 99 ff.; Richter 1994, S. 35 ff.; Rindermann 2001, S. 55 ff.). Die Verfasserin entschied sich für eine Evaluation nach Kuckartz et al., weil dieser Ansatz für die Selbstevaluation einer Lehrveranstaltung besonders geeignet erscheint (Kuckartz et al. 2007, S. 15 ff.). Abbildung 1 zeigt die Evaluation in sieben Schritten nach Kuckartz et al.

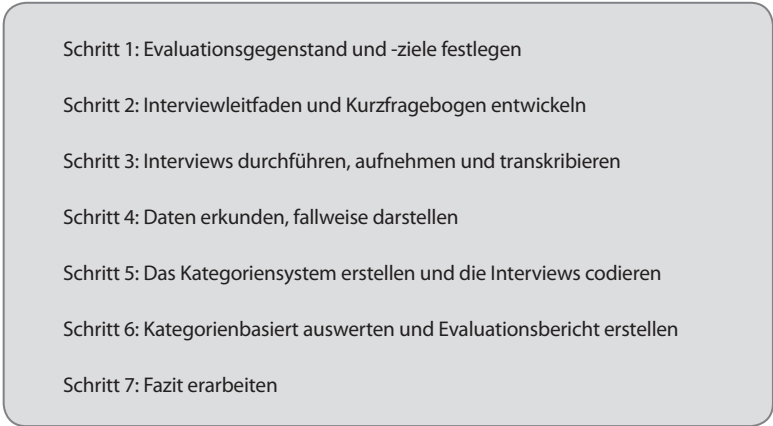


Abbildung 1: Evaluation in sieben Schritten
(in Anlehnung an: Kuckartz et al. 2007, S. 15 ff.)

2. Qualitative Evaluation – praktische Umsetzung

2.1 Schritt 1: Evaluationsgegenstand und -ziele festlegen

Bei der Festlegung des Evaluationsgegenstandes war es wichtig zu sehen, dass ausschliesslich die Neukonzeption der Durchführung von Fallstudien Gegenstand der qualitativen Evaluation ist und nicht die ganze Vorlesung „Strategisches Management“. Die Vorlesung wird jeweils am Semesterende durch einen quantitativen Standardfragebogen der Dienststelle für Evaluation und Qualitätsmanagement der Universität Fribourg evaluiert. Bei der quantitativen Evaluation handelt es sich also um eine interne Evaluation, bei der qualitativen um eine Selbstevaluation (Beywl 2007, S. 14 f.). Die Tatsache, dass die beabsichtigte qualitative Evaluation die PVRS-Merkmale nach Beywl erfüllt, bestätigt ihren Charakter als Selbstevaluation (Beywl 2007, siehe 1.1). Der Input zur Selbstevaluation kam von der Assistentin. Somit kann von einer freiwilligen Selbstevaluation gesprochen werden, die „bottom-up“ initiiert wurde.

Die Evaluation der Neukonzeption der Fallstudienbearbeitung ist ausserdem eine formative Evaluation, die prozessbegleitend durchgeführt wird und Einfluss auf den Prozessverlauf haben wird (Kuckartz et al. 2007, S. 19; Beywl 2007, S. 12). Das Ziel dieser formativen Evaluation ist die Verbesserung des Konzepts der Fallstudienbearbeitung. Die Evaluation der gesamten Vorlesung ist dagegen eine summative Evaluation. Eine summative Evaluation soll die Wirksamkeit von Massnahmen und Prozessen beurteilen (Kuckartz et al. 2007, S. 19; Beywl 2007, S. 12).

Gemäss Kuckartz et al. (2007, S. 17) lassen sich grundsätzlich drei Evaluationsziele unterscheiden:

- „Erstens die Inhalte, d. h., ob ein bestimmtes, allgemein als Grundwissen anerkanntes Wissen in der Lehrveranstaltung behandelt wird.
- Zweitens die Didaktik, d. h., ob es gelingt, durch die Art der Organisation der Veranstaltung und die eingesetzten Mittel (z. B. Übungen, Tutorien, Reader) das Wissen zu vermitteln.
- Drittens der messbare Lernerfolg, d. h., wie viele Personen Fachwissen in welchem Umfang erworben haben.“

Bei der Evaluation der Neukonzeption der Fallstudiendurchführung liegt ein didaktisches Ziel vor. Es geht in erster Linie darum zu beurteilen, ob die neu eingeführte Organisation der Fallstudiendurchführung nach Meinung der Studierenden besser dazu beiträgt, Wissen zu vermitteln. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die vorliegende Evaluation Praxisveränderungen im Sinne von fachlichem und didaktischem Handeln zur Folge haben könnte (Beywl 2007, S. 16).

Abbildung 2 gibt einen Überblick über das Hauptziel und die daraus resultierenden Nebenziele dieser Evaluation.

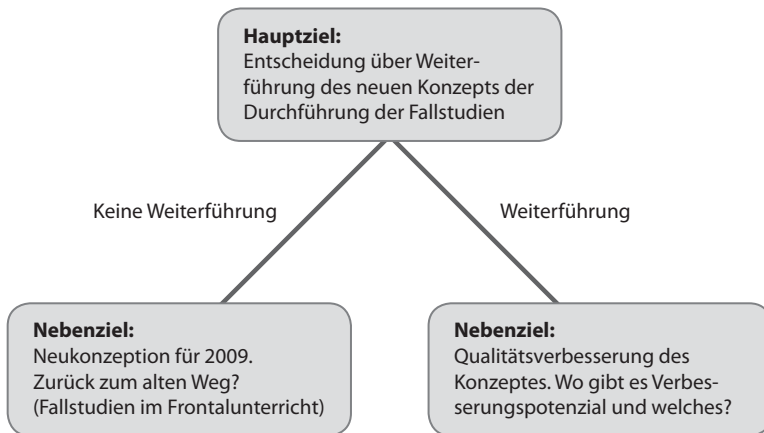


Abbildung 2: Haupt- und Nebenziele der qualitativen Evaluation

Das Hauptziel bei der Evaluation der Neukonzeption ist die Entscheidung über die Weiterführung der Fallstudiendurchführung nach dem neuen Konzept. Sofern die Evaluation ergibt, dass eine Weiterführung keinen Sinn hat, besteht das Nebenziel darin, einen neuen Weg der Fallstudiendurchführung für 2009 zu finden. Resultiert aus der Evaluation, dass eine Weiterführung des neuen Konzepts sinnvoll ist, so besteht das Nebenziel in einer Qualitätsverbesserung.

Das Hauptziel und die möglichen Nebenziele können entsprechend Beywl (2007, S. 19) als s.m.a.r.t. beurteilt werden, weil:

- ein spezielles Haupt- und Nebenziel angegeben ist,
- der Zielerreichungsgrad sich indirekt messen lässt,
- ein Minimalkonsens erreichbar ist,
- das Ziel unter Berücksichtigung der finanziellen, personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen erreichbar ist,
- ein Zeitpunkt für eine Zielerreichung festgelegt werden kann.

2.2 Schritt 2: Interviewleitfaden und Kurzfragebogen entwickeln

Bevor ein Interviewleitfaden entwickelt werden kann, muss ein geeigneter Interviewtyp bestimmt werden. In der Literatur werden unterschiedliche Typen von qualitativen Interviews, wie z. B. das fokussierte, das episodische und das problemzentrierte Interview diskutiert (Diekmann 2009; Flick 2007; Lamnek 2005; Mayring 2002 und Witzel 1982). Das problemzentrierte Interview wird für das vorliegende Evaluationsprojekt aus folgenden Gründen als geeignet angesehen.

Das problemzentrierte Interview beinhaltet offene Fragen. Diese offenen Fragen erlauben, anders als geschlossene Fragen, das „Wie“ und „Warum“ zu klären (Kuckartz et al. 2007, S. 20 ff.). Die Interviewenden erfahren also z. B. nicht nur, ob Studierende ein gewisses Konzept befürworten, sondern auch warum oder wie es verbessert werden könnte. Das problemzentrierte Interview wird mit einem Leitfaden geführt und ist daher halbstrukturiert. Weiter zeichnet es sich dadurch aus, dass es sich auf eine Problemstellung konzentriert. Diese wird von den Interviewenden eingeführt und sie kommen im Verlauf des Gesprächs immer wieder darauf zurück. Die Interviewenden haben sich schon im Vorfeld mit der Problemstellung auseinandergesetzt (Mayring 2002, S. 67 ff.; 1999, S. 450 f.; Flick 2007, S. 210 f.; Witzel 1982, S. 66 ff.).

Durch das Führen des Gesprächs mit einem Leitfaden werden die Interviews vergleichbar und standardisiert. Der Leitfaden hilft, eine gewisse Kontrolle über das Gespräch zu behalten (Witzel 1982, S. 90; Kuckartz et al. 2007, S. 21). Gleichzeitig besteht durch den Einsatz eines Leitfadens aber auch die Gefahr, die Interviewten zu beeinflussen oder in eine gewisse Richtung zu lenken. Ein letzter Vorteil des problemzentrierten Interviews wird darin gesehen, dass es eine gute zeitliche Planung zulässt. Die

Möglichkeit, die Gespräche zeitlich steuern zu können, wird im vorliegenden Projekt als zentral angesehen.

Die Literatur zu den Regeln und zur Erstellung von Leitfäden ist eher spärlich. Gemäss Witzel (1982, S. 90) soll der Leitfaden den Interviewenden helfen, das Interessierende thematisch zu ordnen. Lamnek (2005, S. 365) schlägt folgende thematische Ordnung für die Durchführung eines problemzentrierten Interviews vor:

- Gesprächseinstieg
- Allgemeine Sondierung
- Spezifische Sondierung
- Ad-hoc-Fragen

Der Gesprächseinstieg soll durch einfache Fragen erfolgen. Häufig ist beim Gesprächseinstieg auch die Rede von einer sogenannten Eisbrecherphase, die nicht in erster Linie der Klärung von Inhaltlichem dient, sondern vielmehr eine angenehme Gesprächssituation schaffen soll (Lamnek 2005, S. 365). Die zweite Phase, die allgemeine Sondierung, stellt den eigentlichen Einstieg in das Thema dar (Lamnek 2005, S. 365). Die spezifische Sondierung soll helfen, das Verständnis der Interviewenden zu vertiefen. Die Verständniserzeugung kann durch Rückspiegelung, Verständnisfragen oder Konfrontation geschehen (Flick 2007, S. 211; Lamnek 2005, S. 365 f.). Durch Ad-hoc-Fragen kann man lenkend oder ergänzend eingreifen (Mayring 2002, S. 70). So ist es möglich, Verständnisfragen zu stellen oder zusätzliche Informationen einzuholen. Ausserdem kann – wo nötig – nachgehakt werden. Die Interviewenden haben somit auch in den Erzählphasen eine aktive Rolle. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass die Erzähllogik der Interviewten möglichst wenig beeinträchtigt wird (Diekmann 2009, S. 542). Die Verfasserin ist – anders als Lamnek – der Meinung, dass Ad-hoc-Fragen nicht nur am Ende, sondern während des ganzen Gesprächs gestellt werden dürfen. Sie sieht daher die Ad-hoc-Fragen als begleitendes Element aller drei Phasen an. Bei der Erarbeitung des Leitfadens zeigte sich, dass aufgrund der Kürze des Leitfadens die allgemeine und die spezifische Sondierung nicht klar trennbar sind. Es wurde

jedoch versucht, mit einem allgemeinen Thema zu beginnen und spezifischere Fragen später einzubringen.

Die Sammlung von Themen für den Leitfaden kann mittels unterschiedlicher Kreativitätsmethoden erfolgen. Im vorliegenden Fall wurde ein strukturiertes Brainstorming eingesetzt (Winteler 2004, S. 152 ff.). Dabei kristallisierten sich folgende vier Hauptthemen heraus: Ablauf, Fairness, Zeitaufwand und Verbesserungsvorschläge. Zu diesen vier Themen wurden anschliessend Fragen formuliert, die das zentrale Erkenntnisinteresse widerspiegeln. Es wurde darauf geachtet, dass die Fragen auch wirklich offen, das heisst, nicht mit „ja“ oder „nein“, beantwortbar sind (Kuckartz et al. 2007, S. 21). Eine Ausnahme bilden die Fragen eins und sechzehn.

Im Anschluss wurde der Leitfaden – soweit wie möglich – nach der Struktur von Lamnek (2005, S. 365 f.) aufgebaut. Er beginnt mit einer kurzen Einleitung, die eine Eisbrecherfunktion erfüllen soll. Ziel dieser ist es, ein gutes Gesprächsklima zu schaffen und den Interviewten kurz zu erklären, warum diese qualitative Evaluation überhaupt gemacht wird. Ausserdem wird als wichtig erachtet, die Interviewten darauf hinzuweisen, dass die Interviews keinen Einfluss auf die Prüfungsnote haben werden und anonym bleiben (Kuckartz et al. 2007, S. 25).

In einem ersten Block werden acht Fragen zum Ablauf der Fallstudienbearbeitung gestellt. Es folgt das etwas heiklere Thema der Fairness mit fünf Fragen und dann wird der Zeitaufwand mit drei Fragen besprochen. Die Frage nach dem allgemeinen Verbesserungspotenzial bildet den Abschluss. Neben den Fragen gibt es ebenfalls Präzisierungshinweise. Diese sollen der Interviewenden helfen, den Befragten zusätzliche Anhaltspunkte zu gewissen Fragen zu geben. Die Präzisierungshinweise sind direkt nach den Fragen in Klammern aufgeführt.

Fragen, die sich standardisieren liessen, wurden in einem Kurzfragebogen zusammengefasst. Durch die Aufstellung des Kurzfragebogens sollen evaluationsrelevante Hintergrundinformationen gesammelt werden und er soll helfen, die Stichprobenziehung mit der Grundgesamtheit der Veranstaltung zu vergleichen. Es könnte ja sein, dass die Stichprobe zufällig nur eine bestimmte Gruppe von Studierenden beinhaltet (z. B. nur sehr zufriedene Studierende) (Kuckartz et al. 2007, S. 23). Der Kurzfragebogen wird nach dem qualitativen Gespräch ausgefüllt, da insbesondere die

beiden ersten Fragen eher heikel sind und eventuell die Studierenden im Hinblick auf das Gespräch einschüchtern könnten.

Als letzter Schritt wurde der erste Entwurf des Leitfadens mit Beispielen von anderen Leitfäden aus qualitativen Evaluationen verglichen. Dabei wurde in erster Linie auf Flick und Kuckartz et al. zurückgegriffen (Flick 2007, S. 211; Kuckartz et al. 2007, S. 20 ff.). Dieser Vergleich hatte noch kleine Änderungen zur Folge, insbesondere in der Formulierung der Fragen. Der Leitfaden und der Kurzfragebogen beinhalteten folgende Punkte und Fragen:

1. Eisbrecherfragen

Begrüßen

Sich bedanken

Kurz erklären, worum es geht. Warum wird dieses Gespräch geführt?

(Hochschuldidaktik Weiterbildung; Vorlesung zum ersten Mal in dieser Form)

Hat keinen Einfluss auf die Prüfungsnote.

Anonymität gewährleistet.

Ist eine Aufzeichnung erlaubt?

2. Ablauf

- 1) Warst du in einer Gruppe?
- 2) Warum hast du dich dafür oder dagegen entschieden?
- 3) Wie verständlich war für dich der Gesamttablauf der Fallstudien durchführung? (Waren die Regeln klar? Hattest du genügend Infos im Handout?)
- 4) Was war nicht verständlich? (Optimierungspotenzial? Was hätte man besser kommunizieren müssen? Was hätte man besser dokumentieren müssen?)
- 5) Inwiefern hat dir diese Form der Fallstudienbearbeitung gefallen?
- 6) Inwiefern würdest du dir das gleiche Vorgehen der Fallstudienbearbeitung auch für eine andere Vorlesung wünschen?
- 7) Wie fandest du die Besprechung der Fallstudien in der Vorlesung? (Gruppenpräsentation / Diskussion / Lehrgespräch)
- 8) Wie hast du die Betreuung durch den Lehrstuhl empfunden? (Betreuung durch die Assistentin / den Professor: Hattest du das Gefühl, du hättest alle Fragen stellen können? Warum ja / nein?)

3. Fairness

- 9) Wie sinnvoll ist es, dass ihr die Gruppen selber bilden könnt?
- 10) Wie fair war die Zuteilung der Gruppen zu den Fallstudien? (Auslosung/ anderer Vorschlag?)
- 11) Wie fair war die Auswahl der Gruppe, die präsentieren musste?
- 12) Welchen Bonus hast du erhalten? (Nur wenn in Gruppe)
- 13) Wie beurteilst du die Benotung der Gruppen? (War es fair?)

4. Zeitaufwand

- 14) Wie hast du den Zeitaufwand für die Fallstudienbearbeitung empfunden?
- 15) Wie hast du dich auf die einzelnen Fallstudien vorbereitet?
- 16) Stand der Aufwand in einem angemessenen Verhältnis zum Ertrag? (Allgemein, nicht nur im Hinblick auf den Bonus)

5. Abschluss

- 17) Hast du weitere Verbesserungsvorschläge für diese Form der Fallstudienbearbeitung?

6. Kurzfragebogen

Warst du häufig in der Vorlesung?

- immer
- 2–3x nicht da
- ungefähr jedes 2. Mal
- 1–3x da (selten)
- nie

Welche Note erwartest du in der Prüfung?

Wie ist deine allgemeine Zufriedenheit mit der Vorlesung „Strategisches Management“?

- sehr zufrieden
- zufrieden
- eher nicht zufrieden
- unzufrieden

Abbildung 3: Leitfaden und Kurzfragebogen

2.3 Schritt 3: Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren

Aus den rund 150 Studierenden der Vorlesung „Strategisches Management“ wurden zehn Studierende per Zufall gewählt. Zusätzlich zu diesen zehn Personen wurden vier Reservepersonen zufällig bestimmt, die bei Krankheit oder Abwesenheit hätten einspringen können. Die Zufallsauswahl wurde im Sinne von Kuckartz et al. wegen ihrer Plausibilität und Einfachheit gewählt (Kuckartz et al. 2007, S. 24). Unter den zehn Studierenden befanden sich fünf, welche die Fallstudien in einer Gruppe gelöst hatten und fünf, die sich für keine Gruppe entschieden hatten. Die fünf Studierenden, die in einer Gruppe waren, wurden aus allen Studierenden, die sich für eine Gruppe eingeschrieben hatten, mit Hilfe von Random.org gezogen (Random.org. 2008, o. S.). Random.org ist eine Website, die Zufallszahlen bereitstellt. Die übrigen fünf Studierenden mussten während einer Vorlesung gezogen werden, da keine Liste von den Studierenden, die die Vorlesung besuchen, existiert. Diese fünf Studierenden wurden mit Hilfe von sogenannten „Zufallskarten“ gewählt. Dabei wurde zuerst eine Karte gezogen, die die Sitzreihe bestimmte und dann wurde durch das Ziehen einer zweiten Karte der Sitzplatz ausgewählt. Sofern an diesem Platz ein Studierender sass, der in einer Gruppe war, wurde das Verfahren wiederholt. Die Beschränkung auf zehn Interviews ergab sich aus der für das Projekt verfügbaren Zeit.

Die Interviews wurden am 13., 16. und 19. Mai 2008 in einem grossen, ruhigen Büro der Universität Fribourg durchgeführt. Die Interviews wurden bewusst gegen Semesterende geführt, da zu diesem Zeitpunkt die Fallstudienbearbeitung abgeschlossen war. Die Verfasserin führte alle Interviews selbst durch, um eine gewisse Konstanz zu gewährleisten. Am 6. Mai 2008 fanden zwei Testinterviews statt. Durch diese sollte sichergestellt werden, dass alle Fragen gut verständlich waren. Diese Testinterviews zeigten, dass der Leitfaden und der Kurzfragebogen sehr klar waren, und erforderten somit lediglich kleinere Änderungen bei gewissen Formulierungen. Zudem machten die Testinterviews deutlich, dass die Dauer der Interviews – wie geplant – ungefähr zehn Minuten betrug. Als symboli-

sches Dankeschön erhielten die befragten Studierenden ein „Mandelbärl“ (Spezialität einer Berner Bäckerei).

Mit der Einwilligung der Befragten wurden alle Gespräche mit einem Diktiergerät digital aufgezeichnet. Diese Aufzeichnung erlaubte der Interviewerin sich voll auf die Gespräche zu konzentrieren, da keine zusätzlichen Notizen gemacht werden mussten (Kuckartz et al. 2007, S. 26).

Zur Transkription wurden die Gespräche auf einen PC übertragen und mit Hilfe des Softwareprogramms „f4“ transkribiert (Audiotranskription.de 2008, o. S.). Pro zehnminütiges Interview beanspruchte die Transkription ungefähr eine bis eineinhalb Stunden. In der vorliegenden Untersuchung wurde eine vollständige Transkription nach Mayring (2002) vollzogen. Sie kann wie folgt charakterisiert werden: „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Analyse bietet“ (Mayring 2002, S. 89). Ausserdem wurde eine Übertragung in Hochdeutsch vorgenommen, das heisst, „der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (Mayring 2002, S. 91). Ziel der Übertragung in Schriftsprache ist, die Texte so zu fassen, dass sie gut lesbar sind.

Anschliessend wurden die zehn transkribierten Interviews in MAXQDA übertragen. MAXQDA ist eine QDA-Software („Qualitative Data Analysis“), die bei der Aufarbeitung und Auswertung qualitativer Daten eingesetzt werden kann (Kuckartz 2007, S. 251 ff.). Neben den Texten aus den Interviews wurden auch die Angaben aus dem Kurzfragebogen im MAXQDA-Programm erfasst.

2.4 Schritt 4: Daten erkunden, fallweise darstellen

Als Nächstes galt es, die Interviews zu erkunden. Die Verfasserin druckte alle zehn Interviews aus und las sie durch. Beim Lesen wurden erste Ideen gleich notiert oder interessante Stellen in den Interviews markiert. Am Ende jedes Interviews wurde eine stichwortartige Zusammenfassung des Falles gemacht und ein passender Titel gesucht. Die Angaben des Kurzfragebogens wurden in diese Zusammenfassung integriert. Bei der Zusam-

menfassung wurde darauf geachtet, dass noch nicht zu viele inhaltliche Aspekte einfließen, sondern eher die Person und ihr Lernstil charakterisiert wurden. Diese Zusammenfassungen wurden direkt in MAXQDA als Memos gespeichert (Kuckartz et al. 2007, S. 33 ff.). Abbildung 4 illustriert ein Beispiel einer solchen Zusammenfassung.

Zusammenfassung

Titel: Der gestresste Selbstfinanzierende

Besucht die Vorlesung fast immer (2–3x gefehlt).
Ist sehr zufrieden mit der Vorlesung.
Erwartet mindestens eine 5 in der Prüfung (im deutschen Notensystem ist das die Note 2).
Arbeitet sehr viel, da Studium selbst finanziert werden muss.
Hat keine Zeit.
Ist gestresst.
Ist ein Alleinkämpfer.
Hat schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeiten gemacht, da er nur abends oder am Wochenende Zeit für ein Treffen hat.

Abbildung 4: Beispiel einer Zusammenfassung
(in Anlehnung an: Kuckartz et al. 2007, S. 34 f.)

2.5 Schritt 5: Das Kategoriensystem erstellen und die Interviews codieren

Der nächste Schritt bestand in der Erstellung eines Kategoriensystems. Die Kategorien helfen, die Aussagen thematisch zu ordnen. Die Zuordnung von Textpassagen zu einer Kategorie bezeichnet man in der qualitativen Sozialforschung als Codierung (Kuckartz et al. 2007, S. 36). Das Kategoriensystem leitete die Verfasserin deduktiv aus dem Leitfaden ab. Dies erlaubte ihr, die Evaluationsziele zu integrieren, denn die deduktive Vorgehensweise geht von (methodischen) Vorüberlegungen aus und so an das Material heran (Mayring 2005, S. 11; Reinhoffer 2005, S. 126 f.). Allerdings wurde das deduktive Kategoriensystem induktiv ergänzt. Bei der induktiven Kategorienentwicklung stellt das Textmaterial den Ausgangspunkt dar und so werden Codes aus dem Text entwickelt (Mayring 2005,

S. 11; Reinhoffer 2005, S. 126 f.). Bei der Erstellung des Kategoriensystems stützte sich die Verfasserin auf die Regeln nach Kuckartz et al. Demnach sollte das Kategoriensystem:

- „nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein, damit in den einzelnen Kategorien ausreichend viele Textstellen zu finden sind und vor allem die Auswertung nicht zu aufwändig wird,
- in jedem Fall trennscharf sein,
- in Hinblick auf den späteren Evaluationsbericht formuliert sein, indem z. B. Kategorien gewählt werden, die im späteren Bericht als Überschriften wieder auftauchen ...,
- an ein bis zwei Interviews getestet worden sein“ (Kuckartz et al. 2007, S. 37).

