

Silke Wehr  
Helmut Ertel Hrsg.

# Lernprozesse fördern an der Hochschule



Beiträge aus der  
hochschuldidaktischen  
Praxis

■ Haupt



Silke Wehr  
Helmut Ertel  
(Hrsg.)

# **Lernprozesse fördern an der Hochschule**

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Haupt Verlag  
Bern · Stuttgart · Wien

*Silke Wehr*, Dr. phil., certified teacher of higher education, stellvertretende Leiterin Hochschuldidaktik an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

*Helmut Ertel*, Dr. phil, Leiter Hochschuldidaktik an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

Redaktion und Satzherstellung durch die Herausgeberin

1. Auflage: 2008

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 978-3-258-07436-8

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2008 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Umschlaggestaltung: René Tschirren, Bern, nach einem Konzept von Pooldesign, Zürich

Printed in Switzerland

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

# Inhaltsverzeichnis

Karl Weber <b>Vorwort</b>	7
Silke Wehr und Helmut Ertel <b>Einleitung</b>	9
Teil I: Lernprozesse fördern von Studierenden und Lehrenden	
Helmut Ertel <b>Lehre, Lernen und Assessment</b>	13
Helmut Ertel und Silke Wehr <b>Lernprozesse fördern durch Praxisgemeinschaften</b>	47
Silke Wehr <b>Unterrichtshospitationen lernwirksam gestalten</b>	71
Teil II: Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis	
Christof Arn <b>Das Betreuungssetting für schriftliche Leistungsnachweise besser initiieren</b>	89
Simone Suter <b>Schreiben als einsamer Prozess?</b>	109
Eva Büschi <b>Umgang mit Plagiaten</b>	149

Evelyne Baeriswyl	
<b>Das Lerngespräch im Praktikum konstruktiv führen</b>	169
Moisés Mayordomo	
<b>Lernen an der Hochschule: kritisch, sinnlich, induktiv</b>	197
Urs Grüter	
<b>Die Leittextmethode – eine Alternative zum Frontalunterricht</b>	215
Eva Büschi	
<b>Unterstützung des Gruppenlernens</b>	241
Dietmar Possner	
<b>Schwierige und komplexe Sachverhalte vermitteln</b>	253
Katharina Kellerhals	
<b>Evaluation der Lehre</b>	269
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	281

Karl Weber

## Vorwort

Die Lehre an den Hochschulen wird als Folge des Bolognaprozesses und des strukturellen und kulturellen Wandels im Tertiärbereich aufgewertet: Die Programmatik der Kompetenzorientierung und der Lernendenzentrierung in der Lehre gibt den Ansprüchen der Studierenden auf eine gute Lehre eine starke Legitimation. Der Wettbewerb um engagierte Studierende zwingt zudem die Hochschulen, die Qualität der Lehre zu fördern, weil sie nur so attraktiv sind und weil stabile exzellente Forschungsleistungen nicht denkbar sind, wenn die Hochschulen den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht aus einer breiten Basis rekrutieren können. Gute Forschung bedarf notwendigerweise einer guten Lehre. Gerade deswegen stellen Fächer, die sich einer starken Nachfrage erfreuen, für die Hochschulen nicht nur eine Belastung, sondern vor allem auch eine Forschungschance dar. Mehr als bisher müssen die Hochschulen schliesslich periodisch auch praktisch dokumentieren, welche Massnahmen sie zu einer Verbesserung der Lehre ergreifen, wie sie diese umsetzen und ob Wirkungen belegt werden können. Qualitätsmanagement der Lehre ist inzwischen mehr als ein wohlfeiles Programm. Es soll die alltägliche Praxis in Forschung und Lehre verändern und dynamisieren und beeinflusst wesentlich die Positionierung der einzelnen Hochschulen im System.

Die beschriebene Entwicklung gibt der Hochschuldidaktik Auftrieb. Das haben die Verantwortlichen an den Hochschulen genauso erkannt wie die Lehrenden und Forschenden aller Qualifikationsstufen. Besonders die jungen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind sich bewusst, dass ihre Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt der Hochschulen auch von ihren didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängen. Und die Didaktik selber als anwendungsbezogene Wissenschaft entwickelt immer neue Möglichkeiten, wie die Bedingungen des Lehrens und Lernens nachhaltig verbessert werden können. Dem Spektrum neuer Praktiken in der Hochschullehre sind keine Grenzen gesetzt.

Nicht zu übersehen ist, dass in diesem vielfältigen Diskurs die Autonomie der Lernenden und ihre Eigenverantwortung durchgehend aufgewertet werden. Die Semantik ist in diesem Punkt sehr klar: Das Lernen soll selbstorganisiert, selbstgesteuert sein und reflektiert werden. Das Lehren soll den individuellen Lernstilen und Tempi Rechnung tragen. All dies wird begünstigt durch den Einsatz neuer Medien („blended learning“) und die Ermöglichung neuer Lernformen wie etwa von Praxisgemeinschaften. In dieser bemerkenswerten Semantik spiegelt sich nicht zuletzt der Wandel der gesellschaftspolitischen „Grosswetterlage“: Die Einzelnen müssen sich bewegen, initiativ werden und institutionelle Gewissheiten werden zurückgenommen.

Dass Eigeninitiative für das Gelingen des Lernens unverzichtbar ist, bestreitet niemand. Weiterhin ist jedoch nicht überall sichergestellt, dass sich die Studierenden beim selbstgesteuerten Lernen an Vorgaben orientieren können, die klar und präzise sind und zudem von den Fachvertretern konsensuell verabschiedet wurden. Wissen die Studierenden, welche Kompetenzen sie nach den einzelnen Ausbildungsphasen nachweisen müssen? Wissen sie, aufgrund welcher Kriterien ihre mündlichen und schriftlichen Leistungen gemessen werden und kennen sie die Verfahren der Leistungsmessung? Erst derartige Vorgaben würden es ihnen und dem „System“ ermöglichen, die Potenziale des selbstgesteuerten Lernens auszuschöpfen und der Eigendynamik beim Selbstlernen eine Struktur zu geben. Es ist nicht zu übersehen, dass es in diesem Feld an den Hochschulen noch einiges zu tun gibt.

Sollen die hochschuldidaktischen Angebote Wirkungen entfalten, müssen sie sich auf derartige Fragestellungen einlassen. Das ist die Herausforderung für die Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik unserer Universität. Mit Erfolg bietet sie seit Jahren stark nachgefragte Angebote an. Diese werden evaluiert und aufgrund neuer Erkenntnisse systematisch weiterentwickelt. An dieser Stelle bedanke ich mich als Vorsitzender der Programmleitung herzlich für die engagierte und kompetente Arbeit bei Helmut Ertel, Silke Wehr, Erika Hänni und Christa Heinzer.

Karl Weber

Vorsitzender der Programmleitung Higher Education, Universität Bern



## Einleitung

In zahlreichen Studien wurde gezeigt, dass nicht primär technische oder curriculare Gegebenheiten für den Lernerfolg von Studierenden verantwortlich sind, sondern dass die Lehrperson selbst die wichtigste Rolle für gelingende Lernprozesse spielt. So konnte in der empirischen Bildungsforschung wiederholt nachgewiesen werden, dass bestimmte die Lehrperson betreffende Kriterien für erfolgreiches Lernen zentral sind. Wichtig sind z. B. Enthusiasmus für das Thema, die Fähigkeit zu einer klaren und gut strukturierten Präsentation von Inhalten oder die Fähigkeit zu einer kooperativen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Lernenden. Um das Lernen von Studierenden zu verbessern, ist deshalb die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung der Lehrenden zentral.

Was für das Lernen von Studierenden gilt, ist auch zu beachten, wenn Hochschullehrende ihr Handeln weiterentwickeln wollen. Im Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre der Universität Bern erhalten Dozierende, die im tertiären Bereich unterrichten, eine Ausbildung, die es ihnen ermöglicht, als „reflektierte Praktiker“ zu handeln. Hierfür braucht es nicht nur Wissen über die Merkmale guter Lehre. Diese müssen auch im eigenen Handlungsfeld angewendet und die gemachten Erfahrungen müssen reflektiert werden können. Die Konzeption des Weiterbildungsstudienganges beinhaltet einen solchen Dreischritt: Relevantes Wissen wird in Kursen vermittelt. Dessen Anwendung auf die Praxis wird in Modularbeiten dokumentiert und reflektiert. Darüber hinaus arbeiten die Teilnehmenden in Praxisgemeinschaften an ihren individuellen Frage- und Problemstellungen, was einen weiteren Transfer der Kursinhalte auf die konkreten Handlungssituationen ermöglicht.

Der dritte Band mit Beiträgen aus der hochschuldidaktischen Praxis fokussiert die Förderung von studentischen Lernprozessen durch Lehrpersonen. Wie Lehrpersonen darin durch die hochschuldidaktische Wei-

terbildung der Universität Bern aus- bzw. weitergebildet werden, ist Thema der einleitenden Texte von Wehr und Ertel. Darauf folgen die Beiträge von Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges im Sinne von Best-Practice-Beispielen. Die Texte, die auf Modularbeiten basieren, zeigen, wie aktivierende Lehre und lernunterstützende Betreuung in unterschiedlichen Disziplinen konkret gestaltet werden können. Die lernprozessfördernde Evaluation der Lehre ist Thema des abschliessenden Textes.

An dieser Stelle sei nicht nur den Autorinnen und Autoren des Bandes, die ihre hochschuldidaktischen Überlegungen und Erfahrungen offen legen, herzlich gedankt, sondern auch Prof. Dr. Karl Weber, Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung, der die Veröffentlichung in verschiedener Hinsicht, aber vor allem inhaltlich, in sehr wertvoller Weise unterstützte. Ebenfalls herzlich danken möchten wir Frau Erika Hänni und Herrn Max Zürcher, die uns beim Lektorat geholfen haben.

Silke Wehr und Helmut Ertel, August 2008

Teil I:  
Lernprozesse fördern von  
Studierenden und Lehrenden



Helmut Ertel

## Lehre, Lernen und Assessment

### **Warum Aktivierung und Feedback für das Lernen so wichtig sind**

Die Aufgabe der Hochschuldidaktik ist es, das Lehren und Lernen in Hochschulen zu unterstützen und zu fördern. Im Kern geht es dabei um die Sicherstellung erfolgreicher Lehre und damit um den Lernerfolg der Studierenden. Für Lehrende an Hochschulen ist es von zentraler Bedeutung, die Voraussetzungen, Faktoren und Rahmenbedingungen erfolgreichen Lernens zu kennen. Dadurch lassen sich zweckmäßige und nachhaltige Massnahmen zur Gestaltung von Lehre, Lernen und Assessment ableiten.

### **1 Merkmale guter Lehre**

#### **1.1 Lehre und Lernerfolg**

Nimmt man als Hochschuldidaktiker/in an Tagungen zu Themen der aktuellen Hochschulreformen teil, so fällt immer wieder auf, dass sehr viel über institutionelle und organisatorische sowie rechtliche Fragestellungen debattiert wird. Die durchaus wichtigen Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen, der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Hochschultypen sowie der Mobilität im In- und Ausland sind politisch und strategisch beeinflusst und verdecken daher oft, worum es im Kern geht. Unabhängig von Strukturreformen, Initiativen und der Positionierung unterschiedlicher, aber gleichwertiger Bildungseinrichtungen haben Hochschulen im Bereich der Lehre den Auftrag, eine qualitativ hochwertige Ausbildung sicherzustellen. Studierende sollen an Hochschulen die Möglichkeit erhalten, zusammen mit Lehrenden und Forschenden in einem geschützten Raum erfolgreich zu lernen. Lernerfolg meint den Erwerb von

Wissen und dessen Anwendung, die Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, von Haltungen sowie der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zum selbstgesteuerten Lernen. Ein so verstandener Lernerfolg wird durch die Orientierung an Learning Outcomes und durch die Gestaltung studierendenzentrierter Lehr-Lernarrangements und Lernumgebungen möglich. Die Studierenden sollen während der Ausbildung an den Hochschulen auf kommende Herausforderungen in Familie, Beruf und Gesellschaft bestmöglich vorbereitet werden (Ertel & Wehr 2007; Nygaard et al. 2008). Lernerfolg ist ein Kuppelprodukt: Es entsteht durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zeigt sich im Verlauf des Lernprozesses und vor allem im Zuge der Prüfungen und weiterer Leistungsnachweise (Assessment). Die Lehrenden handeln in diesem Verständnis als „reflektierte Praktiker“ („reflective practitioners“). Sie gestalten eine gute, das heißt an der Logik des Lernens ausgerichtete Lehre. Die Studierenden als reflektierte Lernende nutzen diese Bedingungen und lernen von und mit den Lehrenden und anderen Studierenden. Die Lehre sowie das Lernen werden durch das Assessment beeinflusst.

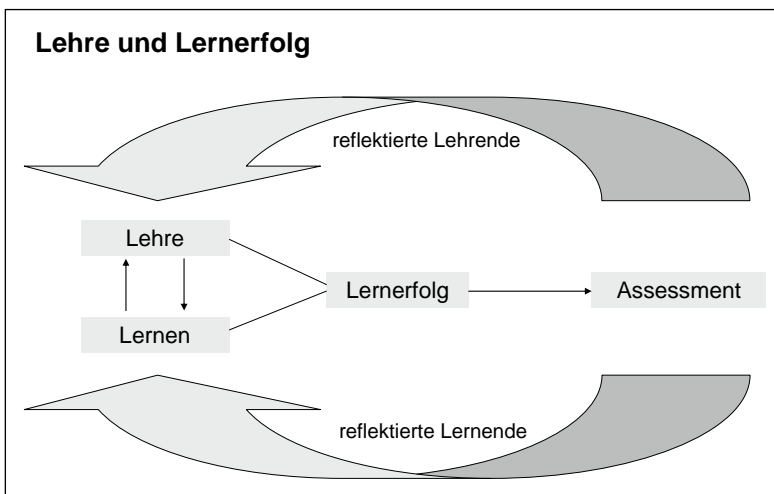


Abbildung 1: Lehre und Lernerfolg

Der Text hat das Ziel, die Faktoren und Rahmenbedingungen eines so verstandenen Lernerfolgs zu skizzieren und Ansätze und Methoden zu dessen Realisierung vorzuschlagen. Dazu werden im Kapitel 1 über-

blicksartig die Faktoren des Lernerfolgs dargestellt sowie Lernen mit seinen Funktionsprinzipien aus Sicht der pädagogischen Psychologie erläutert. Hieraus werden Folgerungen für die Lehre abgeleitet. In den Kapiteln 2 bis 4 wird anhand des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes und entsprechender didaktischer Modelle sowie weiterer Methoden gezeigt, wie Lehrende das Wissen über Lernen nutzen können, um eine am Lernerfolg der Studierenden ausgerichtete Lehre zu gestalten.

## 1.2 Gute Lehre als zentraler Faktor für Lernerfolg

Winteler & Forster (2007) stellen anhand von evidenzbasierten Meta-Analysen in eindrucksvoller Weise dar, dass Lehrende die wichtigste Einflussgröße für den Lernerfolg darstellen. Isolierte curriculare Massnahmen, wie z. B. die „Verordnung“ von Problem-Based-Learning-Tutorien als „Must-Haves“ in der Medizin oder nach dem Giesskannenprinzip durchgeführte flächendeckende technische Interventionen, wie beispielsweise im Rahmen des so genannten E-Learning weisen dagegen weit geringere Effektstärken auf. Exzellente Lehrende können durch einfache Massnahmen die Lernleistungen erhöhen. Dazu zählen die Anknüpfung an bereits bekanntes Wissen, Hinweise auf besonders wichtige Inhalte, das Einhalten von Denkpausen nach Fragestellungen und die Thematisierung von Missverständnissen seitens der Studierenden. Besonders wichtig für den Lernerfolg sind die Aktivierung der Studierenden und die Verstärkung mittels Feedback durch die Dozierenden und Mitstudierenden. Winteler & Forster betonen dann auch, dass Weiterbildung von Lehrenden im Bereich der Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens signifikante Effekte auf die Qualität des Lehrens und Lernens hat. Auch diese Aussage belegen sie mit Ergebnissen aus empirischen Studien (ebd., S. 107 f.).

Helmke & Schrader (2001, S. 252) fassen die Ergebnisse verschiedener Forschungsarbeiten aus den 80er und 90er Jahren zusammen und kommen zum Schluss, dass sich die Schlüsselmerkmale guter Lehre auf die Kurzformel „*EEE*“ (Erklärung, Engagement, Empathie) reduzieren lassen. *Erklärung*: Gute Lehrende liefern nicht nur gut aufbereitete Informationen, sondern sind in der Lage, „auch Neugier und Sachinteresse (zu) wecken, z.B. durch die Herstellung aktueller Bezüge, durch Aufzeigen

der Relevanz für die Berufspraxis, Benutzung von Paradoxien sowie den Einsatz von Beispielen, Analogien und Metaphern“ (ebd.). *Engagement*: Lehrende, die „von ihrem Inhaltsgebiet begeistert sind und dies auch kommunizieren, beeinflussen durch Modelllernen die Lernbereitschaft von Studierenden positiv“ (ebd.). *Empathie*: Gute Lehre „zeigt sich in der persönlichen Wertschätzung, die Studierenden entgegengebracht wird, der Offenheit für ihre Sorgen und Probleme und dem Bemühen um ständige Rückmeldungen zur besseren Anpassung des Lehrangebots an die Lernvoraussetzung der Studierenden“ (ebd.). Die Parallelen zu den Aussagen von Winteler & Forster sind deutlich.

Die Arbeiten von Kember & McNaught (2007) zeigen ähnliche Ergebnisse. Sie führten narrative Interviews mit 62 Lehrenden australischer und asiatischer Hochschulen durch, in welchen sie diese nach ihren Lehrkonzepten und -methoden befragten. Bei den Lehrenden handelte es sich um *award-winning-teachers*, sie hatten also an ihren Hochschulen Auszeichnungen und Preise für exzellente Lehre erhalten. Das Resultat der Analyse sind Merkmale einer guten Lehrpraxis. Diese können laut den Autoren als allgemein gültig angesehen werden. Denn obwohl das Sample (Auswahlmenge der Befragten) bezogen auf Hochschultypen, Disziplinen und kulturelle Herkunft sehr heterogen war, zeigte sich eine bemerkenswert hohe Übereinstimmung bei den Prinzipien. Diese empirisch fundierten Merkmale guter Lehre sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Gute Lehre ist demnach lernzielorientiert und richtet sich an den Bedürfnissen der Studierenden aus. Neben kritischem Denken, analytischen Fähigkeiten, der Fähigkeit zur Arbeit in Teams, zur Führung und Entscheidungsfindung (Leadership) sowie zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation komplexer Inhalte wird explizit die Fähigkeit zum Selbstmanagement und zum selbstorganisierten Lernen als fachübergreifende Kompetenz angestrebt.

Das Beherrschen fundamentaler Inhalte, Konzepte und Methoden des Faches und der Disziplin muss sichergestellt werden. Auf eine extensive Inhaltsvermittlung und Abdeckung des gesamten Stoffes kann nötigenfalls verzichtet werden.



Um das Gelernte zu verankern, Inhalte für die Lernenden relevant zu machen und die Theorie mit der Praxis zu verbinden, sind reale und wenn möglich lokale Beispiele und aktuelle Fälle zu nutzen. Um auch an den Einstellungen der Lernenden zu arbeiten, ist es notwendig, das Lernen selbst und den Umgang mit Wissen zu thematisieren. Auch Missverständnisse seitens der Studierenden, vor allem im Bereich fundamentaler Inhalte und Konzepte, müssen thematisiert werden („deal with misconceptions“, ebd., viii). Bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen geschieht, wenn Studierende aktiviert werden und viele unterschiedliche Aufgaben lösen müssen. Diskussionen fördern das Lernen.