Das Kategoriensystem weist die folgenden Hauptkategorien auf:

- Ablauf
- Fairness
- Zeitaufwand
- Verbesserungsvorschläge

Die jeweiligen Kategorien beinhalten sogenannte Unterkategorien. Die Testcodierung an zwei Interviews zeigte, dass die erste Variante des Kategoriensystems mit Unter-codes noch zu wenig trennscharfe Kategorien aufwies. Das Kategoriensystem wurde dann entsprechend überarbeitet und die Hauptkategorien beinhalteten dann die nachstehenden Unter-codes:

Ablauf

- Gruppenmitglied ja / nein und eventuelle Begründung
- Verständlichkeit Gesamtablauf
- Gefallen an Form der Fallstudienbearbeitung
- Besprechung der Fälle
- Betreuung durch Lehrstuhl

Fairness

- Gruppenbildung
- Zuteilung Gruppen zu Fallstudien
- Zuteilung Gruppen zu Präsentation
- Benotung

Zeitaufwand

- Zeitaufwand eigene Fallstudie
- Zeitaufwand Fallstudien insgesamt
- Vorbereitung auf Fallstudien
- Aufwand und Ertrag

Verbesserungsvorschläge

- Organisation
- Präsentation und Lehrgespräch
- Betreuung
- Fallstudien

Beim Codieren hielt sich die Verfasserin an die von Kuckartz et al. vorgeschlagenen Codierregeln. Diese besagen:

- „Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze und die einleitende Interviewer-Frage“ (Kuckartz et al. 2007, S. 39, im Original kursiv). Das heisst, dass die codierte Stelle selbsterklärend sein muss.
- „Gleiche Informationen werden nur einmal codiert“ (Kuckartz et al. 2007, S. 39, im Original kursiv). Wenn ein Student im Laufe des Gesprächs z. B. zweimal sagte, dass die Besprechung im Plenum gut sei, wurde dies nicht zweimal codiert.

Nachdem alle Interviews codiert waren, erstellte die Verfasserin pro Fall Übersichten in MAXQDA. Diese halfen zu überprüfen, ob gleiche Informationen zweimal codiert wurden oder ob ein Code in einem Interview nicht zur Anwendung kam.

Sofern gleiche Informationen zweimal codiert wurden, behob die Verfasserin dies. Kam ein Code im Interview nicht zur Anwendung, z. B. keine Aussage darüber, ob die eigenständige Gruppenbildung sinnvoll war, so prüfte die Verfasserin, ob dazu wirklich keine Aussage vorhanden war. In ein paar Fällen gab es keine Aussage, weil die Befragten die Frage nicht beantwortet hatten oder zur jeweiligen Frage keine Stellung nehmen konnten oder wollten.

2.6 Schritt 6: Kategorienbasiert auswerten und Evaluationsbericht erstellen

Die zentralen Ergebnisse werden nachfolgend entlang den vier Hauptkategorien Ablauf, Fairness, Zeitaufwand und Verbesserungsvorschläge präsentiert.

2.6.1 Ablauf

Die Hauptkategorie „Ablauf“ enthält die folgenden fünf Unterkategorien:

- Gruppenmitglied ja / nein und eventuelle Begründung
- Verständlichkeit Gesamtablauf
- Gefallen an Form der Fallstudienbearbeitung
- Besprechung der Fälle
- Betreuung durch Lehrstuhl

In Bezug auf die *Gründe der Teilnahme* sieht die Verfasserin keinen Handlungsbedarf. Die Studierenden machten, wie vermutet, vor allem wegen des Bonussystems mit. Erfreulich ist allerdings, dass auch andere, eher intrinsische Gründe (z. B. Gruppe als Möglichkeit des Austauschs) genannt wurden. Die Nichtteilnahme wurde vordergründig mit persönlichen Motiven (wie z. B. keine Zeit) begründet.

Die *Verständlichkeit des Gesamtablaufes* wurde als sehr hoch eingeschätzt. Lediglich ein Student fand den Ablauf nicht klar. Die Regeln sowie die Dokumentation in den Unterlagen waren gemäss Aussagen der

Studierenden sehr gut verständlich und klar. Die regelmässige Aktualisierung der Homepage wurde gleichermassen begrüsst. Allerdings wurde sehr häufig kritisiert, dass der Zeitplan einmal angepasst werden musste. Dies sorgte auf Seiten der Studierenden für Verwirrung. Auch die Tatsache, dass einige Studierende Fallstudien zu Themen bearbeiten mussten, die noch nicht in der Vorlesung behandelt worden waren, gefiel den Studierenden nicht.

→ Der Ablauf an sich wird beibehalten. Die Regeln und das Handout bewährten sich. Für die nächste Vorlesung sollte eine Änderung im Zeitplan vermieden werden. Zudem wird versucht, die Fallstudien und die Vorlesung besser zu koordinieren, sodass die Studierenden nur Fälle bearbeiten müssen, zu denen die theoretischen Grundlagen schon behandelt wurden.

Neun der zehn Befragten wünschten sich die gleiche *Form der Fallstudienbearbeitung* für eine weitere Vorlesung. Ein Student ging nicht auf diese Frage ein. Am meisten wurde der dadurch generierte Praxisbezug geschätzt und dies sowohl von Gruppenmitgliedern als auch von Studierenden, die in keiner Gruppe waren. Die Studierenden, die eine Fallstudie einreichten, waren einhellig der Meinung, dass sie durch deren Bearbeitung Wesentliches lernten und zur Selbstorganisation gezwungen wurden. Als Folge wird die Form der Fallstudienbearbeitung in Zukunft gleich beibehalten.

Die *Besprechung im Plenum* sahen alle Studierenden als wertvoll bis sehr wertvoll an. Besonders schätzten sie, dass der Lehrstuhlinhaber bei jeder Präsentation sowohl auf positive wie auch auf negative Aspekte einging und dass auch die Studierenden im Plenum ihre Meinung äussern konnten. In Bezug auf die Form der Besprechung besteht demnach kein Handlungsbedarf.

Die *Betreuung durch den Lehrstuhl* empfanden die Studierenden alle als gut bis sehr gut. Vor allem die klare Information per E-Mail wurde von den Studierenden geschätzt. Auch die Kultur der offenen Türen, die am Lehrstuhl gepflegt wird, begrüsst die Studierenden sehr. Sie schätzten es, dass sie jederzeit willkommen waren und Fragen stellen konnten. Die Betreuung wird folglich in der bewährten Art weitergeführt.

2.6.2 Fairness

Fairness

- Gruppenbildung
- Zuteilung Gruppen zu Fallstudien
- Zuteilung Gruppen zu Präsentation
- Benotung

Die Studierenden schätzen es, dass sie die *Gruppen selbst bilden* können. Sie möchten nicht durch Zufallsauswahl einer Gruppe zugeteilt werden. Als häufigster Grund wurde die Einfachheit der Koordination genannt, wenn sie die Gruppen selbst bilden können. Die Studierenden arbeiten auch gerne mit Bekannten zusammen, weil die Vertrautheit und der Spassfaktor dann höher sind und sie glauben, dass so Trittbrettfahrer besser vermieden werden können. Die Gruppen können auch in Zukunft selbst gebildet werden.

Die *Zuteilung der Gruppen zu den Fallstudien* per Los empfanden alle Studierende als fair. Hier gibt es keinen Änderungsbedarf.

Dagegen wurde in den Gesprächen mit den Studierenden klar, dass den meisten nicht bewusst war, wie die *Auswahl der Gruppe* erfolgte, die *präsentieren musste*. Einige gingen davon aus, dass hier auch eine Zufallsauswahl stattgefunden hatte, andere waren der Ansicht, dass die beste Gruppe präsentieren durfte. Dass eine bewusste Auswahl durch den Lehrstuhl gemacht wurde, wussten nur zwei Studierende.

→ Wie die Auswahl der präsentierenden Gruppe erfolgt, muss besser kommuniziert werden.

Die *Benotung* wurde von den fünf Studierenden, die diese erfuhren, als fair empfunden. Die Studierenden, die selbst in keiner Gruppe waren, konnten hier keine Aussage machen. Die Benotung erfolgt weiterhin in der gleichen Form.

2.6.3 Zeitaufwand

Zeitaufwand

- Zeitaufwand eigene Fallstudie
- Zeitaufwand Fallstudien insgesamt
- Vorbereitung auf Fallstudien
- Aufwand und Ertrag

Der *Zeitaufwand für die Bearbeitung der eigenen Fallstudie* wurde als mittel bis hoch eingestuft. Die Studierenden waren einhellig der Meinung, dass sie durch die Fallstudienbearbeitung etwas lernen konnten. Interessant war, dass die Mehrheit der Studierenden, die in keiner Gruppe waren, die Meinung vertrat, dass die Bearbeitung einer Fallstudie und deren Einreichung mit einem grossen Zeitaufwand verbunden seien. Der Zeitaufwand scheint angemessen zu sein. Die Studierenden sind nicht über- oder unterfordert. Daher gibt es bezüglich des Zeitaufwandes keinen Änderungsbedarf.

Auch hinsichtlich des *Zeitaufwandes für die Bearbeitung aller Fallstudien* muss nichts geändert werden. Alle Studierenden sind der Meinung, dass der Zeitaufwand in Ordnung sei. Dies leuchtet ein, da letztendlich jeder selbst entscheiden kann, wie viel er in die Fallstudienbearbeitung investieren will.

Als *Vorbereitung* hatten die meisten Studierenden die Fälle gelesen, einige hatten die Fälle sowohl gelesen als auch bearbeitet.

Insgesamt steht der *Aufwand* für neun der zehn Befragten in einem angemessenen Verhältnis zum *Ertrag*. Eine Person empfand den Aufwand als zu hoch. Hier sieht die Verfasserin keinen Handlungsbedarf.

2.6.4 Verbesserungsvorschläge

Insgesamt wurden 18 Verbesserungsvorschläge von den Studierenden unterbreitet. Sie lassen sich den folgenden vier Kategorien zuordnen.

- Organisation
- Präsentation und Lehrgespräch

- Betreuung
- Fallstudien

Nachfolgend wird pro Kategorie exemplarisch ein Vorschlag aufgegriffen und aufgezeigt, warum dieser als wertvoll angesehen wird oder warum der Vorschlag nicht umgesetzt wird.

Organisation

Zwei Studierende sagten, dass das *Programm zu dicht gedrängt* sei. Sie schlugen vor, weniger Fallstudien zu lösen, dafür diese eingehender zu betrachten.

- Das Programm der Vorlesung 2008 war tatsächlich kompakt. Dies muss bei der Planung der nächsten Vorlesung berücksichtigt werden.

Präsentation und Lehrgespräch

In den Augen von drei Studierenden waren einige *Präsentationen der Gruppen* zu lang.

- Es stimmt, dass die Präsentationen unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nahmen, da der Lehrstuhl keine Rahmenbedingungen vorgab. In der nächsten Vorlesung wird eine Zeit- oder Folienbeschränkung eingeführt.

Betreuung

Zwei Studierende wünschten eine *individuellere Betreuung*. Sie würden gerne laufend Lösungen einreichen oder hätten ihre Lösungen gerne mit der Assistentin besprochen.

- Eine Sprechstunde bei der Assistentin ist grundsätzlich jederzeit möglich. Interessant ist, dass nur äusserst selten eine Sprechstunde

in Anspruch genommen wird. Das Besprechen jeder einzelnen Fallstudie mit der Assistentin würde ihre Betreuungskapazität jedoch sprengen. Im Rahmen des Lehrgesprächs in der Vorlesung besteht die Möglichkeit, die eigene Lösung oder Fragen vorzubringen. Das Angebot, Lösungen zu besprechen, besteht; es wird bezüglich Betreuung nichts verändert.

Fallstudien

Zwei Studierende wünschten sich eine *Verbesserung der Fallstudien*. Der eine Befragte äusserte den Wunsch nach mehr Zahlen und weniger Text. Der andere kritisierte insbesondere eine Fallstudie, die er nicht mochte.

→ Am Lehrstuhl für Unternehmensführung ist man bemüht, Fallstudien leserfreundlich zu gestalten. Da die Fälle aus den unterschiedlichsten Themenbereichen stammen, kann es vorkommen, dass nicht alle Fallstudien immer alle Studierenden ansprechen. Der Wunsch nach mehr Zahlen und weniger Text lässt sich nicht konkret umsetzen, da nicht jeder Text mit Zahlen dargestellt werden kann. Allerdings sind die Assistent / innen und Hilfsassistent / innen stets bemüht, die Fälle durch Abbildungen und Tabellen abwechslungsreich zu gestalten. Hier besteht demnach kein akuter Handlungsbedarf.

2.7 Schritt 7: Fazit erarbeiten

Aus der Auswertung der Interviews resultierte zwar die eine oder andere Schwachstelle im neuen Fallstudienkonzept, insgesamt bewährte sich die neue Form aber sehr gut. Damit ist für das Team des Lehrstuhls für Unternehmensführung klar, dass eine Weiterführung des neuen Konzepts sinnvoll ist. Als Nächstes gilt es, die oben erwähnten Verbesserungsvorschläge umzusetzen, und die neuen Vorschläge in die Vorlesung „Strategisches Management“ einzubauen.

3. Schlussfolgerung

Die qualitative Evaluation ergab sehr hilfreiche Inputs für die Beurteilung und die Verbesserung des neuen Fallstudienkonzepts. Die Verfasserin schätzte insbesondere die Systematik, die durch die Auswertung mit MAX-QDA erzeugt werden konnte. Aus Zeitgründen blieb die Auswertung auf einem relativ oberflächlichen Niveau. Es hätten noch zahlreiche weitere Anwendungen des MAXQDA-Programms eingebracht werden können.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H. (1999). Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätsentwicklung. In: GROGGER, G. & SPECHT, W. (Hrsg.) (1999). Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau/Steiermark, 18. bis 21. Februar 1999. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. 23–71.
- AUDIOTRANSKRPTION.DE (Hrsg.) (2008). Audiotranskription.de. Lösungen für digitale Aufnahme & Transkription. <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>, abgefragt am 18. Juni 2008.
- BEYWL, W. (2007). Evaluation der Lehre. Skript zum Kurs Grundlagen der Hochschullehre vom 19. September 2007 und 22. Januar 2008, Universität Bern.
- BRÖDEL, R. & GRIESE, H. M. (1992). „Qualität der Lehre“ – Welche (hochschuldidaktische) Perspektive? In: BRÖDEL, R. & GRIESE, H. M. (Hrsg.). Hochschuldidaktische Perspektiven. Band 44. Hannover: Universität Hannover. 291–300.
- BUHREN, C. G. (1999). Diskussionspapier zum Workshop. In: GROGGER, G. & SPECHT, W. (Hrsg.). Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau/Steiermark, 18. bis 21. Februar 1999. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. 126–128.

- DEGEVAL – GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION E. V. (Hrsg.) (2002). Standards für Evaluation. Mainz. 10–13.
- DIEKMANN, A. (2009). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 20. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DUBS, R. (1999). Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandesaufnahme und Perspektiven. In: GROGGER, G. & SPECHT, W. (Hrsg.). Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops Blumau/Steiermark, 18. bis 21. Februar 1999. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. 80–94.
- FLICK, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- KEMPFERT, G. & ROLFF, H.-G. (2005). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim und Basel: Beltz.
- KUCKARTZ, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- KUCKARTZ, U., DRESING, T., RÄDIKER, S. & STEFER, C. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- LAMNEK, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: MAYRING, P. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel. 7–19.
- RANDOM.ORG (Hrsg.) (2008). Random.org. True Random Number Service. <http://www.random.org>, abgefragt am 25. April 2008.

- REINHOFFER, B. (2005). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: MAYRING, P. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel. 123–141
- RICHTER, R. (Hrsg.) (1994). Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- RINDERMANN, H. (2001). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- STELZER-ROTHER, T. & THIERAU-BRUNNER, H. (2005). Evaluation an Hochschulen. In: STELZER-ROTHER, T. (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag. 343–363.
- WINTELER, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WITZEL, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- WOTTAWA, H. (2006). Evaluation. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. 659–687.
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (2003). Lehrbuch Evaluation. 3. Auflage. Bern u. a.: Hans Huber.

Das Lehrportfolio zur Qualitätsförderung und -beurteilung der Hochschullehre

Die Erstellung eines Lehrportfolios ist Anlass für die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrkonzepten und Lehrfähigkeiten. Ein Ziel der Bologna-Reform ist, Kompetenzen und Lernende ins Zentrum der Lehre zu stellen. Um kompetenz- und studierendenzentriert zu unterrichten, müssen neue Handlungsmuster erprobt und reflektiert werden. Ein Lehrportfolio unterstützt diesen Prozess. Es kann deshalb in der Weiterbildung zur Erweiterung der hochschuldidaktischen Handlungskompetenzen eingesetzt werden. Ein Lehrportfolio kann darüber hinaus der Selbstevaluation der eigenen Lehrtätigkeit und bei Stellenbewerbungen zum Nachweis der pädagogisch-didaktischen Eignung dienen. Welche Möglichkeiten und Grenzen mit Lehrportfolios verbunden sind, ist Gegenstand dieses Beitrags. Es werden zudem konkrete Vorschläge zur Erstellung und Bewertung von Lehrportfolios gegeben.

1. Beurteilung und Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen – Einleitung

Zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre werden an Hochschulen häufig Studierendenbefragungen eingesetzt. Zunehmend wird jedoch in Frage gestellt, ob Studierende die Lehrqualität objektiv bewerten können. Stattdessen würden die Studierenden in den Befragungen in erster Linie ihre Zufriedenheit mit dem Lehrangebot ausdrücken (Kaufmann 2009, S. 37). Die Notwendigkeit von qualitätssichernden Massnahmen in der Lehre ist unbestritten. Die Frage ist allerdings, welche Erhebungs-

methoden Daten liefern können, die die Lehrqualität adäquat abbilden. Um eine differenzierte Sicht auf die Lehrqualität zu erhalten, sind Bewertungsdaten aus verschiedenen Quellen erforderlich. Eine mehrperspektivisch angelegte Lehrevaluation erhebt die Sichtweise der Studierenden, der Lehrenden selbst, der Fachkollegen und -kolleginnen und/oder von hochschuldidaktischen Fachpersonen (Wehr 2006). Um die Perspektiven auf die Lehre zu erweitern, und um dem komplexen Geschehen in der Lehre gerecht zu werden, müssen zudem verschiedene Datenerhebungsmethoden – quantitative und qualitative – ergänzend eingesetzt werden. Die Lehrkompetenz der jeweiligen Dozierenden ist dabei nur ein Faktor von mehreren, die für die Lehrveranstaltungsqualität verantwortlich sind. Weitere Faktoren sind die Lernfähigkeiten der Studierenden selbst sowie Rahmenbedingungen, die den Lehrerfolg bedingen (Rindermann 2001). Auch wenn die Lehrfähigkeiten von Dozierenden nicht gleich gesetzt werden dürfen mit der Lehrveranstaltungsqualität, nehmen sie doch eine wichtige Rolle darin ein, wie erfolgreich Studierende lernen. Fragebogen-gestützte Studierendenbefragungen zeigen allerdings nur ein grobes Bild der Lehrleistung.

Um die Evaluationsergebnisse in formativer Hinsicht zur Verbesserung des Lehrangebots nutzen zu können, sind lehrveranstaltungsbegleitende Beratungen für die Dozierenden nötig. Durch hochschuldidaktische Beratungen können pädagogisch-didaktische Veränderungen angestoßen und unterstützend begleitet werden (Rindermann, Kohler & Meisenberg 2007). Neben Befragungen, Beobachtungen und begleitender Beratung hilft auch eine Selbstreflexion in Form eines Lehrportfolios der Weiterentwicklung der Lehrkompetenzen. Die Erstellung eines Lehrportfolios hat dabei eine formative Funktion. Szczyrba (o. J.) drückt dies folgendermassen aus: „Das Tätigkeitsfeld der Lehre steht unter Qualitätsbeobachtung. Lehrportfolios erfüllen die Funktion der freiwilligen Qualitätssicherung ...“.

Dieser Text zeigt, warum ein Lehrportfolio zur Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen im Hochschulbereich beiträgt und welche Elemente es enthält. Zuvor werden Lehrportfolios von Lernportfolios abgegrenzt und allgemein die Funktionen sowie die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen von Lehrportfolios vorgestellt. Vorgehensschritte, Tipps und

Bewertungskriterien konkretisieren die Erstellung und Bewertung von Lehrportfolios.

2. Portfolios in der pädagogischen Arbeit – Begriff, Funktionen, Einsatzbereiche

2.1 Begriffliches

Die ursprüngliche Wortbedeutung von „Portfolio“ und „Portefeuille“ ist Brieftasche oder Aktenmappe (vgl. Portfolio und Portefeuille im Duden 2001). Der Begriff des Portfolios findet sich in mehreren Bereichen: Im Kunstbereich bezeichnet Portfolio eine Mappe mit ausgewählten Kunstwerken eines Künstlers oder einer Künstlerin. Im Wirtschaftsbereich beinhaltet ein Portfolio Wertschriften und Konten. Im Bildungsbereich dokumentieren Lernportfolios die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. Sie enthalten in der Regel Reflexionen der Lernprozesse (Vierlinger 1999). Das Portfolio in der pädagogischen Arbeit hat viele Begriffe hervorgebracht. Beispielsweise gibt es Entwicklungsportfolios („individual portfolio“), die eine formative Funktion haben; ein Abschlussportfolio („showcase portfolio“) hat eine summative Funktion (Häcker 2008). Üblicherweise wird in einem Portfolio sowohl der Lernprozess als auch das Lernprodukt dargestellt. Häcker (2008) ist der Ansicht, dass „die Verbindung von Produkt und Prozess ein Wesensmerkmal der Portfolioarbeit darstellt“ (ebd., S. 39). Ein spezieller Fall eines Lernportfolios ist das Europäische Sprachenportfolio, das 1991 vom Europarat mit dem Ziel lanciert worden ist, die autonome Lernfähigkeit von Sprachlernenden zu unterstützen (Little 2009).

Neben den Lernportfolios findet sich im Bildungsbereich der Begriff des Lehrportfolios (englisch: „Teaching Portfolio“). Ein Lehrportfolio belegt reflektierte Kompetenzen in der Lehre. Es ermöglicht zu zeigen, wie die eigene Lehre konzipiert, durchgeführt, bewertet und verbessert wird. Das Lehrportfolio hilft ausserdem, das eigene Handeln zu analysieren und zu reflektieren und ist dadurch ein Instrument zur Weiterentwicklung der Lehrfähigkeiten. Es dient einer Analyse, Darstellung und Dokumentation

der Fähigkeiten sowie Erfahrungen in der Lehre einerseits für die Lehrenden selbst im Sinne einer Standortbestimmung. Andererseits gelten Lehrportfolios vielerorts als Leistungsnachweis bei Stellenbewerbungen, Beförderungen und bei Bewerbungen für einen Lehrpreis.

Eine erste Publikation über Lehrportfolios im deutschsprachigen Raum hat von Queis (2005) veröffentlicht. Von ihm stammt folgende häufig zitierte Definition (siehe auch Futter 2009):

„In einem Lehrportfolio beschreibt und reflektiert ein Hochschullehrer seine wesentlichen Tätigkeiten und Leistungen im Bereich der Lehre. Es gibt in übersichtlicher und strukturierter Form Auskunft über die Quantität und Qualität seiner Lehraktivitäten und belegt dies mit entsprechenden Dokumenten“ (von Queis 2005, S. 5).

2.2 Funktionen von Lehrportfolios

Summative Funktion: In einer summativen Funktion ist ein Lehrportfolio eine Sammelmappe mit Dokumenten und Reflexionen zum Nachweis der Fähigkeiten und Erfahrungen in der Lehre.

Im englischsprachigen Raum werden bei Stellenbesetzungen im akademischen Bereich die Lehrfähigkeiten der Bewerber und Bewerberinnen anhand von Teaching Portfolios überprüft (Rodriguez-Farrar 2006, S. 3). Auch im deutschsprachigen Raum findet sich in Ausschreibungen für Professuren immer häufiger die Forderung, ein Lehrportfolio einzureichen, beispielsweise an der Universität Bremen (Lohmeyer 2006, S. 5) oder an der Technischen Universität München (Ottenschläger & Wiarda 2010). Ebenfalls beim Tenure-Track-Verfahren der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich wird ein Lehrportfolio als Nachweis für die Qualität der Lehrkompetenzen verlangt (ETH Zürich 2008, S. 3). Der Aufbau der Lehrportfolios unterscheidet sich, je nachdem wo man es einreicht. In Stellenausschreibungen, die ein Lehrportfolio fordern, wird in der Regel vorgegeben, welche Teile es beinhalten muss. Der Aufbau von Lehrportfolios mit summativer Funktion, Vorgehensschritte und Beurteilungskriterien werden in Kapitel 4 dargestellt. Grenzen von Lehrportfolios zum Nachweis von Lehrfähigkeiten werden in Kapitel 3.3 thematisiert.

Formative Funktion: In einer formativen Funktion dient die reflexive Auseinandersetzung mit den Lehrfähigkeiten der professionellen Weiterentwicklung.

Ein Lehrportfolio ist ein Instrument, das reflektieren hilft, welche Annahmen über gute Lehre bestehen, und wie diese im Unterricht umgesetzt werden. Hochschullehre ist eine Tätigkeit, für deren Ausübung es keine einfachen Rezepte gibt, die angeben, was richtig oder falsch ist (Klinkhammer 2007, S. 15 f.; Falkner 2006). Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit ist deshalb für die professionelle Entwicklung unabdingbar (Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2006, S. 82). Ein Lehrportfolio unterstützt die Reflexion über das angemessene didaktische Vorgehen. Die verschiedenen Möglichkeiten, ein Lehrportfolio formativ einzusetzen, werden in Kapitel 2.3.1, Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2 beschrieben.

2.3 Einsatzbereiche von Portfolios in der Aus- und Weiterbildung

2.3.1 Einsatz von Lernportfolios an Schulen und Hochschulen

Lernportfolios sind einerseits in der Schule verbreitet, andererseits auch in der Lehrerbildung (Brouër 2007; Brunner, Häcker & Winter 2008; Cocard & Luthiger 2009), in der Mediziner Ausbildung (Driessen 2008, S. 320) und an Fachhochschulen. In der ausseruniversitären Ausbildung „kennen vor allem praxisorientierte höhere Ausbildungen das Instrument (Lehr- und Pflegeberufe“ (du – Dossier Unididaktik 2006, S. 3. Siehe auch Klenowski 2002; Wray 2007; Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007; Loughran & Corrigan 2007). An der Universität Zürich wurden Lernportfolios im Fach Ur- und Frühgeschichte eingeführt (Schmid Keeling & Treppe 2005, S. 353).