Lehrende müssen ihre Studierenden wertschätzen und sie als Individuen anerkennen. Diese empathische Grundhaltung ist notwendig, um erfolgreich mit Studierenden arbeiten zu können. Gute Lehrende sehen sich in der Verantwortung, Studierende zu motivieren, damit diese die erwarteten hohen Leistungen erbringen können. Dies geschieht durch Ermutigung, Begeisterung der Lehrenden, positive und interessierte Lerngruppen, gutes Lernmaterial und variantenreiche Lernaktivitäten.

Exzellente Lehrplanung beachtet das *Alignment*, also die Abstimmung zwischen erwarteten Lernleistungen (Learning Outcomes), Inhalten, Methoden, Prüfungen und Leistungsnachweisen. Für den gesamten Prozess sind Rückmeldungen an die Studierenden vorzusehen. Sowohl für Studienprogramme als auch für jede einzelne Veranstaltung braucht es gründliche Planung, aber auch Flexibilität in der Durchführung. Das *Assessment* muss zu den formulierten Learning Outcomes und den Lernaktivitäten passen. Daher sollten während des Lernprozesses und in den Leistungsnachweisen und Prüfungen authentische und realitätsnahe Aufgaben der Disziplin oder des Berufsfeldes gestellt werden.

Der wesentliche Faktor für erfolgreiches Lernen sind also gute Lehrende bzw. eine gute Lehre. Diese ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie sich an der *Logik des Lernens* selbst ausrichtet. Lehrende, die an der Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse interessiert sind, müssen wissen, was Lernen ist und wie es funktioniert. Dieses Wissen über die Logik des Lernens erlaubt ihnen, ihre Veranstaltungen lernendengerecht zu gestalten und Methoden zu nutzen, die Lernerfolg fördern. Im folgenden Teilabschnitt werden die erwähnten lernpsychologischen Grundlagen und die sich daraus ergebenden Folgerungen für Hochschullehrende dargestellt.

### 1.3 Wie Lernen funktioniert und was dies für die Lehre bedeutet

*Lernen* kann als fortschreitender Informationsverarbeitungsprozess aufgefasst werden, welcher durch die Auseinandersetzung des Lernenden mit der Umwelt in Gang gesetzt wird (Kaiser & Kaiser 2006). Dieser Informationsverarbeitungsprozess läuft, vereinfacht dargestellt, folgendermassen ab:

*Wahrnehmung:* Der Mensch bewegt sich in seiner Umwelt und nimmt über verschiedene Kanäle (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten) unterschiedlichste Reize (Informationen) auf.

*Verarbeitung:* Diese Informationen verarbeitet er zunächst im Kurzzeitgedächtnis („Arbeitsspeicher“). Es bilden sich Nervenzellen, die für bestimmte Informationen stehen. „Hier werden aktuell erforderte Informationen eingelesen, kurz zwischengelagert und zu den im Augenblick benötigten Informationsreihen verbunden. Das Kurzzeitgedächtnis hat eine begrenzte Behaltenszeit und -kapazität. Informationen werden nur ca. 10 Sekunden behalten, es sei denn, man prägt sie sich gezielt ein, etwa durch Wiederholen (*rehearsal*)“ (ebd., S. 21). In das Langzeitgedächtnis gelangen Informationen durch „die Verarbeitung der Reizinformationen zu bedeutungshaltigen Einheiten“ (ebd.). Diesen Vorgang nennt man *Enkodierung* oder *Bedeutungszuschreibung*. Dies kann *bottom-up* (von Einzelinfos zu grösseren Bedeutungseinheiten) oder *top-down* (aus Gesamtinformationen werden Einzelinformationen abgeleitet) geschehen. Diese bedeutungshaltigen Informationen werden dann in das Langzeitgedächtnis weitergegeben und dort gelagert.

*Klärung:* Um die Infos dort wieder zu finden, bildet das Gehirn Strukturen und Netzwerke aus. Oberbegriffen werden bestimmte Unterbegriffe zugeordnet und diese wiederum sind mit Beispielen verknüpft (episodisches und semantisches Wissen). „Diese geordnete Platzierung auf verschiedenen logischen Ebenen erleichtert den Abruf von Informationen (*retrieval*)“ (ebd., S. 25).

In Gang gesetzt wird der Vorgang durch die unablässig stattfindende Konfrontation des Menschen mit seiner Umwelt. Es kommt zum Abruf des Wissens zum Denken und Handeln. Die „Antwort-Generatoren“ (Netzwerke) springen an, das Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsspeicher) wird

aktiviert und der Mensch denkt und handelt. Dadurch erhält er externes Feedback durch seine Umwelt oder durch andere Personen. Es kommt durch die gemachten (Lern)Erfahrungen zu positiver oder negativer Verstärkung. Gehen wir von einem überwiegend positiv verlaufenden Lernprozess aus, so führt die fortlaufende Konfrontation mit Aufgaben, Situationen und Szenarien zu immer mehr Sicherheit, Selbstkontrolle und Eigenständigkeit.

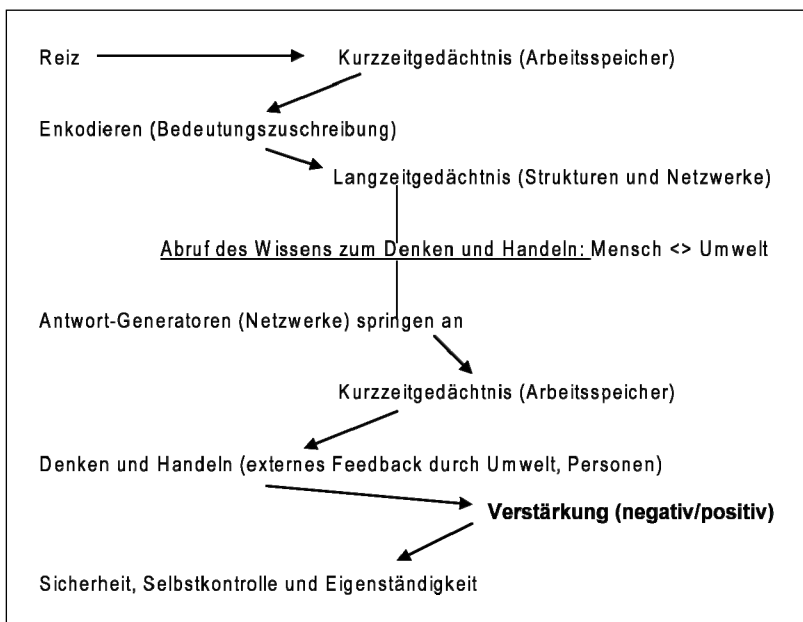


Abbildung 2: Lernen als Informationsverarbeitungsprozess  
(vereinfachte Darstellung nach Gagné et al. 2005, S. 193)

Lernen ist also nicht das Verabreichen von Stoffmengen. Für den Hirnforscher Spitzer (2006, Kapitel 9 – 12) ist Lernen in den meisten Fällen ein langsamer und langer Prozess. Lernen bedeutet nämlich, dass sich für jeden Reiz, der durch unser Gehirn verarbeitet wird, eine Nervenzelle bildet. Diese Nervenzellen bilden nach und nach Strukturen und werden im Laufe der Zeit zu leistungsfähigen Datentransportsystemen. Dies erreicht man laut Spitzer (ebd.) nicht durch die bloße Aneinanderreihung (Präsentation) von Einzelheiten. Einzelheiten sind zwar oft wichtig und Lernende müssen auch die Fähigkeit schulen, Einzelheiten zu erkennen

und zu unterscheiden, z. B. um sich orientieren zu können. Aber eigentlich geht es beim Lernen um das Entdecken des Allgemeinen: Strukturen, Regeln und Funktionsprinzipien sind wichtig, so dass die Fakten und Einzelinformationen überhaupt zugeordnet und vor allem sinnvoll abgerufen werden können. Regeln und Prinzipien verdeutlichen sich an Beispielen, also an guten Repräsentationen der Regeln. Einfach nur Regeln auswendig lernen ist unzweckmässig, man muss diese anwenden können. Dazu ist es wichtig, diese Schritt für Schritt zu üben und sie zu wiederholen, am besten in unterschiedlichen Konstellationen und Situationen. Spitzer (ebd.) betont, dass das Gehirn immer lernt, auch und gerade ausserhalb des Unterrichts. Und zwar lernt es dann, wenn es die Regeln und Informationen anwendet und ausprobiert. Günstigstenfalls geschieht das im Lebensalltag der Lernenden, also z.B. in der studentischen Lerngruppe oder im studienbegleitenden Praktikum. Das Gehirn lernt aber auch indem es im Stillen die Informationen sortiert, verschiebt und neu lagert.

### *Folgerungen für die Lehre*

Die unter Abschnitt 1.2 genannten Merkmale guter Lehre folgen der beschriebenen Logik des Lernens. Sie zeigen, dass es sich lohnt, die relevanten Reize zur besseren Verarbeitung attraktiv zu gestalten, die Lernenden zu motivieren und ihnen den Sinn und Zweck des Lernens zu verdeutlichen. Sie zeigen auch, dass es nicht reicht, eine gute Stoffvermittlung in der Kontaktveranstaltung anzubieten. Parallel müssen sich Lehrende Gedanken darüber machen, wie sie, zusammen mit Studierenden, die ausserhalb der Kontaktveranstaltung stattfindenden Übungs- und Transferprozesse gestalten können. Die Bedeutung der Einzelveranstaltung im Rahmen des Gesamtstudiums muss den Studierenden klar sein. Der Zweck der Veranstaltung („Was bringt mir das für das Studium und für meine spätere Praxis“?) ist bezüglich der Motivation der Lernenden nicht zu unterschätzen. Studierende wollen wissen, was und warum sie etwas lernen sollen und vor allem was von ihnen in Prüfungen und weiteren Leistungsnachweisen gefordert und wie es bewertet wird. Hierzu tragen gute Vorabinformationen (z. B. schriftlich, via Internet) oder Informationsveranstaltungen bei. Der Studienplan allein reicht nicht aus: Auch die Voraussetzungen und das Vorwissen, die Ziele, der

Ablauf, die Erwartungen an Studierende (Leistungen) sowie die Unterstützung durch die Lehrenden (Betreuung) müssen bekannt gegeben werden. Diese Informationen können Lehrende über die im Rahmen der Bolognaform geforderten Modulbeschreibungen sowie Informationsveranstaltungen (siehe Kapitel 3) an die Studierenden weitergeben (Webler 2007). All diese Massnahmen dienen dazu, die Lernenden bestmöglich auf die folgenden Lernaktivitäten vorzubereiten. Das alleinige Überschütten der Lernenden mit akustischen und visuellen Reizen fördert den Lernerfolg nicht. Strukturierung, Orientierung, Rückmeldungen, Hilfe und Unterstützung beim und für das Lernen, für das Bestehen der Prüfungen und weiterer Leistungsnachweise sind notwendig.

## **2 Lehre nach der Logik des Lernens: Cognitive Apprenticeship**

### **2.1 Die Lehre nach der Logik des Lernens gestalten**

In Abschnitt 1.3 wurde dargelegt, dass Lernen ein individuell ablaufender, kontinuierlicher Informationsverarbeitungsprozess ist. Lehrenden kommt in diesem konstruktivistischen Verständnis von Lernen neben der Präsentation von Inhalten die Aufgabe zu, Lernen zu unterstützen, anzuregen und Lernende zu beraten (Reinmann & Mandl 2006). Lehren ist somit das Arrangement von externalen Ereignissen durch Lehrende zur Unterstützung internaler Prozesse bei Lernenden. Aus dem oben beschriebenen Verlauf des Lernprozesses leiten Gagné et al. (2005) die so genannten Lehr-Lern-Ereignisse („instructional events“) ab. Diese kommen überall dort vor, wo gelernt wird, also unabhängig von der Person des Lehrenden. Dies ist zum Beispiel der Fall im Privatleben (Lernen, sein Fahrrad zu reparieren) oder im Beruf (allein oder mit Kollegen lernen, eine neue Software zu nutzen).

Lehrende an Hochschulen, welche zielgerichtet vor dem Hintergrund eines institutionellen Rahmens Lernprozesse initiieren möchten, sollten diese allgemein gültigen Prinzipien nutzen, um individuelles Lernen zu unterstützen. Denn dadurch gestalten sie Lehre gehirn- und somit lerngerecht.

Lernprozess	Lehr-Lern-Ereignis
Aufmerksamkeitsreize	Aufmerksamkeit erzeugen, Interesse wecken
Aktivierung der exekutiven Kontrolle (Wahrnehmung)	Ziele, Zweck, Verlauf und weitere Bedingungen formulieren
Langzeitgedächtnis aktivieren (wieder finden, anschliessen)	Wiederholen bereits bekannter bzw. gelernter Inhalte
Selektive Wahrnehmung und Informationsverarbeitung	Präsentation neuer bzw. modifizierter Inhalte
Enkodierung, Bedeutungszuschreibung	Lernhilfen geben
Denken und Handeln	Lösungen erarbeiten
Umweltreaktionen interne/externe Rückmeldung	Feedback geben Unterstützen und begleiten
Verstärkung durch Erfahrung	Nachhaltigkeit fördern und Anwendung (Transfer) ermöglichen

Abbildung 3: Die Lehr-Lern-Ereignisse und ihre Beziehung zum Lernprozess

Bei der Erzeugung der Aufmerksamkeit und dem Wecken des Interesses geht es darum, die Lernenden abzuholen und sie für das Lernen aufnahmefähig zu machen. Dies kann, neben dem Einstieg direkt zu Beginn der Veranstaltung, auch durch Informationsveranstaltungen, Ausschreibungen und Ankündigungen im Vorfeld unterstützt werden. Das Formulieren der Ziele, des Zwecks („Wozu brauche ich das Gelernte?“), des Verlaufs (z. B. Methoden, Sozialformen, Organisatorisches) und weiterer Bedingungen (z. B. Bewertungsformen und -kriterien) stellt die Lernenden auf die folgenden Lernaktivitäten ein und steuert ihre Wahrnehmung. Ziele, Zweck und weitere Bedingungen dienen als Orientierung und als Grundlage für das Feedback. Durch das Wiederholen bereits bekannter Inhalte werden vorhandene Informationen und Strukturen im Langzeitgedächtnis wieder gefunden. Neu präsentierte Informationen können daran angeschlossen und verarbeitet werden. Lernhilfen, wie z.B. Hinweise und Erklärungen der Lehrenden oder Beispiele unterstützen die Lernenden bei der Bedeutungszuschreibung. Dadurch können sie alleine oder in der Gruppe lernen, also denken und handeln und Lösungen erarbeiten. Das Lernen löst Reaktionen in den Lernenden selbst sowie in ihrer Umwelt aus. Auf die Ergebnisse ihrer Arbeit erhalten sie

Rückmeldungen (Feedback) sowie Unterstützung und Begleitung durch andere Studierende und die Lehrenden. Durch die Anwendung des Gelernten und dessen Übertragung (Transfer) erfolgt eine Verstärkung der gemachten Erfahrungen.

Diese „Abfolge“ sollten Lehrende zur Strukturierung der Einzelveranstaltung als Anhalt nehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Aufmerksamkeit nicht nur durch den Lehrenden selbst erzeugt werden kann. Hier bietet z. B. der gesamte Bereich der modernen Informationstechnologie eine breite Palette von Möglichkeiten. Weiterhin ist zu beachten, dass die Reihenfolge nicht sklavisch einzuhalten ist. Wesentlich ist, dass der Lernprozess nicht nach der Präsentation der Inhalte endet bzw. dem Zufall überlassen wird. Auch die Phasen der Hilfestellung, Lösungserarbeitung, Unterstützung, Begleitung und des Transfers müssen bei der Planung und Entwicklung von Lehrveranstaltungen mitgedacht werden.

Für die Organisation der Gesamtveranstaltung (z. B. in einem Modul) oder des Studienganges heisst das, dass auch der Gesamt-Workload lernprozessgerecht gestaltet werden muss. Zu Beginn liegt die Verantwortung und Aktivität bei der Lehrperson: Er/sie informiert, setzt den Prozess in Gang und liefert die grundlegenden Informationen und Regelungen zur Zusammenarbeit. Lehren nach der Logik des Lernens heisst nun, dass die Verantwortung für das Lernen so schnell als möglich den Studierenden übertragen wird. Nur die Studentin oder der Student selbst kann etwas lernen. Somit treten die Lehrenden zu Beginn des Lernprozesses eher in der Rolle der Wissensvermittler auf. Im Zuge der fortschreitenden Abgabe von Lernverantwortung wechseln sie in ihre weiteren Rollen: die der Trainer/in und des Coaches, der Berater/in und Betreuer/in sowie in die der Prüfer/in bzw. Beurteiler/in. In diesem Verständnis sind Lehrende nicht mehr nur Dozierende sondern Lernhelfer/innen.

Lehrende sollten auch beachten, in welcher Phase des Studiums sich die Lernenden befinden: Von Erstsemestern kann ich noch kein „perfektes“ wissenschaftliches Arbeiten verlangen, wohl aber von Master-Studierenden kurz vor Studienabschluss. Für diese wiederum brauche ich nicht alles zu wiederholen und ich kann sie viel mehr in die Lehre und das Lernen einbinden und ihnen komplexe Aufgaben (z. B. Projekte) geben. Auch müssen sich die Lernziele zwischen Bachelor- und Master-Veranstaltungen notwendigerweise unterscheiden: Stehen im Bachelor-

Studium Grundlagen und Überblickswissen und das Erlernen der wichtigsten Techniken der Fachdisziplin an erster Stelle, so geht es im Master-Studium darum, Wissen zu vertiefen und erlernte Techniken und Methoden in komplexen Sachverhalten und bei unbekanntem Problemlagen anzuwenden. Für die Stufe Doktorat (PhD) steigen die Anforderungen weiter: Hier geht es tatsächlich um Forschung, also eigenständiges, wissenschaftliches Denken und Handeln (vgl. Dublin Descriptors 2004).

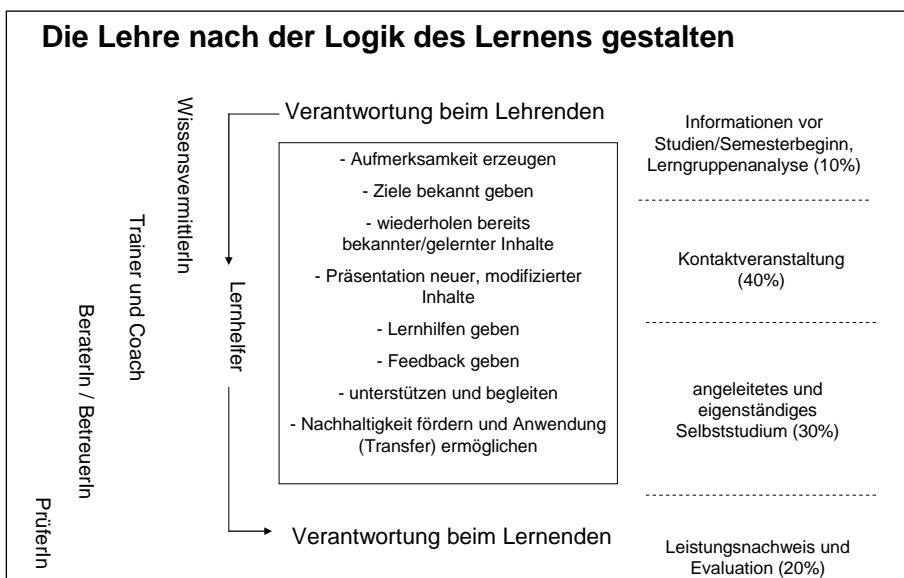


Abbildung 4: Die Lehre nach der Logik des Lernens gestalten

## 2.2 Cognitive Apprenticeship

Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (Collins, Brown & Newman 1989; Collins, Brown & Holum 1991) bietet Hochschullehrenden die Möglichkeit, eine an der Logik des Lernens ausgerichtete Lehre in die Tat umzusetzen. Der Ansatz ist aus der traditionellen Handwerkslehre (englisch: „apprenticeship“) abgeleitet und besteht im Zentrum aus der Forderung, Lehre und Lernumgebungen praxisnah zu gestalten und die Lernenden qualitativ hochwertig anzuleiten. Es geht darum, die Lernenden über authentische und praxisrelevante Aktivitäten sowie natürliche, soziale Interaktion in eine „Expertenkultur“ einzuführen. Collins, Brown &



Newman (1989) unterscheiden „didaktisiertes“ und praxisfernes Lernen vom bedeutungsvollen („meaningful“), praxisorientierten Lernen. „Even today, many complex and important skills, such as those required for language use and social interaction, are learned informally through apprenticeship-like methods – that is, methods not involving didactic teaching, but observation, coaching, and successive approximation“ (ebd., S. 453). Als grössten Nachteil des „verschulten“ Lehrens und Lernens definieren sie die Abstraktheit und Entfremdung der dort vermittelten Informationen von der Praxis und der Anwendung im Alltag. Im Gegensatz dazu schildern sie die Vorzüge der praktischen Berufsausbildung: „In apprenticeship learning, on the other hand, target skills are not only continually in use by skilled practitioners, but are instrumental to the accomplishment of meaningful tasks. Said differently, apprenticeship embeds the learning of skills and knowledge in their social and functional context. This difference is not academic; it has serious implications for the nature of knowledge that students acquire“ (ebd., S. 453 f.).