An Schulen und Hochschulen werden verschiedene Formen und Typen von Lernportfolios eingesetzt. Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern unterscheidet Entwicklungs- von Vorzeigepartfolios. Letztere stellen Abschlussportfolios dar. Die Entwicklungsportfolios dokumentieren Entwicklungsprozesse der Lehramtsstudierenden, beispielsweise den Rollenwechsel von der Lernerin bzw. dem Lerner zur Lehrperson (siehe auch Brouër 2007, S. 243). Dabei werden die Entwicklungsprozesse

reflektiert und selbst bewertet. Die Lernfortschritte beziehen sich dabei auf wichtige Kompetenzbereiche der Lehrerbildung wie Erziehen, Unterrichten, Beurteilen oder Innovieren. Die Lernportfolios werden in der Ausbildung der Lehrpersonen mit dem Ziel eingesetzt, die Entwicklung zum reflektierenden Praktiker bzw. zur reflektierenden Praktikerin zu unterstützen (Schön 1991) und dient dem selbstgesteuerten Lernen als Methode (Cocard 2010). Das Lernportfolio ist ausserdem die Grundlage für kompetenzorientierte Standortgespräche zwischen Ausbildungsleitenden und Studierenden. Es wird zudem als Instrument angesehen, das hilft, die verschiedenen Orte des Wissenserwerbs – Praktikumsschule und Hochschule – miteinander zu verbinden (Zutavern 2010).

2.3.2 Einsatz von Lehrportfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Brouër (2007) weist in Anlehnung an Guldemann (1997), Pressley & Ghatala (1990) sowie Wippich (1995) darauf hin, dass Lehrpersonen in ihrem Handeln häufig von Erfahrungswissen geleitet werden. Um davon abweichende Handlungsmuster aufbauen zu können, ist die Bewusstwerdung und Reflexion dieser zum Teil imitierten sowie eingeschliffenen Verhaltensweisen erforderlich. Ein zentrales Element von Lehrportfolios ist die Reflexion des eigenen Lehrhandelns, das Setzen von Zielen zur Weiterentwicklung der Lehrfähigkeiten und die reflexive Begleitung der Erprobung alternativer Handlungsweisen. Ein Lehrportfolio unterstützt so das Training neuen Verhaltens.

In der Weiterbildung von Hochschullehrpersonen – beispielsweise an der Universität Zürich, an der Universität Fribourg und an der Fachhochschule Luzern – werden Lehrportfolios als Abschlussarbeiten für das Zertifikatsstudium verlangt. Zur Unterrichtsnachbereitung wird es in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Rostock verwendet (Dummann, Jung, Lexa & Niekrenz 2007, S. 156). Eine Forderung der Bologna-Reform ist, dass Kompetenzen und Lernende im Zentrum der Lehrtätigkeit stehen sollen. Dies wird in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Bern für die eigenen Angebote angestrebt. Die Erstellung eines Lehrportfolios im Rahmen eines Kursangebotes hilft,

diesen Anspruch umzusetzen. Sie ist Anlass für die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehr- und Betreuungstätigkeit und dient deshalb der professionellen Entwicklung in der Lehre (vgl. Kapitel 3.2).

3. Lehrportfolios mit formativer und summativer Funktion – Möglichkeiten und Grenzen

3.1 Lehrportfolios als formatives Selbstevaluationsinstrument

In Evaluationen wird überprüft, ob die zu Beginn einer Massnahme definierten Ziele erreicht werden. Auch in einem Lehrportfolio werden zunächst die Lehrziele festgelegt, es wird sozusagen das Lehrideal definiert. In einem nächsten Schritt werden die Mittel dargestellt, mit denen das Lehrideal erreicht werden soll. Danach wird kritisch reflektiert, ob die Mittel geeignet sind, um die Lehrziele zu erreichen, und inwiefern das Lehrideal erreicht worden ist. Daran schliesst sich eine Stärken- und Schwächen-Analyse an, die zu einem individuellen Kompetenzprofil der Lehrpersonen führt. Auf der Grundlage des Kompetenzprofils werden im Lehrportfolio Ziele für das weitere hochschuldidaktische Lernen gesetzt. Durch die Begründung des eigenen Lehrhandelns und dessen Reflexion dient ein Lehrportfolio der Verbesserung der Lehre. Die Reflexion wird durch Leitfragen unterstützt, die die Voraussetzungen und Ziele der Studierenden, die Lehrmethoden, die Prüfungsmethoden, die Ergebnisse des Lehrens und die Evaluationsergebnisse betreffen (Weeks 1996, S. 72). Folgende Fragen kann ein Lehrportfolio mit formativem Zweck konkret thematisieren (Szczyrba o. J.):

1. Lehrphilosophie: Mit welcher Haltung als Lehrperson wird gelehrt?
2. Umsetzung: Wie wird gelehrt?
3. Evaluation: Mit welcher Wirkung wird gelehrt?
4. Hochschuldidaktische Weiterbildung: Mit welchen eigenen Entwicklungszielen wird gelehrt?

Für die Professionalitätsentwicklung ist es wichtig, die Lehrkompetenzen selbstkritisch in den Blick zu nehmen. Hierfür hilfreich ist, eine Entwick-

lungsperspektive einzunehmen, das heisst zu reflektieren, wie sich die Lehrfähigkeiten entwickelt haben (Corry & Timmins 2009). Kreber (1998, S. 18) äussert die Annahme, dass Hochschullehrpersonen „essentiell zur Professionalisierung der Lehre beitragen können, wenn sie bereit sind, ihren Unterricht kritisch zu hinterfragen und diese kritische Reflexion und begleitende Selbstevaluation als einen kontinuierlichen, weiterbildenden und persönlich bereichernden Lernprozess verstehen“.

3.2 Lehrportfolios zur Entwicklung von kompetenz- und lernerorientierter Lehre an der Hochschule

Der Perspektivenwechsel in der Lehre, der mit der Bologna-Reform assoziiert wird, ist gekennzeichnet durch zwei wesentliche Merkmale (Reiber 2006):

1. Kompetenzorientierung: Orientierung an „Learning Outcomes“
2. Lernendenorientierung: Lernförderlichkeit der Lehre, „shift from teaching to learning“

Um diese Lehrkonzeption im Unterricht umsetzen zu lernen, müssen in der Weiterbildung angemessene didaktische Arrangements zur Anwendung kommen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die den Transfer von didaktischem Wissen in die Praxis unterstützen (Tribelhorn 2007). An dieser Stelle soll das Potenzial von Lehrportfolios aufgezeigt werden, falls ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen hin angestrebt wird (vgl. auch Kapitel 2.3.2).

Als Ziel, Prinzip und Methode wird von Reiber (2006, S. 7–13, in Anlehnung an Wildt, Encke & Blümcke 2003 sowie AHW 1998) für lernerorientiertes Lehren in der Weiterbildung unter anderem der Begriff „Reflexion“ genannt. Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildung ist, „die Reflexivität der Lehrenden für ihr eigenes Lehrhandeln“ zu steigern (Kaiser 2005, S. 314, zitiert nach Reiber 2006) und lehrgestaltungsrelevante Kompetenzen weiterzubilden. Eine dieser Kompetenzbereiche ist die personale Kompetenz. Darunter versteht Reiber (2006, S. 10) unter anderem die „Reflexion und Profilierung des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses“ sowie die „Re-

flexion des eigenen Lern- und Lehrstils“. Um dies zu erreichen, müssen, neben weiteren Gestaltungsprinzipien für Lehr-Lern-Arrangements, sowohl die Vorerfahrungen der Hochschullehrpersonen durch Reflexion zugänglich gemacht als auch der Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden durch Reflexion sowie Diskussion angeregt werden.

Durch ein Lehrportfolio kann, wie beschrieben, ein hochschuldidaktischer Entwicklungsprozess begleitet werden. Beim bewussten Lernen müssen idealerweise verschiedene Phasen aufeinanderfolgen. Eine Abfolge von vier Phasen – Erfahrung, Reflexion, Konzepte, Experimente – hat Kolb (1984) im sogenannten „Kolbschen Lernzyklus“ dargestellt. Dieser Lernzyklus muss beim gezielten Einüben neuer Handlungsweisen mehrfach durchlaufen werden (Wehr 2008). Analog dazu kann man für das Einüben neuer Lehrfähigkeiten vier Phasen bestimmen (allerdings in anderer Reihenfolge). Um die Lehrfähigkeiten einzuüben, ist es sinnvoll, diese Schritte unterrichtsbegleitend in einem Lehrportfolio darzustellen. Das Lehrportfolio kann nach diesen vier Phasen gegliedert werden:

1. Konzeptualisierung: Güte Merkmale guten Unterrichts definieren (z. B. Lernendenorientierung und Kompetenzorientierung)
2. Erfahrung: Umsetzung darstellen
3. Reflexion: Stärken-Schwächen-Analyse – Beantwortung der Fragen: „Wo bin ich im Unterricht stark, welche Bereiche bereiten mir Probleme?“ (Vgl. Meyer 2008)
4. Zieldefinition: neue Handlungsmuster (Experimente): Entwicklungsaufgabe formulieren, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern (vgl. Meyer 2008)
 2. *Neue Erfahrung*: Umsetzung der Entwicklungsaufgabe darstellen
 3. *Neue Reflexion*: Reflexion der gemachten Erfahrungen
 4. *Etc.*

Das Kernstück von Lehrportfolios mit formativer Funktion ist die Reflexion des eigenen Lernprozesses in der Lehre. In der hochschuldidaktischen Weiterbildung können deshalb Lehrportfolios als unterstützendes Werkzeug eingesetzt werden, um die Orientierung an „Learning Outcomes“

und an den Lernenden im Hochschulunterricht zu lernen. Im ersten Teil der Lehrportfolios wird hierfür die Lehrphilosophie dargelegt, um im Anschluss daran den Umsetzungsprozess zu dokumentieren und kritisch zu reflektieren. Die Umsetzung dieser Lehrphilosophie in der Planung und konkreten Durchführung von Hochschulunterricht wird mit einem Lehrportfolio reflektierend begleitet und unterstützt. Die Dokumente und Reflexionen können Ausgang von interdisziplinärem Erfahrungsaustausch sein (Reiber 2006, S. 7), der in der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Universität Bern in Praxismgemeinschaften (Transfergruppen) ermöglicht wird (Ertel & Wehr 2008). Es gibt Bildungsinstitutionen, in denen Lehrportfolios die Grundlage für didaktisch-pädagogische Diskussionen im Kollegium sind. Der fachliche Austausch zwischen Lehrpersonen hilft, aus der Isolation herauszutreten, die häufig beklagt wird und die für die professionelle pädagogische Entwicklung hinderlich ist.

3.3 Lehrportfolios zum summativen Nachweis von Lehrfähigkeiten

Lehrportfolios werden häufig zum Nachweis von Lehrfähigkeiten bei Personalentscheidungen eingesetzt. Es bestehen jedoch methodische Probleme, wie Lehrkompetenzen durch ein Lehrportfolio objektiv eingeschätzt und bewertet werden können (Quinlan 2001, S. 1048). Die Frage ist, ob die angeführten Belege reliabel und valide sind, um als Zeugnis für eine summative Beurteilung dienen zu können. Der Inhalt von Lehrportfolios ist nicht repräsentativ für die dargestellten Kompetenzen, da die Verfasserin oder der Verfasser selbst entscheidet, was im Lehrportfolio dokumentiert wird (Norman 2008). Ein Lehrportfolio enthält Aussagen der Lehrperson über das Lehren. Die Frage ist, ob das Behauptete in der Praxis auch so umgesetzt wird (Buckridge 2008). Ein Lehrportfolio ist allerdings ein valider Test für die Fähigkeit zur Reflexion. Die Vermischung von formativer und summativer Funktion – die bei Lehrportfolios zum Nachweis der Lehrfähigkeiten üblich ist (Seldin 2004) – erschwert die summative Bewertung der Lehrkompetenzen von Kandidatinnen und Kandidaten bei Stellenbewerbungen (Buckridge 2008; siehe auch Winter 2007). Befürworter von Lehrportfolios zum Nachweis von Lehrkompetenzen sind

der Ansicht, dass Lehrportfolios dennoch ein besseres Abbild der komplexen Fähigkeiten in der Lehre zeigen können als herkömmliche Belege für Lehrqualitäten, beispielsweise die reine Auflistung durchgeführter Lehrveranstaltungen. Wie Portfolios in der Kunst oder Architektur dienen Lehrportfolios „dem Zweck, das eigene Können (wie auch den eigenen Arbeitsstil und die eigene Entwicklung) anhand von ausgewählten Leistungsprodukten *darzustellen*“ (Häcker 2008, S. 34).

Im Folgenden wird eine praktische Anleitung gegeben, welche Schritte und Aspekte beim Verfassen eines Lehrportfolios zu beachten sind und nach welchen Kriterien Lehrportfolios zum Nachweis von Lehrfähigkeiten beurteilt werden können. Es handelt sich dabei vor allem um formale Kriterien. Deshalb nimmt die formal richtige Darstellung der Lehrfähigkeiten im nächsten Kapitel einen relativ grossen Raum ein. Da ein Lehrportfolio mit summativer Funktion auch reflexive Elemente enthalten kann und den Entwicklungsprozess als Lehrperson darstellt, kann der vorgestellte Aufbau auch auf ein Lehrportfolio mit formativer Funktion angewendet werden.

4. Lehrportfolios zum Nachweis von Lehrfähigkeiten – Anleitung und Beurteilungskriterien

4.1 Aufbau von Lehrportfolios im deutschsprachigen Raum

Der Aufbau von Lehrportfolios unterscheidet sich je nachdem, wo sie eingereicht werden und welche Funktion sie haben. Wenn die pädagogisch-didaktische Eignung und besondere Lehrfähigkeiten nachgewiesen werden sollen, können die Vorgaben unterschiedlich sein. Es geht dabei „weniger um eine feste Form als um eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrtätigkeit“ (Rüth 2006, S. 2). In der Regel beinhalten Lehrportfolios im deutschsprachigen Raum unten stehende Teile. Im englischsprachigen Raum sind weitere üblich (vgl. Kapitel 4.2). Häufig werden Lehrportfolios mit fünf bis zehn Seiten gewünscht. Dazu kommt ein Anhang mit Belegen, der sehr ausführlich sein kann.

- a. Lehrtätigkeit
- b. Lehrphilosophie
- c. Konkrete Unterrichtsgestaltung
- d. Evaluation der Lehrtätigkeit
- e. Hochschuldidaktische Weiterbildung
- f. Belege (Anhang)

Diese Punkte werden im Folgenden näher beschrieben (für eine Konkretisierung siehe Gerber 2011).

Zu a. Lehrtätigkeit

In diesem Teil des Lehrportfolios werden alle bisherigen und momentanen Tätigkeiten in der Lehre aufgeführt. Dies können beispielsweise Vorlesungen, Seminare, Übungen oder Prüfungsabnahmen sein. Auch ist hier die Betreuung von Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten in der Art und im Umfang zu beschreiben. Die Aufzählung wird durch eine Darstellung in Tabellenform übersichtlich. Es kann hier aber auch nur eine Auswahl gezeigt und darauf verwiesen werden, dass die vollständige Auflistung aller Lehrveranstaltungen im Anhang zu finden ist (Auferkorte-Michaelis 2009).

Zu b. Lehrphilosophie

Die Lehrphilosophie ist ein Grundsatztext über Anforderungen an eine gute Hochschullehre, die der eigenen Unterrichtstätigkeit zugrunde liegen. Er beschreibt die eigene Lehrauffassung und die eigenen Qualitätsstandards für gute Hochschullehre (von Queis 1993, von Queis 1994, von Queis 2005) und liefert die Begründung, warum man wie lehrt. In der Lehrphilosophie wird das eigene Lehrverständnis dargestellt.

Es existieren evidenzbasierte Kriterien guter Lehre (siehe hierzu z. B. Chickering & Gamson 1991; Meyer 2008; Winteler & Forster 2007). Eine allseits anerkannte Definition von guter Lehre gibt es allerdings nicht. Standards für gute Lehre sind unter anderem abhängig von disziplinspezifischen Anforderungen. Diese Standards, die den eigenen Lehrveran-

staltungen zugrunde liegen, sind Gegenstand der Lehrauffassung. Darin haben auch Aussagen Platz über das Menschenbild, die Erwartungen an die Studierenden, das persönliche Bildungsverständnis und das Selbstverständnis als Lehrperson (Cocard 2010).

Zu c. Unterrichtsgestaltung

In diesem Teil des Lehrportfolios ist darzustellen, wie das, was in der Lehrphilosophie beschrieben wurde, konkret umgesetzt wird. Hier können didaktische Fähigkeiten gezeigt werden, zum Beispiel, wie der Unterricht gestaltet wird, ob innovative Lehrmethoden eingesetzt werden, ob ein „Alignment“ (Stimmigkeit zwischen Lehrzielen, Lehrmethoden, Prüfungszielen) vorhanden ist, wie versucht wird, die Studierenden zu aktivieren bzw. nachhaltig wirksame Lernprozesse anzuregen, wie auf die Zielgruppe eingegangen wird etc. (Alean-Kirkpatrick & Schmid Keeling 2007, S. 4). Wichtig ist, eine Kohärenz zur Lehrphilosophie herzustellen und auf die Aussagen der Lehrphilosophie Bezug zu nehmen.

Wesentliche Inhalte:

- Nennung der Lehrziele für die spezifischen Lehrveranstaltungen
- Begründung der ausgewählten Inhalte und Methoden: Welche Lehr-, und Prüfungsmethoden werden eingesetzt? Warum?
- Darstellung von zielgruppenorientiertem Arbeiten
- Beschreibung, wie die Studierenden betreut und begleitet werden

Zu d. Evaluation der Lehrtätigkeit

Im Mittelpunkt dieses Teils des Lehrportfolios steht, welche Daten zur Evaluierung des eigenen Lehrangebots erhoben und welche Massnahmen daraus abgeleitet wurden.

Wesentliche Inhalte:

- Darstellung und Reflexion der Evaluationsmethoden sowie Begründung der Wahl der Evaluationsmethoden (als Beispiele nennen Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2004: studentische Rückmeldungen, Rückmeldungen durch Fachkollegen und -kolleginnen, Prüfungsergebnisse).
- Zusammenfassung der Resultate und deren Interpretation.
- Darstellung, welche Erkenntnisse aus den Resultaten gewonnen wurden.
- Veranschaulichung, wie die Ergebnisse mit den Studierenden besprochen wurden.
- Darstellung, welche Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen für den Unterricht gezogen wurden.

Zunächst ist darzulegen, welche Erkenntnisse durch die Evaluationsergebnisse aus möglichst verschiedenen Quellen (Studierende, Kolleg/innen und/oder hochschuldidaktische Fachperson) gewonnen wurden, bevor die durch die Rückmeldungen veranlassten Veränderungen beschrieben werden. Mögliche Belege über die Konsequenzen sind: Beschreibung der veränderten Unterrichtskonzeption, Beschreibung neuer angewandter Lehrmethoden und Vorgehensweisen oder das Verfassen einer Art „Tagebuch“ über die erprobten Veränderungen und deren Reflexion (Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2004).

Leitfragen:

- Welches Feedback habe ich zu meinen Veranstaltungen eingeholt und erhalten? Wie bin ich darauf eingegangen? Was habe ich daraufhin geändert?
- Habe ich weniger verbreitete, aber effiziente Feedbackformen verwendet (z. B. Zwischenevaluationen, Unterrichtshospitationen, Lernjournale)?
- Was habe ich zur Qualitätsverbesserung getan?

Zu e. Hochschuldidaktische Weiterbildung

Im Mittelpunkt dieses Teils des Lehrportfolios stehen die Entwicklungsziele, die zur Verbesserung der eigenen Lehrfähigkeiten angestrebt werden, und die Anstrengungen, die hierfür schon gemacht wurden oder künftig gemacht werden sollen. Es soll selbstkritisch gezeigt werden, wo bezüglich der Lehrfähigkeiten Entwicklungsmöglichkeiten bestehen und welche Massnahmen geplant sind.

Leitfragen:

- Was habe ich bislang getan, um meine Lehrkompetenzen zu verbessern?
- Welche Weiterbildungen habe ich besucht?
- Wann und wie habe ich mich mit Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht?
- Was möchte ich in Zukunft an meiner Lehre verbessern? Was will ich dafür konkret wann tun?

Zu f. Belege

Belege im Anhang weisen die im Lehrportfolio dargestellten Aussagen, Analysen, Ergebnisse und umgesetzten Konsequenzen nach. Alle Aussagen im Hauptteil des Lehrportfolios sollten belegt sein. Jedoch sind nicht alle Dokumente aufzuführen, die in der Lehrtätigkeit gesammelt wurden. Es sind stattdessen diejenigen auszuwählen, die die „Aussagen zur Qualität der Lehrleistungen am besten unterstützen“ (Alean-Kirkpatrick & Schmid Keeling 2007, S. 5; von Queis 2005, S. 18). Wichtige Reflexionen und Aussagen zur Lehrtätigkeit erscheinen im Lehrportfolio selbst und nicht im Anhang. Belege für die verschiedenen Teile von Lehrportfolios können beispielsweise folgende sein (Alean-Kirkpatrick & Schmid Keeling 2007, S. 5):

- Exemplarische Lehr- und Unterrichtsmaterialien
- Prüfungsaufgaben
- Betreuungskonzept
- E-Mails
- Rückmeldungen zu schriftlichen studentischen Arbeiten
- Ergebnisse von Fragebogenerhebungen
- Protokolle von Unterrichtshospitationen
- Lehrpreise und Auszeichnungen
- Weiterbildungsnachweise im hochschuldidaktischen Bereich

4.2 Aufbau von Lehrportfolios im englischsprachigen Raum

Das Buch „The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion / Tenure Decisions“ von Seldin (2004), inzwischen in mehrfacher Auflage erschienen, ist ein Standardwerk für das Thema Lehrportfolio. Seldin schlägt eine Mischung von darstellenden und reflexiven Elementen im Lehrportfolio auch für Stellenbewerbungen vor. Buckridge (2008) findet, wie erwähnt, diese Vermischung bei summativer Funktion eines Lehrportfolios problematisch (vgl. Kapitel 3.3). Im englischsprachigen Raum wird dennoch häufig ein Aufbau von Lehrportfolios im Sinne von Seldin (2004) vorgeschlagen:

- a. teaching responsibilities
- b. teaching philosophy
- c. teaching objectives, strategies, methodologies
- d. student evaluations for multiple courses using summative questions
- e. peer observations: classroom observations by faculty peers or administrators
- f. review of teaching materials by colleagues inside or outside the institution
- g. representative and detailed course syllabi
- h. evidence of student learning (cognitive and affective)
- i. teaching recognition and rewards
- j. short-term and long-term teaching goals
- k. appendices

Es enthält Belege folgender Quellen (Seldin 2004):

1. products of good teaching
2. material from oneself
3. information from others

4.3 Erstellung eines Lehrportfolios – Vorgehen

Bei der Erstellung von Lehrportfolios ist es sinnvoll, folgende Schritte zu berücksichtigen (siehe auch Seldin 1994):

Schritt 1: Analyse des Kontextes, in dem das Lehrportfolio eingesetzt werden soll, z. B. Stellenbewerbung oder Tenure-Track-Verfahren: Welche Vorgaben zur Erstellung des Lehrportfolios finden sich in der Ausschreibung?

Schritt 2: Alle Lehr- und Betreuungstätigkeiten erfassen: Auflistung der durchgeführten Veranstaltungen und Betreuungstätigkeiten (wenn möglich tabellarisch)

Schritt 3: Beschreibung der eigenen Lehrauffassung

Schritt 4: Konkrete Unterrichtsgestaltung darstellen: Umsetzung der Lehrphilosophie in den Unterricht

Schritt 5: Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit: Welches Feedback wurde mit welchen Ergebnissen eingeholt?

Schritt 6: Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen: Welche Änderungen wurden aufgrund des Feedbacks umgesetzt, welche Weiterentwicklungen werden noch angestrebt?

Schritt 7: Hochschuldidaktische Weiterbildung: Welche (Weiterbildungs-) Massnahmen zur Verbesserung der Lehre wurden / werden ergriffen?

Schritt 8: Ausgewählte Belege für die dargestellten Kompetenzen anfügen und nummerieren

Schritt 9: Idealerweise Mentoring: Von Kollegen und Kolleginnen und / oder Vorgesetzten Rückmeldung auf das Lehrportfolio einholen

4.4 Erstellung eines Lehrportfolios – Checkliste

Seldin (2004) schlägt folgende Checkliste, im Sinne von Tipps, zur abschliessenden oder begleitenden Prüfung beim Verfassen eines Lehrportfolios vor:

- Das Datum einfügen, wann das Lehrportfolio erstellt worden ist.
- Das Inhaltsverzeichnis nicht vergessen.
- Ein Verzeichnis über die Belege im Anhang einfügen.
- Spezifische Beispiele im Text sind besser als allgemeine Aussagen.
- Kohärenz zwischen den einzelnen Kapiteln herstellen.
- Evaluationsergebnisse von Studierenden: Anzahl der evaluierten Studierenden, Kurstitel und Fragen der quantitativen bzw. qualitativen Datenerhebung aufführen.
- Falls Ergebnisse von kollegialen Unterrichtsbeobachtungen beigelegt werden (Peer-Review Reports), Name und Position der Kolleginnen und Kollegen bzw. hochschuldidaktischen Fachpersonen einfügen.
- Die Seiten im Lehrportfolio nummerieren.
- Auf unhandliche Anhänge wie Videokassetten kann verwiesen und diese können auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

4.5 Kriterien zur Beurteilung von Lehrportfolios

Der Nachweis der Lehrfähigkeit durch ein Lehrportfolio ist eher qualitativer Art. Die bei Seldin (2004) und Buckridge (2008) beschriebenen Kriterien stellen allerdings formale Anforderungen an die Dokumentation der Lehrfähigkeiten in den Mittelpunkt. Wenn das Lehrportfolio dem Nachweis von Lehrfähigkeiten dienen soll, müsste die Evidenz für die Qualität

der Lehrfähigkeiten Priorität haben und nicht formale darstellerische Anforderungen. Das heisst, es müsste die Evidenz für konkrete didaktische Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen, die vor allem im Teil „Unterrichtsgestaltung“ beschrieben werden. Trotz dieser Kritik sollen die Kriterien von Seldin und Buckridge, die im englischsprachigen Raum Beachtung finden, im Folgenden als Orientierungshilfe vorgestellt werden.

4.5.1 Beurteilungskriterien nach Seldin

Bewertungskriterien von Lehrportfolios können folgende sein (nach Seldin 2003):

1. Sind alle wichtigen Bestandteile eines Lehrportfolios vorhanden? (Für den englischsprachigen Raum sind z. B. auch Peer-Reviews wichtig.) (Are all core items (i.e., peer review) included?)
2. Entsprechen die Aussagen im Lehrportfolio dem Anforderungsprofil, das in der Stellenausschreibung genannt ist? („Are academic institutional goals met?“)
3. Gibt es genügend und reale Dokumente für die beschriebenen Lehrfähigkeiten? („Is sufficient evidence of genuine accomplishment presented?“)
4. Gibt es genügend Nachweis über das studentische Lernen? („Is sufficient evidence of student learning presented?“)
5. Gibt es Belege für die drei Bereiche – studentisches Lernen, eigenes Unterrichtsmaterial und Evaluationsergebnisse? („Is documentation from the three areas (student learning, material from one’s self and from others) presented?“)
6. Wurde eine kollegiale Unterrichtshospitation durchgeführt und ein Bericht darüber beigelegt? („Evidence of peer review presented?“)
7. Entammt der Hauptteil der Belege aus der aktuellen Lehrpraxis? („Is the vast majority of the information presented current?“)
8. Stehen die Verweise auf eigene wissenschaftliche Forschungsarbeiten und Publikationen in einem Bezug zur Lehre? („Does information on scholarly research / publication relate directly to teaching?“)

9. Ist jede Aussage, die im Portfolio gemacht wird, durch einen entsprechenden Nachweis belegt? („Is every claim made in the portfolio supported by evidence?“)

4.5.2 Beurteilungskriterien nach Buckridge

Buckridge (2008, S. 121) schlägt folgende Kriterien zur Beurteilung von Lehrportfolios vor:

- „nature of ‚the voice‘, e.g., continuing inquiry or concluded narrative
- claims made, e.g., understanding or achievement
- discipline specificity
- teacher’s ‚interiority‘; the extent to which ‚the black box‘ of teacher thinking is opened
- focus on student experience
- concreteness of instances
- reflectiveness about evaluation
- conceptual depth of philosophy of teaching
- alignment of philosophy and practice“

4.6 Wichtigste Punkte zur Erstellung eines Lehrportfolios mit summativer Funktion

Die folgende Zusammenfassung rekapituliert die wichtigsten Punkte, die bei Lehrportfolios für Stellenbewerbungen zu beachten sind:

- Die Lehrphilosophie sollte sprachlich und inhaltlich ansprechend sowie vertieft dargestellt werden.
- Die Lehrphilosophie sollte fachspezifische Qualitätsstandards enthalten.
- Die Beispiele, die die Umsetzung der Lehrphilosophie demonstrieren, sollten möglichst aus der aktuellen Lehrpraxis stammen, konkret und durch Belege nachvollziehbar sein.

- Die Stärken in der Lehre sollten sichtbar werden und durch Daten aus verschiedenen Quellen veranschaulicht werden (eigenes Unterrichtsmaterial, studentische Lernergebnisse, Evaluationsergebnisse).
- Die Stärken in der Lehre sollten dem Anforderungsprofil, das in der Stellenausschreibung beschrieben wird, entsprechen.
- Die Evaluationsergebnisse sollten aus verschiedenen Quellen stammen (z. B. Unterrichtshospitation, Selbstevaluation, Ergebnisse von Studierendenbefragungen).
- Die Evaluationsergebnisse sollten ausgewertet werden und daraus sollten Konsequenzen sowie Ziele für den künftigen Unterricht abgeleitet werden.

5. Zusammenfassung

Die Erstellung eines Lehrportfolios kann in verschiedener Hinsicht zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre beitragen. Einerseits findet beim Beschreiben der Lehrphilosophie und der Umsetzung der Lehrideale ein Lernen über das Lehren statt. Andererseits dient ein selbstkritischer Blick auf die Stärken und Schwächen der eigenen Lehrpraxis einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Lehrportfolios ermöglichen darüber hinaus einen Austausch über die Lehre. Hinsichtlich der Beurteilung der Qualität der Lehrfähigkeiten, können Lehrportfolios bei Stellenbewerbungen herkömmliche Leistungsnachweise für Lehrkompetenzen ergänzen. Ein Lehrportfolio zeigt die Sichtweise der Lehrperson auf die Entwicklung der eigenen Lehrfähigkeiten – sowohl in retrospektiver wie auch prospektiver Hinsicht. Die Erstellung eines Lehrportfolios ist ein Instrument zur Professionalitätentwicklung und wird deshalb auch vielerorts in der hochschuldidaktischen Weiterbildung eingesetzt.

Literaturverzeichnis

- ALEAN-KIRKPATRICK, P. & SCHMID KEELING, R. (2007). Leitfaden zur Erstellung eines Teaching Portfolio zur Erlangung des Zertifikats Teaching Skills. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH), Universität Zürich. http://www.afh.uzh.ch/Weiterbildung/tsk/tp/Leitfaden_02_06.pdf, abgefragt am 2. Mai 2009.
- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG (AHW) AN DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG I. BR. (1998). Besser Lehren. Heft 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AUFERKORTE-MICHAELIS, N. (2009). Werkstattpapier Lehrportfolio. Duisburg: Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung – Team Hochschuldidaktik.
- AUFERKORTE-MICHAELIS, N. & SZCZYRBA, B. (2004). Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In: BERENDT, B., VOSS, H.-P. & WILDT, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe Verlag. Loseblatt Ausgabe. 1 13 04 07.
- AUFERKORTE-MICHAELIS, N. & SZCZYRBA, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In: WILDT, J., SZCZYRBA, B. & WILDT, B. (Hrsg.). Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: Bertelsmann.
- BROUËR, B. (2007). Portfolioarbeit im Unterricht – praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In: GLÄSER-ZIKUDA, M. & HASCHER, T. (Hrsg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BRUNNER, I., HÄCKER, TH. & WINTER, F. (Hrsg.) (2008). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- BUCKRIDGE, M. (2008). Teaching Portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13, 117–127.

- CHICKERING, A. W. & GAMSON, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- COCARD, Y. (2010). Selbstreguliertes Lernen und Kompetenzentwicklung. Referat gehalten an den Studientagen der Pädagogischen Hochschule Bern, 2. Februar 2010.
- COCARD, Y. & LUTHIGER, H. (2009). Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 175–187.
- CORRY, M. & TIMMINS, F. (2009). The use of teaching portfolios to promote excellence and scholarship in nurse education. *Nurse Education in Practice*, 9, 388–392.
- DRIESSEN, E. (2008). Head to Head: Are learning portfolios worth the effort? Yes. *BMJ (British Medical Journal)* 2008; 337:a514.
- DU (DOSSIER UNIDIDAKTIK) (2006). Lern-Portfolio. Universität Zürich. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH 1/06.
- DUDEN (2001). *Das Fremdwörterbuch*. Band 5. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DUMMANN, K., JUNG, K., LEXA, S. & NIEKRENZ, Y. (2007). *Einsteigerhandbuch Hochschullehre*. Aus der Praxis für die Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2008). Lernprozesse fördern durch Praxisgemeinschaften. „Communities of Practice“ im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). *Lernprozesse fördern an der Hochschule*. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- ETH ZÜRICH (2008). Richtlinien des Präsidenten über das Assistenzprofessuren-System an der ETH Zürich vom 1. März 2008. http://www.rechtssammlung.ethz.ch/.../510.20_richtlinien_assistenzprofessuren.pdf, abgefragt am 8. März 2010.
- FALKNER, S. (2006). Nicht zu viel, nicht zu wenig. Ohne ein Lehrportfolio sind Bewerbungen in Kanada nahezu sinnlos. Die Germanistin Professor Dr. Silke Falkner berichtet, wie sie zu ihrem Portfolio kam und welchen Nutzen sie daraus zieht. *Duz Werkstatt*. Eine Beilage des *duzMAGAZINS*. Das unabhängige Hochschulmagazin, 3, S. 4.

- FUTTER, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 74–80.
- GERBER, A. (2011). Ein Lehrportfolio zur formativen Selbstevaluation. In: WEHR, S. & TRIBELHORN, TH. (Hrsg.). *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt.
- GULDIMANN, T. (1997). Eigenständiger Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 91, 175–197.
- HÄCKER, TH. (2008). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: BRUNNER, I., HÄCKER, TH. & WINTER, F. (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- KAISER, K. (2005). Qualitätsentwicklung im Rahmen des landesweiten Qualifizierungsprogramms – am Beispiel des Hochschuldidaktikenzentrums Baden-Württemberg (HDZ). In: BRENDEL, S., KAISER, K. & MACKE, G. (Hrsg.). *Hochschuldidaktische Qualifizierung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- KAUFMANN, B. (2009). Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Massnahmen und Effekte. Eine empirische Studie. Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk.de/de/download/dateien/Studie_neue_Version.pdf, abgefragt am 12. Februar 2010.
- KLENOWSKI, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment. Processes and principles*. London und New York: Routledge.
- KLINKHAMMER, M. (2007). Perspektivwechsel durch (Selbst-)Reflexion. Supervision und Coaching im Kontext der Hochschullehre. In: BERENDT, B., VOSS, H.-P. & WILDT, J. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe Verlag. Loseblatt Ausgabe.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- KREBER, C. (1998). Perfektion durch Reflexion. Das Lehrportfolio zur Beurteilung und Professionalisierung der Hochschullehre. In: BERENDT, B., BÖRKIRCHER, H., SPONHOLZ, G. & VOSS, H.-P. (Hrsg.). Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Bonn: Raabe Verlag. Loseblatt Ausgabe.
- LITTLE, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. DGIV EDU LANG, 19.
- LOHMEYER, K. (2006). „Wir verlangen Reflexion“. Der erste Eindruck entscheidet: Prof. Dr. Ilse Helbrecht erklärt, warum Sie Ihre Lehrleistungen nicht nur bei Bewerbungen an der Universität Bremen nachweisen müssen. Duz Werkstatt. Eine Beilage des duzMAGAZINS. Das unabhängige Hochschulmagazin, 3, S. 5.
- LOUGHRAN, J. & CORRIGAN, D. (2007). Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11, 565–577.
- MANSVELDER-LONGAYROUX, D., BEIJAARD, D. & VERLOOP, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47–62.
- MEYER, H. (2008). Was ist guter Unterricht? 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NORMAN, G. (2008). Head to Head: Are learning portfolios worth the effort? No. BMJ (British Medical Journal) 2008; 337:a514.
- OTTENSCHLÄGER, M. & WIARDA, J.-M. (2010). Späte Einsicht, fast von selbst. Dass die Bundesregierung ein Milliardenprogramm für die Lehre auflegen will, verdanken die Studenten vor allem zwei mit privaten Geldern finanzierten Initiativen. DIE ZEIT. 12.05.2010. Nr. 20.
- PRESSLEY, M. & GHATALA, E. S. (1990). Self-regulated learning. Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19–33.
- QUINLAN, K. M. (2001). Inside the peer review process: how academics review a colleague's teaching portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1035–1049.

- REIBER, K. (2006). Wissen – Können – Handeln: Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren. In: BAATZ, CH. & RICHTER, R. (Hrsg.). Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik TBHD 2/1.
- RINDERMANN, H. (2001). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- RINDERMANN, H., KOHLER, J. & MEISENBERG, G. (2007). Quality of instruction improved by evaluation and consultation of instructors. *International Journal for Academic Development*, 2, 73–85.
- RODRIGUEZ-FARRAR, H. B. (2006). The teaching portfolio. A handbook for faculty, teaching assistants and teaching fellows. A publication of the Harriet W. Sheridan Center for teaching and learning Brown University.
- RÜTH, K. (2006). Bewerben Sie sich mit Ihrer ‘Mappe’ als Lehr-Prof. Sie wollen im Wettlauf um eine Professur erfolgreich sein? Dann sollten Sie auch mit Lehrkompetenz punkten – und Personalentscheider mit einem Lehrportfolio beeindrucken. Duz Werkstatt. Eine Beilage des duzMAGAZINS. Das unabhängige Hochschulmagazin, 3, 2–3.
- SCHMID KEELING, R. & TREMP, P. (2005). Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 349–354.
- SCHÖN, D. A. (1991). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco u. a.: Jossey-Bass.
- SELDIN, P. (2003). Successful use of teaching portfolios. Kursunterlagen für eine Weiterbildung an der Universität Bern, 23. April 2003.
- SELDIN, P. (2004). *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- SZCZYRBA, B. (o. J.). Das Lehrportfolio – Dokumentation von Lehrleistungen. http://www3.fh-swf.de/hv_SSP/download/Das_Lehrportfolio_zur_Dokumentation_von_Lehrleistungen.pdf, abgefragt am 1. März 2010.

- TRIBELHORN, TH. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- VIERLINGER, R. (1999). Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck-Verlag.
- VON QUEIS, D. (1993). Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bonn.
- VON QUEIS, D. (1994). Karriere durch Lehre. Das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: BERENDT, B., BÖRKIRCHER, H., SPONHOLZ, G. & VOSS, H.-P. (Hrsg.). Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Bonn: Raabe Verlag. Loseblatt Ausgabe.
- VON QUEIS, D. (2005). Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. In: BENZ, W. (Hrsg.). Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Bonn: Raabe Verlag. Loseblatt Ausgabe.
- WEEKS, P. (1996). The teaching portfolio: a professional development. *The International Journal for Academic Development*, 1, 70–74.
- WEHR, S. (2006). Mehrperspektivische Lehrevaluation. Kollegiale Lehrbeobachtung und Studierendenbefragung zur Verbesserung der Lehrfähigkeiten. In: WEHR, S. (Hrsg.). Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- WEHR, S. (2008). Unterrichtshospitationen lernwirksam gestalten. Didaktisches Lernen von Hochschullehrenden durch Lehrbeobachtungen. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.

- WILDT, J., ENCKE, B. & BLÜMCKE, K. (Hrsg.) (2003). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann.
- WINTELER, A. & FORSTER, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 4, 102–109.
- WINTER, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: GLÄSER-ZIKUDA, M. & HASCHER, T. (Hrsg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WIPPICH, W. (1995). Self-awareness and source monitoring. *Swiss Journal of Psychology*, 54, 131–140.
- WRAY, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1139–1152.
- ZUTAVERN, M. (2010). Kompetenz und Performanz – selbstkritische Fragen an einen Entwicklungsprozess. Referat gehalten an den Studientagen der Pädagogischen Hochschule Bern, 2. Februar 2010.

Ein Lehrportfolio zur formativen Selbstevaluation

Das vorliegende Lehrportfolio ist im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges Hochschullehre (CAS) der Universität Bern entstanden. Es dokumentiert und reflektiert die Lehrtätigkeit an einer Hochschule für Soziale Arbeit. Lehrportfolios können unterschiedliche Funktionen haben. Die vor allem im angelsächsischen Raum am meisten verbreitete Funktion ist die der Dokumentation von Lehrkompetenzen im Rahmen von Stellenbewerbungen (vgl. Wehr 2011). Das hier vorgestellte Lehrportfolio hat hingegen die Funktion eines Instruments der formativen Selbstevaluation bzw. Selbstreflexion und der systematischen Dokumentation der eigenen professionellen Lehrtätigkeit.

In einem ersten Schritt gebe ich eine Übersicht über die geleistete Lehrtätigkeit, um im Anschluss daran die eigene Lehrphilosophie darzulegen. Anhand konkreter Beispiele aus der Lehrpraxis folgt eine Darstellung der Umsetzung der vorher formulierten Lehrphilosophie auf der Ebene von Kontaktunterricht, begleitetem Selbststudium und Betreuung von einzelnen Studierenden. Aus der Darlegung der Evaluationstätigkeit resultieren persönliche Entwicklungsziele, die daraufhin formuliert werden.

1. Lehrtätigkeit

Zum Einstieg möchte ich einen tabellarischen Überblick (vgl. Tabelle 1) über meine Lehraktivitäten in der Hochschullehre geben. Diese Lehraktivitäten haben im Zeitraum vom Frühlingsemester 2008 bis zum Herbstsemester 2009 stattgefunden und sind alle im Rahmen von Bachelor-

Studiengängen an einer schweizerischen Hochschule für Soziale Arbeit geleistet worden. Ab dem Herbstsemester 2008 wurde an dieser Hochschule ein neues Bachelor-Curriculum in Sozialer Arbeit eingeführt. Diese Neuerung hatte unter anderem zur Folge, dass Module von Grund auf neu entwickelt werden mussten.

Studienorganisatorische Begrifflichkeiten variieren je nach Hochschule. Deshalb werden zunächst wichtige Begriffe erklärt:

- *Modul*: Eine thematische Lehreinheit zu einem bestimmten Thema, welche auch in Kurse unterteilt werden kann, aber nicht muss, und mit der bei erfolgreichem Bestehen des Leistungsnachweises drei bis neun Kreditpunkte erworben werden.
- *Modulleitung*: Die Modulleitung ist für die Planung, die Durchführung, das Assessment, die Entwicklung und die Evaluation von Modulen verantwortlich. Es sind Teams von zwei bis vier Personen möglich.
- *Wahlpflichtkurs*: Eine thematische Lehreinheit, welche innerhalb eines Moduls angeboten wird. Mit einzelnen Kursen können keine Kreditpunkte erworben werden, da sie Bestandteil des Moduls sind.
- *Mentorat*: Das Mentorat im Rahmen des studentischen Portfolios umfasst die konstante Betreuung und Begleitung des Kompetenzerwerbs einer Gruppe von zehn Studierenden anhand eines studentischen Portfolios. Zum Mentorsauftrag gehört auch die Praxisbegleitung der jeweiligen Studierenden.

Tabelle 1: Übersicht der Lehrtätigkeit

Modul-kategorie	Titel des Moduls	Anzahl Kredit-punkte	Anzahl Teilneh-mende	Meine Funktion
Frühlingssemester 2008				
Pflicht	Sozialisation und Entwicklung	3	45	Lehrtätigkeit
Herbstsemester 2008 / 2009				
Pflicht	Sozialisation, Entwicklung und Bildung	6	40–180	Modulleitung und Lehrtätigkeit
Pflicht	Studentisches Portfolio	6	10	Mentorat und Praxisbegleitung
Frühlingssemester 2009				
Pflicht	Sozialisation, Entwicklung und Bildung	6	30–120	Modulleitung und Lehrtätigkeit
Pflicht	Studentisches Portfolio	6	10	Mentorat und Praxisbegleitung
Herbstsemester 2009 / 2010				
Pflicht	Sozialisation, Entwicklung und Bildung	6	30–90	Modulleitung und Lehrtätigkeit
Pflicht	Studentisches Portfolio	6	10	Mentorat und Praxisbegleitung
Wahlpflicht, Teil einer Vertiefungsrichtung	Kindheit und Jugend – Aufwachsen in modernen Gesellschaften	6	20	Lehrtätigkeit
Wahlpflicht, Teil einer Vertiefungsrichtung	Migration, soziale Lage und rechtliche Grundlagen	6	30	Lehrtätigkeit
Erweiterte Lehrleistungen				
Seit Frühjahrssemester 2008	Betreuung von Bachelor-Arbeiten und schriftlichen Hausarbeiten			

2. Lehrphilosophie und Merkmale guter Lehre

Lehren beginnt für mich beim Lernen und ist mit Freude und Bereicherung, aber auch mit harter Arbeit verbunden. Die Reflexion meiner Schul- und Studienkarriere zeigt mir auf, unter welchen Bedingungen ich besonders gerne und erfolgreich gelernt habe. Dabei sind folgende Elemente konstituierend: Interesse am und Motivation für den Lerngegenstand; die Möglichkeit des eigenen Tuns anhand für mich relevanter Inhalte; engagierte Lehrpersonen, die mich nicht nur als Lernende, sondern auch als Menschen wahrgenommen haben und Personen, die ihr Fach mit Feuer vertreten und sich als Menschen und nicht als Rollenträger / innen gezeigt haben.

Zum Lernbegriff gehört für mich zwingend der Begriff der *Aktivität*. Dabei passieren Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen: Einerseits Aktivität im Sinne einer produktiven Informations- und Problemverarbeitung des Gehirns – Aktivität also im Sinne einer geistigen Wachheit. Aktivität kann aber auch ein ganz konkretes Tun bedeuten, ein sich handelnd mit einem Lerngegenstand Auseinandersetzen, z. B. das sich Aneignen von Gesprächstechniken durch ein Rollenspiel – Aktivität im Sinne von *Tätigkeit*.

Durch mein Studium der Erziehungswissenschaften habe ich ein Lernverständnis gewonnen, das geprägt ist von Selbststeuerung, intentionaler kognitiver Konstruktion und sozialer sowie interaktiver Einbettung in einen Kontext (vgl. Reusser 1995, S.167). Lernen ist demnach als dynamischer Prozess zu bezeichnen, wobei sich die Lernenden ihr Weltverständnis und damit ihr Wissen konstruieren, und zwar auf der Grundlage von Vorkenntnissen, Erfahrungen, Lernstrategien und motivationalen Aspekten. Dies bedeutet, dass neben der Eigenaktivität der (soziale) Kontext, in dem Lernen stattfindet, bedeutsam und prägend ist.

Durch meine didaktisch-methodischen Arrangements kann ich Vorschläge (Angebote) machen und Impulse geben. Inwiefern die Lernanregungen von Studierenden angenommen werden (Nutzung) und in deren persönlichen Lernprozessen zum Tragen kommen (Wirkungen) unterliegt individuellen Deutungs- und Interpretationsmustern. Das Lernergebnis ist demnach offen. Dieses multifaktorielle Bedingungsgefüge von Lehre

verstehe ich in Anlehnung an den deutschen Professor für Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung Andreas Helmke im Sinne eines Angebots-Nutzungsmodells von Unterricht (vgl. Helmke 2009, S. 71–104).

Die Verantwortung als Lehrende im Bedingungsgefüge von Lernprozessen besteht auch darin, Lernarrangements bereitzustellen, die für Studierende herausfordernd sind und damit Diskrepanzen erzeugen, die selbstverantwortet und autonom aufgelöst werden können (vgl. Deci & Ryan 1993). Ich möchte als Person Studierende in ihrer Individualität wahrnehmen, sie in ihren je eigenen Lernwegen und Kompetenzen ansprechen und fördern und mit ihnen den Weg des Lernens begehen. Dies bedeutet mitunter auch eine Abgabe an Verantwortung für die Lernprozesse an die Studierenden selbst.

Dieses Lehr- und Lernverständnis bringt mich zur Grundfrage, was die Merkmale guter Lehre sind.

Persönliche Qualitätsmerkmale guter Lehre

Aus der Unterrichtsforschung sind vielfältige Qualitätsmerkmale von (Hochschul-)Lehre bekannt. Einige Merkmale, wie eine gute Strukturierung des Unterrichts, sind empirisch mehrfach abgesichert (vgl. Meyer 2004, S. 25 ff.; Rindermann 2009, S. 55). Durch die hohe Dynamik von Lehr- und Lernprozessen und das multifaktorielle Bedingungsgefüge variieren solche Merkmalslisten stark (vgl. z. B. Brophy & Good 1986; Chickering & Gamson 1987; Meyer 2008). Die Qualität der Lehre ist unter anderem von den individuellen Schwerpunktsetzungen der Lehrenden bzw. Forschenden abhängig (vgl. Rindermann 2009, S. 37–56). Folgende Kriterien sind für mich zentral:

- Hinter jeder Lehrtätigkeit stehen Menschen: Menschen, die lehren und Menschen, die lernen. Ich will mich mit persönlichem Engagement in den Unterricht einbringen, meine Person sichtbar werden lassen und mein Fach mit Feuer vertreten.
- Guter Unterricht erfordert den Einsatz von vielfältigen und aktivierenden Methoden und Materialien, insbesondere kooperative Lernszenarien.

- Die Lernarrangements müssen so gestaltet sein, dass sie Individualität und Diversität zulassen sowie fördern und dadurch den Kompetenzerwerb der Studierenden begleiten.
- Eine gut strukturierte Lehrveranstaltung kombiniert mit klaren Aufträgen und Präsentationen fördert den Lernprozess.
- Eine hohe Fach- und didaktisch-methodische Kompetenz, die sich durch stetige Selbstreflexion und eigenes Lernen erweitert.