Auch wenn es im Hochschulkontext nicht nur um Fertigkeiten („Skills“), sondern um das Erlernen komplexer Fähigkeiten („Capabilities“) geht, so spricht einiges dafür, vor allem den situativen, kommunikativen und sozialen Aspekt der „Apprenticeship“ zu übernehmen. Schmidt & Tippelt (2007) stellen zudem fest, dass der Ansatz für institutionalisierte und organisierte Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen besonders geeignet ist, da er sowohl die gezielte Anleitung als auch das aktive Erarbeiten von Inhalten verlangt. So verstanden, dreht sich Lehre um reale oder realitätsnahe Aufgaben und Problemstellungen. Diese werden angeleitet bearbeitet und schrittweise komplexer gestaltet. „Indem immer wieder neue Kontexte in das Lerngeschehen einbezogen werden, erwerben die Lernenden die Fähigkeit, das erworbene Wissen flexibel anzuwenden“ (Reinmann & Mandl 2006, S. 631). Es handelt sich um einen ganzheitlichen Ansatz, dessen Ziel es ist, die Lernenden bei der Lösung von Aufgaben zum Mitdenken und selbstständigen Handeln zu bewegen und dabei ihr Leistungs- und Vorstellungsvermögen zu fördern. Verschiedene Methoden werden zu einem gesamt-didaktischen Prozess zusammengefasst und aufeinander abgestimmt. Dieser wird dann wieder in einzelne Ausbildungsabschnitte gegliedert, um die organisatorische und institutionelle Durchführbarkeit zu ermöglichen.

Dabei findet das dialogische Prinzip seine Anwendung. Es nutzt das Gespräch zur Lösung gestellter Aufgaben und ermöglicht dabei Team- und Selbsterfahrung. Die Lehre sollte so gestaltet werden, dass die Lernenden die Inhalte als relevant erkennen, die sich daraus ableitende Aufgabe (z. B. Textverstehen oder Problemlösung) akzeptieren, über die Aufgabe nachdenken, die Aufgabe allein oder in Gruppen analysieren und einen Bearbeitungs- oder Lösungsplan beschließen. Diesen führen sie aus, wobei sie durch die Lehrenden unterstützt und angeleitet werden. Um die Effektivität der Massnahmen zu überprüfen und das Ergebnis zu durchdenken, sollen die Lösungswege und Ergebnisse, wo immer möglich, besprochen werden. Dies hat zum Ziel, im Gespräch die Denk- und Handlungsmotivation der Lernenden in konkreten Situationen deutlich zu machen, ihre Erfahrungen und Erlebnisse sowie subjektiven Erkenntnisse zu erfassen und zu besprechen und so einen nachhaltigen Lernerfolg zu sichern (Ertel 2005).

Diese sehr konstruktiv orientierten Elemente werden durch ein deziertes Methodenrepertoire und eine gezielte Instruktion ergänzt.

Tabelle 1: *Methodenabfolge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes*

Lehr-Lern-Ereignisse nach Gagné et al. (2005)	Methodenabfolge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes Nach Collins, Brown & Newman (1989)
Aufmerksamkeit erzeugen, Interesse wecken	<b>Modellieren („modeling“):</b> Die Lehrenden erklären Inhalte und/oder machen etwas vor, wobei sie genau erläutern, was sie im Einzelnen tun/erklären und was sie sich dabei denken. Internal ablaufende kognitive Prozesse werden für Lernende beobachtbar, sie sind begründet (meaningful). Dabei knüpfen sie an Bekanntes an, wiederholen Inhalte/Tätigkeiten und betten die Inhalte/Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang ein.
Ziele, Zweck, Verlauf und weitere Bedingungen formulieren	
Wiederholen bereits bekannter bzw. gelernter Inhalte	
Präsentation neuer bzw. modifizierter Inhalte	
Lernhilfen geben	<b>Unterstützung („coaching“):</b> Die Lernenden befassen sich selbst mit den Inhalten, Aufgaben und Problemen und werden durch die Lehrenden betreut und gezielt unterstützt.
Lösungen erarbeiten	

	<p><b>Hilfestellung („scaffolding“):</b> Kommen die Lernenden nicht alleine weiter, geben die Lehrenden Hinweise und Tipps zur Bearbeitung/Lösung.</p> <p>Zurücknahme und Ausblendung („fading“): die Lernenden werden immer handlungssicherer und selbstständiger. Die Lehrenden nehmen ihre Aktivitäten und Hilfen mehr und mehr zurück</p>
<p>Feedback geben unterstützen und begleiten</p>	<p><b>Dialog und Kommunikation („articulation“):</b> Die Lernenden werden immer wieder aufgefordert, Denkprozesse und Lösungsstrategien zu artikulieren.</p> <p><b>Reflexion („reflection“):</b> Die Lernenden werden aufgefordert, immer wieder mit anderen Lernenden und Lehrenden zu diskutieren und das Lernen zu reflektieren. Wichtig ist hier der Vergleich (Feedback) mit anderen Lernenden und Experten. Dadurch werden Denk- und Lernkonzepte erworben, die zwar abstrakt sind, aber sich dennoch auf die konkreten Inhalte beziehen und somit leichter adaptiert werden können.</p> <p><b>Erkundung und Transfer („exploration“):</b> Die Lernenden werden schliesslich dazu angeregt, selbstständig und individuell Themen zu bearbeiten, Fälle zu lösen und Projekte zum Abschluss zu bringen.</p>

Die einzelnen Methodenschritte folgen der Logik des Lernens. Im Folgenden sollen sie durch ein Beispiel illustriert werden.

Das Modellieren erzeugt Aufmerksamkeit und Interesse, vermittelt Ziele, Zweck und weitere Bedingungen, knüpft an Bekanntes an und präsentiert neue Inhalte. Beispiel: Der Lehrende bespricht zu Beginn mit den Lernenden die Ergebnisse der bisherigen Projektarbeit aus der Selbststudienphase. Die Studierenden hatten dazu zur letzten Stunde Vorbereitungsaufträge erhalten. Einzelne Studierende tragen ihre Ergebnisse vor, diese werden diskutiert und kommentiert. Der Lehrende wiederholt anhand der Beispiele Inhalte aus vorangegangenen Sitzungen.

Anschliessend stellt er die Ziele, den Zweck und Verlauf der heutigen Veranstaltung vor und erinnert an die Bewertungskriterien für den Projektauftrag. Die Studierenden erhalten einen schriftlichen Arbeitsauftrag, den sie zunächst in Einzelarbeit (Textanalyse) und dann in der Gruppe (Diskussion und Visualisierung der Ergebnisse) bearbeiten müssen.

In den Phasen der Unterstützung, Hilfestellung, Zurücknahme und Ausblendung erarbeiten die Lernenden die Inhalte. Die Lehrenden geben Lernhilfen und Tipps. Beispiel: Die Lernenden bearbeiten die Texte einzeln und dann in der Gruppe. Die Lehrenden sind anwesend und stehen für Fragen zur Verfügung bzw. helfen Gruppen, die inhaltlich nicht weiterkommen.

Diese Arbeitsphasen werden begleitet vom ständigen Dialog, von Kommunikation sowie individueller und kollektiver Reflexion. Sind Aufgabe gelöst bzw. Inhalte erarbeitet, werden die Lernenden dazu aufgefordert, das erarbeitete Wissen auf weitere Aufgaben oder Kontexte zu transferieren. Beispiel: Die Lernenden präsentieren ihre Ergebnisse aus der Einzel- und Gruppenarbeit im Plenum und begründen diese. Sie erhalten darauf Rückmeldung durch die Gruppen anhand der vereinbarten Bewertungskriterien. Die Lehrenden moderieren die darauf folgende Diskussion. Aufgrund der Präsentationen und Diskussionen können die Lernenden und die Lehrenden den Lernerfolg für diesen Teil einschätzen. Die Lernenden wenden nun in der Selbststudienphase das erworbene Wissen an, um ihre Projekte weiter zu bearbeiten.

### **3 Didaktische Modelle zum Cognitive-Apprenticeship-Ansatz**

Der Methodenabfolge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes lassen sich didaktische Modelle zuordnen (Ertel 2005). Es gilt dabei zu bedenken, dass es Übergänge und Durchlässe zwischen den einzelnen Segmenten gibt.

Die nachfolgend beschriebenen elf didaktischen Modelle haben zunächst einen instruktiven Charakter. Lernen wird hier als rezeptiver Prozess gesehen. Die Lernenden sind passiv, wohingegen die Lehrenden eine aktive Rolle einnehmen. Sie leiten an, präsentieren und erklären. Mehr und mehr werden die Modelle im Vollzug des Ansatzes zu kon-

struktiven Settings, in denen die Lernenden aktiv sind und durch die Lehrenden unterstützt, angeregt und beraten werden (Reinmann & Mandl 2006). Entsprechend sollten sie in den jeweiligen Phasen der Aus- oder Weiterbildung bzw. des Studiums zur Anwendung kommen. Die Modelle sind in ihrer Gesamtheit aber auch als Einzelveranstaltung in all den Lernumgebungen einsetzbar, welche die Aneignung anwendungsorientierten Wissens und die Entwicklung von Handlungskompetenzen zum Ziel haben.

Im Folgenden sollen die Modelle nicht in ihrer Gesamtheit vorgestellt werden, da dies den Rahmen sprengen würde. Ich möchte mich auf die didaktischen Prinzipien der Modelle beschränken. Es erfolgt jeweils ein Hinweis, in welcher Phase des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes diese Modelle bevorzugt einsetzbar sind.

### **Didaktische Modelle nach dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz:**

#### 1. Die Informationsveranstaltung

Bevorzugte Anwendung: Modellieren

##### *Didaktische Prinzipien:*

Sie dient der Weitergabe wesentlicher Informationen zu Zielen, Inhalten, Ablauf und organisatorischen Angelegenheiten des Kurses, der Veranstaltung oder des Studiums. Zentrale Fakten sollen in komprimierter Form möglichst schnell und übersichtlich einer grossen Anzahl von Teilnehmenden vermittelt werden. Lehrende präsentieren Inhalte und Fakten aktiv. Die Lernenden sind passiv, hören zu und schreiben gegebenenfalls mit.

#### 2. Der Grundsatzunterricht

Bevorzugte Anwendung: Modellieren

##### *Didaktische Prinzipien:*

Der Grundsatzunterricht erinnert an schulisches Lernen bzw. dozenten-zentrierte Lernformen in der Erwachsenenbildung. Die Lehrenden vermitteln mehr oder weniger in Form eines Frontalunterrichtes grundlegendes, zumeist deklaratives Wissen. Die Inhalte sind oft detailliert durch einen Lehrplan vorgegeben und werden durch die Lehrenden

strukturiert und aufbereitet. Die Lehrenden erklären Inhalte, leiten die Lernenden an und überwachen, wo möglich, deren Lernfortschritte durch Rückfragen oder kleine Aufgaben und Tests. Die Lernenden werden mit systematisch geordneten Inhalten konfrontiert, die ihnen die Lehrenden schrittweise präsentieren. Die Inhalte werden ebenso schrittweise erarbeitet, wo immer es geht in dialogischer Form, unterstützt durch in Einzel- und Partnerarbeit zu lösende kleinere Aufgaben.

### 3. Die technisch-praktische Ausbildung

Bevorzugte Anwendung: Modellieren/Unterstützung

*Didaktische Prinzipien:*

Im Zentrum dieser Lehr-Lernform steht das Erlernen manueller Verrichtungen, Tätigkeiten und Abläufe. Auf der Basis bereits vermittelten (technischen) Fachwissens in Form von Grundsatzunterrichten werden die Handhabung von Geräten (z.B. Mikroskope, Scanner oder Werkzeuge in der Medizin oder in den Naturwissenschaften) bzw. manuelle Vorrichtungen (z.B. Behandlungsgriffe in der Physiotherapie, Techniken in Tanz, Malerei und Musik) schrittweise durch die Lehrenden vorgemacht und erklärt. Anschliessend werden diese Tätigkeiten ebenso schrittweise durch die Lernenden nachgemacht, bis alle diese selbstständig durchführen können. Diese Schritte werden so lange wiederholt, bis jeder Lernende das jeweilige Gerät selbstständig bedienen bzw. die manuelle Vorrichtung ausführen kann. Je nach erreichtem Ausbildungsstand und vorhandener Ausbildungszeit können die Handlungsabläufe nun geübt werden bis alle Teilnehmenden die Tätigkeiten beherrschen. Die Lernenden haben Gelegenheit, Rückfragen zu stellen und erhalten durch die Lehrenden Unterstützung bei Schwierigkeiten und Problemen.

### 4. Die Grundlagenvermittlung

Bevorzugte Anwendung: Modellieren/Unterstützung

*Didaktische Prinzipien:*

Die Grundlagenvermittlung ist eine Verbindung aus Grundsatzunterricht und Handlungstraining (Modell 7). Sie vereint die Vermittlung grundlegender Regeln und Fakten mit der Erarbeitung von kognitiven

Strategien und Problemlösetechniken und bereitet auf weitere, praktische Lehr-Lern-Einheiten vor. Vor dem Hintergrund eines realitätsnahen Szenarios werden die Teilnehmenden bereits hier in die Lage des verantwortlichen Handelnden (z.B. Projektleiterin, Oberarzt, Rechtsanwältin, Manager, Therapeutin etc.) versetzt. Die Lehrenden sind sowohl Wissensvermittler als auch Moderatoren des Lehr-Lernprozesses. Charakteristisch für diese Lernform ist der stetige Wechsel zwischen der Präsentation von Wissen, dessen Erläuterung und Diskussion sowie der gemeinsamen Erarbeitung relevanter, kognitiver Strategien und Problemlöseverfahren. Die Teilnehmenden werden zunächst von der Relevanz der Regeln und Strategien überzeugt und durch die Lehrenden langsam an die Nutzung dieser Schemata herangeführt. Parallel vermitteln die Lehrenden das notwendige Fachwissen für weitere praktische Lernsequenzen. Ziel der Grundlagenvermittlung ist es, dass die Lernenden typische, den Themen entsprechende Bilder und Handlungsabläufe kennen lernen, die sie in der weiteren praktischen Aneignung anwenden und vertiefen können.

## 5. Die Grundlagenvertiefung

Bevorzugte Anwendung: Modellieren, Unterstützung

### *Didaktische Prinzipien:*

Die Grundlagenvertiefung intensiviert die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Sie versetzt die Lernenden in realitätsnahe Situationen und ermöglicht ihnen ein aktives, angeleitetes Lernen. Die bereits erarbeiteten Regeln, Informationen und Strategien werden mit konkreten Handlungen verbunden. Die Inhalte und/oder Tätigkeiten werden beispielhaft durch die Lehrenden erklärt und/oder vorgemacht. Bei Bedarf unterbrechen die Lehrenden einzelne Abschnitte und wiederholen und vertiefen bestimmte Inhalte. Bereits hier werden die Lernenden aufgefordert, sich in die Rolle des/der Verantwortlichen hineinzusetzen, Handlungsstrategien und Lösungsansätze zu entwerfen und praktisch umzusetzen. Die Studierenden lernen aus unterschiedlichen Perspektiven und nehmen unterschiedliche Rollen während des Lernprozesses wahr. Mal sind sie als Verantwortliche, mal als Gruppenmitglied eingeteilt, mal werden sie durch die Lehrenden als Beobachter eingesetzt und erhalten die Aufgabe, bestimmte Abläufe und Tätigkeiten schriftlich festzuhalten, um diese

Beobachtungen in die Feedbackrunden einzubringen. Sie sollen praktisch erleben, dass die Entscheidungen der (imaginären) Verantwortlichen unmittelbare Auswirkungen auf alle am Prozess Beteiligten haben. Die Lernenden reflektieren immer wieder ihre Ergebnisse und die dahinter stehenden Begründungen. Sie können dabei ihre Ergebnisse mit denen der anderen Studierenden sowie mit denen der Lehrenden vergleichen. Dadurch erarbeiten sie sich die theoretischen Konzepte anhand authentischer Problemsituationen. Die Lehrenden entwickeln die Handlungsstrategien und Verfahrensabläufe von der Ausgangssituation über die Planung und Durchführung bis auf die Ebene der Einzelperson. Auch hier steht die Vermittlung typischer Bilder vor dem Hintergrund eines bestimmten Szenarios im Mittelpunkt.

## 6. Die Lehrdemonstration

Bevorzugte Anwendung: Unterstützung, Zurücknahme und Ausblendung, Dialog und Kommunikation, aber auch Modellieren

### *Didaktische Prinzipien:*

Den Lernenden sollen typische Bilder und Abläufe als Handlungsmodelle präsentiert werden. Das Vorwissen und die Erfahrung der Studierenden werden in diesen Lernprozess mit einbezogen. Die Lernenden werden mit bereits bekannten Wissensinhalten und Erfahrungen konfrontiert und sollen lernen, diese auf die nächst höhere Handlungs- und Verantwortungsebene zu transferieren. Die Lehrenden präsentieren die Inhalte, machen bestimmte zentrale Handlungsmuster vor und erklären diese (kurz). Sie nehmen zwei Rollen wahr: Zum einen sind sie tatsächlich die verantwortlichen Handelnden (z.B. Ärztin, Managerin, Therapeut), zum anderen treten sie als Trainer/in, Wissensvermittler/in und Lernhelfer/in auf. Die Teilnehmenden werden aktiv mit einbezogen. Sie erhalten Aufgaben und Rollen, die sie unter Anleitung ausführen. Dabei werden sie auch mit typischen Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert, die sie, durch die Lehrenden unterstützt, gemeinschaftlich lösen. Am Ende der Lehrdemonstration erhalten die Lernenden die Möglichkeit, Fragen zu klären.



## 7. Das Handlungstraining

Bevorzugte Anwendung: Zurücknahme und Ausblendung, Dialog und Kommunikation, Reflexion, Erkundung und Transfer

*Didaktische Prinzipien:*

Die erlernten Grundlagen (Regeln, Begriffe und Strategien) sollen hier geübt und vertieft werden. Ziel ist es, dass die Lernenden Handlungssicherheit bei deren Anwendung erhalten und in die Lage versetzt werden, auch Aufgaben und Problemlagen zu bewältigen, die von den bisher präsentierten Fällen abweichen. Die Lehrenden beschränken sich auf das Stellen der Szenarien, auf die Leitung des Feedbacks sowie auf die Korrektur fachlicher und das Verwerfen abwegiger Entscheidungen und Vorgehensweisen der Lernenden. Gegebenenfalls unterbrechen sie das Handlungstraining, um nochmals bestimmte Verfahren und Abläufe vorzumachen und Inhalte zu erklären. Im Bereich der Lehre sind Präsentationstrainings ein gutes Beispiel für die beschriebene Form des Handlungstrainings (vgl. Ertel & Tribelhorn 2007). Handlungstrainings sind durchaus auch schriftlich oder virtuell möglich (z.B. Fallbearbeitungen und Kurzantworten mit entsprechendem schriftlichen Feedback).

## 8. Die Exkursion

Bevorzugte Anwendung: Zurücknahme und Ausblendung, Dialog und Kommunikation, Reflexion

*Didaktische Konzeption:*

Die Exkursion soll die im Unterricht erarbeiteten Inhalte mit der Praxis verbinden. Es handelt sich dabei um die Erkundung der Praxis und die Überprüfung der Durchführbarkeit der erarbeiteten Inhalte, Handlungsstrategien und Problemlösungsansätze. Diese sollen hier erstmals mit den Bedingungen der Praxis konfrontiert und gegebenenfalls verworfen oder modifiziert werden. Die Lehrenden treten als Moderatoren und fachliche Berater auf. Zu Beginn erinnern sie die Teilnehmenden an die Bedingungen des zugrunde liegenden Handlungsszenarios, die erarbeiteten Inhalte oder Lösungsansätze. Im Zentrum der Exkursion steht der ständige Wechsel zwischen Arbeitsaufträgen, deren Bearbeitung sowie Präsentation vor der gesamten Lerngruppe. Die Lehrenden haben dabei

die Aufgabe, die Besprechung der Ergebnisse zu leiten und gegebenenfalls fachliche und methodische Erläuterungen zu geben bzw. abwegige Entscheidungen der Studierenden zu verwerfen. Am Ende sollten relativ fertige Entschlüsse, Strukturen, Befunde, Ergebnisse oder Handlungsabläufe zur weiteren Bearbeitung im Selbststudium bzw. in der nächsten Kontaktveranstaltung stehen.

## 9. Das Seminar

Bevorzugte Anwendung: Modellieren, Unterstützung, Dialog und Kommunikation, Reflexion

### *Didaktische Prinzipien:*

Diese Veranstaltungsform entstammt der Erwachsenenbildung. Die Teilnehmenden sollen sich in einem organisierten Rahmen Inhalte weitestgehend selbstständig erarbeiten. Dadurch sollen sie für die Inhalte sensibilisiert und von deren Relevanz für ihr eigenes (berufliches) Handeln überzeugt werden. Bei den Lerninhalten handelt es sich vor allem um soziales und personales Wissen. Das Seminar gilt als eine Veranstaltung, die Lern- und Persönlichkeitsprozesse anregt und initiiert und die durch praktische Lernanteile (z. B. Handlungstraining) ergänzt werden kann. Die Lehrenden treten in dieser Lernform als Dozierende, vor allem jedoch als Moderatoren und Lenker des Lernprozesses auf. Sie strukturieren die Veranstaltung und bieten den Lernenden Inhalte an, gehen jedoch auch auf deren Fragen, Probleme und Wünsche ein und integrieren diese in den Lernprozess. Charakteristisch für diesen Veranstaltungstyp ist der stetige Wechsel zwischen der Darbietung von Inhalten, der Aktivierung der Teilnehmenden, der selbstständigen Bearbeitung von Einzel- oder Gruppenaufgaben sowie der Zusammenfassung und Reflexion durch die Lehrenden unter Einbezug der gesamten Lerngruppe.

## 10. Das Lehrtraining

Bevorzugte Anwendung: Unterstützung, Dialog und Kommunikation, Reflexion, Erkundung und Transfer

*Didaktische Prinzipien:*

Beim Lehrtraining geht es um das Lernen durch Lehren (Renkl 1997). Die Studierenden unterrichten, trainieren und coachen andere Studierende. Sie bereiten alleine oder in der Gruppe die Lehrsequenz vor und führen diese durch. Die Lehrenden unterstützen die Lernenden in der Vorbereitungsphase bei der Erarbeitung des Konzepts, bei der Vorbereitung des Lehr-Lern-Ortes sowie bei der Beschaffung der Mittel und beraten diese in didaktischen, methodischen und inhaltlichen Fragen. Die Lehrenden begleiten die Sequenz, leisten gegebenenfalls Hilfestellung und führen das abschliessende Feedback unter Einbeziehung der gesamten Lerngruppe durch. Das Ausbildungsfeedback orientiert sich an den Regeln offener Kommunikation. Dabei stellen zunächst die Teilnehmer dar, wie sie selbst ihr Handeln als Lehrende wahrgenommen haben, was gut war und was sie eventuell beim nächsten Mal anders machen würden. Anschliessend können sich die anderen Teilnehmenden äussern, die als Lerngruppe teilgenommen haben. Zum Schluss fassen die Lehrenden das Erlebte zusammen, stellen methodische und fachliche Fehler richtig bzw. stellen gute Leistungen der Teilnehmenden fest (vgl. Ertel & Tribelhorn 2007; Ertel & Ender 2007; zu offener Kommunikation vgl. Redecker & Seifert 1990). Ziel des Lehrtrainings ist es, dass die Studierenden lernen, sich selbstständig Fach- und Methodenwissen anzueignen. Des Weiteren sollen sie Erfahrungen als Lehrende sammeln. Die teilnehmenden Studierenden (Lerngruppe) sollen ebenfalls fachlich und methodisch geschult werden, indem sie, vor allem hinsichtlich der Reflexion im Feedbackgespräch, aktiv in den Lernprozess mit einbezogen werden.

## 11. Die Projektaufgabe

Bevorzugte Anwendung: Unterstützung, Dialog und Kommunikation, Reflexion, Erkundung und Transfer

*Didaktische Prinzipien:*

Ähnlich wie beim Lehrtraining handelt es sich auch hier um eine Form des Lernens durch Lehren. Die Studierenden erhalten Projektaufträge, die sie alleine oder in Gruppen bearbeiten. Die zu erarbeitenden Inhalte müssen dann ebenfalls vermittelt werden, sind jedoch anspruchsvoller und reichhaltiger als beim Lehrtraining. Im Vordergrund steht, neben der

selbstständigen Erarbeitung fachlichen Wissens, vor allem das Erlernen von Arbeitsmethoden hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation in sich geschlossener Projekte bzw. Teilprojekte. Die Lehrenden betreuen die Studierenden bei der Erstellung des Konzeptes, begleiten sie bei der Erarbeitung der Inhalte, geben Tipps und schaffen Zugänge zu Informationen. Auch die Vorbereitung der Ergebnispräsentation sowie der Projektbericht werden, wo immer notwendig, unterstützt. Weiterhin leiten die Lehrenden das Schlussfeedback und bewerten die Leistung.

Der effektive und nachhaltige Einsatz der Modelle, vor allem als komplettes Methodenensemble im Sinne der Cognitive-Apprenticeship, erfordert einige Rahmenbedingungen:

- Die Lerngruppe muss in den besonders aktiven Phasen (Modell 3, 5, 7, 10 sowie Anteile Modell 6, 8, 9 und 11) in Untergruppen zwischen 10 bis 15 Lernende aufgeteilt werden, welche wiederum im Idealfall von einer Lehrperson (Tutor/Tutorin) betreut werden.
- Diese Untergruppen sollten in ihrer Zusammensetzung konstant bleiben, um die Aspekte des sozialen Lernens und des Dialogs zu fördern.
- Die gesamte Lerngruppe, vor allem aber die Untergruppen, sollten über einen längeren Zeitraum intensiv zusammenarbeiten.
- Die Lehrenden müssen die zu vermittelnden Themen sowie die einzusetzenden Methoden und Medien beherrschen.
- Die intensive Betreuung und Beratung der Lernenden auch ausserhalb der Präsenzveranstaltungen muss sichergestellt sein (siehe vor allem Modell 10 und 11).

## **4 Lernerfolg durch formatives und authentisches Assessment fördern**

### **4.1 Grundsätzliches**

Ertel & Ender (2007) betonen, dass auch formatives und authentisches Assessment im Kern aus Leistungsfeststellung und -bewertung bestehen. Zusätzlich aber wollen diese Ansätze den Lernenden Anreize geben, sich nicht „nur“ Wissen anzueignen und es zu einem bestimmten Zeitpunkt zu reproduzieren. Studierende sollen gegenüber dem Lernen eine intrinsische Motivation entwickeln und sie sollen etwas über sich selbst und von anderen erfahren. Die Fähigkeit zum Weiter- und Selbstlernen soll entwickelt werden. Denn neben Inhalten und wesentlichen Prinzipien der Disziplin ist es für Studierende zentral, dass sie lernen zu lernen und ihr Denken und Handeln kritisch zu hinterfragen. Um dies zu fördern, muss die Lehre zunächst, wie in Kapitel 1 beschrieben, an Zielen ausgerichtet werden. Learning Outcomes, also die erwarteten Lernresultate, die Lehre und vor allem die Leistungsnachweise müssen aufeinander abgestimmt sein. Es macht aus Sicht der Didaktik und des Lernens z. B. keinen Sinn, in den Veranstaltungs- oder Studienzielen Analysefähigkeit, kritisches Denken, Teamfähigkeit oder Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit zu propagieren, wenn dann in den Prüfungen Kurzantwortfragen und Multiple-Choice-Fragen dominieren. Diese Prüfungsformen sind für viele Inhalte und Lernziele zweckmässig, aber eben nicht für die genannten. Hier wäre z. B. ein Essay (Analyse- und Kritikfähigkeit), ein Projekt (Teamfähigkeit) oder eine Präsentation mit anschließender Diskussion (Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit) als Prüfungsform zu bevorzugen. Beachtet man dazu weitere Rahmenbedingungen, so können Prüfungen und Leistungsnachweise zu mächtigen didaktischen Steuerungsinstrumenten für erfolgreiches Lernen werden (Winteler 2005). Vor allem sollten, wie oben bereits erläutert, zahlreiche Möglichkeiten für stützendes und förderndes Feedback im laufenden Lernprozess geschaffen werden. Dazu muss sich die vorherrschende Lehr- und vor allem Prüfungskultur an den Hochschulen ändern. Wie in den bisherigen Abschnitten dargestellt werden konnte, sind Anwendung, Feedback und Transfer integrale Bestandteile des Lernens. Gegenwärtig ist allerdings an Hochschulen immer noch in

überwiegendem Masse die traditionelle Trennung zwischen der Lehre (Präsentation und Aneignung von Inhalten) und den Prüfungen sowie weiteren Leistungsnachweisen (Anwendung, Feedback und Transfer) zu beobachten (Boud 2007).

Kvale (2007) und Dochy et al. (2007) stellen fest, dass vielfach immer noch eine „Testkultur“ vorherrscht. Dabei ist es, wie oben bereits angesprochen, nur *eine* Funktion von Prüfungen zu beurteilen, ob Lernende die Ziele erreicht und sich Inhalte angeeignet haben und damit die erforderlichen Kriterien und Standards erfüllen, um „die Credits“ und eine entsprechende Einstufung (z. B. Note) zu erhalten. Hier wird also summativ die Performanz der Studierenden in einer Prüfungssituation oder einer Aufgabe beurteilt. Dadurch steuern Lehrende das Lernen vor und für die Prüfung (Tan 2007). Parallel dazu dienen Prüfungen und Leistungsnachweise der Einschätzung, ob und in welchem Masse sich Lernende Wissen angeeignet haben, welches sie zur Bewältigung einer konkreten Situation oder Aufgabe bzw. zur Bewältigung des nächsten Lernschrittes befähigt. Lösen Studierende entsprechend ausgewählte Aufgaben und erfüllen die Kriterien und Standards, so wird daraus geschlossen, dass sie kompetent genug sind, auch zukünftig gleiche oder ähnliche Aufgaben bewältigen können (Senn et al. 2008). Die Studierenden erhalten Rückmeldung darüber, wie sie die Aufgabe gelöst haben, was sie schon gut wissen und können bzw. wo ihre Lücken sind und sie erhalten Unterstützung für das weitere Lernen. Dieser formative Anteil der Prüfungen und Leistungsnachweise ist für das Lernen besonders wichtig. Dadurch steuern Lehrende das Lernen während und nach der Prüfung (Tan 2007).

Wer kompetenzorientiert lehren und sich am Lernerfolg der Studierenden ausrichten möchte, muss sich von der Vorstellung lösen, dass Leistungsnachweise nur in den (Abschluss) Prüfungen zum ECTS- bzw. Scheinerwerb irgendwann am Ende der Veranstaltung stattfinden. Im Folgenden wird dargestellt, warum es aus didaktischer Sicht sinnvoll ist, Prüfungen und weitere Leistungsnachweise als Lernanlässe zu gestalten und sie in den laufenden Lernprozess zu integrieren.

## 4.2 Formatives Assessment

Carless et al. (2006, S. 8 ff.) definieren drei wesentliche Elemente für formatives oder lernerorientiertes (learning-oriented) Assessment:

*a. Prüfungsaufgaben und Leistungsnachweise (assessment tasks) sollten, wo immer möglich, auch als Lernaufgaben (learning tasks) konstruiert werden.*

Studierende sollten Aufgaben erhalten, in denen sie konkrete Fragestellungen bearbeiten, mit Peers diskutieren, Theorien auf Praxisfälle anwenden, kleine Essays schreiben, die von Peers und Lektoren beurteilt werden oder die Produkte zum Ziel haben, die mit professionellen Standards beurteilt werden.

*b. Studierende sollten, wo immer möglich, dazu angehalten werden, ihre Lern- und Arbeitsleistung bei der Erfüllung von Lernaufgaben einzuschätzen und zu evaluieren („students as evaluators of their own work“).*

Dies ist wichtig, um Studierenden zu ermöglichen, eigenverantwortliche Lernende zu werden. Dadurch erwerben sie die Fähigkeit, auch im weiteren Studium und im späteren Beruf (selbstgesteuert) zu lernen. Studierende müssen frühzeitig in Prozesse der Leistungsüberprüfung einbezogen werden, sie müssen lernen, mit Kriterien und Standards umzugehen, diese zu akzeptieren, aber auch, wenn es angebracht ist, diese zu kritisieren und Modifikationen vorzuschlagen. Peer-Assessment und Selbst-Assessment (siehe unten) sind hervorragende Instrumente, um diese Lernfelder zu erschliessen: Studierende sehen, was die Anforderungen sind, was sie geleistet haben und wie sie Ressourcen mobilisieren und die bestehenden Lücken schliessen können. Das Herz sowohl von Peer- als auch von Selbst-Assessment ist es, in den Lern- und Entwicklungsprozess eingebunden zu sein und ihn mit gestalten zu können.

*c. Vor allem sollten zahlreiche Möglichkeiten für stützendes und förderndes Feedback im laufenden Lernprozess geschaffen werden (“feedback as feedforward“).*

Zunächst sollte die Lernleistung eingeschätzt und gewürdigt werden: Was wurde erreicht und was kann (sachlich/fachlich) verbessert werden? Erklärungen und Ratschläge müssen anhand von klaren und verbindlichen Standards erfolgen und für Studierende verständlich sein. Am wichtigsten ist jedoch, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, das im Feedback gelernte umzusetzen und anzuwenden. (z. B. ein Werkstück oder einen Text zu überarbeiten, ein Essay noch mal zu schreiben oder

eine Präsentation noch einmal zu halten). Hier ist unbedingt, dies gilt sowohl für Studierende als auch für Lehrende, auf den Faktor Zeit zu achten: Feedback muss frühzeitig erfolgen, damit die Anwendung des Gelernten noch möglich ist. Feedback kann auch durch Expert/innen oder durch Peers erfolgen.

### 4.3 Authentisches Assessment

Das Konzept des „authentischen Assessment“ (Gagné et al. 2005, S. 266 ff.) ergänzt das formative Assessment. Es versucht, Lernleistung in realen bzw. realitätsnahen Kontexten zu messen und ist ganzheitlich ausgerichtet. Absicht ist es, komplexe, oft auch interdisziplinäre Zusammenhänge zu prüfen. Neben den bereits beim formativen Assessment genannten Elementen wird angestrebt, die Lernenden schrittweise auf die Prüfungen vorzubereiten und sie an die Prüfungssituation heranzuführen. Dies gelingt z. B. durch die Simulation der gesamten Prüfung im Verlaufe der Veranstaltung (z. B. Präsentation eines analysierten Textes und Bewertung durch die Mitstudierenden und die Lehrenden in den Literaturwissenschaften) bzw. durch das „Durchspielen“ einzelner Prüfungsbestandteile (z. B. Vorbereitungsnachmittage im „Clinical Skills Training“ für die „Objective Structured Clinical Evaluation“ (OSCE) in der Medizin). Authentisches Assessment verlangt, dass Leistungskriterien und Bedingungen frühzeitig, am Besten bereits zu Beginn des Lernprozesses, verdeutlicht bzw. mit den Studierenden vereinbart werden. Obwohl Leistungsbewertungen immer subjektive Entscheide sind wird grösstmögliche Transparenz und Objektivität angestrebt. Dementsprechend sind Bewertungsraster zu nutzen, die bereits zu Beginn der Ausbildung bzw. der Veranstaltung kommuniziert werden. Quantitative Beurteilungen (Performanzmessung) sind, wo immer möglich, mit qualitativen Aussagen seitens der Lehrenden zu verbinden. Dadurch wird die Person des Lernenden ernst genommen und seine Lernbiografie mit in die Beurteilung einbezogen.

Da es vor allem darum geht, komplexe Zusammenhänge zu lehren und zu prüfen müssen Möglichkeiten geschaffen werden, alternative Lösungswege zuzulassen. Eine Möglichkeit ist hier z. B. das Stellen einer Aufgabe bis zu einem bestimmten Zwischenschritt. Nach Abschluss die-



ses Teils unterbricht der Lehrende die Prüfung, präsentiert die vorgeschlagene Lösung bzw. die Lösung aus der Praxis für diesen Fall. Diese „Leitungslösung“ dient allen Studierenden als Basis, um den Fall weiter zu bearbeiten. Zahlreiche andere Möglichkeiten für „Alternativlösungen“ sind denkbar. Nicht nur Einzel-, sondern auch Gruppenleistungen sollen, wo immer angebracht, im authentischen Assessment bewertet werden. Bei Gruppenleistungen ist die angesprochene Kriterientransparenz noch wichtiger als bei Einzelprüfungen, da es hier sehr schnell zu Unmut und Problemen in der Gruppe kommen kann, wenn sich einzelne benachteiligt fühlen oder es „Trittbrettfahrer“ gibt. Auch der Betreuungsaufwand durch den Lehrenden ist höher. Gruppenbeurteilungen brauchen viel Erfahrung, Mut und Ausdauer. Aber sie bieten auch die Möglichkeit, Einstellungen und die so genannten „Soft Skills“ zu beurteilen. Es besteht ferner die Möglichkeit, Einzel- und Gruppenleistungen zu kombinieren (z.B. durch das Lösen von Teilaufgaben durch die jeweiligen Gruppenmitglieder, Wehr 2007) oder die Ergebnisse vom Prozess zu trennen und beide gesondert zu bewerten. So wäre es z. B. denkbar, den als Gruppenleistung verfassten Arbeitsbericht zu bewerten und ein formatives Feedback dazu in einem Auswertungsgespräch an die Gruppe zu geben.