In Selbst- und Fremdevaluationsprozessen bin ich kontinuierlich bemüht, die genannten Merkmale guter Lehre zu evaluieren und dadurch weiter zu entwickeln. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie ich die eigene Auffassung von Lernen und Lehren sowie die benannten Qualitätsmerkmale aktiv umsetze.

3. Umsetzung im Unterricht

Praktisch seit Beginn meiner Lehrtätigkeit bin ich zusätzlich als Ko-Modulleiterin tätig. Diese Funktion beinhaltet die vollständige Neukonzeption eines grossen Moduls (zu sechs Kreditpunkten) gekoppelt mit den eigenen Unterrichtsentwicklungen. Da die Modulleitung in einem Team von vier Personen realisiert wird, bedarf es vieler Diskussionen und Aushandlungsprozesse, nicht zuletzt darüber, was wir unter guter Lehre verstehen und wie wir konkrete Inhalte an die Studierenden vermitteln. Auch alle anderen Module, in welchen ich zurzeit unterrichte, werden zum ersten Mal durchgeführt und müssen daher von Grund auf neu entwickelt werden. Damit befinde ich mich selbst stetig in einem Lernprozess. Als exemplarisch für meinen Nachweis der Umsetzung im Unterricht möchte ich das bereits erwähnte Modul „Sozialisation, Entwicklung und Bildung“ vorstellen, in dem ich auch am meisten an der Entwicklung beteiligt bin und unterrichte.

3.1 Zielgruppenanalyse und Lehrziele

Unabdingbar für die konkrete Unterrichtsentwicklung und -umsetzung ist für mich, mir zu vergegenwärtigen, mit wem ich es zu tun habe und welche Ziele ich mit meinem Unterricht verfolge.

Ich unterrichte Studierende der Sozialen Arbeit, die entweder in einem Teilzeit- oder Vollzeitmodell oder mit studienbegleitender Praxisausbildung studieren. Diese Studierendengruppen haben je eigene Bedürfnisse und Ansprüche. Die Studierenden in studienbegleitender Praxisausbildung sind drei Tage in einer Organisation der Sozialen Arbeit tätig und zwei Tage an der Hochschule. Durch das stetige Eingebundensein in den berufspraktischen Alltag besteht für diese Studierenden unmittelbarer Handlungsdruck und zwar vom ersten Semester an. Der Wunsch, an der Hochschule erlernte Wissensbestände und Inhalte sofort umsetzen zu können, führt zum Teil zu Frustrationen. Die Kunst besteht nun allgemein im Grobziel, in den Studierenden die Freude an Theorie und Forschung zu wecken und deren Relevanz für professionelles Handeln aufzuzeigen. Dabei geht es darum, mit ihnen Wege zu finden, sich beispielsweise freudvoll mit einem schwierigen Text auseinanderzusetzen. Auch für Studierende im Vollzeit- oder Teilzeitmodell gilt dieses Grobziel in hohem Masse, jedoch können diese Studierenden mit weniger Handlungsdruck an theoretische Modelle und Ansätze herantreten.

Leitend für meinen Unterricht ist das Kompetenzprofil dieser Hochschule für Soziale Arbeit und darin der dem Modul zugewiesene sogenannte Wissensbereich (Wissen über Entwicklungs-, Sozialisations-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse). Dabei finde ich folgende Grobziele zentral für die von mir im genannten Modul zu lehrenden Inhalte – Grobziele, welche ich jeweils auf Lektionsebene noch konkretisiere:

- Die Studierenden können ihr eigenes Menschenbild reflektieren und die zugrunde liegenden Werte, Normen und Ziele auf ihr pädagogisches Handeln beziehen.
- Sie können die Strukturmomente, welche die Entwicklungs-, Sozialisations-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse kennzeichnen, erläutern.

- Sie können die Begriffe und erarbeiteten Modelle erläutern und können eigene praxisbezogene Beispiele formulieren.
- Sie gehen mit Lerninhalten kritisch um, reflektieren z. B. Textmaterial und von mir gemachte Inputs, indem sie Texte analysieren, kritische Fragen stellen oder zur Diskussion bringen.

Diese Lehr- und Lernziele sind überwiegend den Taxonomiestufen Kenntnisse bzw. Wissen, Verstehen, Anwendung und in Ansätzen der Stufe Analyse zuzuordnen (vgl. Bloom 1972).

3.2 Lehrstrategien

Ich bin mit unterschiedlichen Gruppengrößen konfrontiert. Im beschriebenen Modul variiert die Anzahl der Studierenden pro Semester zwischen 35 und 180. Das heisst, zu Beginn jeder Unterrichtsplanung muss ich mir die Grösse der Gruppe, mit der ich aktuell arbeite, vergegenwärtigen und passende Methoden auswählen. Weiterhin versuche ich bei der Arbeit mit neuen Gruppen, gegenseitige Erwartungen und die Motivation zu klären. Dies geschieht beispielsweise mit einer Aufstellungsbefragung oder Kennenlern-Matrix. Solche Methoden geben je nach Fragestellung auch Hinweise auf Vorkenntnisse der Studierenden. Ich rechne immer mit einer relativ hohen Heterogenität in Bezug auf Vorwissen, Leistung und Motivation und versuche dies methodisch zu berücksichtigen.

Im Bereich der Unterrichtsplanung ist für mich die didaktische Reduktion und die Auswahl der geeigneten Inhalte zurzeit eine der grössten Herausforderungen. Das führe ich vor allem auf meine relativ kurze Lehrtätigkeit zurück und auf meine Schwäche, mich nur schwer entscheiden zu können. Wo immer möglich, versuche ich mir für eine konkrete Lektion verschiedene Szenarien auszudenken, wobei auch Inhalte variieren können. Wenn ich beispielsweise eine Plenumsdiskussion einplane, rechne ich auch damit, dass diese ins Stocken gerät, und überlege mir, durch welche Inputs oder Aktivierungsmethoden wie Einzelarbeit ich ähnliche Lernerfekte erzielen kann. Dies erfordert eine grosse Flexibilität, bringt meinem Unterricht jedoch auch Dynamik.

Des Weiteren stelle ich mir zu Beginn jeder Unterrichtsplanung die Frage: Welche geeigneten aktivierenden Methoden kann ich für diese ausgewählten Inhalte einsetzen? Wenn ich mit fünfzig und mehr Studierenden arbeite, verwende ich unterschiedliche Modelle aktivierender Vorlesungen, hauptsächlich das Impulsreferat. Wichtig ist mir dabei, dass meine Inputs nicht länger als zwanzig Minuten dauern und dass dazwischen Platz für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ist oder als weitere Möglichkeit zum Beispiel eine Filmsequenz gezeigt wird. Mit aktivierenden Methoden kann ich auch die Eigenaktivität von 180 Studierenden anregen. Ich stelle beispielsweise Verarbeitungsfragen, etwa mit der Methode 66 (eine Methode, die sich schnell umsetzen lässt und auch für Grossgruppen geeignet ist), lasse sie diskutieren, welches ihr Verständnis von Erziehung ist, etwa in Murmelgruppen, und konfrontiere sie danach erst mit wissenschaftlichen Definitionen. Zum Teil überlasse ich es den Studierenden, ob sie alleine, in Paaren oder Gruppen arbeiten. Dadurch trage ich auch individuellen Bedürfnissen nach sozialem Austausch Rechnung.

Wo immer möglich, das heisst, mit etwa 45 Studierenden und weniger, löse ich mich vom Modell Vorlesung und gestalte Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter. Dabei gebe ich jeweils auch kurze Inputs, etwa in Form von Kurzreferaten. In Lehrveranstaltungen mit Seminarcharakter dominieren kooperative Lernszenarien. Eine Methode, die ich mit Bezug auf das Thema Erziehungsstile schon dreimal verwendet habe, ist die „Wachsende Gruppe“. Dabei erscheint mir besonders interessant, dass unterschiedliche Sozialformen gekoppelt mit persönlicher Reflexion (hier zum eigenen Erziehungsstil) zum Zuge kommen. Durch die immer grösser werdenden Gruppen gewinnen die Diskussionen an Tiefe und ergänzenden Perspektiven. Als Abschluss und Ergebnissicherung führe ich jeweils eine Plenumsrunde durch, welche ich moderiere. Offene Fragen können dabei noch thematisiert werden. Bei Gruppensequenzen biete ich meine Beratung an, gehe jedoch nur selten von Gruppe zu Gruppe, da ich vermehrt festgestellt habe, dass die Präsenz einer Lehrperson die Lernprozesse eher hemmt oder unterbricht. Des Weiteren habe ich die Erfahrung gemacht, dass dann an Lehrende Fragen gestellt werden, die eigentlich selbst erarbeitet werden können. Für dringende Fragen ist die Plenumsrunde ein adäquates Auffangbecken.

Studentische Fragen zeigen mir auch auf, wo ich als Lehrperson ansetzen muss, wo es noch weiterer Erklärungen bedarf oder wo die Studierenden stehen. Eigene Fragen an Texte, Inhalte etc. lassen die eigene Konstruktion der Lerninhalte zu. Zu Beginn des Semesters stelle ich im Unterricht noch Leitfragen an Texte. Gegen Ende des Semesters versuche ich mich mit Leitfragen zurückzunehmen und lasse die Studierenden selbst Fragen an Texte stellen.

Im besagten Modul habe ich ein Diskussionsforum auf unserer E-Learning-Plattform eingerichtet. Das Diskussionsforum ist neben dem Lesen und Erarbeiten von Texten Teil des begleiteten Selbststudiums. Dabei sollen die Studierenden Fragen debattieren, die im Unterricht aufgetaucht sind, die im Zusammenhang mit Texten von Lehrenden gestellt wurden, oder die sie sich selbst im Nachhinein stellen. Erste Diskussionspartner und Diskussionspartnerinnen sind die Mitstudierenden. Auch wir Lehrenden bringen uns mit Rückfragen, Ergänzungen und Korrekturen in die Diskussion ein. Ein Ziel ist dabei die Nachbearbeitung des Unterrichtsstoffes und seine Vertiefung. Dabei ergibt sich eine Kombination von eigener Verarbeitung und kooperativer Wissensproduktion. Das weitere Ziel ist, dass die Studierenden eine Gelegenheit erhalten, sich für den schriftlichen Leistungsnachweis vorzubereiten. Dieser beinhaltet zum einen die Bearbeitung eines Falles und zum anderen drei bis vier offene Fragen. Beim Leistungsnachweis handelt es sich um eine Open-Book-Prüfung. Das heisst, dass die Studierenden alle erforderlichen Lernunterlagen (Texte, eigene Notizen, Handouts etc.) verwenden dürfen. Deshalb sind die Fragen so gestellt, dass sie vor allem Transfer und Anwendung zulassen.

3.3 Begleitung und Beratung von Studierenden

Ein Teil meiner Lehrtätigkeit beinhaltet auch die Betreuung von schriftlichen Arbeiten sowie die Begleitung einer Gruppe mit zehn Studierenden im Rahmen des studentischen Portfolios. Rahmenbedingungen wie die Anzahl der Beratungsgespräche und die Bewertungskriterien sind institutionell vorgegeben. Inhaltlich habe ich jedoch Gestaltungsfreiheit. Ich versuche, für die Studierenden gut erreichbar zu sein und gebe daher schnelle

Rückmeldungen, weise die Studierenden jedoch auch frühzeitig auf eigene Abwesenheiten hin (Weiterbildung, Ferien).

In den konkreten Beratungssituationen ist für mich folgender Grundsatz leitend: So wenig wie möglich, so viel wie nötig. Bei Face-to-Face-Interaktionen (persönlichen Beratungen) versuche ich jeweils die Studierenden ins Zentrum zu stellen, indem ich nach ihren Rollen oder Erfahrungen frage. Die Orientierung an Fähigkeiten ist mir wichtig, was sich etwa in der Frage ausdrückt: „Was ist Ihnen beim Verfassen einer früheren Arbeit besonders gut gelungen?“ Bei jedem individuellen Beratungsgespräch frage ich – bevor wir über Inhalte diskutieren – nach der aktuellen Befindlichkeit in Bezug auf Studium und Ausbildung. Damit verfolge ich mein Ziel, Studierende in ihrer Individualität mit ihren besonderen Bedürfnissen wahrzunehmen. Zudem ergeben sich daraus Hinweise auf die aktuelle Motivation und ein informeller Einstieg ist gesichert.

Bei studentischen Fragen zu schriftlichen Produkten ist es für mich essenziell herauszufinden, was die Studierenden brauchen: Ist es eine Motivationshilfe, ein inhaltlicher Input oder eine korrigierende Anmerkung? Das sind oft Feinheiten und es fällt mir zum Teil noch schwer, nicht zu viel vorwegzunehmen und den Studierenden so auch Raum zu geben, eigene Lernwege zu gehen. Andererseits gerate ich auch in Situationen, in denen ich zu wenig leitend wirke und sich die Studierenden möglicherweise verunsichert fühlen. Dies entnehme ich einer Rückmeldung, die mir eine Studentin gegeben hat. So sehe ich ein Spannungsfeld zwischen: korrigierend einwirken versus auf die Selbstlernfähigkeit der Studierenden vertrauen und damit die Offenheit des Lernergebnisses ertragen.

Bei Betreuungssituationen ist es wichtig, gegenseitige Erwartungen zu klären und damit auch eine Rollenklärung vorzunehmen. Das ist mir bisher nur zum Teil gelungen. Daher habe ich aufgrund eines Peerfeedbacks im Rahmen der didaktischen Weiterbildung einen Leitfaden zum Erstgespräch über die Bachelorarbeit entwickelt. Dieser soll meinem Gespräch mehr Struktur und Klarheit verleihen und sowohl mir als auch den Studierenden Orientierung und Transparenz über Erwartungen, Rollen und Aufgaben verschaffen.

Die Motivierung ist jeweils ein wichtiger Bestandteil der Beratungen. Dabei dienen mir auch Berichte über meine persönlichen Erfahrungen,

zum Beispiel in Bezug auf das Verfassen von schriftlichen Arbeiten, als Motivationshilfe. Ich biete damit als Person eine gewisse Angriffsfläche und kann zudem zeigen, dass auch ich eine Lernende war und bin.

4. Evaluation der Lehrtätigkeit

Evaluationen meiner Lehrtätigkeit nehme ich auf folgenden Ebenen vor:

- Persönliche Unterrichtsreflexionen nach der Durchführung mit handschriftlichen Protokollen
- Diskussionen mit erfahrenen Lehrenden über ihren und meinen Unterricht
- Gezieltes Einholen von Peerfeedback im Rahmen von Teamteachings
- Rückmeldungen mittels fragebogengestützter Modulevaluation
- Direkte Rückmeldungen von Studierenden mithilfe von Kurzfragebogen, direktem Feedback und „Classroom Assessment Techniques“ (Angelo & Cross 1993).

Im Sinne eines Aktions-Reaktions-Kreislaufs (vgl. Altrichter & Buhren 1997, S. 4–21) bin ich bestrebt, Reflexion in Adaption des Unterrichts zu überführen. Nach den meisten Unterrichtssequenzen notiere ich mir kurze Reflexionen, welche mir dann als Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts dienen. Zudem arbeite ich in einem Team, in dem viel über Lehre und Unterricht diskutiert wird. Durch den kollegialen Austausch erhalte ich immer wieder wertvolle Inputs. Dabei kann ich von erfahrenen Kollegen und Kolleginnen profitieren. Durch meine Tätigkeit in einer Fachstelle, die sich um Studienevaluationen und Didaktik kümmert, setze ich mich auch ausserhalb des tatsächlichen Unterrichts mit der Qualität der Lehre und deren Evaluation auseinander. Mit einer erfahrenen Kollegin habe ich bereits zweimal eine Teamteaching-Veranstaltung durchgeführt. Wir haben die Lektionen gemeinsam entwickelt, durchgeführt und ausgewertet und dabei auch einen Kurzfragebogen für Studierende sowie ein gegenseitiges Peer-Review eingesetzt. Für mich

war die Frage leitend, inwiefern es mir gelingt, eine gut verständliche und engagierte Präsentation zu gestalten. Von Seiten der Kollegin wurde mir ein hohes Engagement attestiert, das auch Fachkompetenz ausstrahlt. Sie gab mir jedoch die Rückmeldung, dass ich die Klarheit in den Aussagen durch praktische Beispiele verbessern könnte. Die Studierenden bezeichneten das Engagement beider Dozierenden als eher hoch sowie auch die Verständlichkeit der Präsentation. Als zentralen Punkt aus diesen beiden Lektionen nehme ich mir vor, konkretere Beispiele zu verwenden und den Umgang mit Störungen entspannter anzugehen. Aufgrund einer Befragung der Studierenden mittels Kurzfragebogen mit offenen Fragen sowie der direkten Beobachtung kann ich Rückschlüsse für mein künftiges Handeln in Bezug auf Störungen vornehmen. Durch die Reflexion ist mir klarer geworden, dass Störungen etwa durch direktes Ansprechen oder durch einen Wechsel von mehr darbietendem zu vermehrt aktivierendem Unterricht entgegengewirkt werden kann.

Einzelaussagen von Studierenden zwecks Selbstevaluation müssen mit Vorsicht interpretiert und können nicht generalisiert werden. Dennoch geben punktuelle, kurze Feedbacks von Studierenden Hinweise für künftiges professionelles Handeln. Zum Teil decken sich Einzelaussagen mit der eigenen Wahrnehmung. Diese Aussagen könnten allenfalls aufgrund von Hypothesen in einem umfassenderen Evaluationsvorhaben überprüft werden; so wie ich das auch in den oben beschriebenen Verfahren gemacht habe. Eine weitere wichtige Form der persönlichen Evaluation und zugleich der Orientierung über Lernergebnisse sind die „Classroom Assessment Techniques“ gemäss Angelo & Cross (1993), welche ich bis jetzt noch nicht häufig eingesetzt habe. Classroom Assessment Techniques, die ich schon genutzt habe, sind das One-Minute-Paper und die Frage nach besonders positiven und eher störenden Elementen des gerade erlebten Unterrichts. Beim One-Minute-Paper wird am Ende der Lektion schriftlich nach dem wichtigsten Punkt der Stunde und nach Unklarheiten gefragt. In kurzer prägnanter Form kann ich so kleine Rückmeldungen erhalten. Solche „Classroom Assessment Techniques“ möchte ich künftig vermehrt einsetzen.

Modulevaluationen werden in jedem Semester von der Bachelor-Leitung eingefordert. Beide bis jetzt durchgeführten Evaluationen, in welchen

Lehrende wie auch Studierende mit schriftlichem Fragebogen befragt wurden, führten zu Weiterentwicklungen. So haben wir einerseits die Stoffmenge reduziert, indem wir eine Umstellung des ganzen Programms und eine stärkere Gewichtung gewisser Inhalte vorgenommen haben. Zudem wurde die Prüfung völlig neu konzipiert. Von einer Prüfung mit schriftlichen Fragen, welche eher reproduktives Wissen abverlangten, gelangten wir zu einer Prüfung mit Fragen, die auch die Anwendung von Wissen zulassen, beispielsweise mit einer Fallbearbeitung. Über die Vor- und Nachteile müssen wir uns im Lehrendenteam noch Klarheit verschaffen; dazu findet im Rahmen von Modulsitzungen ein Austausch mit allen beteiligten Lehrenden statt.

5. Hochschuldidaktische Weiterbildung

Im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaften habe ich sowohl eine Vorlesung wie auch ein begleitendes Seminar zur Allgemeinen Didaktik absolviert. Die Lehrveranstaltungen habe ich gemeinsam mit Lehramtsstudierenden (Sekundar- und Gymnasialstufe) besucht, weshalb die Zielgruppe eine andere als im Hochschulkontext war. An der Fachhochschule für Soziale Arbeit bin ich im Frühlingsemester 2008 in die Lehre eingestiegen. Das Modul, in dem ich lehrte, beinhaltete unter anderem zwei Sequenzen zum „Problem Based Learning“. Da die Methode auch für andere Lehrende eher neu war, wurde eine interne Weiterbildung angeboten, welche ich besucht habe. Die Erkenntnisse konnte ich direkt in den beiden Lehrveranstaltungen umsetzen. Von April bis Oktober 2008 habe ich den Grundlagenkurs Hochschullehre der Universität Bern absolviert und im April 2009 entschloss ich mich, das Certificate of Advanced Studies (CAS) in Hochschullehre zu erwerben. Durch Diskussionen und die Auseinandersetzung mit den anderen Teilnehmenden und den Dozierenden im Grundlagenkurs erhielt ich viele Anregungen und Feedbacks, die sich hervorragend in die Lehre einbinden liessen. Die vielfältigen Lernarrangements und vor allem die Teilnehmendenaktivierung während der Kurse haben mich inspiriert.

An der Hochschule für Soziale Arbeit finden laufend interne Weiterbildungen im Bereich der Hochschullehre statt, an welchen ich regelmässig teilnehme. Diese internen Weiterbildungen sind eine gute Ergänzung zum CAS.

Aufgrund des erstellten Lehrportfolios, der stetigen Selbstreflexion und eingeforderter Fremdeinschätzungen verfolge ich für mich zurzeit folgende Entwicklungsziele:

- *Verständlichkeit der Präsentation:* Durch das Einbringen von verständlichen und weniger abstrakten Beispielen möchte ich eine hohe Anschaulichkeit der Inhalte erreichen. Ich möchte das Abstraktionsniveau jeweils an die Inhalte anpassen.
- *Betreuung von Studierenden:* Ich möchte Verbindlichkeiten schaffen können durch das Formulieren von gegenseitigen Erwartungen. Ich strebe ausserdem an, durch das Herausfinden von Betreuungsbedarf gezielt beraten zu können.
- *Stoffauswahl:* Ich möchte überfrachtete Lehrveranstaltungen vermeiden. Es sollen Reduktionen vorgenommen werden durch gezielte Leitfragen an die Unterrichtsinhalte.
- *Verwendung von Classroom Assessment Techniques:* Diese möchte ich vermehrt einsetzen, da ich dadurch prompte Rückmeldungen erhalte und den aktuellen Wissensstand der Studierenden überprüfen kann.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H. & BUHREN, C. G. (1997). Evaluation und Schulentwicklung. Schulen vermessen und entwickeln. Journal für Schulentwicklung, 3, 4–21.
- ANGELO, T. A. & CROSS, K. P. (1993). Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- BLOOM, B. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel: Beltz.

- BROPHY, J. & GOOD, L. (1986). Teaching behavior and teacher achievement. In: WITTROCK, M. C. (Hrsg.). Handbook of research on teaching, 328–375. New York: Macmillan Publishers.
- CHICKERING, A. W. & GAMSON, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin 3. Jg., 5–12.
- DECI, E. L. & RYAN, M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 223–238.
- HELMKE, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- MEYER, H. (2008). Was ist guter Unterricht? 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- REUSSER, K. (1995). Lehr- und Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: DUBS, R. & DÖRIG, R. (Hrsg.). Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- RINDERMANN, H. (2009). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Bezug zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. 2. leicht veränderte Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- WEHR, S. (2011). Das Lehrportfolio zur Qualitätsförderung und -beurteilung der Hochschullehre. In: WEHR, S. & TRIBELHORN, TH. (Hrsg.). Bologna gerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.

Lernwirksame Präsentation – Checkliste zur didaktischen Planung

Die im Folgenden vorgestellte Checkliste zum Thema Präsentation soll es ermöglichen, ausgewählte Aspekte des eigenen Vortragsstils kritisch zu betrachten und daraus Verbesserungsmassnahmen zur didaktischen Planung abzuleiten. Die Checkliste ist als Entwurf zu verstehen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie kann sowohl für die Selbst- als auch für die Fremdevaluation angewendet werden.

Nach einer kurzen Darstellung der Ausgangslage werden in einem theoretischen Teil Kriterien ermittelt, welche Bestandteil einer ansprechenden und lernförderlichen Präsentation sind. Hierzu wurden empirisch ermittelte Faktoren zusammengefasst sowie Tipps aus dem „Mini-Handbuch Präsentation“ von Will (2006) und ein bestehender Beobachtungsbogen von Wehr (2008) einbezogen. Es folgt, begleitet von Angaben zur Auswahl und zum Einsatz, die Checkliste zur didaktischen Planung guter Präsentationen. Die Checkliste wurde in einem eigenen Unterrichtsbeispiel angewendet und die entsprechenden Beobachtungen in einem Beobachtungsbogen festgehalten. Das dokumentierte Beispiel zeigt, dass einige Aspekte der eigenen Präsentation zu verbessern wären.

1. Ausgangslage

1.1 Problemstellung

Als Dozierende sind wir immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob das, was gelehrt wird, auch ankommt. Dies hängt wesentlich damit zusammen,

wie die Inhalte präsentiert werden. Im Rahmen des Weiterbildungsstudiengangs Hochschullehre wurde der Aspekt des *Wie* einer Präsentation in einem Rhetorik-Kurs eingehend besprochen. Eine verblüffende Erkenntnis lag darin, dass es oft kleine Dinge sind, welche eine gute Präsentation ausmachen: Blickkontakt, Stimmeinsatz, strukturierte Abfolge von Informationen bei der Präsentation einer Folie, Begeisterung für das Thema offenlegen usw. Im negativen Sinne ist es aber auch möglich, Inhalte so zu präsentieren, dass bei den Zuhörenden kaum etwas hängen bleibt.