#### **4.4 Peer- und Selbst-Assessment**

Die geforderte Aktivierung der Studierenden kann sehr gut durch die verschiedenen Formen des *Peer-Assessment* erzielt werden (Ertel & Ender 2007). Peer-Assessment im Zusammenhang mit Lernen meint, dass Lernende sich gegenseitig Rückmeldungen auf ihre Lernleistungen geben. Lehrende steuern und moderieren diese Prozesse.

Ertel & Ender (2007) beschreiben zahlreiche positive Effekte des Peer-Assessment, wobei sie sich auf die von Falchikov (2007, S. 133 f.) zusammengetragenen Forschungsergebnisse berufen. Demnach führt die Aktivierung und Beteiligung der Studierenden zu einem gesteigerten Vertrauen in die Lehrenden. Das Selbstvertrauen der Studierenden in ihre eigene Leistungsfähigkeit und die Fähigkeit zum Selbstlernen wird erheblich gestärkt. Auch die Lernleistungen erhöhen sich deutlich, es wird also mehr und besser gelernt. Weiterhin zeigt sich, dass die zentralen Fähigkeiten zur Reflexion und zum eigenständigen (wissenschaftli-

chen) Arbeiten sowie das Verantwortungsbewusstsein gefördert werden. Falchikov (ebd.) stellt an ein Peer-Assessment, welches als Lernwerkzeug konzipiert ist, folgende Anforderungen:

- Lernen und die Reflexion über das Lernen sollen gefördert werden.
- Lernende sollen für ihr Handeln Verantwortung übernehmen.
- Lernende sollen Standards und Kriterien anerkennen und anwenden.
- Das Setting soll die Phasen des modeling, scaffolding und fading berücksichtigen und methodisch gestalten.
- Lernende sollen dazu angehalten werden, ihre eigene Leistung oder die anderer einzuschätzen und zu bewerten.
- Lernende sollen Fremd- und Selbsteinschätzungen in unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven treffen.

Vor allem die im oben dargestellten Cognitive-Apprenticeship-Ansatz beschriebenen Phasen des modeling (Informieren, Vormachen, Zeigen und Erklären), des scaffolding (Hilfestellung geben) sowie des fading (Lehraktivität zurücknehmen und schliesslich ausblenden) können durch Peer-Assessment unterstützt und gestaltet werden. Leistungsstandards und Bewertungskriterien können so bereits zu Beginn der Veranstaltung eingeführt und lernprozessbegleitend entwickelt werden. Dies ist gut und ohne grossen Aufwand in Präsentationen (Bruppacher 2006; Ertel & Ender 2007) oder bei der Erstellung schriftlicher Arbeiten (Allenbach 2007) realisierbar. Die oben beschriebenen didaktischen Modelle zeigen weitere einfach zu realisierende Möglichkeiten für Peer-Assessment. Die Beteiligung der Studierenden an der (Weiter) Entwicklung der Kriterien und Standards ist erfahrungsgemäss allerdings eher mit fortschreitendem Studium anzustreben. Das Erlernen der Fähigkeit zum Feedback geben und Feedback nehmen braucht Zeit. Diese muss vor allem auch im Grundstudium zur Verfügung gestellt werden, was allerdings nur möglich wird, wenn überflüssige Inhalte aus den Lehrplänen verbannt werden. Wie in Kapitel 1 beschrieben, muss es gerade in

der ersten Studienphase darum gehen, dass die Studierenden fundamentale Inhalte, Konzepte und Methoden des Faches und der Disziplin erlernen. Wenn dies tatsächlich gemacht würde, bliebe auch mehr Zeit für Aktivierung, Feedback und Diskussion.

*Selbst-Assessment* (Self-monitoring, Self-evaluation) konfrontiert die Studierenden mit ihrem Lernen. Es will die Fähigkeit zur Selbstkritik, zum selbstgesteuerten Lernen und zur Übernahme von Verantwortung für das Lernen und den eigenen Lernfortschritt fördern. Selbst-Assessment ergänzt oft Peer-Assessment und umgekehrt. Es kann von den Lehrenden initiiert, aber auch durch das Studienprogramm (z. B. durch bestimmte Formen der Leistungsüberprüfung) eingefordert werden. Tan (2007) empfiehlt, Studienprogramme so zu gestalten, dass auch abseits der verbindlichen Inhalte, Ziele und Standards die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zum selbstgesteuerten Lernen gefördert wird. Das programmorientierte formative Assessment (Förderung des aktuellen Lernens im Studium) soll, wo immer möglich, durch zukunftsorientiertes formatives Assessment (Förderung des individuellen Lernens abseits des Curriculums) ergänzt werden. Dies ist z. B. möglich durch periodisch stattfindende Selbsteinschätzungen, Erstellen von Prüfungsaufgaben und -kriterien durch die Studierenden, Lehr-Lern-Gespräche oder Lernportfolios (vgl. Carless et al. 2006, sowie die oben genannten didaktischen Modelle).

## 5 Fazit und Ausblick

Viele der oben beschriebenen Verfahren existieren bereits und werden weltweit in Teilen bzw. vollständig an Hochschulen mit grossem Erfolg eingesetzt (Carless et al. 2006). Vor allem hinsichtlich eines formativen Assessment vollzieht sich auch im deutschsprachigen Raum langsam ein Paradigmenwechsel. Lehrende und Programmverantwortliche an Hochschulen beginnen zu verstehen, dass es im Kern nicht „nur“ um die so genannte Wissensvermittlung geht. Vielmehr geht es darum, Studiengänge kompetenzorientiert zu gestalten, um Studierende bestmöglich auf die spätere Berufspraxis oder weitere Aus- und Weiterbildungen vorzubereiten. Zentral für das Gelingen dieses Paradigmenwechsels ist

aus der Sicht der Hochschuldidaktik die veränderte Wahrnehmung und Gestaltung von Prüfungen und Leistungsnachweisen: Sie sind eben nicht nur Mittel zur Selektion im Sinne von „pass or fail“, sondern integraler Bestandteil des Lernprozesses und der persönlichen Entwicklung der Studierenden. Zweckmässig angewendet, können sie mächtige Verbündete bei der Gestaltung lernerzentrierter Aus- und Weiterbildungen an Hochschulen werden. Es existieren bereits gute und praktikable Modelle, um ein lernerzentriertes Lehr- und Prüfungssystem in modularen Studiengängen zu etablieren (AfH 2007). Die Reformbestrebungen an den Hochschulen im Bereich der Lehre müssen von der Einführung einer Assessmentkultur begleitet werden. Learning Outcomes für Studien- und Ausbildungsprogramme zu formulieren ist eine wichtige, grundlegende und unverzichtbare Massnahme. Solange aber diesem wichtigen ersten Schritt nicht ein entsprechendes Alignment folgt, in welchem die Ziele, die Leistungsüberprüfungen und die praktizierte Lehre aufeinander abgestimmt sind, wird es keine grundlegenden Änderungen geben. Nur wenn konsequent die Logik des Lernens in den Mittelpunkt der Aktivitäten und Überlegungen gerückt werden, können Lehre, Lernen und Assessment im oben beschriebenen Sinne praktiziert werden.

## Literaturverzeichnis

- AfH (2007). Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich.  
[http://www.afh.uzh.ch/index/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/index/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf), abgefragt am 7. Januar 2008.
- ALLENBACH, B. (2007). Seminararbeiten kompetenzorientiert betreuen. In: Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt, 135–161.
- BOUD, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In: Boud, D. & Falchikov, N. (Hrsg.). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. London, UK: Routledge, 14–25.
- BRUPPACHER, S. (2006). Studentische Referate in Seminarveranstaltungen. In: Wehr, S. (Hrsg.). *Hochschullehre. Adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt, 107–115.

- CARLESS, D., JOUGHIN, G. & LIU, N.-F. (2006). How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & HOLUM, A. (1991). Cognitive apprenticeship: making thinking visible, *American Educator*, 6, 38–46.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.). *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 453–494.
- DOCHY, F., SEGERS, M., GIJBELS, D. & STRUYVEN, K. (2007). Assessment engineering. In: Boud, D. & Falchikov, N. (Hrsg.). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. London, UK: Routledge, 87–100.
- DUBLIN Descriptors (2004). Entwurf Arbeitspapier JQI-Tagung Dublin 23.03.2004. <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>, abgefragt am 16. April 2007.
- ERTEL, H. & ENDER, A. (2007). Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen – der Praxistest. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 4, 100–106.
- ERTEL, H. & TRIBELHORN, T. (2007). Aktivierung und Beurteilung der Lernenden im Präsentationstraining. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1, 20–25.
- 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, 13–28.
- ERTEL, H. (2005). Kontextuelle Bedingungen des Ausbilderhandelns – eine Analyse der Handlungsbedingungen von Ausbildern in der militärischen Führungskräfteausbildung am Beispiel der Unteroffizierschule des Heeres. Neubiberg.
- FALCHIKOV, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In: Boud, D. & Falchikov, N. (Hrsg.). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. London, UK: Routledge, 128–143.
- GAGNÉ, R. M., WAGER, W. R., GOLAS, C. K. & KELLER, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Belmont/CA: Thomson, Wadsworth.
- GONZALEZ, J. & WAGENAAR, R. (2007). Tuning educational structures in europe. Universities' contribution to the bologna process. An introduction. Deusto/Spain; Groningen: Socrates – Tempus.
- HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (2001). Hochschuldidaktik. In: Rost, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

- KAISER, R. & KAISER, A. (2006). Denken trainieren – Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz. Augsburg: Ziel.
- KEMBER, D. & MCNAUGHT, C. (2007). Enhancing university teaching. Lessons from research into award-winning teachers. London, UK: Routledge.
- KVALE, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. In: Boud, D. & Falchikov, N. (Hrsg.). Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term. London, UK: Routledge, 57–71.
- NYGAARD, C., HØJLT, TH. & HERMANSEN, M. (2008). Learning-based curriculum development. Higher Education. The international journal of higher education and educational planning, 1, 34–49.
- REDECKER, G. & SEIFERT, E. (1990). Themen- und teilnehmerzentrierte Methoden in der beruflichen Weiterbildung. In: Herzer, H., Dybowski, G. & Bauer, H. G. (Hrsg.). Methoden der betrieblichen Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn: RKW-Schriften.
- REINMANN, G. & MANDL, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- RENKL, A. (1997). Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- SCHMIDT, B. & TIPPELT, R. (2007). Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung. Zeitschrift für Beratung und Studium, 1, 13–19.
- SENN, P., ERTEL, H. & FISCHER, A. (2008). Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement. Arbeitsbericht 35. Koordinationsstelle für Weiterbildung: Universität Bern.
- SPITZER, M. (2006). Lernen – Die Entdeckung des Selbstverständlichen (DVD und Begleitbuch). Hamburg: Beltz.
- TAN, K. (2007). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term-learning? In: Boud, D. & Falchikov, N. (Hrsg.). Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term. London, UK: Routledge, 114–127.
- WEBLER, W.-D. (2007). Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung. Das Hochschulwesen, 2, 39–45.
- WEHR, S. (2007). Prüfen von Kompetenzen. In: Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- WINTELER, A. & FORSTER, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen, 4, 102–109.
- WINTELER, A. (2008). Professionell lehren und lernen: ein Praxisbuch. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Helmut Ertel und Silke Wehr

## Lernprozesse fördern durch Praxisgemeinschaften

### **„Communities of Practice“ im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik**

Bei der Konzeption und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen erweist sich die Ermöglichung und Gestaltung von Reflexions- und Transferprozessen immer wieder als Herausforderung. Dies gilt sowohl in didaktisch-planerischer als auch in methodisch-interaktiver Hinsicht. Der folgende Beitrag stellt am Beispiel des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik dar, wie Reflexions- und Transferveranstaltungen geplant und durchgeführt werden können und welche Funktion ihnen im didaktischen Gesamtkonzept dieses Zertifikatskurses zukommt. Dazu wird im Kapitel 1 einleitend dargestellt, dass Transfer integraler Bestandteil von Lernprozessen ist und dementsprechend bei der Programm- und Studienplanung immer mitgedacht werden muss. Im Kapitel 2 werden die für didaktisch-methodische Belange wesentlichen Elemente des verwendeten Konzepts der „Communities of Practice“ (Praxisgemeinschaften) im Überblick dargestellt. Kapitel 3 stellt in aller Kürze das didaktische Prinzip des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik an der Universität Bern vor. Des Weiteren wird hier erläutert, wie und in welchen Formen Praxisgemeinschaften angeboten werden und welche Funktion sie im Gesamtkonzept haben. Im Kapitel 4 wird anhand von konkreten Beispielen dargestellt, wie und mit welchen Ergebnissen das Konzept der Praxisgemeinschaften umgesetzt wurde. Ein kurzes Fazit und ein Ausblick schliessen den Text.

## 1 Transfer als integraler Bestandteil von Lernprozessen

Im Text „Lehre, Lernen und Assessment“ (Ertel 2008) wurde dargestellt, dass Transfer ein integraler Bestandteil des Lernens und somit des Lernprozesses ist. Transfer (lat. *transferre*: hinübertragen oder hinüberbringen) kann im Zusammenhang mit Lehren und Lernen, je nach Kontext und Blickwinkel, Verschiedenes bedeuten und beabsichtigen.

Im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik sind zahlreiche Varianten von Transfer bedeutsam: Teilnehmende eignen sich Wissen in Kursen an und übertragen dieses auf konkrete Lehrsituationen und -aufgaben. Sie transferieren bereits Gelerntes in die (Lern-)Arbeit während des Studienganges, z. B. bei der Anfertigung ihrer schriftlichen Arbeiten: Zuvor erlernte Techniken wissenschaftlichen Arbeitens werden hier angewendet, um die während der Weiterbildungsmaßnahme im Berufsalltag selbst erlebte Lehr-Lern-Aktivität zu dokumentieren und kritisch zu reflektieren. Teilnehmende des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik kommen nicht ohne passive oder aktive Lehrerfahrungen bzw. Ansichten und Wissen über Lehre in die Veranstaltungen. Es ist für diese und andere Aus- und Weiterbildungen von zentraler Bedeutung, an bereits vorhandene kognitive Strukturen der Teilnehmenden anzuschließen, darauf aufzubauen und somit momentanes Lernen durch bereits gemachte Erfahrungen zu beeinflussen. Oft soll auch das innerhalb des Weiterbildungsstudienganges in Trainings einstudierte Verhalten im Unterricht vor Studierenden wiederholt werden. Schliesslich wird durch die in der Person der Teilnehmenden stattfindenden Prozesse der Umformung und Integration von Inhalten während der berufsbegleitenden Massnahme eine überdauernde Anwendung und Generalisierung des Gelernten im Arbeitsumfeld angestrebt. Dies geschieht z. B. durch das Erstellen von Werkzeugen und Produkten für die Modifikation des eigenen Lehralltags.

Der Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik hat das Ziel, die Lehrkompetenz der teilnehmenden Dozierenden zu stärken und dadurch die Qualität der Lehre zu steigern (siehe im Detail Kapitel 3). Er fokussiert die Lehrpraxis und ist überaus *anwendungsorientiert*. Es müssen also vielfältige Transfermöglichkeiten geschaffen werden, um den Teilnehmenden erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Die Praxisorientierung des Studienganges Hochschuldidaktik legt nahe, neben den Kursen



und Kompetenznachweisen ein Transfer förderndes Element einzubauen. Dadurch sollen die Lernphasen „coaching“, „articulation“, „reflection“ und „exploration“ unterstützt werden (vgl. Ertel 2008). Dieses Transfer fördernde Element soll den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, ihre eigenen konkreten Aufgaben, Probleme und Projekte zu bearbeiten bzw. andere Teilnehmende dabei aktiv zu unterstützen.

Eine Möglichkeit, Transfer in Aus- und Weiterbildungsprogrammen zu ermöglichen und zu gestalten, bieten „Communities of Practice“ (Praxisgemeinschaften). Das Konzept soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

## **2 Communities of Practice – Lernen in einer Expertengemeinschaft**

### *Was sind Praxisgemeinschaften?*

Die Art und Weise, wie wir über Lernen sprechen und was wir damit in Verbindung bringen, zeigt, was wir im Allgemeinen darunter verstehen: Lernen geschieht individuell, hat einen Anfang und ein Ende, wird oft von alltäglichen Aktivitäten getrennt und ist das Resultat von Lehren (Smith 1998; Wenger 2004). Lave und Wenger (1991) nehmen eine andere Perspektive ein. Für sie ist Lernen vor allem ein soziales Geschehen und im Wesentlichen das Resultat unserer Erfahrungen. Sie schlagen das Modell des „Situiereten Lernens“ („situated learning“) vor, in welchem Lernen als die aktive Beteiligung an Praxisgemeinschaften beschrieben wird. „Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis“ (Wenger et al. 2002, S. 4). Als Beispiele für solche Gemeinschaften nennen sie Zusammenschlüsse von Berufsgruppen sowie Selbsthilfegruppen. Auch in Organisationen gibt es zahlreiche Beispiele für diese Communities of Practice (COP). Wenger et al. (ebd.) nennen Gruppen von Ingenieuren oder Managern, die an derselben Problematik bzw. in ähnlichen Bereichen arbeiten. Im Bildungsbereich wären dies z. B. informell entstandene Arbeits- und Expertengruppen, Lernzirkel oder Gruppen im Zuge des professionellen Erfahrungsaustausches. Wenger et al. (ebd., S.

43) grenzen COPs von anderen kooperativen Formen wie Projektteams, Netzwerken oder Interessengruppen ab: In Praxisgemeinschaften geht es um Lernen und die Entwicklung individueller Fähigkeiten. Man wird zum Mitglied durch seine eigene Entscheidung und durch seine Expertise oder Begeisterung für einen Themenbereich.

### *Lernen als soziales Geschehen*

Die Grenzen der Community of Practice und ihre internen Ebenen sind verschwommen oder fließend. Es besteht ein fester Kern rund um den „coordinator“, weitere aktive Mitglieder um den Kern und in der Peripherie und es gibt so genannte „outsider“, also Menschen, die an den Aktivitäten der Gemeinschaft interessiert sind, aber ausserhalb von ihr stehen. Das Besondere an Praxisgemeinschaften im Gegensatz zu Teams ist, dass deren Mitglieder im Verlaufe der Zusammenarbeit alle diese Ebenen durchlaufen können. Zusammengehalten werden COPs durch die Begeisterung und Expertise der Mitglieder sowie deren Identifikation mit dem Thema. Sie bestehen, solange die behandelten Themen für die Mitglieder nützlich sind und solange ein Interesse an gemeinsamem Lernen besteht. Lernen wird in COPs verstanden als das Hineinwachsen (Enkulturation) in eine Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen. Angestrebte Lernresultate sind Kenntnisse und Fertigkeiten sowie gruppenspezifische Denkmuster, Einstellungen, normative Standards, Expertenkniffe und Tricks (Reinmann & Mandl 2006, S. 648). Für dieses Verständnis von Lernen ist die Vorstellung von Wenger et al. (2002, S. 8 ff.) zur Natur des Wissens („the nature of knowledge“) grundlegend:

- 1) Wissen zeigt sich häufig erst in seiner Anwendung. Als Beispiel hierfür kann das Erlernen einer Fremdsprache dienen: nur die Nutzung der Sprache in schriftlicher oder gesprochener Form zeigt, ob der Lernende sein Wissen anwenden kann.
- 2) Wissen ist personenbezogen und stillschweigend („tacit knowledge“). Um es zu „sehen“, muss es expliziert werden. Wir wissen mehr als wir sagen können. Unser Erfahrungs- oder Handlungswissen tritt oft nur zu Tage durch Kommunikation und Interaktion. Praxisgemeinschaften können dieses Wissen sicht- und hörbar machen.

- 3) Wissen ist immer sozial geteilt, aber die Erfahrung, etwas zu wissen, ist individuell. Bestes Beispiel hierfür sind die „scientific communities“. Diese bestehen aus Individuen mit unterschiedlichen Ansichten zu einem Thema. Dennoch definieren diese Gemeinschaften, was wissenschaftliches Wissen ist und welchen Platz es in der jeweiligen Disziplin einnimmt.
- 4) Wissen ist dynamisch. Es ist andauernd in Bewegung und entwickelt sich ständig. Die Hauptaufgabe von Praxisgemeinschaften ist es, die vorhandene Wissensbasis der Teilnehmenden zu einem Thema festzustellen. Erst danach werden die kreativen Energien auf gemeinsam zu erarbeitendes Neues und Vertiefendes gerichtet. Wissen kann eben nur zum Teil in Medien gespeichert werden. Im Wesentlichen zeigt sich Wissen in seiner Dynamik, im Handlungsvollzug und in den Beziehungen der Handelnden.
- 5) Wissen lebt in sozialen Strukturen. Die Handelnden in diesen Strukturen können sehr gut unmittelbar Verantwortung für das Lernen und das Wissensmanagement übernehmen. „Many companies are discovering that communities of practice are the ideal social structure for ‚stewarding‘ knowledge. By assigning responsibility to the practitioners themselves to generate and share the knowledge they need, these communities provide a social forum that supports the living nature of knowledge“ (Wenger et al. 2002, S. 12).

Die Basis jeder COP bildet der Themen- oder Interessensbereich („domain“). Der Bereich, in unserem Beispiel also die Hochschuldidaktik und sie betreffende Themen, legitimiert die Gemeinschaft und deren Ziele und Arbeitsformen für die Mitglieder und andere an den Praxisgemeinschaften interessierte Personen (z. B. Programmverantwortliche in der Aus- und Weiterbildung oder Abteilungsleitende in Betrieben). Aus den Bereichen speisen sich die Fragen, Diskussionsbeiträge und Fälle und es werden Grenzen zu anderen (benachbarten) Bereichen sichtbar. Der Bereich wird ergänzt durch die Gemeinschaft („community“) und die Praxis („practice“). Wenger et al. (2002, S. 28) beschreiben Praxisgemeinschaften als Lernfabriken („fabric of learning“), welche soziale Interaktionen und Beziehungen fördern. Die Praxis der in den Gemeinschaften lernenden und arbeitenden Personen bildet den Rahmen. Sie liefert Ideen, Werkzeuge, Informationen, Fachbegriffe, Fälle und Dokumente, die unter den

Mitgliedern der COP ausgetauscht werden. Dadurch wird das Wissen im jeweiligen Bereich immer mehr erweitert und vervollständigt (vgl. auch Warhurst 2006).

### *Praxisgemeinschaften ermöglichen und koordinieren*

Wenger et al. (2002) warnen davor, COPs zu führen oder zu managen. Dennoch sind sie der Ansicht, dass Organisationen und Institutionen viel dazu beitragen können, dass Praxisgemeinschaften entstehen und fruchtbar arbeiten. Sie sprechen vom „Kultivieren“ („cultivate“) solcher Gemeinschaften und dem Schaffen einer günstigen Umgebung dafür. In Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildungsprogrammen bietet sich der Begriff der Lernumgebung an (Ertel & Wehr 2007, S. 23). Das Lernen in Praxisgemeinschaften muss einen hohen Stellenwert haben. Dies wird durch den unmittelbaren Nutzen erreicht, den die Teilnehmenden aus dem Besuch und der Zusammenarbeit generieren. Der organisatorische Rahmen muss verbindlich und dennoch offen und flexibel sein. Die Übernahme von Verantwortung für das Lernen und das Arbeiten in der Gruppe muss ebenso gewährleistet werden wie der oben beschriebene Ebenen- und Rollenwechsel der Mitglieder.

Praxisgemeinschaften werden koordiniert, nicht geleitet oder gemanagt. Die Koordinatoren von COPs haben sehr anspruchsvolle Aufgaben. Sie benennen wichtige Gegenstände und Fragen des Bereiches und planen und ermöglichen, in Absprache mit den Mitgliedern, entsprechende (Lern-) Aktivitäten. Des Weiteren fördern sie informelle Kontakte zwischen den Teilnehmenden und ihren Abteilungen und sie richten Schnittstellen nach „aussen“ ein, z. B. zu anderen Gemeinschaften, Netzwerken und Interessengruppen oder zu Experten. Sie haben aber auch didaktisch-methodische Aufgaben. Durch das Liefern notwendiger Wissensinputs zur Schaffung der gemeinsamen Basis, durch gute Beispiele, praktikable Werkzeuge, nützliche Methoden und das Schaffen von Lernereignissen fördern sie die Entwicklung der Mitglieder. Koordinatoren bewerten fortlaufend den Nutzen, den die COP für die Organisation und die Mitglieder hat. Dementsprechend sind sie auch für die Ergebnissicherung und das Wissensmanagement verantwortlich. Koordinatoren sind Mitglieder der COP und somit auch der Organisation, in welcher sich diese gegründet hat. Zur Wahrnehmung der Koordinati-

onsaufgaben erhalten Koordinatoren üblicherweise ein Zeitbudget im Rahmen ihrer Anstellung (zwischen 20 % und 50 %).

Bevor nun gezeigt wird, wie das Konzept der Praxisgemeinschaften im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik genutzt wird, soll dessen curricularer Aufbau kurz dargestellt werden.

### **3 Aufbau des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik: Funktion der Praxisgemeinschaften**

#### *Allgemeines*

Der Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik der Universität Bern (2008) hat zum Ziel, die Qualität der Lehre zu erhöhen und die Berufschancen für wissenschaftlichen Nachwuchs sowohl national als auch international zu steigern. Abschliessende des Weiterbildungsstudienganges erhalten ein universitäres Weiterbildungszertifikat, das 15 ECTS-Punkte (entsprechend dem European Credit Transfer System) umfasst.

Der Studienaufbau orientiert sich inhaltlich an den Akkreditierungsrichtlinien der britischen Staff and Educational Development Association (SEDA). Damit wird längerfristig eine internationale Anerkennung des verliehenen Zertifikates angestrebt. Die sechs Themenbereiche (Module) bilden das Kompetenzprofil einer ausgebildeten Hochschullehrperson ab:

- Planung und Entwicklung von Lehrangeboten
- Methoden
- Betreuung von Studierenden
- Assessment der Studierenden
- Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit
- Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext

Der Studiengang kann jederzeit begonnen werden und umfasst 450 Arbeitsstunden, die berufsbegleitend in minimal einem Jahr und in maximal drei Jahren absolviert werden müssen. Pro Modul ist mindestens ein zweitägiger Kurs zu besuchen, eine Modularbeit zu schreiben und an zwei Treffen einer Praxisgemeinschaft (zwei Nachmittage) teilzunehmen. Seit 2002 haben 76 Lehrende das Weiterbildungszertifikat in Hochschul-

didaktik erhalten. Es wird empfohlen, mit einem Kurs aus Modul 1, „Planung und Entwicklung von Lehrangeboten“, zu beginnen. Ausserdem sollten der Besuch von Praxisgemeinschaften und das Schreiben von Modularbeiten miteinander verwoben sein. Bei der weiteren Wahl von Kursen sind die Teilnehmenden an keine zeitliche Abfolge gebunden. Sie können, je nach Bedarf und zeitlichen Möglichkeiten, Anzahl und Kurstermine selbst aus dem Kursangebot wählen.

### *Wahlkurse*

Innerhalb eines Themenbereiches werden mehrere Wahlkurse angeboten. Zum Beispiel kann im Modul „Assessment der Studierenden“ der Kurs „Studierende mündlich prüfen“ oder der Kurs „Entwicklung guter strukturierter schriftlicher Prüfungsfragen: Multiple Choice und Kurzantwortfragen“ unter anderen Angeboten besucht werden. Die Kurs-themen wählen die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges entsprechend ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen. Die Kursteilnehmenden besuchen nicht nur die Kontaktveranstaltung, sondern bearbeiten Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufträge. Diese sollen die Umsetzung der im Kurs erarbeiteten Inhalte in die eigene Lehr-praxis unterstützen. Im Kurs „Evaluation der Lehre“ entwickeln die Teilnehmenden beispielsweise ein Selbstevaluationsprojekt (vgl. Beywl & Bestvater, in Vorbereitung).

### *Funktion der Praxisgemeinschaften*

Darüber hinaus müssen Teilnehmende des Weiterbildungsstudienganges insgesamt 12 Treffen von Praxisgemeinschaften besuchen, die den Transfer der in den Kursen erarbeiteten Inhalte auf die Praxis ermöglichen. Die Teilnehmenden der Praxisgemeinschaften sind, wie auch die der Kurse, interdisziplinär zusammengesetzt. Dies fördert den Austausch über disziplinspezifische Lehr- und Lernkulturen. Die Praxisgemein-schaften haben zum Ziel, konkrete Lösungen für berufliche Probleme zu finden, die Reflexion des eigenen Lehralltags zu unterstützen, den Aus-tausch von Ideen und Lösungen zu ermöglichen und neue Ansätze ken-nen zu lernen. Sie werden von Mitarbeitenden der Arbeitsgruppe Hoch-schuldidaktik oder externen Dozierenden moderiert und umfassen zeitlich einen halben Tag. Wir bezeichnen die Koordinatoren (vgl. Wen-

ger et al. 2002) als Moderatoren, da sie in unserem Setting vor allem die Aufgabe haben, Praxistreffen zu organisieren und zu leiten. Es werden jeweils drei Treffen für eine Praxisgemeinschaft ausgeschrieben. Das dreimalige Treffen soll gewährleisten, dass über einen längeren Zeitraum die gleiche Teilnehmergruppe an ihren spezifischen Fällen arbeitet. Praxisgemeinschaften können auch selbst organisiert werden, indem mindestens zwei Teilnehmende (oder ein Teilnehmender und mindestens ein Zertifizierter) des Weiterbildungsstudienganges ihr Vorhaben ankündigen und schriftlich konzipieren. Der Austausch und die Diskussion über hochschuldidaktische Themen muss protokolliert und dokumentiert werden. Ausserdem gibt es Workshops, die als Praxisgemeinschaften anerkannt werden, oder auch themenspezifische Praxisgemeinschaften, zum Beispiel zum Thema „Präsentation“.

## **4 Themenungebundene und themengebundene Praxisgemeinschaften**

### **4.1 Themenungebundene Praxisgemeinschaften**

Im Folgenden wird eine themenunspezifische Praxisgemeinschaft exemplarisch veranschaulicht. Die Teilnehmenden einer solchen Praxisgemeinschaft werden per E-Mail im Voraus gebeten, Probleme aus ihrem Berufsalltag mitzubringen. Das Wort „Problem“ steht für die Fragen: „Wo besteht Unzufriedenheit im Lehr- und Arbeitsalltag?“, „Wo existiert Handlungsbedarf?“, „Was soll längerfristig verbessert werden?“.

Die Besprechung der konkreten (Lehr-)Situationen erfolgt in der Praxisgemeinschaft der Autorin mit der Methode „Aquarium“, auch „Fishbowl“ genannt (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 1998, S. 35 f.). Die Methode ist geeignet, um Themen zu erörtern, die Einfühlung und Identifikation erfordern, oder um Fälle lösungsorientiert zu besprechen (siehe ebd.).

#### *Besprechung von Fällen mit der Methode „Aquarium“*

Nach der Auswahl des zu besprechenden Falles werden zwei Stuhlkreise gebildet, wobei die Fallgeberin oder der Fallgeber zunächst im inneren Stuhlkreis Platz nimmt. Nach der Schilderung des Szenarios können an

die fallgebende Person Rückfragen gestellt werden. Im Anschluss daran wird das Ziel definiert, das heisst, es wird konkretisiert, was der Hauptfokus bei der geschilderten Falldarstellung ist und wofür eine Lösung gefunden werden soll. Die Problemstellung wird als Überschrift auf einem Flipchart festgehalten. Beispielsweise wollte eine Teilnehmerin diskutieren, wie sie Teilnehmende in einer juristischen Übung aktivieren kann. Danach wechselt die fallgebende Person in den äusseren Stuhlkreis. Die Personen des inneren Stuhlkreises diskutieren nun über den Fall und machen konkrete Lösungsvorschläge. Die Personen des äusseren Stuhlkreises beteiligen sich nicht an der Diskussion. Die Moderatorin der Praxisgemeinschaft sitzt ebenfalls im äusseren Stuhlkreis und macht Notizen über die Diskussion. Nach ungefähr 10 bis 15 Minuten wechseln der Innen- und Aussenkreis. Die fallgebende Person sowie die Moderatorin der Praxisgemeinschaft bleiben jedoch im äusseren Stuhlkreis. Die Diskussionsbeiträge und Lösungsvorschläge werden von der Moderatorin der Praxisgemeinschaft weiter mit protokolliert. Abschliessend nehmen alle Teilnehmenden zusammen in einem gemeinsamen Stuhlkreis Platz. Die Moderatorin der Praxisgemeinschaft fasst daraufhin die Diskussionsbeiträge und Lösungsvorschläge auf dem Flipchart zusammen (in chronologischer Reihenfolge). Die fallgebende Person darf daraufhin mitteilen, ob die Diskussion für sie hilfreich war und welche Erkenntnisse sie gewonnen hat. Ausserdem soll sie primäre Massnahmen zur Lösung ihres Problems wählen. Das Flipchartblatt kann sie als Erinnerungstütze mitnehmen.

#### *Wirkung der Methode „Aquarium“*

Die Auswertung von derart gestalteten Praxisgemeinschaften zeigt, dass diese Art der Fallbesprechung sehr wertgeschätzt wird. Beispielsweise sagen Teilnehmende, dass die Methode „Aquarium“ eine gute und strukturierte Herangehensweise für Fallbesprechungen ist und ein derart gestaltetes Lernen von Kolleg/innen sehr bereichernd ist. Ausserdem könnten alle Teilnehmenden ausgewogen mit diskutieren und es würden konkrete Lösungen für die jeweiligen Probleme gefunden. Die Autorin stellt durch das Arrangement der zwei Stuhlkreise den Effekt fest, dass die Teilnehmenden des Innenkreises sehr intensiv und konzentriert diskutieren, was möglicherweise mit der Beobachtung der Teilnehmenden



im Aussenstuhlkreis begründet werden kann. Der Aussenstuhlkreis wird in der zweiten Diskussionsrunde zu noch weiteren kreativen Problemlösungen herausgefordert. Dadurch dass für Lösungen nicht sofort Gegenargumente durch die Fallgeberin bzw. den Fallgeber geäußert werden können, wird ein Raum für vielfältige Lösungswege geöffnet, der erst durch die abschliessende Reflexion der Fallgeberin bzw. des Fallgebers wieder geschlossen wird. Die diskutierten Lösungen sind deshalb nicht nur für die fallgebende Person hilfreich, sondern liefern allen Anwesenden neue Betrachtungsweisen und wichtige Impulse für ähnliche Problemsituationen im eigenen Arbeitsalltag. Wenn die fallgebende Person die diskutierten Bewältigungsmöglichkeiten sofort auf die Anwendbarkeit in ihrem besonderen Fall bewerten würde, wäre der Transfereffekt für die Beteiligten weniger gross.

## **4.2 Themengebundene Praxisgemeinschaften**

Im Folgenden soll anhand des Beispiels „Praxisgemeinschaft Präsentation“ dargestellt werden, wie eine themenspezifische COP organisiert und moderiert werden kann. Zentrale Dokumente, Instrumente sowie die Evaluationsergebnisse werden präsentiert und kommentiert.

### *Vorbereitung, Planung und Verlauf*

Aufgrund der Evaluationsergebnisse aus den Jahren 2005 und 2006 wurde für den Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik die Einführung von themengebundenen Praxisgemeinschaften beschlossen. Die Teilnehmenden wünschten sich Möglichkeiten zur gezielteren Bearbeitung ihrer Praxisfälle vor dem Hintergrund spezifischer Themenbereiche. Realisiert wurden COPs in den Bereichen Präsentation, Visualisieren von Lerninhalten, Konfliktmanagement, Moderation und Gruppenlernen. Als Beispiel wird im Folgenden die Praxisgemeinschaft „Präsentation“ beschrieben. Teilnahmevoraussetzung hierfür war die Einschreibung in den Weiterbildungsstudiengang sowie die Teilnahme an einem Grundkurs des Hochschuldidaktik-Programms, in welchem ein Präsentationstraining absolviert wurde. Es nahmen 7 Personen teil. Die Veranstaltung fand an drei Nachmittagen statt (je 3–4 Stunden) mit jeweils zwei bis drei Wochen Pause dazwischen.

Neben der Ausschreibung auf der Webseite der Hochschuldidaktik erhielten die Teilnehmenden 3 Wochen vor Beginn der ersten Sitzung folgende Ankündigungsmail:

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Am 25.04. beginnt unsere Praxisgemeinschaft „Präsentation“. Ich freue mich, dass die COP los geht und möchte euch einige Vorschläge zur Vorbereitung und Strukturierung der Veranstaltung machen.

In dieser COP habe ich als Moderator das Ziel definiert, dass wir unser in den Kursen und der Praxis erworbenes Wissen zum Thema Präsentation vertiefen und unsere Handlungskompetenzen hierzu stärken. Weiterhin sollt ihr die Möglichkeit erhalten zur gemeinsamen Reflexion, zum Erfahrungsaustausch, zur Netzwerkbildung und zur Weiterentwicklung eurer Instrumente und Tools sowie der Modularbeiten. Die COPs sind nicht an bestimmte Module gebunden, was bedeutet, dass ihr die Themen zum Bereich Präsentation bestimmt, welche wir an den drei Nachmittagen behandeln werden.

Dabei könnt ihr all das thematisieren, was euch gerade zum Thema Präsentation auf den Nägeln brennt, z. B.: etwas, was gerade sehr gut oder sehr schlecht läuft und wozu ihr Fragen habt oder Kommentare wünscht; den Entwurf eurer Modularbeit oder eines Teils daraus; ein Werkzeug (Tool), welches ihr gerade am Entwickeln seid und wozu ihr gerne die Meinung Anderer hören würdet; Rückfragen zu Kursinhalten der HD zu bestimmten Methoden/Modellen /Theorien, die wir gemeinsam auf eure Situation transferieren; eine besondere Präsentations-/Vortrags-Methode, die ihr in Kursen oder anderswo kennen gelernt habt und die ihr noch einmal erläutern möchtet / die ihr gemeinsam üben möchtet / deren Einsatz ihr plant und wozu ihr noch Fragen habt; Nutzung der Präsentation als Prüfungsform; Bewertungsraster erstellen etc. Selbstverständlich besteht auch die Möglichkeit, dass wir zusammen üben und trainieren und ihr Ausschnitte aus euren Präsentationen darbietet, natürlich mit anschließender Bewertung und Feedback. Möglich ist auch, dass wir uns eine Präsentation im realen Kontext anschauen, also sozusagen als Gruppe hospitieren, oder dass wir eure Präsentationen in der Gruppe vorbereiten und verbessern usw.

Ich möchte gerne so verfahren, dass wir zu Beginn der ersten Sitzung eure Themen/Fragen/Fälle sammeln und dann abstimmen, in welcher Reihenfolge wir diese bearbeiten. Ihr könnt dazu als Anhalt die Gliederung „Geschichte“ im Anhang nutzen. Solltet Ihr diese Gliederung zur Präsentation verwenden wollen, so schickt mir den „Fall“ ausgefüllt bis zum 23.04. per Mail zurück, sodass ich ihn auf Folie ziehen kann. Stellt Euch darauf ein, zu Beginn der COP kurz (maximal 3 Minuten) euren „Fall“ zu präsentieren. Nach der Abstimmung werden wir diese dann entsprechend der Reihenfolge detailliert bearbeiten.