Als Dozentin habe ich ein Interesse daran, die Studierenden für mein Fach zu motivieren. Diese Herausforderung ist umso grösser, als mein Fach, Wissenschaftstheorie und -methodologie, bei den Studierenden kein besonders beliebtes Thema ist. Das Wissen darum, dass die Art der Präsentation wesentlich für den Lernerfolg ist, hat mich dazu bewogen, meine Präsentationen kritisch zu betrachten und bereits ein paar Dinge zu ändern:

- Jede Präsentation wird spätestens nach zwanzig Minuten durch eine kurze Aktivierung der Studierenden unterbrochen
- Regelmässige Verständnis-Rückfragen an die Studierenden
- Informierender Unterrichtseinstieg (Lernziele, Ablauf der Veranstaltung, kurzer Rückblick)
- Einsatz eines Mikrofons wegen leiser Stimme
- Reduktion von Informationen auf den Powerpoint-Folien
- Offenlegen des persönlichen Bezugs zum Thema zu Beginn der Veranstaltung

Diese Punkte wurden von den Studierenden bereits im positiven Sinne gewürdigt. Dennoch gibt es neben einigen Punkten, welche weiterhin eingehalten werden sollten, solche, die in Zukunft verbessert werden können. Damit ich den eigenen Präsentationsstil etwas aus der Distanz betrachten konnte, wurde dazu ein Video einer Lehrveranstaltung erstellt. Dieses dient dazu, zu analysieren, in welchen Bereichen Defizite bestehen und wo Entwicklungen notwendig sind. Bei dem Videomaterial handelt es sich um eine Lehrveranstaltung, wie ich sie normalerweise durchführe. Im Publikum waren etwa sechzig Studierende des Instituts für Heilpäda-

gogik der Pädagogischen Hochschule Bern. Die Studierenden wurden an vier Nachmittagen in das Thema Forschungsmethoden eingeführt. Für die meisten Studierenden ist dieses Thema relativ abstrakt und wird für einige erst beim Erstellen der Masterarbeit praxisrelevant. Die Vorerfahrungen zu diesem Thema sind meist gering und der unmittelbare Nutzen ist für die praktisch interessierten zukünftigen Lehrpersonen oft nicht direkt einsichtig. Es stellt sich die Frage, wie es durch eine geeignete Präsentation dennoch gelingt, die Studierenden für das Thema zu interessieren.

1.2 Vorgehen

Im Folgenden werden aufgrund theoretischer Überlegungen und bestehender Beobachtungsbögen Faktoren zusammengestellt, die eine Präsentation ansprechend machen. Die Kriterien können im Sinne einer Checkliste für die Vorbereitung und Verbesserung von Lehrveranstaltungen umgesetzt werden. Zunächst wird der Frage nachgegangen, was gute Lehre beziehungsweise gute Präsentationen eigentlich ausmacht. Hierzu werden empirisch belegte Kriterien guter Lehre aufgeführt. Des Weiteren wird auf einen Beobachtungsbogen von Wehr (2008) Bezug genommen, welcher für lernwirksame Unterrichtshospitationen eingesetzt werden kann. Ergänzt werden die so erarbeiteten Kriterien durch Hinweise aus dem „Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation“ von Will (2006). Es wird dann eine aufgrund dieser theoretischen Grundlagen ausgearbeitete Checkliste vorgestellt, welche für die Unterrichtsvorbereitung oder zur Analyse von Unterricht eingesetzt werden kann. Ein praktisches Beispiel (ausgefüllte Checkliste) zeigt, wo Entwicklungsbedarf bezüglich einer gelingenden Präsentation liegen kann.

2. Theoretische Auseinandersetzung zur lernwirksamen Präsentation

2.1 Was zeichnet gute Lehre aus?

2.1.1 Empirische Befunde

Winteler & Forster (2007, S. 105 f.) haben aufgrund verschiedener empirischer Studien Einflussvariablen herausgearbeitet, welche einen nachweislichen Effekt auf den Lernerfolg haben. Die Autoren halten fest, dass es nicht – wie oft vermutet – verwendete Medien und Technologien sind, welche für den Lernerfolg wesentlich sind, sondern „die didaktische Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrenden“ (ebd., S. 106). Insbesondere die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden scheint nach Angaben der Autoren ein guter Prädiktor für positive Veränderungen und Einstellungen auf Seiten der Studierenden zu sein. Mit Bezug auf die zahlreichen analysierten Studien führen Winteler & Forster (2007, S. 106) verschiedene Variablen auf, deren Effektstärke signifikant ist und welche durch die Lehrenden ohne grossen Aufwand in die Lehrveranstaltung integriert werden können. Sie nennen hierzu sieben Punkte:

1. *Identifying similarities and differences*

Für das Lernen ist entscheidend, auf die bereits bestehenden Konzepte in den Köpfen der Studierenden einzugehen. Die Studierenden müssen Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen eigenen und wissenschaftlichen Konzepten erkennen, damit neue Wissensstrukturen aufgebaut werden.

2. *Wait time*

Die Lernenden sollten Zeit haben nachzudenken. Dies insbesondere dann, wenn es sich um komplexe Fragen handelt (30 Sekunden).

3. *Cues*

Es ist sinnvoll, den Studierenden Hinweise zu geben, wann sie besonders aufmerksam sein sollen, zum Beispiel durch Worte, Zeichen, Farben.

4. *Reinforcement*

Wichtig sind auch Verstärkungen und Lob sowie Hinweise darauf, wie das Lernen verbessert werden kann.

5. *Corrective Feedback*

Informative Rückmeldungen über Lernerfolge und Bereiche, die verbessert werden müssen, sind entscheidend für den Aufbau von Wissen.

6. *Activating prior knowledge*

Bevor das Wissen erweitert wird, sollte auf das Vorwissen eingegangen werden. „Der wichtigste einzelne Faktor, der neues Lernen beeinflusst, ist das bisher Gelernte (und nicht etwa das bisher nicht Gelernte)“ (Winteler & Forster 2007, S. 107).

7. *Questioning*

Fragen sollten – wenn möglich – als sogenannte W-Fragen gestellt werden (Higher-Order-Fragen). Dies sind Warum-, Wie-, Was-, Wozu-, Weshalb-Fragen. Die Studierenden werden dadurch zum Denken angeregt.

2.1.2 Sicht der Studierenden

Die genannten sieben Punkte lassen sich durch Statements aus einer nicht repräsentativen Umfrage bei Studierenden ergänzen (Feller 2008). Die Studierenden einer Universität in Deutschland wurden gefragt, was einen guten „Prof“ ausmacht. Wichtig schienen den Befragten folgende Punkte:

- Dozierende müssen ihr Fach lieben.
- Gute Beispiele sind wichtig.
- Dozierende müssen wissen, wo die Studierenden in ihrem Lernprozess stehen, und sie dort abholen.
- Die Lehrenden geben den Studierenden das Gefühl, etwas zu können, und zeigen Interesse.
- Die Themen müssen interessant sein und in einer verständlichen Sprache präsentiert werden.

- Eine gewisse Lockerheit und Humor wird von den Studierenden geschätzt.
- Die Fachkompetenz ist entscheidend für eine gute Lehre.
- Dozierende müssen auf die Anliegen der Studierenden eingehen und ihr Interesse wecken.
- Dozierende müssen selbst von ihrer Sache begeistert sein.
- Gute Folien werden von den Studierenden geschätzt.

Auch diese Antworten geben Hinweise darauf, dass es oft personenbezogene Faktoren sind, welche für ein anregendes Lernklima entscheidend sind. Auch wenn die Faktoren nicht differenziert werden und letztlich offen bleibt, wie man die Begeisterung für ein Fach vermittelt, so erhält man doch eine Vorstellung davon, was entscheidend für eine gute, adre-satengerechte Lehre ist. Fachkompetenz alleine scheint nicht zu reichen, es sind didaktische Mittel, welche dazu führen, dass Fachwissen überhaupt aufgenommen wird.

2.2 Planung guter Präsentationen nach Will (2006)

Will (2006) hat in seinem Mini-Handbuch Tipps zusammengestellt, welche „Lust machen aufs Präsentieren“. Eine kleine Auswahl dieser Ideen wird im Folgenden vorgestellt.

Maximal drei Schwerpunkte und eine Botschaft!

Eine Präsentation soll idealerweise nur wenige, dafür prägnante Kerngedanken enthalten. Zu viele Informationen werden schnell vergessen. Die Schwerpunkte sollen dafür plakativ und einleuchtend vermittelt werden.

Der Nutzen des Vortrags muss für die Zuhörenden ersichtlich sein

Es reicht nicht, wenn die Zuhörenden im Anschluss an den Vortrag einfach mehr wissen. Entscheidend ist, dass die Zuhörenden erkennen, welche Vorteile ihnen das Mehrwissen bringt. Der Nutzen sollte am besten zu Beginn der Veranstaltung offengelegt werden. Damit gewinnen Referierende die Aufmerksamkeit der Studierenden.

Die Zuhörenden dort abholen, wo sie stehen

Will (2006, S. 27 f.) schlägt vor, theoretische Erklärungen, Begriffe und Grundlagen nicht an den Anfang zu stellen und am Schluss zur praktischen Anwendung zu kommen. Es ist geschickter, mit Beispielen, Fragestellungen, Erfahrungen usw. zu beginnen und abstrakte Informationen nachzuschieben. Nach dem Story-Telling ist das Publikum aufnahmebereiter für theoretische Konzepte, weil die Informationen mit Alltagserfahrungen verknüpft werden können.

Gute Einstiege planen

Der Einstieg ist gewissermassen der Türöffner für die weitere Präsentation. Grell & Grell (1999) sprechen hier auch vom *Informierenden Unterrichtseinstieg*. Zu Beginn der Lektion werden Lernende über die Ziele, Inhalte und den Ablauf der Unterrichtseinheit informiert. „Der Informierende Unterrichtseinstieg beruht auf der Annahme, dass Menschen gerne etwas Sinnvolles tun und dass daher mehr Schüler ihre Lernbereitschaft von sich aus einschalten werden, wenn sie Ziel und Inhalt der Arbeit kennen“ (Grell & Grell 1999, S. 106). Nach Will (2006, S. 37) hat der Einstieg drei Funktionen:

- Kontaktaufbau: Vorgespräche mit den Studierenden, welche bereits im Raum sind, oder eine persönliche Begrüssung helfen, den Kontakt herzustellen.
- Neugierig machen: Hier können unübliche Aktionen (überraschender Einstieg) eingesetzt werden oder Fragen gestellt, aktuelle Ereignisse erwähnt, überraschende Bilder gezeigt, eine persönliche Erfahrung geschildert werden usw.
- Orientierung geben: Dem Publikum muss in der Einstiegsphase aufgezeigt werden, wie sich die Präsentation gliedert, welche Ziele erreicht werden sollen und welchen Nutzen die Zuhörenden haben. Der Ablauf sollte während des ganzen Vortrags sichtbar bleiben.

Zuhörende betroffen machen und Dialoge pflegen

Ein gutes Mittel, um die Studierenden wach und aktiv zu halten, ist, sie durch Fragen und persönliches Ansprechen einzubeziehen. So kann gleich

am Anfang nach den Vorerfahrungen zu einem bestimmten Thema gefragt werden, zu welchem sich die Studierenden mittels Handzeichen äußern können. Einzelne Beispiele aus dem Publikum können zudem erbeten werden. Das Potenzial von Publikumsfragen sollte genutzt werden, indem eine kurze inhaltliche Antwort gegeben und für die Frage gedankt wird. Dies wirkt im Sinne einer positiven „emotionalen Quittung“ (Will 2006, S. 40).

Kernaussagen hervorheben

Damit die Studierenden Kernaussagen in Erinnerung behalten, ist es wichtig, sich selbst zu fragen: Was sollen meine Zuhörer / innen auf jeden Fall mitnehmen? Botschaften bleiben besser in Erinnerung, wenn eine Präsentation leicht merkwürdig – also etwas anders als üblicherweise – verläuft.

Auf eine sprachliche Gestaltung achten

Präsentationen wirken lebendiger, wenn sie frei gehalten werden. Damit steigt zwar das Risiko von Versprechern, was aber in der Regel nicht übel genommen wird. Wichtig ist, dass das Sprechtempo nicht zu hoch ist und nicht aufgrund von Zeitdruck möglichst viel Information in zu kurzer Zeit „abgeladen“ wird. Die Zuhörenden müssen Zeit haben, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten.

Blickkontakt herstellen

Damit sich die Studierenden angesprochen fühlen, ist es hilfreich, wenn die vortragende Person immer wieder den Blickkontakt sucht. Dabei sollten auch diejenigen links und rechts aussen im Publikum sowie die Zuhörenden in den hintersten Reihen nicht vergessen werden.

Geeignete Veranschaulichungen wählen

Für die Gestaltung von Folien gilt das Prinzip: Weniger ist mehr. Bilder und Darstellungen sollen einprägsam sein und eine Botschaft unterstützen. Auch wenn es im Verlauf einer Präsentation Folien ohne Kernaussage, Botschaft oder Merksatz gibt, so darf dies nicht für alle Folien zutreffen. Bei Aufzählungen, Gegenüberstellungen und Abläufen soll auf den ersten Blick ersichtlich sein, wie die Informationen geordnet sind. Sinnvolle Zei-

lenabstände und Strukturierungshilfen durch Rahmen, Farben, Aufzählzeichen usw. sind unverzichtbar.

Wechsel der Präsentations-Medien einplanen

Für die Darstellungsformen ist ein Wechsel einzuplanen. Sonst wird die Präsentation meist langweilig. Poster, Flipchart, Videos, Hörbeispiele usw. können den Fluss an Powerpoint-Folien gut durchbrechen. Auch eine kurze Handskizze, live auf Hellraumprojektor gezeichnet, bringt Abwechslung und hat eine persönliche Note. Zudem sind bildfreie Zeiten einzuplanen, damit das Auge zur Ruhe kommt.

Den Schluss planen

Der letzte Eindruck einer Präsentation ist von grosser Bedeutung. Am Ende einer Präsentation kann beispielsweise zusammengefasst und der Bezug zum Anfang nochmals hergestellt werden. Abschlussdiskussionen eignen sich dann, wenn genügend Zeit eingeplant wird. Auch Fragerunden haben ihre Berechtigung, da sie die Teilnehmenden nochmals aktiv werden lassen. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden Zeit haben zu antworten. Ausserdem sollten Beiträge aus dem Publikum sehr wohlwollend behandelt werden, damit auch andere Studierende ermutigt werden, zur Diskussion beizutragen.

2.3 Beobachtungsleitfaden nach Wehr (2008)

2.3.1 Hintergrund und Einsatz des Leitfadens

Wehr (2008, S. 71 ff.) stellt mit ihrem Beobachtungsleitfaden ein Instrument vor, welches sich für die Unterrichtshospitation zum Beispiel unter Fachkolleginnen und -kollegen eignet. Es wird darauf verwiesen, dass sich die Strukturierungsfähigkeit sowie die Aktivierungsfähigkeit und die Fähigkeit, Begeisterung für ein Thema zu entwickeln, positiv auf die Lernentwicklung auswirken. Dies gilt auch für den wertschätzenden und sozial interaktiven Umgang mit den Studierenden (vgl. Wehr 2008, S. 73 f.). Der Beobachtungsbogen ermöglicht es, den eigenen Unterricht im Hinblick auf verschiedene Kriterien durch eine zweite Person analysieren zu lassen.

Es wird davon ausgegangen, dass langjährige Lehrerfahrung oft nicht ausreicht, um den eigenen Unterricht zu verbessern. Wehr (2008, S. 75) hält fest, dass eine Reflexion und Verbindung mit Konzepten nötig ist, damit sich verbesserte Handlungsweisen entwickeln. Ein Abgleich zwischen der Innenwahrnehmung der hospitierten Person mit einer Aussenwahrnehmung ist dabei hilfreich. Das individuelle Feedback ist deshalb ein wichtiges Mittel, um gezielte Veränderungen anzuregen. Die Hospitation läuft in folgenden drei Phasen ab:

- **Vorbesprechung:** Bei der Vorbesprechung werden namentlich Kriterien ausgewählt und festgelegt, auf welche sich die Beobachtung richten soll.
- **Durchführung der Unterrichtshospitation:** Ein Beobachtungsbogen hilft, differenzierte und fokussierte Rückmeldungen zu bestimmten Aspekten des Unterrichts zu geben.
- **Nachbesprechung:** In der Nachbesprechung werden Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen. Die hospitierte Person erhält hier Rückmeldungen zu ihren vorher ausgewählten Kriterien. Dies ermöglicht es ihr, gezielte Veränderungen in ihrem Unterricht vorzunehmen.

Der Beobachtungsbogen, auf den sich die hier erarbeitete Checkliste ebenfalls stützt, ist zwar für die Fremdevaluation konzipiert. Es ist aber auch denkbar, ihn zur Selbstevaluation einzusetzen oder gewisse Kriterien in eine Checkliste zur Unterrichtsvorbereitung zu integrieren.

2.3.2 Der Beobachtungsleitfaden

Der Beobachtungsbogen von Wehr (2008, S. 79) ist in vier Bereiche gegliedert: (1) Didaktische Kompetenz, (2) Fachkompetenz, (3) Sprachkompetenz, (4) Sozialkompetenz. Die didaktische Kompetenz ist weiter in folgende Bereiche gegliedert: (a) Präsentationsfähigkeit der Lehrperson (b) Aktivierung der Studierenden und (c) Visualisierung. Im Zentrum der hier vorgestellten Checkliste sollen Aspekte der Präsentation liegen. Dabei ist nicht immer ganz klar, was mit diesem Begriff alles verbunden ist.

Im Prinzip kommt in der Präsentation nämlich alles zum Vorschein, was bereits in der Vorbereitung angelegt ist oder was wir durch unsere Person mitbringen. So könnte „Sprachkompetenz“ durchaus dem Bereich Präsentation zugeordnet werden. Dasselbe gilt für den Bereich „Visualisierung“. Wie wir als Dozierende unsere Folien gestalten, beeinflusst die Qualität unserer Präsentation erheblich. Im Folgenden werden aus dem Beobachtungsleitfaden von Wehr einzelne Bereiche herausgegriffen, welche sich im weiteren Sinne dem Bereich Präsentation zuordnen lassen (vgl. auch Kap. 2.1 und 2.2).

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Beobachtungsleitfaden für Unterrichtshospitationen nach Wehr (2008)

Präsentationsfähigkeit	
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Werden die Teilnehmenden begrüßt? (Eventuell die eigene Person vorgestellt?) • Werden organisatorische Hinweise gegeben (Pause, Ende, Handout etc.)? • Werden die angestrebten Lernziele / Kompetenzen genannt? • Wird ein Überblick über die Einheit gegeben?
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Strukturierungshilfen gegeben? • Wird das Vorwissen der Studierenden berücksichtigt und daran angeknüpft? • Werden prägnante und anschauliche Beispiele, Analogien, Metaphern geliefert? • Werden genügend Zwischenzusammenfassungen gegeben? • Ist angemessene Redundanz vorhanden? • Werden Studierende einbezogen (durch Fragen, Aufforderungen etc.)?
Schluss	<ul style="list-style-type: none"> • Wird der Anfang aufgegriffen? • Wird eine Zusammenfassung gegeben? • Wird eine anschließende Diskussion durch geeignete Mittel initiiert (ggf.)?

Aktivierung der Studierenden

- Werden die Studierenden einbezogen?
- Wird zwischen Rezeption und Aktion gewechselt (aus Studierendensicht)?
- Finden Diskussionen statt? (Wie werden sie initiiert?)
- Beteiligen sich die Studierenden? (Fragen; Kommentare; Kritik; wie häufig?)
- Werden Fragen an die Studierenden gestellt?
(Offene Fragen, geschlossene Fragen, rhetorische Fragen, Meinungsfragen etc.?)
- Geht die Lehrperson angemessen auf Fragen der Studierenden ein?

Visualisierung

- Unterstützen die eingesetzten Medien die Lernzielerreichung?
(Wandtafel, Flipchart, Folien, Powerpoint-Präsentation, Dias, Videofilm?)
- Sind die Visualisierungen gut sichtbar (Sichthindernisse, Grösse etc.)?
- Sind die Darstellungen korrekt (Rechtschreib-, Tippfehler, Quellenangaben etc.)?
- Sind die Animationen angemessen (Anteil, Art, Bilder, Cartoons, Farben, Schrifttypen etc.)?

Sozialkompetenz

- Wird Wertschätzung / Empathie gegenüber Studierenden gezeigt?
- Wird auf Störungen adäquat reagiert?
- Wirkt die Lehrperson authentisch und freundlich?
- Wird eine unterstützende Haltung deutlich?
- Wird mit Kritik angemessen umgegangen (ggf.)?
- Zeigt die Lehrperson etwas Persönliches / Humor?

3. Checkliste zur didaktischen Planung guter Präsentationen

3.1 Zusammenstellung der Checkliste

Die erarbeitete Checkliste setzt sich aus den verschiedenen Hinweisen, Tipps und Beobachtungspunkten zusammen, welche in Kapitel 2 theoretisch erarbeitet wurden. Alle Kriterien beziehen sich im engeren und weiteren Sinne auf den Aspekt Präsentation. Es wurde versucht, möglichst relevante Punkte zusammenzutragen, welche im Hinblick auf eine ansprechende und lehrreiche Präsentation wichtig sind. Selbstverständlich gibt es zahlreiche weitere Kriterien, die für eine gute Präsentation eingesetzt werden könnten. Die Checkliste enthält einerseits Kriterien, welche be-

reits bei der Planung von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden können; andererseits sind Kriterien aufgeführt, auf welche während der Veranstaltung geachtet werden muss. Viele der gewählten Kriterien zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit relativ geringem Aufwand umgesetzt werden können. Viele Kriterien sind zudem direkt beobachtbar. Die direkte Beobachtbarkeit ermöglicht es, auch Selbstevaluationen durchzuführen, beispielsweise auf der Basis von Videodaten.

3.2 Einsatz der Checkliste

Die Checkliste kann sowohl für die Selbstevaluation als auch für die Fremdevaluation eingesetzt werden. Eine Fremdevaluation, etwa durch Fachkolleginnen oder Fachkollegen, sollte zusätzlich zu einer Selbstevaluation stattfinden. Im Falle einer Selbstevaluation empfiehlt es sich, eine Videoaufnahme zu machen. Wie erwähnt, können einige Kriterien bereits bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung eingeplant werden. Diese Punkte sind in der Checkliste mit einem Sternchen (*) versehen. Solche Punkte können in der Regel einfacher verändert werden als Faktoren, die eher auf der Verhaltensebene liegen, wie etwa das Kriterium „Begeisterung zeigen“. Dennoch wurde versucht, auch solche verhaltensnahen Kriterien derart zu formulieren, dass eine beobachtbare Veränderung teilweise planbar ist. So wäre es denkbar, dass im Zusammenhang mit dem Kriterium „Begeisterung zeigen“ zu Beginn der persönliche Bezug hergestellt wird und das eigene Interesse an diesem Thema betont wird. Ziel des Einsatzes dieser Checkliste ist die Verbesserung der Präsentationsfähigkeit. Es ist ratsam, jeweils einige Punkte aus der Liste auszuwählen und diese gezielt zu beobachten.

Nachfolgend wird ein ausgefülltes Exemplar der Checkliste dargestellt. Die Lehrveranstaltung wurde auf Video aufgezeichnet und das Erfüllen beziehungsweise Nicht-Erfüllen einzelner Punkte im Anschluss daran in der Checkliste festgehalten. Es handelt sich um Beobachtungen einer Lektion im Modul Wissenschaftstheorie und -methodologie. Bei den Bemerkungen sind jeweils Beobachtungen und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge notiert.

3.3 Die Checkliste im Überblick

Tabelle 2: Checkliste für lernwirksame Präsentationen

Beobachtungs-kriterium	Beschreibung	Bemerkung
*Unterrichtseinstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüssen / Kontakt herstellen. • Neugierig machen (z. B. durch überraschende Fragen, Inputs, Bilder usw.). • Ablauf, Ziele, Zeiten offenlegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etwas kurze Begrüssung. Diese geht fast unter. • Interessanteren Einstieg planen. Hier etwas banal und formal auf Organisatorisches gerichtet. • Ablauf und Struktur sind klar.
*Anknüpfen an Bekanntem / Vorwissen; betroffen machen	<ul style="list-style-type: none"> • Was wissen die Studierenden schon? • Studierende nach eigenen Erfahrungen / Beispielen fragen. • Vor der Theorie immer erst „Story-telling“, Beispiele und Fragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frage nach den Vorerfahrungen der Studierenden ist gut. • Unbedingt echte Beispiele mitbringen! Theorie und Begriffe immer mit echten Beispielen verknüpfen! Nicht nur Beispiele erzählen. • Präsentation wirkt sehr theoretisch (langweilig).
*Nutzen klarmachen	<ul style="list-style-type: none"> • Den Nutzen der Veranstaltung plausibel machen. • Studierende selber mit der Frage konfrontieren: Was bringt mir dieses Wissen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen des Themas „Interview“ muss für Studierende klarer werden. • Die Studierenden den praktischen Nutzen selber reflektieren lassen.
Begeisterung zeigen	<ul style="list-style-type: none"> • Am Anfang mitteilen, dass man das Lehrgebiet selber sehr mag. • Eigene (spannende, lustige) Erfahrungen einbauen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Begeisterung noch wenig spürbar. • Bezug und eigenes Interesse am Thema am Anfang erwähnen. • Eigene Beispiele kommentieren.
Verstärken / Loben / Interesse zeigen	<ul style="list-style-type: none"> • Beiträge aus dem Publikum anerkennend, dankend entgegennehmen. • Studierende auch individuell ansprechen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Beiträge der Studierenden wird eingegangen und die Bemerkungen werden lobend quittiert.
Fördernd korrigieren	<ul style="list-style-type: none"> • Ungünstige Beispiele als Lernfelder nutzen / Fehlerkultur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit ungünstigen Beispielen hier etwas abwertend. • Fördernder reagieren, nicht zu lehrmeisterlich.