Sollte jemand gezielte Fragen zu präsentationsrelevanten Inhalten aus hochschuldidaktischen Kursen oder der Praxis haben, welche sie/er noch einmal behandelt haben möchte, so bitte ich darum, mir dies so schnell als möglich mitzuteilen, sodass ich mich noch vorbereiten bzw. entsprechende Experten/-innen mobilisieren kann. Gerne liefere ich noch einmal Grundlagen zur Präsentation / zum Vortrag / zur Visualisierung / zum Feedback, was ich aber frühzeitig wissen muss!

Als zweite Anlage findet ihr meine Ziele, die ich mir als Moderator der Veranstaltung gesetzt habe. Ich werde diese zu Beginn der ersten Sitzung nochmals kurz präsentieren und euch fragen, ob das mit euren Erwartungen übereinstimmt.

Als Darstellungsmedien habe ich zwei Pinnwände, 1 Black-/Whiteboard, Flipcharts, Moderationskoffer, eine Videokamera sowie einen Laptop organisiert. Das sollte reichen. Wir starten am ... im Raum ... um ... Uhr.

Beste Grüsse

Helmut

Diese recht ausführliche E-Mail noch vor Veranstaltungsbeginn zeigt, wie umfangreich und fordernd die Tätigkeit des Moderators ist. Wie in Kapitel 2 beschrieben, umfasst sie neben der Planung und Ermöglichung von Lernaktivitäten und dem Wissensmanagement ganz konkretes didaktisch-methodisches Know-how bei den Inputs und der Moderation. Unsere Erfahrung zeigt, dass, neben der fachlichen Expertise, vor allem viel Lehr- und Moderationserfahrung, aber auch die Fähigkeit zur Steuerung von Gruppenprozessen erforderlich ist, um Praxisgemeinschaften erfolgreich koordinieren zu können. Moderatoren müssen auch darauf achten, dass sie nicht ausschliesslich in die Rolle des Weiterbildners, des Lehrenden oder der Expertin verfallen und rezeptartig Lösungen vorgeben. Dies ist besonders dann schwierig, wenn von den Moderatoren selbst ein Input gegeben werden muss oder wenn dies von der Gruppe verlangt wird. Wenn Moderatoren als erfahrene Kolleginnen oder Kolle-

gen jedoch gute Beispiele und Ideen einbringen, fördert dies, vor allem zu Beginn des Prozesses, die Diskussion und das Finden von Lösungsansätzen.

Die nachfolgend präsentierte Gliederungshilfe für die Fallpräsentation wurde bei der beschriebenen COP „Präsentation“ von 4 Teilnehmenden ausgefüllt und zurückgesendet. Drei Teilnehmende nutzten die Gliederung als Hintergrundfolie zur Orientierung. Der Moderator sammelte die Skizzen der Fälle und stellte sie der Gruppe im Vorfeld zur Verfügung.

Tabelle 1: Gliederung für Fallpräsentation

Fallpräsentation: Welche Geschichte möchte ich erzählen?	Name:
Gliederungspunkte der Präsentation	Notizen während der COP
<b>Hintergrund:</b> - Um welche Veranstaltung/Betreuungssituation, in welcher Institution, mit welchen Teilnehmenden handelt es sich? - Was sind die Ziele und wesentlichen Inhalte? - Wie läuft die Veranstaltung (bisher) ab?	
<b>Um was geht es genau?</b> - Welche Frage(n) habe ich? - Was ist das Problem? - Was möchte ich bearbeiten? - ...	
<b>Status Quo: Wie war es bisher?</b> - Was wird „erwartet“: - von der Institution/den TN? - von mir? - Was ist mein aktueller Plan für das weitere Vorgehen? - Welches Feedback liegt bis jetzt vor? - Evaluationsergebnisse - Bewertungen durch KollegInnen - Selbsteinschätzung - ...	
<b>Weiteres geplantes Vorgehen und Absichten:</b> - Ideen - Lösungsansätze - Ziele - Ressourcen - ...	

<b>Fragen an die COP-Mitglieder:</b> - Feedback, Rückfragen, Ideen, - Unterstützungsmöglichkeiten ... - Erwartungen an die COP als Ich-Botschaft formulieren „Ich wünsche mir von Euch ...“ „Ich brauche ...“ „Ich möchte wissen ...“ Anschließend: gemeinsame Erarbeitung / Bearbeitung der Fälle	
---	--

Nach der Präsentationsrunde wurde die Reihenfolge der Fallbearbeitung vereinbart. Alle Teilnehmenden schrieben (in %) auf einen kleinen Zettel, wie wichtig ihm/ihr die Bearbeitung seines/ihrer Falles sei, und heftete diesen an die Falltitel, die auf einer Pinnwand notiert waren. Die folgende Übersicht zeigt die Reihenfolge, die Themen sowie den Stand der Bearbeitung nach dem ersten Nachmittag.

Tabelle 2: Reihenfolge Bearbeitung Fälle (Anmerkung: die Namen wurden anonymisiert)

Name und Dringlichkeit	Gegenstand/Frage	Status
1. Regula (80%)	- Gestaltung der Präsentation/Visualisierung Poster  - Ablauf der Präsentation (Methodik)	Teilweise besprochen am 25.04. Regula erhält individuell via Mail durch alle Feedback zu weiteren Fragen/Entwürfen des Posters  Regula gibt uns dann am 16.5. einen kurzen Erfahrungsbericht
2. Vera (73%)	- Präsentation nutzen für summative/formative Evaluation  - Berücksichtigung unterschiedlicher Materialien	- Offen, wird am 16.5. besprochen  - Offen, wird am 16.5. besprochen
3. Gerlinde (50%/100%)	- Neues Wissen „gekonnt“ präsentieren, obwohl man selbst noch nicht so sicher darin ist	- Offen, wird am 16.5. besprochen
4. Martha ( ... / 70%)	- Powerpoint reduzieren, aber wie? > auf Kongressen	- Offen, wird am 16.5. besprochen (Methodik)

5. Carmen ( ... / 100%)	- Präsentation ohne Visualisierung üben	- Offen, wird am 13.06. besprochen, war am ersten Tag nicht da
6. Dominik (60%, wartet aufgrund der Dringlichkeit von Regulas Fall)	- Fragerunde nach Präsentation bestehen und Präsentation nach der Präsentation gestalten (auf Kongressen aber auch im Seminar)	- Offen, wird am 13.06. besprochen
7. Julia	- Umgang mit Nicht-Würdigung/ Desinteresse bei und nach der Präsentation (Keine Reaktion aus „noch Fragen?“, obwohl es dann doch, über Kollegen, zu Fragen kommt)	- Offen, wird am 13.06. besprochen

Der Koordinator moderierte die Diskussion und hielt die Aussagen und Ansätze stichpunktartig auf Flipchart fest. Jede/r Teilnehmende hatte die Aufgabe, seinen/ihren Fall nachzubereiten, also die Diskussion und die Ergebnisse zusammenzufassen und das so erzeugte Wissen in komprimierter Form via E-Mail an die Gruppe zu versenden. Ausserdem fand unter den Teilnehmenden ein reger Austausch von Präsentationsmaterial in Form von Folien, Instrumenten und weiterem Material statt. Die Sitzungen verliefen sehr aktiv und in hohem Masse zielorientiert. Drei Teilnehmende übten Präsentationen in der Gruppe und erhielten unmittelbares Feedback anhand konkreter Kriterien. Dieses Verfahren war den Teilnehmenden aus den Präsentationstrainings bekannt. Sie hatten Übung darin und schätzten die Methode des Peerfeedbacks (Ertel & Ender 2007). Auch im Feedback Geben und Nehmen waren die Teilnehmenden geübt. Entsprechend Gewinn bringend verliefen diese Sequenzen: Alle Teilnehmenden konnten erfolgreich lernen, ob als Beurteilende oder Präsentierende. Vor allem für Letztere war es sehr hilfreich, kurz vor einem „realen“ Einsatz, eine Bestätigung und Hilfe zu erhalten. Eine Teilnehmerin präsentierte in der Veranstaltung ein durch sie weiter entwickeltes Bewertungsraster. Durch die Diskussion und die Tipps der Kollegen und Kolleginnen konnte sie während der Veranstaltung dieses Raster verbessern. Es wird heute erfolgreich in einem Bachelor-Studiengang eingesetzt. Viele Teilnehmende wünschten sich zu Beginn einen Input zum Thema Visualisierung. Dies wurde durch den Modera-

tor aufgenommen. Die Teilnehmenden erarbeiteten sich am ersten Nachmittag in Gruppen einige Grundlagen zur Darstellung von Lerninhalten und präsentierten diese. Dadurch wurden sie zu Experten und Expertinnen z. B. für das Thema Grafiken, Symbole, Schrift, Medienwahl oder Farben. In der weiteren Veranstaltung wurden diese Experten immer wieder aufgefordert, die Visualisierungen der Teilnehmenden zu beurteilen. Eine Teilnehmerin konnte in der Veranstaltung ein Poster zur Diskussion stellen, welches sie während des Zeitraumes der COP an einer Tagung präsentierte. Sie erhielt unmittelbares Feedback durch die Gruppe sowohl hinsichtlich der Visualisierung als auch der didaktisch-methodischen Vorgehensweise bei der Präsentation des Posters. Auch die Themen „Aktivierung der Studierenden“ und „Einbettung von Präsentationen in die Gesamtveranstaltung“ konnten vertieft diskutiert werden. Alle konnten zu diesem Thema etwas beitragen und den Betroffenen Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

### *Evaluationsergebnisse*

Am Ende der letzten Sitzung wurde der Verlauf der COP durch den Moderator zusammengefasst. Ausserdem wurden die Ziele, die zu Beginn mit den Teilnehmenden vereinbart worden waren, nochmals in Erinnerung gerufen.

#### **Ziele für die COP Präsentation**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TN)  
sollen die Möglichkeit erhalten,

- > ihre bisherigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Thema Präsentation aufzugreifen und zu vertiefen
- > ihr Wissen, ihre Kompetenzen aber auch ihre professionellen Einstellungen und Überzeugungen auszutauschen

um dadurch sowohl hinsichtlich ihres weiteren Lernens und beruflichen Handelns in der Lehre  
als auch für die Anfertigung ihrer Modularbeiten Nutzen ziehen zu können.

- + > Konzept COP als Lehr/Lern-Methode kennen lernen
- > Präsentieren üben, Instrumente ausprobieren, Ideen sammeln, ...

Abbildung 1: Ziele COP Präsentation

Anschliessend wurden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, mittels Klebepunktverfahren ihre Einschätzung zu folgenden Items wiederzugeben:

- Ich konnte mein Wissen/Können zum Thema Präsentation vertiefen/erweitern
- Ich konnte mein Wissen, meine Kompetenzen und meine Einstellungen austauschen
- Die COP war nützlich
- Die COP war gut organisiert und durchgeführt
- Der Moderator war kompetent

Des Weiteren sollte angegeben werden, was an der COP beibehalten werden kann und ob es Verbesserungsmöglichkeiten gibt. Die Kurzevaluation zeigte folgende Ergebnisse:

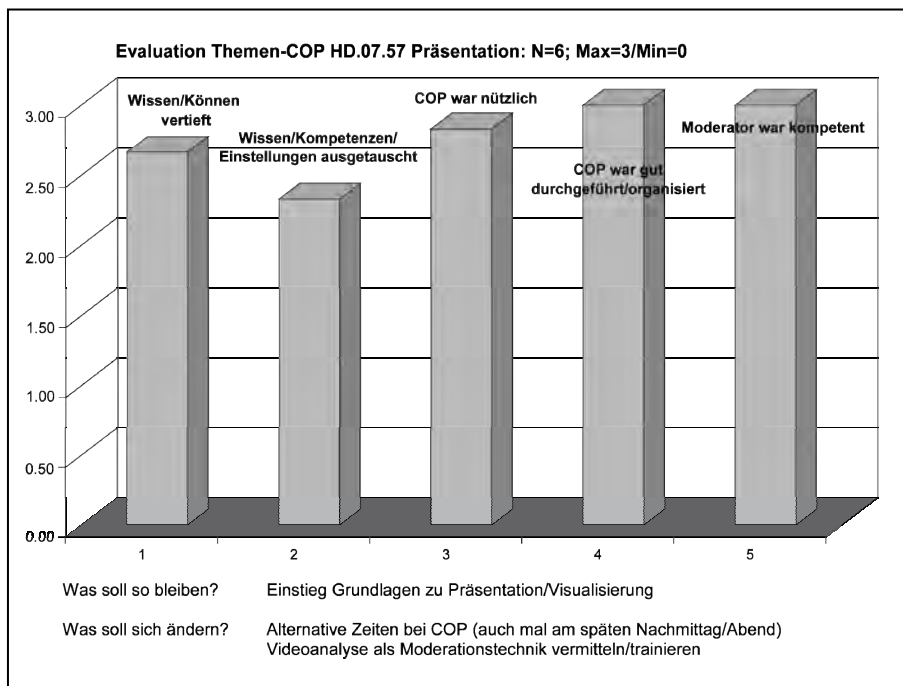


Abbildung 2: Evaluationsergebnisse Praxisgemeinschaft Präsentation



Die Einschätzungen der Teilnehmenden zeigen, dass diese ihr Wissen vertiefen und ihre Kompetenzen stärken konnten. Auch stuften die Kollegen und Kolleginnen die COP als äusserst nützlich ein. Insgesamt ist es also gelungen, erfolgreiches und gründliches Lernen und somit Transfer zu ermöglichen.

### 4.3 Selbstorganisierte Praxisgemeinschaften

Seit 2006 wurden 10 selbstorganisierte Praxisgemeinschaften durch die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges durchgeführt. Die folgende Aufstellung zeigt die bearbeiteten Themen, die beteiligten Personen und deren Zugehörigkeit sowie den Umfang der Lernaktivität.

Tabelle 3: *Selbstorganisierte Praxisgemeinschaften ab 2006*

COP	Bearbeitete Themen	Beteiligte Personen	Umfang
1	Neukonzeption Proseminar und der darin verwendeten Lehrmethoden, Modularbeiten (Themen, Grobkonzept)	2 Lehrende des Instituts für Organisation und Personal, Universität Bern	6 Halbtage (HT)
2	Entwicklung eines Bewertungsbogens zur Benotung von Bachelorarbeiten sowie Weiterentwicklung des Betreuungskonzepts, Kommissionsarbeit im Mittelbau	2 Lehrende des Instituts für Psychologie, Universität Bern	6 HT
3	Gegenseitige Unterrichtsbesuche (Hospitation) und Peerfeedback	2 Lehrende der Berner Fachhochschule, Studiengang Physiotherapie	2 HT
4	Einsatz von modernen Darstellungsmedien in der Lehre, Schulung des Institutspersonals	3 Lehrende des Instituts für Wirtschaftsinformatik, Universität Bern sowie weitere Kolleg/innen des Instituts (wurden in der Nutzung der Medien durch einen Experten geschult, welcher durch die COP eingeladen wurde)	3 HT

5	Weiterentwicklung eines Seminars, besonders Entwicklung von Learning Outcomes und Gestaltung entsprechender Prüfungen und Lehr-Lernmethoden (Alignment), Evaluation des Angebotes, Modularbeiten (Themen, Konzeption)	2 Lehrende des Studienganges Religionswissenschaft, Universität Fribourg sowie 1 Angehöriger der ALUMNI Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik und Kolleg/innen des Instituts, die den Studiengang Religionswissenschaft in Französisch durchführen.	6 HT
6	Seminarkonzeption, insbesondere Leistungsnachweise und Beurteilungskriterien	2 Lehrende des Instituts Vorschul- und Primarstufe (IVP) der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern	3 HT
7	Erfahrungsaustausch, gegenseitige Hospitation mit Feedback, Weiterentwicklung des persönlichen Vortrags- und Präsentationsstils	2 Lehrende des Instituts für Wirtschaftsinformatik, Universität Bern	3 HT
8	Erfahrungsaustausch, Aktivierung der Studierenden, Förderung der Metakognition, Bewertung von Leistungen und Rückmeldung, Evaluation	1 Lehrende des Instituts für Bildungssoziologie, Universität Bern und 1 Lehrender des Instituts für Germanistik, Universität Bern	6 HT
9	Masterarbeiten begleiten	3 Lehrende des Instituts für Heilpädagogik, PHBern, 1 Angehörige der ALUMNI Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik sowie eine weitere Kollegin des Instituts	3 HT
10	Lernplattformen und IT in der Lehre nutzen	1 Lehrende der PH, Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und 1 Lehrender der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) der Universität Bern	4 HT

Die Übersicht veranschaulicht die ganze Palette der Möglichkeiten, welche das teilnehmerzentrierte Konzept der selbstorganisierten Praxisgemeinschaften bietet. Es gibt fachbezogene Lerngruppen, die sich aus Angehörigen eines Lehrteams zusammensetzen und spezifische Themen des Fachbereichs bzw. des Instituts bearbeiten (Nr. 1, 2, 3, 6 und 7). Ausserdem öffnen sich Praxisgemeinschaften auch für Kollegen und Kolleginnen, die nicht am Studiengang teilnehmen, aber am Institut lehren, sowie für Experten, die ihr Know-how einbringen können (Nr. 4, 5 und 9).

Auch Angehörige der Alumni des Weiterbildungsstudienganges (Nr. 9 und 5) beteiligen sich und bringen ihr Erfahrungswissen ein. Schliesslich gründen sich COPs auch über Fachgrenzen hinweg (Nr. 8 und 10). Die Teilnehmenden lernen sich in den heterogen zusammengesetzten Kursen des Weiterbildungsstudienganges kennen und führen den dort begonnenen interdisziplinären Erfahrungsaustausch fort. Die behandelten Gegenstände erstrecken sich über alle Themenbereiche und Module der Hochschuldidaktik und fokussieren ganz gezielt konkrete Probleme und Fragestellungen der beteiligten Lehrenden. Auch beim Umfang zeigen sich Unterschiede. Dennoch gibt es eine Tendenz, die höchstmögliche Anzahl von 6 selbstorganisierten Halbtagen auszuschöpfen. Die eingereichten Konzepte sowie die Ergebnis- und Verlaufsprotokolle sind von hoher Qualität. Sie dokumentieren in eindrücklicher Weise, dass intensiv gelernt wurde und dass es zu einer Anwendung hochschuldidaktischer Wissensbestände im jeweiligen Handlungskontext gekommen ist.

Als besonders Transfer fördernd erwies sich die Vorgabe eines rudimentären Konzepts durch die Studienleitung. Die Teilnehmenden mussten sich vor Beginn klar darüber werden, welche Ziele sie verfolgen und was sie lernen möchten, welche Themen sie mit welchen Lern- und Arbeitsmethoden angehen wollen, wie viel Zeit sie veranschlagen, wie sie sich den organisatorischen Ablauf vorstellen und welche Personen beteiligt sind. Dadurch konnten sie sowohl an Kursinhalte als auch an bereits vorhandenes Erfahrungswissen anknüpfen und sie vergegenwärtigten sich ihren Lernbedarf und ihre Lerngegenstände. Auf die Konzepte sowie auf die nach der COP eingereichten Verlaufs- und Ergebnisprotokolle erhielten die Teilnehmenden eine Rückmeldung durch die Studienleitung. Diese musste die Betreuung flexibel gestalten, aber trotzdem dafür sorgen, dass die Mindeststandards eingehalten wurden. Diese bestehen darin, dass die jeweiligen Praxisgemeinschaften durch die Ergebnis- und Verlaufsprotokolle entlang der oben genannten Gliederungspunkte ihren Lernfortschritt dokumentieren und nachweisen, dass sie ihre Lehrpraxis durch die Arbeit in der COP modifizieren konnten. Es zeigte sich, dass beide Seiten von dieser Konstruktion profitierten. Die Teilnehmenden erhielten, neben der Rückmeldung zu ihrem Lernfortschritt, zusätzlich Vorschläge, Inputs und Tipps im Zuge der Besprechungen bzw. des schriftlichen Feedbacks. Die Studienleitung konnte den Lernerfolg der

Teilnehmenden unmittelbar nachvollziehen und erhielt einen tiefen und umfassenden Einblick in die Lehre und das Lernen in verschiedenen Hochschulen und Einrichtungen.