Beobachtungs-kriterium	Beschreibung	Bemerkung
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Beiträge der Studierenden werden explizit gewünscht und positiv quittiert. • Freundliche Umgangsform wählen. • Kritische Beiträge werden entgegengenommen und sachlich darauf reagiert. • Ideen der Studierenden werden, wenn angebracht und möglich, berücksichtigt. • Persönliche (angemessene) Beiträge haben Platz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beiträge der Studierenden noch expliziter erbitten. • Persönliche Erfahrungen mit dem Thema massvoll einplanen. • Nicht immer freundlicher Blick.
Kontakt herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden durch Blickkontakt einbeziehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendenz, nach links zu schauen.
*Higher-Order-Fragen stellen / Dialog pflegen	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen: Wozu, warum, wie, weshalb? • Zeit zum Antworten geben. • Antworten ernst nehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen werden kaum gestellt. • W-Fragen gezielt einplanen! • Zu lange Dialoge mit Studierenden vermeiden (hier etwas ausufernd und eventuell für einige langweilig).
*Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende werden in regelmässigen Abständen selber aktiv (Fragen, Aufträge, Diskussionen). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung lebendiger gestalten: Anstelle von Nachlesen im Skript (zur Wiederholung) eventuell kurze Diskussion zum Stoff anregen.
*Zeichen setzen / maximal drei Botschaften hervorheben	<ul style="list-style-type: none"> • An wenigen (höchstens drei) Stellen darauf hinweisen, dass jetzt eine besonders wichtige Botschaft kommt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtige Botschaften noch klarer hervorheben.
*Veranschaulichen von Inhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Einprägsame Folien mit Titel und klarer Botschaft (wenn möglich). • Strukturierte Folien. • Wechsel der Darstellungsformen. • (Flip Chart, Hellraumprojektor, Plakate, Videobeispiele). • Gut sichtbare Visualisierungen. • Bildfreie Zeiten einplanen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folien sind auf wenige Inhalte reduziert. • Beispiele nicht immer nur erzählen, sondern veranschaulichen (Video, CD). • Leitfaden / Fokusobjekt usw. mitbringen. • Mehr mediale Wechsel planen.

Beobachtungs-kriterium	Beschreibung	Bemerkung
*Frei sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Text nicht ablesen. • Nicht zu schnell sprechen. • Zeit geben, Informationen zu verarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechtempo ok. • Freies Sprechen ok.
*Schluss planen	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit für Diskussionsrunde einplanen. • Zusammenfassung machen. • Wichtigste Botschaften wiederholen. • Fragen stellen (lassen) – Zeit für Antworten geben und eventuell schriftlich festhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu wenig Zeit für strukturierten Schluss eingeplant.

* Diese Kriterien können bereits bei der Planung einer Veranstaltung berücksichtigt werden.

4. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Checkliste erarbeitet, welche sich auf den Aspekt Präsentation konzentriert. Diese Checkliste wurde an einem eigenen, auf Video festgehaltenen Unterrichtsbeispiel erprobt. Die Checkliste kann als Entwurf betrachtet werden und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aus verschiedenen Quellen wurden Kriterien zusammengestellt, welche Bestandteil einer guten Präsentation sind. „Gut“ bezieht sich darauf, dass bei den Studierenden Lerninhalte haften bleiben und das Interesse angeregt wird. Empirische Untersuchungen, aber auch Befragungen von Studierenden zeigen, dass sich die Art, wie Inhalte vermittelt werden auf den Lernerfolg auswirken. Sie hat auch Einfluss darauf, ob sich Studierende weiter mit dem Thema auseinandersetzen.

Weil sich persönliche Vortragsstile oft einschleifen und die kritische Distanz zur eigenen Wirkung häufig fehlt, ist es hilfreich, sich selbst von Zeit zu Zeit von aussen zu betrachten. Eine Möglichkeit ist die Selbstbeobachtung mittels der vorgestellten Checkliste. Dabei ist zu beachten, dass auch eine Fremdevaluation für das Vermeiden blinder Flecken ratsam ist. Die zur Selbstevaluation durchgeführte Videoanalyse der Beispielpräsentation hat gezeigt, dass einige Aspekte zu verbessern wären. Insbesondere

die Bereiche „Aktivierung“, „Betroffenheit der Studierenden“, „Nutzen des Themas“, „Begeisterung zeigen“ und „Veranschaulichen von Inhalten“ müssen überdacht werden. Viele dieser Bereiche lassen sich bereits bei der Vorbereitung optimieren. Bereiche, welche eher die Persönlichkeitsebene (den persönlichen Stil) betreffen, sind wahrscheinlich veränderungsresistenter. Es ist ratsam, in kleinen Schritten am eigenen Vortragsstil zu arbeiten und sich ausgewählte Bereiche vorzunehmen, um die eigenen Lehrfähigkeiten weiter zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- FELLER, M. (2008). „Man muss ihre Begeisterung spüren“. Unicum. Das bundesweite Campus Magazin, 29, 11.
- GRELL, J. & GRELL, M. (2007). Unterrichtsrezepte. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Weinheim: Beltz.
- WEHR, S. (2008). Unterrichtshospitationen lernwirksam gestalten: didaktisches Lernen von Hochschullehrenden durch Lehrbeobachtungen. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (Hrsg.). Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt.
- WILL, H. (2006). Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- WINTELER, A. & FORSTER, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen, 55, 102–109.

Ein Selbstinterview zur Reflexion des eigenen Lehr-Lern-Verständnisses

Gemäss Winteler (2008) zeigt sich seit den 90er Jahren eine zunehmende Bemühung um die Professionalisierung der Hochschullehre. Doch was genau wird hier professionalisiert und worin offenbart sich dies? Im Allgemeinen werden Tätigkeiten dann zur Profession, wenn diese mit einer grösseren Zielkonsequenz und Nachhaltigkeit betrieben werden als davor. Gleichzeitig wird der Professionsbegriff für berufliche Tätigkeiten reserviert, die durch einen hohen persönlichen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum in einem anspruchsvollen Umfeld gekennzeichnet sind (Mieg 2005). Gerade der zweite Teil der Definition passt sehr gut auf die Herausforderungen, mit denen sich Dozierende an Hochschulen konfrontiert sehen. Heiner und Wildt (2009, S. 17) beschreiben die Ansprüche, denen sich Dozierende an Institutionen des tertiären Bildungsbereichs gegenübersehen, wie folgt:

„[Hochschullehrende haben] sich auf unterschiedliches Lernverhalten, divergente Studiensituationen, wechselnde Studierende, unkontrollierbare soziale und räumliche Situationen und Veranstaltungsformen einzustellen, sich fachlich und studientechnisch in verändernde Studiengangstrukturen einzufädeln, auf Kreativität, Innovation und Diversität zu achten, auf systemexterne Anforderungen wie Orientierung an wechselnde Berufsanschlussfähigkeit zu reagieren, Anforderungen an fachliche Solidität und wissenschaftliche Innovation mindestens zu genügen, eher auch hier Exzellenz aufzuweisen – und im Sinne einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung sich permanenter Kritik und Reflexion zu unterziehen.“

Dieser Professionalisierungsdruck steigt durch die wachsende Bedeutung des Bildungssystems als „Trägerin eines Strukturwandels hin zur Wissensgesellschaft“ (Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007) kontinuierlich an. Die Erwartungen an fachlich gut ausgebildete, multifunktional einsetzbare, sozial- und selbstkompetente Hochschulabsolventen und -absolventinnen nehmen ständig zu. Die Konsequenz daraus ist klar: Hochschullehre kann nicht länger nur als Nebentätigkeit von Forschern und Forscherinnen betrachtet werden. Die alten Tage des Lehrens als Learning by Doing und des „Ins-kalte-Wasser-geworfen-Werdens“ (Heiner & Wildt 2009) sind definitiv gezählt. Eine professionelle Hochschullehre braucht klare, wissenschaftlich abgesicherte Modelle, Konzepte und Richtlinien, sie braucht engagierte Dozierende, welche sich ihrer Rolle und ihrer Bedeutung für das Hochschulsystem bewusst sind. Sie verlangt nach einem fachlichen Austausch unter Lehrenden und sie benötigt Institutionen, welche sich für die Qualität in der Lehre einsetzen und diese fördern.

Wer professionalisiert Hochschullehre betreiben will, muss für sich wichtige Haltungen und Einstellungen geklärt haben, so etwa, wie man zu seiner Institution oder seinem Fach steht, wie man sein (didaktisches) Handeln begründet, rechtfertigt und erklärt oder wie man seine Rolle sieht (Macke, Hanke & Viehmann 2008).

In diesem Beitrag wird deshalb eine Methode zur strukturierten Selbstreflexion des eigenen Lehr-Lern-Verständnisses vorgeschlagen. Bei diesem sogenannten Selbstinterview handelt es sich um einen inneren Dialog, der zum Zwecke der späteren Analyse zeitgleich schriftlich festgehalten wird. Bei der Durchführung dieser Methode empfiehlt es sich, im Vorfeld Themenbereiche abzustecken, die im Selbstinterview zur Sprache kommen sollen. Themenkataloge wie jene von Macke et al. (2008, S. 66 f.) oder Winteler (2008, S. 118 f.) können hier gute Anhaltspunkte liefern. Die drei Grundregeln für das Selbstinterview lauten:

1. Es wird keine Selbstzensur geübt. Es ist alles aufzuschreiben, was einem während des Selbstinterviews zum entsprechenden Thema respektive zur entsprechenden Frage durch den Kopf geht.
2. Die Antworten, die man sich auf die eigenen Fragen gibt, bestimmen die nächsten Fragen des „Interviewers“. Auf diese Weise werden persönliche Priorisierungen von Inhalten und Themen sichtbar.
3. Antworten, die man in schriftlicher Form schwer ausdrücken kann, müssen für den Interviewer Anlass zum Nachhaken und Nachfragen sein. Gedanken, die man schwer formulieren und explizieren kann, sind ein Hinweis darauf, dass die entsprechenden Konzepte noch diffus, undurchdacht und nicht gefestigt sind.

Das Selbstinterview ist ein Versuch, das eigene didaktische Handeln aus einer Aussenperspektive zu betrachten und dieses somit für sich selbst (und potenziell für andere) nachvollziehbar zu machen. Die schriftliche Form zwingt zur Strukturierung und Explizierung von persönlichen Vorstellungen, Einstellungen und Handlungsmotiven.

Im Hinblick auf die Methode mag man einwenden, warum eine Selbstbefragung einer Fremdbefragung vorzuziehen sei. Dies liegt primär am Grundgedanken einer *Selbstreflexion*. Eine Fremdbefragung hat demgegenüber stärker den Charakter einer Evaluation. Ausserdem mögen Fragen, die eine andere Person stellt, an den wesentlichen Themen vorbeiziehen, die einen selbst in der Lehre beschäftigen. Mit der Methode des Selbstinterviews wird also die Fähigkeit zur persönlichen Distanznahme geübt. Durch die schriftliche Form können die Ergebnisse gesichert, aufbewahrt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder hervorgeholt und mit neuen Erkenntnissen ergänzt werden. So entsteht nach und nach eine Selbstreflexionsbiografie.

Die Umsetzung und Durchführung eines Selbstinterviews wird in der Folge exemplarisch aufgezeigt.

Interviewer: Guten Morgen! Wobei störe ich dich gerade?

Adrian Baumgartner: Du störst nicht. Ich bin dabei, die Seminarstunde von heute Nachmittag fertig vorzubereiten und mache noch letzte Anpassungen an einem Arbeitsauftrag, den ich verteilen will.

Interviewer: Wie du dich wahrscheinlich erinnerst, hast du mich (bzw. dich selbst) damit beauftragt, dir ein paar Fragen zu deiner Lehrpraxis und zu deiner persönlichen Sicht auf die Hochschullehre zu stellen. Ich finde es zwar ein bisschen komisch, mich ... Pardon, dich zu befragen, schliesslich kennen wir uns so gut, als wären wir ein und dieselbe Person, aber sei's drum, bist du bereit für das Interview?

Adrian Baumgartner: Ja, schiess los. Ich bin parat.

Interviewer: Bevor wir anfangen: Erzähl doch kurz, wie du überhaupt zur Hochschullehre gekommen bist, was du bisher in der Lehre getan hast und seit wann du dabei bist.

Adrian Baumgartner: Die Freude am Unterrichten hat mich recht früh gepackt, noch während meines Psychologiestudiums vor ungefähr zehn, elf Jahren. Ich habe mich damals für die Leitung einiger Tutoriate gemeldet. Mir gefiel die Rolle des Lehrers und ich half den jüngeren Kommilitonen und Kommilitoninnen gerne beim Durcharbeiten des Stoffes. Wenn ich mir meine Unterlagen von damals anschau, so ist es zwar recht peinlich, was ich damals an Lehre geboten habe, zum Beispiel überladene Folien und unklare Arbeitsaufträge, aber ein Charakteristikum der Unterrichtsgestaltung hat sich bis heute bei mir durchgezogen: Ich versuche stark zwischen den Rollen eines Impulsgebers und eines Lernbegleiters zu wechseln, und ich halte mich an das Prinzip, dass man als Lehrender ungefähr zehn Mal mehr über ein Thema wissen sollte, als man im Unterricht den Lernenden vermittelt.

Interviewer: Kannst du das rasch präzisieren? Was meinst du mit „Impulsgeber“?

Adrian Baumgartner: In fast allen meinen Tutoriaten und später auch als Assistent beim Durchführen von Seminaren und Proseminaren war es mein Ziel, das Wissen, das aus den Texten kam, neu zu strukturieren, zu visualisieren und den Studierenden in Form kleiner Wissensimpulse mit auf den Weg zu geben.

Interviewer: Und was haben die Studierenden mit diesen Wissensimpulsen gemacht?

Adrian Baumgartner: Geübt, transferiert, analysiert. Ich bin ein grosser Fan von Gruppen- und Partnerarbeiten, Plan- und Rollenspielen und Ähnlichem. Während meines eigenen Studiums an der Universität empfand ich es als nervtötend, dass die meisten Seminare dort aus einer Aneinanderreihung von studentischen Referaten bestanden. Dabei wollte ich doch den Experten zuhören und nicht meinen Mitstudierenden. Schlimm war es besonders dann, wenn die Referate, obwohl zum Teil schlecht, nicht einmal kritisch von den Lehrenden kommentiert wurden. In meiner eigenen Lehrtätigkeit habe ich deshalb meistens auf das Referatehalten verzichtet. Lieber gab ich selbst den Studierenden die Wissensimpulse zur Literatur und griff diese Impulse anschliessend in den Übungen und Diskussionen wieder auf. Ich will damit nicht sagen, dass Referieren eine ineffiziente Lernform wäre, im Gegenteil, ich halte sie für hocheffizient. Gutes Referieren bedingt, dass man relevantes Material zu einem Thema suchen, verstehen und logisch strukturieren kann (dies erfordert Analysefähigkeiten, Synthesefähigkeiten und Urteilsbildung) und dass man fähig ist, wesentliche Punkte zu visualisieren und diese Punkte in verbaler Form interessant rüberzubringen. Referate halten will aber auch gelehrt sein. Aus diesem Grund habe ich einmal in einem meiner Seminare, in welchem ich Kurzreferate abverlangte, das Referieren und Visualisieren vorgängig mit den Studierenden trainiert. Diese sehr zeitintensive Übung lässt sich natürlich nicht in jedes Seminar einbauen, da sie zu stark auf Kosten der Bearbeitung der eigentlichen Inhalte geht.

Interviewer: Jetzt sind wir eigentlich schon mitten im Thema der ersten Frage, die ich dir stellen wollte. Sag doch zuerst noch kurz, wie dein heutiges Lehrumfeld aussieht und erkläre mir dann, warum du so lehrst, wie du lehrst, das heisst, von welchem Lehr-Lern-Verständnis bei dir und bei den Studierenden gehst du aus?

Adrian Baumgartner: Du beginnst aber gleich mit happigen Fragen! Fangen wir mit dem Einfachen an: Nach meiner Assistenzzeit an der Uni wechselte ich vor zwei Jahren als Dozent an die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) und war dort seither für verschiedene Veranstaltungs-

gefässe von Proseminarien über Vorlesungen und Forschungspraktika bis hin zu Workshops verantwortlich. Was mein Lehr-Lern-Verständnis betrifft, so glaube ich nicht, dass meinem didaktischen Handeln ein voll durchdachtes Konzept zugrunde liegt. Ich meine, grundsätzlich weiss ich als Psychologe zwar, wie Lernen funktioniert, das heisst, es braucht eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, es braucht die Motivation zum Lernen, es braucht Neugier und das Bedürfnis, etwas bislang Unverständliches begreifen zu wollen, es braucht Andockpunkte an bestehendes Wissen und es braucht Gelegenheiten zum Üben und zum Repetieren. Diese Dynamiken sind für mich explizierbar, wirken aber mehrheitlich implizit auf mein Handeln. In der Lehre vertrete ich gewisse Grundsätze. Einen habe ich dir schon genannt, nämlich dass die Studierenden während eines grossen Teils der Lernzeit selbst aktiv sein müssen. Weitere Grundsätze sind für mich Dialog, Humor und Abwechslungsreichtum.

Interviewer: Das musst du aber jetzt etwas genauer erklären.

Adrian Baumgartner: Lernen kann man gut für sich alleine. Man kann ein Lehrbuch kaufen und daraus viele wesentliche Erkenntnisse für sich ableiten. Lernen funktioniert gut als Monolog. Unterrichten dagegen ist für mich zwingend dialogisch. Nur wenn ich mit den Studierenden ins Gespräch komme, habe ich das Gefühl, ihnen auch etwas vermittelt zu haben. Ich ermuntere die Studierenden deshalb zum Fragenstellen, zum Kritisieren und zum Mitdenken. Ich mag es, die Studierenden mit kontroversen oder pauschalisierenden Positionen zu provozieren und so aus der Reserve zu locken. Was ich versuche zu vermeiden, ist, den Studierenden auf eine Frage eine direkte Antwort zu geben (obwohl ich immer wieder in diese Falle hineintappe, gerade unter Zeitdruck). Mir gefällt die Haltung der griechischen Mäeutiker, die durch die Kunst des geschickten Rückfragens den Fragenstellenden zur Einsicht führten.

Interviewer: Und was ist mit dem Abwechslungsreichtum und dem Humor? Erzählst du hier einfach Witze oder wie muss ich mir das vorstellen?

Adrian Baumgartner: Nein, das würde nicht funktionieren. Nichts ist platter als ein von langer Hand vorbereiteter Witz. Mit Humor meine ich, dass ich versuche, den Stoff ernst, aber nicht übertrieben ernst zu nehmen. Über gewisse Themen, Forschungsfragen oder Befunde muss man

einfach schmunzeln. Und man sollte über sich selbst lachen können, das halte ich für ganz wichtig. Zum Beispiel wenn man mitten im Redeschwall den Faden verliert oder mal eine Antwort nicht weiss. Ohne Humor steht man das nicht lange durch. Das Gleiche gilt für mich beim Abwechslungsreichtum. Es wäre für mich eine Horrorvorstellung, wenn ich die gleichen Sozialformen und Methoden in der ewig gleichen Sequenz über mehrere Jahre abspulen müsste. Ich brauche die Abwechslung von didaktischen Formen, das Experimentieren mit neuen Übungen und Arbeitsaufträgen und natürlich ist das auch etwas, was die Studierenden schätzen. Ich glaube, Studierende wollen während des Unterrichts ab und zu von einem neuen didaktischen Trick überrascht werden. Und wenn der Trick dann in die Hose geht, muss man halt wieder auf den Humor zurückgreifen.

Interviewer: Orientierst du dich in deiner Lehre an konkreten didaktischen Modellen?

Adrian Baumgartner: Wenn ich frei wählen könnte, würde ich mich didaktischen Modellen wie dem problembasierten oder fallbasierten Lernen verpflichten. Die Durchführung von problembasierten Lehr- und Lernformen bedingt aber einen wahnsinnigen Aufwand, den ich nicht alleine leisten kann. Dazu müsste sich eine ganze Institution für ein solches didaktisches Modell entscheiden, so wie das zum Beispiel die medizinische Fakultät an der Universität Bern gemacht hat. In meiner Lehre orientiere ich mich aber immerhin an einer integrativen Mischung aus kognitivistischem und konstruktivistischem Lehr-Lern-Verständnis. Als Dozent bin ich – wie gesagt – Impulsgeber, Unterstützer und Berater. Von den Studierenden erwarte ich, dass sie in rezeptiven Phasen des Lernens aufmerksame Zuhörer und in expressiven Phasen des Lernens aktive, selbstgesteuerte, in sozialem Austausch stehende Gestalter ihrer Lernprozesse sind.

Interviewer: Das bringt mich gerade auf meine nächste Frage. Wie sieht denn für dich der ideale Student bzw. die ideale Studentin aus?

Adrian Baumgartner: Nun ja, als ideale Studierende würde ich wohl solche bezeichnen, die dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen intrinsisch motiviert und aufgeschlossen gegenüberstehen, die neugierig und wissbegierig auf eine Sache sind und deren erster Gedanke nicht dem

Workload, dem Prüfungstermin und der Stoffmenge gilt. Gerade in der Lehrerbildung haben jedoch viele Studierende schon ein sehr klares (wenngleich oftmals falsches) Bild davon im Kopf, was sie an Wissen und Fähigkeiten später im Beruf einmal brauchen werden. Da ist es schwer, ihnen die Relevanz bestimmter Themengebiete deutlich zu machen, die in diesem Schema nicht vorkommen. Auf der anderen Seite wären der ideale Student und die ideale Studentin auch keine grosse Herausforderung für die Didaktik. Wer intrinsisch motiviert und begeisterungsfähig ist, erwirbt sich Wissen und Kompetenzen auch unter didaktisch ungünstigen Bedingungen. Von dem her wäre ich vorsichtig, ob ich mir überhaupt den idealen Studenten und die ideale Studentin wünschen würde. Ich könnte ja noch riskieren, mich arbeitslos zu machen. Und schliesslich ist das Spannende an der Didaktik der Umgang mit der Heterogenität in der Studierendenpopulation. Die Frage, wie ich es schaffe, motivierte und unmotivierte, neugierige und defensive, an Vorwissen erfahrene und unerfahrene, kreative und einseitige, leistungsstarke und eher leistungsschwache, sozial kompetente und sozial ungeschickte Studierende in einer Gruppe zu versammeln und bei ihnen allen produktive Lernprozesse anzuregen und zu begleiten, macht für mich den Alltag als Hochschuldozent ausgesprochen abwechslungsreich und spannend.

Interviewer: Das tönt mir jetzt ein bisschen zu humanistisch. Gibt es da nie Momente, in denen du dich über Studierende aufregst?

Adrian Baumgartner: Ja, klar gibt es die ... manchmal öfter und manchmal weniger. Wenn ich merke, dass sich jemand Argumenten einfach verschliesst, ohne nur einen Augenblick darüber nachzudenken, dann fühle ich mich durchaus frustriert und wütend. Das Gleiche gilt, wenn Studierende Abmachungen und Regeln nicht einhalten, insbesondere dann, wenn sie durch das Verletzen von Abmachungen die Arbeit von Mitstudierenden behindern, etwa bei Gruppenarbeiten. Speziell bei Studierenden in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung stimmt es mich zudem nachdenklich, wenn ich von Einzelnen höre, dass sie Wissen als überflüssig anschauen, Theorien als nutzlos und Forschung als weltfremd. Letzthin hat mir ein Student erklärt, er sei der Meinung, Forschung würde die Menschheit nicht weiterbringen; wir könnten doch

die offenen Fragen auch anders beantworten. In solchen Fällen beunruhigt es mich schon, dass solche Studierende selbst mal Schülern und Schülerinnen Wissen vermitteln sollen. Wie kann man Wissen weitergeben, wenn man dieses nur selektiv als wichtig erachtet? Was entgegenen die Studierenden wohl ihren Schülern und Schülerinnen, wenn diese aufbegehren, weil sie keine Algebra und Chemie lernen wollen?

Interviewer: Und zeigst du deinen Frust gegenüber den Studierenden offen?

Adrian Baumgartner: Ich argumentiere lieber, als meinen Frust auszuleben. Und wenn jemand Regeln bricht, kommuniziere ich das der betreffenden Person klar und konsequent.

Interviewer: Wie sieht das aus?

Adrian Baumgartner: Zu Beginn einer Veranstaltung teile ich den Studierenden erst einmal mit, welche Regeln überhaupt gelten. Einige Regeln sind durch die Institution vorgegeben, so etwa die Präsenzpflicht. Andere Regeln respektive Standards setze ich selbst. Mir ist es beispielsweise wichtig, dass die Studierenden die ihnen aufgetragenen Aufgaben erfüllen, dass sie als Vorbereitung auf ein Seminar die Lektüre lesen. Ein Arbeitskollege von mir hat in einem seiner Seminare einmal eine ganze Gruppe wieder nach Hause geschickt, weil niemand von ihnen den Text angeschaut hatte. Ein solches Vorgehen braucht Mut, weil es nicht populär ist. Auf der anderen Seite wird den Studierenden dadurch vielleicht eher klar, dass es Spielregeln gibt, die man befolgen muss. Als gewissenhafter Dozent kommt man ja auch nicht unvorbereitet oder zu spät in den Unterricht.

Interviewer: Wie begründest und rechtfertigst du in diesem Fall dein Handeln?

Adrian Baumgartner: So gut es geht argumentativ und inhaltlich. Nehmen wir beispielsweise die Präsenzpflicht. Am Institut, an dem ich arbeite, müssen die Studierenden in 85 Prozent der Veranstaltungszeit anwesend sein, andernfalls droht ihnen eine Kompensationsarbeit oder gar die Wiederholung der Veranstaltung. Die 85 Prozent sind natürlich eine willkürliche Zahl. Man könnte sich fragen, warum nicht 90 Prozent, warum nicht 80 Prozent? Die 85 Prozent Präsenzpflicht interpretiere ich dagegen als einen Auftrag an mich. Ich muss meine Lehre so ge-

stalten, dass Personen, die mehr als 15 Prozent der Zeit fehlen, tatsächlich Mühe haben, dem Stoff zu folgen oder die nötigen Kompetenzen und Wissensbausteine zu erwerben. Wenn man hundert Prozent fehlen könnte und die gleichen Lernergebnisse erzielen würde, wie wenn man hundert Prozent anwesend war, dann wäre die Präsenzregelung absoluter Nonsense und nicht zu rechtfertigen. Ich rechtfertige die Präsenzregelung folglich dadurch, indem ich versuche, sie inhaltlich notwendig zu machen.

Interviewer: Ich merke, als Lehrperson hat man eine ganze Menge Macht. Wie gehst du damit um?

Adrian Baumgartner: Ich höre den Begriff Macht natürlich nicht so gerne. Aber es stimmt, man sitzt oft am längeren Hebel. Wie man mit dieser Macht umgeht, hängt meines Erachtens stark vom persönlichen Menschenbild ab. Ich fühle gegenüber den Studierenden eine grosse Verantwortung. Ich will, dass sie von meinem Unterricht profitieren. Und letztlich spielt immer auch hinein, dass man bei den Studierenden gut ankommen will. Man will gemocht werden, auch wenn das wahrscheinlich niemand so gerne zugibt. Entsprechend wende ich Macht nie an, um ausschliesslich meine Interessen und Ansprüche durchzusetzen. Wenn ich Macht, oder besser, Einfluss geltend mache, dann ist es, um korrigierend einzugreifen und nach dem Prinzip der Fairness gleiche Spielregeln für alle einzufordern.

Interviewer: Interessant. Du hast gesagt, man möchte gemocht werden. In welcher Rolle definierst du dich denn als Lehrperson und wie bringst du dich selbst als Lehrender ein?

Adrian Baumgartner: Nun ja, als Lehrperson füllt man halt nicht einfach eine Rolle oder Funktion aus. Man ist und bleibt dabei auch Mensch, mit all seinen Stärken, Schwächen und Erfahrungen. Diese persönliche Ebene existiert immer parallel zur didaktischen Ebene. Bei der Planung des Unterrichts kann ich gut abschätzen, welche Rolle einem jeweiligen Abschnitt im Lernprozess angemessen ist. Für inhaltsvermittelnde Abschnitte lege ich mir ein Präsentationskonzept zurecht und gestalte Powerpointfolien. Dadurch ergibt sich ganz automatisch die Rolle des Experten oder eben des Impulsgebers. Für vertiefende Abschnitte des Lernprozesses formuliere ich ein Betreuungskonzept und Arbeitsauf-

träge. Hier wechsele ich in die Rolle des Begleiters, des Coachs und bei Gruppenarbeiten manchmal in die Rolle des Moderators. Aber neben dem Einnehmen der Rolle bleibt die persönliche Ebene bestehen. Hier treten ganz menschliche Bedürfnisse zutage: Wer wünscht sich denn nicht eine positive Reaktion der Studierenden, wenn er zwei Tage lang an einer Übungssequenz geknobbelt hat. Wer möchte nicht gelobt werden für seine verständlichen Erklärungen, für sein wohlwollendes Verhalten? Die Professionalität von Hochschuldozierenden zeigt sich für mich darin, diese persönliche Ebene nicht auszublenden, sondern sich ihrer bewusst zu sein. Gleichzeitig muss man darauf achten, dass die persönliche Ebene nicht überhandnimmt und sich negativ auf die didaktische Ebene auswirkt. Als Experte darf ich nicht komplexe Inhalte ausblenden, nur weil die Studierenden diese nicht mögen. Als Begleiter darf ich die Grenze zwischen Kollegialität und Unterstützung nicht zu sehr verwischen. Als Moderator muss ich unparteiisch und sachlich bleiben können. Und als Dozent muss ich bisweilen bereit sein, unpopuläre Entscheidungen zu treffen.

Interviewer: Und wie würden dich deine Studierenden beschreiben, wenn ich sie danach fragen würde?

Adrian Baumgartner: Ich hoffe positiv. Du siehst, die persönliche Ebene schlägt bei mir gerade durch. Aber im Ernst: Ich denke, sie würden dir sagen, dass ich mir viel Mühe bei der Unterrichtsgestaltung gebe, dass ich mich sorgfältig und gewissenhaft vorbereite. Vielleicht würden sie auch sagen, dass ich dazu neige, zu schnell zu sprechen und mich manchmal in meinen eigenen Gedankengängen verheddere. Auf jeden Fall hoffe ich, sie wären der Ansicht, ich würde sie beim Lernen genügend unterstützen.

Interviewer: Auf einem anderen Blatt als der Umgang mit den Studierenden steht der Bezug zu deinem Fach geschrieben. Wie stehst du zu deinem Fach, der (pädagogischen) Psychologie, und ergeben sich daraus Besonderheiten für die Lehre?

Adrian Baumgartner: Im Prinzip sind es bei mir zwei Fächer. An der PHBern habe ich in meiner Anfangszeit das Proseminar „Einführung in sozialwissenschaftliches Forschen“ durchgeführt, inzwischen drehen sich meine Veranstaltungen eher wieder um entwicklungspsychologi-

sche und pädagogische Themen. Zu beiden Fachgebieten – also Methodenlehre und Psychologie – habe ich ein inniges und gleichzeitig ein kritisch distanzierendes Verhältnis. Ich verstehe die Beschäftigung mit Methoden als kognitive Herausforderung. Gewisse Menschen lösen Sudokus, ich hingegen finde es genauso spannend, mir zu überlegen, wie sich ein Konstrukt sauber operationalisieren lässt. Gleichzeitig bin ich aber auch methodenkritisch. Ich bin mir bewusst, dass Forschungsergebnisse oft beschönigt und nicht signifikante Ergebnisse unter den Teppich gekehrt werden. Diese kritische Haltung versuche ich den Studierenden rüberzubringen. Ich verspreche ihnen also nicht das Blaue vom Methodenhimmel. Ähnlich sieht es für mich mit der Psychologie aus. Ich glaube, dass die Psychologie für den Lehrberuf von sehr grosser Bedeutung ist. Zu verstehen, in welchen Lebenswelten sich Kinder und Jugendliche bewegen, was sie beschäftigt, wohin sie streben, wie sie funktionieren, zählt für mich zu den Kernaufgaben einer Lehrperson. Eine Lehrperson muss nicht nur unterrichten können, sie muss auch wissen, wen sie unterrichtet. Leider hat sich die Psychologie in den letzten dreissig Jahren zunehmend in Richtung fragmentierter Spezialdisziplinen gewandelt. Heute ist es als Entwicklungspsychologe schlicht unmöglich, das ganze Feld von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter in Bezug auf verschiedene Funktionsbereiche im Auge zu behalten. Das Spezialistentum bringt es mit sich, dass heute in der Forschungslandschaft viel Nebensächliches und Partikularistisches publiziert wird. Wenn man die Psychologie für den Lehrberuf aufbereitet, muss man – anders als an der Uni – stets darauf achten, den Spagat zwischen Abstraktion auf der Unterrichtsebene und Spezialisierung auf der Fachebene zu schaffen.

Interviewer: Du hast gerade angetönt, dass das Vermitteln von Psychologie an künftige Lehrpersonen anderen Bedingungen unterworfen ist als die Wissensvermittlung an der Universität. Gibt es für dich weitere Unterschiede zwischen dem Lehren an einer pädagogischen Hochschule und dem Lehren an der Universität?

Adrian Baumgartner: Der grösste Unterschied liegt für mich im erhöhten didaktischen Bewusstsein, das an der Pädagogischen Hochschule im Vergleich zur Universität herrscht. Als Assistent an der Universität

wurde ich stets etwas schief angeschaut, wenn ich mehr als einen halben Tag in die Vorbereitung meiner Lehre investiert habe. An der Pädagogischen Hochschule herrschen da gerade umgekehrte Vorzeichen. Ich schätze es, wie häufig wir im Kollegium über das Lernen und Lehren an sich und über unsere Studierenden sprechen. Ich würde sagen, die Studierenden sind an unserem Institut gut aufgehoben. Zu ihnen wird bei uns stärker geschaut als an der Universität, wo immer noch häufig die Meinung vertreten wird, ein Studium diene der natürlichen Selektion, im Zuge welcher nur die Cleversten überleben. Der zweite Unterschied liegt darin, dass die Pädagogische Hochschule anders als die Universität auf einen klar definierten Beruf hin ausbildet. Dies setzt uns als Dozierende unter einen höheren Druck, zu begründen, warum ein Inhalt ausbildungs- und somit berufsrelevant ist. Die negative Seite daran ist, dass die Studierenden sehr zielstrebig auf ihren Beruf hin studieren wollen. Sie möchten die Ausbildung möglichst rasch hinter sich bringen und sehen sie oftmals eher als eine Hürde denn als Hilfe auf dem Weg zu ihrem Ziel. Inhalte, die sie primär interessieren, sind Rezepte zur Bewältigung des Berufsalltags. Die Theorien und Befunde, die hinter diesen Rezepten stehen, interessieren sie weniger. In solchen Situationen entgegne ich manchmal mit einem Zitat von Sybille Reinhardt (1981, S. 140): „Der Lehrer als Balanceur – er kann nie sicher sein, das Richtige getan zu haben oder zu tun. Jede Entscheidung, die er trifft, ist relativiert durch den jeweils anderen Pol der Konfliktstruktur, der in diesem Fall eventuell nicht genügend gewahrt wurde. Die Konfliktstruktur seiner Rolle ist nicht auflösbar. Wer gehofft hatte, hier einen ‚klaren‘ Beruf zu finden, in dem einem klar gesagt wird, was zu tun sei, wird enttäuscht werden und sich auf die Suche nach Routinen und Vorschriften und Rezepten machen, die sein Handeln vermeintlich eindeutig leiten können.“

Interviewer: Wenn sich bei euch die Lehre derart von der Universität unterscheidet, habt ihr in dem Fall auch bessere Rahmenbedingungen?

Adrian Baumgartner: Wir haben gute Rahmenbedingungen. Trotzdem wäre es beschönigend, wenn ich sagen würde, wir hätten keine infrastrukturellen Probleme, die einen ungünstigen Einfluss auf die Lehre haben.

Interviewer: Und welche wären das?

Adrian Baumgartner: Zum einen sind dies die steigenden Studierendenzahlen. In gewissen Ausbildungsbereichen führen wir die Seminare inzwischen mit 28 Teilnehmenden durch. Ich weiss, dies erscheint im Vergleich mit der Universität, wo Seminare mit fünfzig Studierenden keine Seltenheit sind, wenig gravierend. Dennoch kannst du natürlich mit einer Gruppe aus 28 Personen nicht gleich intensiv und individualisiert arbeiten wie mit einer Gruppe aus 18 oder 20 Studierenden. Zum anderen sind es die Veranstaltungsgefässe – Vorlesung und Seminar – die bei der Gründung der PHBern zu unhinterfragt von den Universitäten kopiert wurden. Für eine berufsbezogene Ausbildung, die stark interdisziplinäres und problembasiertes Denken erfordert, sind diese Gefässe mit ihrem starren Zeitrahmen und ihren teils beschränkten Austauschmöglichkeiten nur bedingt geeignet.

Interviewer: Und wie gehst du mit diesen Einschränkungen um?

Adrian Baumgartner: In grossen Seminargruppen greife ich gehäufiger auf Kleingruppen- und Partnerarbeiten zurück. Ich will, dass sich auch zurückhaltende Studierende einbringen können, was ihnen eher schwerfällt, wenn sie von 27 Personen beobachtet werden. Besprechungen von Gruppen- und Partnerarbeiten im Plenum sind ebenfalls eine schwierige Sache, weil die Antworten schnell einmal repetitiv werden. Entsprechend lasse ich die Studierenden verstärkt an Teilaufgaben arbeiten, die dann im Plenum zu einem grösseren Ganzen zusammengesetzt werden. An den Veranstaltungsgefässen kann ich wenig ändern. Ich habe aber grosse Hoffnung auf eine Revision des Studienplans, die bald ansteht. Vielleicht schaffen wir es da, mehr integrative und alternative Unterrichtsgefässe zu schaffen.

Interviewer: Du hast vorhin davon gesprochen, dass eure Studierenden vor allem nach Rezepten suchen. Wie siehst du eigentlich das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung?

Adrian Baumgartner: Das ist eine hochaktuelle Frage, die du da stellst. In einer Umfrage unter den Dozierenden und Studierenden am Institut haben wir gerade kürzlich festgestellt, dass Theorie und Praxis ganz unterschiedlich definiert werden. Während einige Dozierende die Begriffe im Rahmen ihres fachlichen Kontexts definieren, wird beispielsweise

der Begriff der Praxis von der Mehrheit der Studierenden als konkretes Handeln in Unterrichtssituationen beschrieben. Die Reflexion des Schulalltags anhand verschiedener Fallbeispiele und Rollenspiele oder der Austausch über Unterrichtssituationen wird dagegen eher als Theorie gewertet. Wenn man dies genau nimmt, dann findet der einzige Praxisbezug, welchen die Studierenden in unserer Ausbildung erleben, in den Praktika statt. Hier besteht also noch ein grosser Handlungsbedarf, um den Studierenden die Wichtigkeit von Theorie für ihr berufspraktisches Handeln aufzuzeigen. Dass dies bislang nicht gelungen ist, mag wiederum daran liegen, dass die Veranstaltungsgefässe und der Studienplan ein problembasiertes Unterrichten kaum zulassen. Um aber auf deine Frage zurückzukommen – ich vertrete die Ansicht: Theorie erhellt die Praxis und Praxis validiert die Theorie. Beide sind voneinander abhängig. Ohne Theorie muss praktisches Handeln Routine bleiben. Die heutigen Schulen fordern von den Lehrpersonen aber ein hohes Mass an Flexibilität im Denken, im Analysieren von Ursachen, in der Übernahme von Perspektiven (z. B. im Elterngespräch), im Erproben und Evaluieren von Lösungen usw. Ohne theoretisches und wissenschaftliches Fundament kommt man bei solchen Anforderungen meines Erachtens deutlich weniger weit.

Interviewer: Du hast gerade das Stichwort aufgeworfen: Wissenschaftlichkeit. Welchen Stellenwert hat für dich die Wissenschaftlichkeit in der Ausbildung zum Lehrberuf?

Adrian Baumgartner: Ich habe nie ganz verstanden, warum die Begriffe Theorie und Wissenschaft getrennt werden als wären sie zwei verschiedene Paar Schuhe. Wenn Theorie nicht einfach Spekulation und Erfahrungswissen bleiben soll, muss sie immer wissenschaftlichen Standards gehorchen. Wissenschaftlichkeit ist für mich eine Systematik des Denkens und Argumentierens, mit der versucht wird, alternative Erklärungen für ein Phänomen auszuschliessen und die Einflussfaktoren dingfest zu machen. Zu dieser Systematik gehören klassische wissenschaftliche Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität ebenso wie die Fähigkeit zur Distanznahme, die Loslösung von persönlichen Meinungen und eine gewisse Nüchternheit, Sachlichkeit und Logik. Genauso wie ich für das praktische Handeln in einem komplexen

und anforderungsreichen Umfeld die Theorie als relevant erachte, tue ich dies für die Wissenschaftlichkeit. Für mich geht die methodische Ausbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung noch nicht weit genug. Neben dem, dass die Studierenden heute lernen, wie Forschung aus praktischer Sicht abläuft, sollten sie sich zusätzlich verstärkt mit wissenschaftstheoretischen Grundkonzepten auseinandersetzen, wie z. B. dem Unterschied zwischen Theorie, These und Modell, der Frage, was Wissen überhaupt ist, woher es kommt und wie es gebraucht wird und mit der Praxis logischen Denkens und Argumentierens.

Interviewer: Gut, ich danke dir für deine bisherigen Ausführungen. Wir sind schon fast am Ende unseres Interviews angelangt. Zum Abschluss noch die Frage, was hat dir eigentlich deine hochschuldidaktische Ausbildung gebracht, die du am Zentrum für universitäre Weiterbildung an der Universität Bern absolviert hast?

Adrian Baumgartner: Im Nachhinein viel. Während der Ausbildung gab es Momente, wo ich mich gefragt habe, ob hier nicht ein Riesentheater um die Hochschullehre gemacht wird. Man hat ja selbst ein Studium gut über die Runden gebracht, ohne dass man von Lernzielen, transparenten Beurteilungskriterien oder Sozialformen viel gespürt hätte. Als ich die Konzepte und Modelle aus der Hochschuldidaktik aber nach und nach in der eigenen Lehre einzusetzen begann, merkte ich, dass damit mehr herauszuholen ist, als man auf den ersten Blick vermuten würde. In meinem Handeln hochschuldidaktisch konsequent wurde ich aber erst in meinem gegenwärtigen Arbeitsumfeld an der Pädagogischen Hochschule. Heute sind Begriffe wie Lernziele und didaktische Abwechslung für mich zur Selbstverständlichkeit geworden, so sehr, dass ich intuitiv empört reagiere, wenn mich Kollegen von der Universität mit der Frage überraschen: „Ein Lernziel? Was ist das?“

Interviewer: Bei all den Modellen und Methoden der Hochschuldidaktik, die du schon kennen gelernt hast, gibt es da Aspekte, die du in deinem didaktischen Handeln noch verbessern möchtest?

Adrian Baumgartner: Ja, dauernd. Gerade letzthin habe ich von einer meiner Vorlesungen eine Tonaufnahme gemacht und mir diese anschließend angehört. In der Deutlichkeit der Aussprache habe ich da diverse Defizite festgestellt. Deshalb möchte ich bei nächster Gelegenheit einen

Rhetorik-Kurs besuchen. Ein anderes Ziel ist es, mich stärker in Formen des problem- und fallbasierten Unterrichts einzuarbeiten. Neben all dem gehört natürlich die ständige Verbesserung des vorhandenen didaktischen Repertoires zu meinen Absichten. Wenn man fast die Hälfte seiner Arbeitszeit mit der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen beschäftigt ist, kann man es sich einfach nicht leisten, seine didaktischen Fertigkeiten nicht ständig zu pflegen, zu analysieren und zu verbessern.

Interviewer: Sehr gut, damit sind wir am Ende angelangt. Ich danke dir für die Zeit, die du dir für dich genommen hast ...

Adrian Baumgartner: ... und ich danke dir für die Geduld, die du dir entgegengebracht hast.

Literaturverzeichnis

- DEUTSCHES BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007). Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre. <http://www.bmbf.de/foerderungen/11878.php>, abgefragt am 28. September 2009.
- HEINER, M. & WILDT, J. (2009). Professionalisierung von Lehrkompetenzen an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz. *Journal Hochschuldidaktik*, 20, 17–20.
- MACKE, G., HANKE, U. & VIEHMANN, P. (2008). *Hochschullehre: Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim: Beltz.
- MIEG, H. A. (2005). Professionalisierung. In: RAUNER, F. (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bertelsmann: Bielefeld. 342–349.
- REINHARDT, S. (1981). Der Lehrer als „Balanceur“ – weitere Überlegungen zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. *Die deutsche Schule*, 3, 139–152.
- WINTELER, A. (2008). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

ALFES, KERSTIN, DR. RER. OEC.

Kingston University, Centre for Research in Employment,
Skills and Society (CRESS)

k.alfes@kingston.ac.uk

AMSTAD, FABIENNE T., DR. PHIL.

Ehemals: Universität Bern, Institut für Psychologie,
jetzt: Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz

fabienne.amstad@promotionsante.ch

BAUMGARTNER, ADRIAN, DR. PHIL.

PHBern, Institut Sekundarstufe I

adrian.baumgartner@phbern.ch

BLEISCH, PETRA, LIC. PHIL.

Universität Fribourg, Studienbereich Religionswissenschaft

petra.bleischbouzar@unifr.ch

FISCHER, ANDREAS, DR. PHIL.

Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung

andreas.fischer@zuw.unibe.ch

GERBER, ANDREA, LIC. PHIL.

Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz

andrea.gerber@fhnw.ch

HABEGGER, ANJA, LIC. RER. POL.

Berner Fachhochschule, Departement Wirtschaft und Verwaltung,
Gesundheit, Soziale Arbeit. Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung

anja.habegger@bfh.ch

HOFFMAN-ZANG, EVA, LIC. PHIL.

Berner Fachhochschule, Departement Architektur, Holz und Bau
eva.hoffman-zang@bfh.ch

JOHANNSEN, DIRK, DR. PHIL.

Universität Basel, Departement Religionswissenschaft
dirk.johannsen@unibas.ch

LIETZ, MEIKE, LIC. PHIL.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik
meike.lietz@phbern.ch

KUSS, PATRICK, DR. PHIL.-NAT.

Universität Bern, Institut für Pflanzenwissenschaften
patrick.kuss@ips.unibe.ch

THAHABI, ESTHER, DR. RER. POL.

Universität Fribourg, Lehrstuhl für Unternehmensführung
esther.thahabi@unifr.ch

TRIBELHORN, THOMAS, LIC. PHIL.

Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung,
Hochschuldidaktik
thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch

WEHR, SILKE, DR. PHIL.

Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung,
Hochschuldidaktik
silke.wehr@zuw.unibe.ch

Silke Wehr / Helmut Ertel (Hrsg.)

Lernprozesse fördern an der Hochschule

2008. 282 Seiten, 20 Abb., 14 Tab., 16 Fotos, kartoniert
CHF 42.– (UVP) / € 27.–
ISBN 978-3-258-07436-8



Die Bologna-Reform strebt einen Wandel von der Lehrer- zur Lernerzentrierung im Hochschulunterricht an. Lehrende werden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Bern bei der Umsetzung dieses Anspruchs unterstützt. Kurse, Praxisgemeinschaften und Projektarbeiten helfen bei der Planung, Durchführung und Auswertung eines Hochschulunterrichts, der Lernprozesse auslöst und fördert. Das Buch stellt zum einen dar, was erforderlich ist, um diesem Anspruch gerecht zu werden, andererseits, wie Dozierende durch spezifische Lehrformen ihr pädagogisch-didaktisches Handeln erweitern können. In einem zweiten Teil des Sammelbandes zeigen acht Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Fachbereichen ganz konkret, wie sie mit diesem neuen Selbstverständnis lehren, Studierende betreuen, prüfen und ihren Unterricht evaluieren.

Silke Wehr (Hrsg.)

Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll

2006. 208 Seiten, 39 Abb. und 14 Tab., kartoniert
CHF 38.– (UVP) / € 24.90
ISBN 978-3-258-06990-6



Studierende zu unterrichten, zu betreuen und zu prüfen sind anspruchsvolle Aufgaben. Die Beiträge des Buches decken eine Vielfalt an Themen ab, mit denen Hochschullehrende häufig konfrontiert werden. Das Buch hilft, diese besser zu bewältigen. Es liefert didaktische Innovationen, konkrete Hilfsmittel und Instrumente, um Herkömmliches neu sowie besser zu gestalten. Ziel des Bandes ist es, Anregungen für professionelles hochschuldidaktisches Handeln zu geben und den Austausch darüber zwischen Hochschullehrenden zu unterstützen.



Silke Wehr / Helmut Ertel (Hrsg.)

Aufbruch in der Hochschullehre – Kompetenzen und Lernende im Zentrum

2007. 200 Seiten, 12 Abbildungen, 21 Tabellen, kartoniert
CHF 38.00 (UVP) / € 24.50
ISBN 978-3-258-07215-9

Die Bologna-Reform strebt die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes an und hat an den Universitäten und Hochschulen vielfältige strukturelle Reformen ausgelöst. Um die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu verbessern, sind Bachelor und Master als berufsqualifizierende Abschlüsse zu konzipieren. Damit geht ein verändertes Selbstverständnis von Hochschulunterricht einher. Hochschullehre muss studierendenzentriert ausgerichtet sein. Im Fokus steht der Aufbau von überprüfbaren Kompetenzen. In diesem Buch veranschaulichen Lehrpersonen aus verschiedenen fachlichen Disziplinen an konkreten Beispielen ein derart gestaltetes wissenschaftliches Lehren und Lernen.

Gut dotierte Förderprogramme unterstützen innovative Konzepte für eine bessere Lehre. Das Buch zeigt jedoch, dass schon geringfügige Änderungen im Hochschulunterricht viel bewirken können. Begriffe wie «Kompetenzorientierung» und «Studierendenzentrierung» klingen in den Ohren mancher Leute etwas abstrakt. Was heisst dies nun konkret für die Hochschullehre? Die Autorinnen und Autoren in diesem Band – alles Lehrende auf Hochschulstufe – belegen mit ihren Darstellungen, dass bereits kleine Modifikationen der Standardseminare oder Vorlesungen die Teilnehmenden zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregen. Die Berücksichtigung von Grundprinzipien handlungs- und kompetenzorientierter Lehre ermöglicht motivierende Lehrveranstaltungen, welche die Studierenden nicht nur belehren, sondern auch befähigen.

In der Reihe «Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis» sind bereits folgende Bände erschienen:

Band 1: Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll

Band 2: Aufbruch in der Hochschullehre – Kompetenzen und Lernende im Zentrum

Band 3: Lernprozesse fördern an der Hochschule