Die Teilnehmenden schätzen das Konzept der selbstorganisierten Praxisgemeinschaften sehr. Neben dem unmittelbaren Nutzen und Praxisbezug gefällt ihnen die Möglichkeit, auch Personen einzubeziehen, die nicht im Studiengang eingeschrieben sind oder die den Alumni angehören. Des Weiteren wurde in der Evaluation der selbstorganisierten Praxisgemeinschaften als positiv erwähnt, dass es keine „künstliche Lernumgebung“ ist und dass es keine oder weniger „Reibungsverluste“ bei der Anwendung des hochschuldidaktischen Wissens gibt. Am meisten schätzen die Teilnehmenden allerdings, dass sie selbst in ihrem Arbeitsalltag bestimmen können, was, wie und wann gelernt wird.

## **5 Fazit und Ausblick**

Die dargestellte Nutzung des Konzepts der „Communities of Practice“ zur Gestaltung von Reflexions- und Transferveranstaltungen hat sich bewährt. Die Teilnehmenden zeigen sich sehr zufrieden hinsichtlich der Flexibilität und individuellen Planbarkeit der Vertiefungsveranstaltungen im Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik. Auch die Rückmeldungen im Zuge der jährlich durchgeführten Studiengangsevaluation (befragt werden die Absolventen/innen des jeweiligen Jahres) sind sehr positiv. Es kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass diese Form des ‚Lernens in einer Expertengemeinschaft‘ Transferprozesse sehr fördert. Auch der Einsatz im grundständigen Studium ist durchaus denkbar und könnte aus unserer Sicht die üblichen Veranstaltungsformen sinnvoll ergänzen. Die Umsetzung erfordert allerdings einiges an Planungs- und Steuerungstätigkeit. Die Vertiefungsveranstaltungen müssen zweckmässig, aber dennoch flexibel mit den Kursen abgestimmt und Überschneidungen soweit wie möglich vermieden werden. Auch die Bewertung und Anrechnung der individualisierten Lernleistungen nimmt viel Zeit in Anspruch. Das Reglement und das Studienprogramm müssen so flexibel sein, dass sowohl moderierte als auch selbstorganisierte Formen möglich sind. Inzwischen können nahezu alle Hochschulen auf funktionierende Lernplattformen zugreifen, welche die Durch-

führung von Praxisgemeinschaften enorm unterstützen. Die Lernenden sollten die Wahl haben, ob sie in eine eher geleitete, moderierte Form von Gemeinschaft gehen oder ob sie sich selbst organisieren, ob sie eher Präsenz wünschen oder ob ihnen zum Lernen und zum Erfahrungsaustausch die Lernplattform oder andere Kommunikationsmittel ausreichen. Dies würde auch der Forderung entsprechen, Studien- und Ausbildungsprogramme an den Lernenden und deren bevorzugter Art, zu lernen, auszurichten. Ideal wäre es, wie in unserem Beispiel, Mischformen und Wahlmöglichkeiten anzubieten. Damit das System funktioniert, braucht es vor allem motivierte und eigenverantwortlich handelnde Teilnehmende, die das Angebot wahrnehmen und ihre Lernumgebungen mit gestalten. Unerlässlich sind erfahrene Moderatoren und Moderatorinnen. Diese müssen, neben ihrer eigenen Expertise in der Lehre, vor allem die Techniken der Moderation und des Wissensmanagements beherrschen und sie müssen in der Lage sein, Lernprozesse anzustossen, zu begleiten und zu fördern. Nicht vergessen werden darf, dass zu diesen Treffen in Kleingruppen entsprechende Räume mit einer guten Medienausstattung vorhanden sein müssen. Unerlässlich sind aktivierende Darstellungsmittel wie Flipchart, Boards, Visualizer und Moderationskoffer. Aber auch Laptops, DVD und Video sollten vorhanden sein, damit die Teilnehmenden Lehrmaterial aus ihrer Praxis zeigen können bzw. damit es möglich wird, Lehrsituationen zu simulieren.

## Literaturverzeichnis

- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG (1998). Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BEYWL, W. & BESTVATER, H. (in Vorbereitung). Selbstevaluation in der Hochschullehre.
- ERTEL, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment. Warum Aktivierung und Feedback für das Lernen so wichtig sind. In: Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u. a.: Haupt.

- ERTEL, H. & ENDER, A. (2007). Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationsübungen – der Praxistest. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 4, 100–106.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2007). Bologna-rechter 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.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- REINMANN, G. & MANDL, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- SMITH, M. (1998). Communities of practice.  
[http://www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm), abgefragt am 31.06.2008.
- WARHURST, R. P. (2006). „We really felt part of something“: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. International journal for academic development, 2, 111–122.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. & SNYDER, W. M. (2002). Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press.
- WENGER, E. (2004). Communities of practice. A brief introduction.  
[http://www.ewenger.com/theory/communities\\_of\\_practice\\_intro\\_WRD.doc](http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc), abgefragt am 31.06.2008.
- WEITERBILDUNGSSTUDIENGANG HOCHSCHULDIDAKTIK DER UNIVERSITÄT BERN (2008). <http://www.kwb.unibe.ch/lenya/kwb/live/5.html>, abgefragt am 7. Juli 2008.

## Unterrichtshospitationen lernwirksam gestalten

### **Didaktisches Lernen von Hochschullehrenden durch Lehrbeobachtungen**

Ob bei Studierenden Lernprozesse stattgefunden haben, ist anhand von Prüfungsergebnissen feststellbar. Dies sagt aber nicht unmittelbar etwas über die Qualität des Unterrichtes aus. Zur Beurteilung der Qualität des Lehrgeschehens sind Evaluationen nötig. Damit aus dem Feedback ein Lernen der Lehrperson möglich wird, sind neben systematischen Lehrveranstaltungsevaluationen erweiterte Evaluationsformen erforderlich. Eine wenig verbreitete, aber sehr aussagekräftige Form des Feedbacks ist die Unterrichtshospitation, die von hochschuldidaktisch geschulten Personen oder von Fachkollegen und -kolleginnen durchgeführt wird. Dieser Text liefert die theoretische Begründung, warum und unter welchen Bedingungen Unterrichtshospitationen für die beobachteten Lehrpersonen lernwirksam sind. Um eine Lehrhospitation zielgerichtet durchführen und differenziertes Feedback geben zu können, wird zudem ein Beobachtungsleitfaden vorgestellt, der eine fokussierte Beobachtung ermöglicht.

### **1 Bedeutsamkeit von Lehrqualität**

Der Qualität in der Lehre wird zunehmend mehr Bedeutung beigemessen. Universitäten sind zu Qualitätsentwicklung und -sicherung verpflichtet (SUK 2006), was sich neben Forschung und Verwaltung auch auf den Bereich der Lehre bezieht. Lehrfähigkeiten spielen im angelsächsischen und frankokanadischen Raum bei Berufungen, Beförderungen

und im System des tenure-track eine wichtige Rolle (von Queis 2005). Das System des tenure-track impliziert, dass Forschungs- und Lehrleistungen in regelmässigen Abständen überprüft werden, bevor eine Verlängerung der Anstellung möglich ist. Die Diskussion um den Stellenwert der Qualität der Lehre ist in vielen Ländern weit fortgeschritten. Auch im deutschsprachigen Raum gewinnt sie an Bedeutung. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat zur Verbesserung der Lehrqualität an Hochschulen ein Förderprogramm „Exzellenzinitiative für die Lehre“ initiiert. Universitäten und Fachhochschulen sollen dadurch angeregt werden, „eine Lehrkultur zu etablieren, die denselben Qualitätsansprüchen genügt, wie die Forschung“ (Forschung & Lehre 2008, S. 73).

## **2 Lehrevaluationen zur Qualitätsentwicklung**

### **2.1 Formen von Lehrevaluationen**

Um die Qualität der Lehre zu überprüfen, werden Evaluationen eingesetzt (für die Evaluation von Programmen und für Personalevaluationen gibt es jeweils unterschiedliche Evaluationsstandards: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 2006). Allgemein kann zwischen Selbst- und Fremdevaluation unterschieden werden. Darüber hinaus existieren verschiedene quantitative oder qualitative Methoden (vgl. Bestvater 2008). Es können beispielsweise Fragebogenerhebungen, Interviews mit den Studierenden oder Unterrichtshospitationen durchgeführt werden. Jede dieser Evaluationsformen hat bestimmte Vorteile, aber auch gewisse Einschränkungen, welche die Aussagekraft der Ergebnisse schmälern. Die Kombination verschiedener Verfahren lässt eine breiter abgestützte Aussage über das komplexe Unterrichtsgeschehen zu als der Einsatz singulärer Verfahren (vgl. Kuckartz et al. 2007; Hawelka 2007; Wehr 2006). In der Lehrevaluation verbreitet sind quantifizierbare und standardisierte Fragebogenerhebungen, die bei den Studierenden am Ende des Semesters durchgeführt werden. Der Einsatz standardisierter Studierendenbefragungen „unterscheidet sich durch die systematische Durchführung von anderen Formen der Lehrkritik wie beispielsweise



offenen Feedback-Runden, adhoc-Fragebögen oder Lehrhospitationen“ (Schmidt 2007, S. 183). Die Wirkung von standardisierten Lehrveranstaltungs-evaluationen auf die Verbesserung der Lehrqualität bleibt jedoch aus, wenn sie nicht in Kompetenzentwicklungsmassnahmen eingebettet sind (Schmidt 2007). Diese Evaluationsmethode gibt ausserdem aufgrund von Biasvariablen über die Qualität des Unterrichtsgeschehens nur begrenzt Aufschluss. Der Einfluss von Faktoren, wie beispielsweise das studentische Interesse am Thema der Veranstaltung, auf die Bewertung von Lehre durch Studierende ist bekannt (z. B. Spiel & Gössler 2000; Rindermann 2001; Schmidt 2007). Nicht nur die beschränkte Aussagekraft der Ergebnisse, auch die Art der Rückmeldung, verringert die didaktischen Lernprozesse von Hochschullehrpersonen. Die Evaluationsergebnisse von Fragebogenerhebungen alleine verhelfen der Lehrperson nicht direkt zu einer Verbesserung der Lehrveranstaltung. Die Besprechung der Evaluationsergebnisse mit einer beratenden Person kann hingegen, wie in einer aktuell durchgeführten Studie nochmals gezeigt wurde (Rindermann et al. 2007; Penny & Coe 2004), die Lehrqualität positiv beeinflussen. Lehrqualität setzt sich nach Rindermann (2001) aus den Dimensionen Rahmenbedingungen, Studierende, Lehrerfolg und Lehrperson zusammen. Thema des Beitrags ist, wie Lehrpersonen durch spezifisches kollegiales Feedback im Rahmen von Unterrichtshospitationen ihre Lehrkompetenzen erweitern können. Auch in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung wird mit Unterrichtshospitationen gearbeitet (Bell & Mladenovic 2008; Sparks 1986).

## **2.2 Lehrkompetenzen durch Unterrichtshospitationen verbessern**

Unterrichten ist ein sehr komplexes Geschehen. Dieses kann – in Bezug auf seine Wirkung auf das Lernen von Studierenden – unter verschiedenen Aspekten analysiert werden. In der Lehr-Lernforschung wird nach Wirkmechanismen solcher Faktoren gesucht. Dabei hat sich gezeigt, dass verschiedene Grössen des Unterrichtsgeschehens einen positiven Einfluss auf das Lernen haben können (vgl. zusammenfassend Ertel 2008). Erwiesenermassen hat beispielsweise die Strukturierungsfähigkeit der Lehrperson nicht nur bei der allgemeinen Unterrichtsgestaltung, sondern insbesondere auch beim Vermitteln von Überblickswissen einen grossen

Einfluss auf den Lernerfolg. Wichtig ist darüber hinaus, dass die Lehrperson Aktivierungsfähigkeiten besitzt und Begeisterung für das Thema zeigt. Lernförderlich wirkt sich zudem ein wertschätzender und sozial interaktiver Umgang mit den Studierenden aus.

Bei einer Unterrichtshospitation gibt eine hospitierende Person aus ihrer Sicht einer hospitierten Lehrperson Auskunft über unterrichtsrelevante Aspekte, um Lernen zu unterstützen bzw. auszulösen. Im Folgenden soll anhand des Kolbschen Lernzyklus' dargestellt werden, wie didaktisches Lernen von Lehrpersonen durch Unterrichtshospitationen ermöglicht werden kann.

Kolb (1984) sieht Lernen als einen vierphasigen Zyklus an. Das als Kolbscher Lernzyklus bekannte Modell orientiert sich an theoretischen Annahmen von Lewin, Dewey und Piaget.

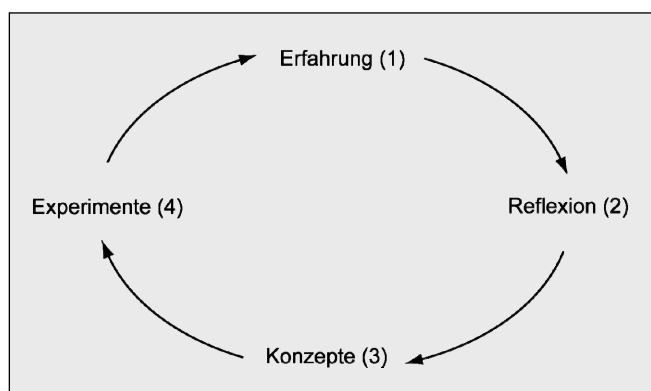


Abbildung 1: *The Lewinian Experiential Learning Model* (nach Kolb 1984, S. 21)

Ausgang von Lernen sind nach diesem Modell Erfahrungen (1. „concrete experience“). Diese Erfahrungen gilt es zu beobachten und zu reflektieren (2. „observations and reflections“). Damit die Reflexionen lernwirksam sind, muss von ihnen abstrahiert werden. Durch die Verallgemeinerung bzw. Bildung von abstrakten Konzepten (3. „formation of abstract concepts and generalizations“) können neue Handlungsweisen abgeleitet werden, die in einem weiteren Lernzyklus zu erproben sind (4. „testing implications of concepts in new situations“). Mit anderen Worten: Aus dem Verständnis einer Situation (Reflexion und Interpretation) werden neue Handlungsmuster abgeleitet. In einem weiteren Lernzyklus können

diese Handlungsmuster reflektiert werden. Ein derartiger Lernzyklus kann durch Unterrichtsbeobachtungen mit anschliessender gemeinsamer Auswertung aus folgenden Gründen in Gang gesetzt werden.

Erfahrung allein reicht nicht aus, um daraus zu lernen. Es ist deren Reflexion und die Verbindung mit Konzepten nötig, aus denen sich verbesserte Handlungsweisen ableiten lassen. Eine Unterrichtshospitation unterstützt diesen Prozess, indem erstens ein Abgleich der Innenwahrnehmung der hospitierten Person mit der Aussenwahrnehmung der hospitierenden Person möglich wird. Zweitens kann insbesondere eine hochschuldidaktische Fachperson bei der Abstraktion der Beobachtung und bei der Verknüpfung mit lehr-lerntheoretischen Konzepten helfen. Drittens kann im Dialog die Ableitung neuer, der Situation angepasster Verhaltensweisen unterstützt werden. Das individuelle Feedback kombiniert mit einem gemeinsamen Auswertungsgespräch ist aus den genannten Gründen eine Kompetenzentwicklungsmassnahme, was fragebogengestützte Evaluationsergebnisse allein nicht sind (Schmidt 2007).

Nach MacKinnon (2001) gibt idealerweise eine hochschuldidaktisch geschulte Person Rückmeldungen auf den beobachteten Unterricht. Wenn einem bestimmten Ablauf gefolgt wird und bestimmte Anforderungen eingehalten werden, kann diese Art von Feedback jedoch von Fachkollegen und Fachkolleginnen (Peers) ebenfalls kompetenzunterstützend durchgeführt werden. Peers können fachliche Aspekte – beispielsweise, inwiefern inhaltliche Erklärungen im Unterricht korrekt und verständlich sind – sogar besser beurteilen als fachfremde Personen. Im Folgenden werden die Voraussetzungen von Unterrichtsbesuchen, der genaue Ablauf mit den jeweiligen Zielen und wichtigen Elementen sowie ein Beobachtungsleitfaden vorgestellt.

### **3 Rahmenbedingungen und Vorgehen für Unterrichtshospitationen**

#### **3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen**

Für die Durchführung von Unterrichtshospitationen in Bildungseinrichtungen müssen bestimmte externe Bedingungen erfüllt sein. Es braucht

zum einen eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit bzw. eine Evaluationskultur, zum anderen Personen, die in der Lage und bereit sind, Unterrichtshospitationen durchzuführen. Wenn in Institutionen eine Atmosphäre des sich gegenseitig Unterstützens und voneinander Lernens existiert, ist es einfacher, sich über Unterrichtsbesuche Feedback auf die eigenen Lehrfähigkeiten geben zu lassen, als wenn eine Kultur von Einzelkämpfertum vorherrscht. Ganz praktisch ist zu klären, welche Personen für eine Hospitation zur Verfügung stehen: Existieren hochschuldidaktische Beratungsangebote oder gibt es Kolleg/innen, die bereit sind, einen Unterrichtsbesuch durchzuführen und Feedback auf die Lehrfähigkeiten zu geben?

### **3.2 Phasen des Ablaufs**

Ein Unterrichtsbesuch besteht aus verschiedenen Phasen (vgl. auch Dossier Unididaktik 2/07):

- a) **Vorbesprechung:** Wichtig ist zunächst ein Vorbereitungsgespräch, in dem die Studienziele, die Qualitätsstandards von Lehre und – daraus abgeleitet – der Fokus und die Beurteilungskriterien der Beobachtung geklärt werden (vgl. Wehr 2006). Konkret schildert die Lehrperson zunächst die Ziele der Lehrveranstaltung und ihre Unterrichtsplanung. Weiterhin nimmt sie eine Selbsteinschätzung vor und benennt Bereiche, worüber sie durch die Lehrbeobachtung Aufschluss erhalten möchte (vgl. auch Irons 2008, S. 104).
  
- b) **Durchführung der Unterrichtshospitation:** Die Lehrbeobachtung erfolgt anhand eines Beobachtungsbogens, der hilft, differenzierte und fokussierte Rückmeldungen zu geben. Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens können darin festgehalten werden. Die Notizen im Protokollbogen sind Grundlage für das anschließende gemeinsame Auswertungsgespräch. Ob die Unterrichtshospitation mit Videoaufnahmen begleitet wird, kann von den Beteiligten selbst entschieden werden. Falls sich die beobachtete Person bisher nur selten auf Video gesehen hat, ist dieses Medium erfahrungsgemäss wenig geeignet, klärende Informationen zu liefern. Die Konfrontation mit Videoaufnahmen kann dann mehr Nachteile als Vorteile haben.

- c) Nachbesprechung: In der Nachbesprechung findet ein Austausch von Selbsteinschätzung und Fremdbeobachtung statt. Die hospitiierende Lehrperson gibt ein Feedback auf die vorher ausgewählten Beobachtungsdimensionen. Sinnvoll ist, die Rückmeldungen sofort im Anschluss an die Lehrveranstaltung und am gleichen Ort zu geben. So können bestimmte Handlungsweisen oder Situationen zur Veranschaulichung konkret nachgestellt werden. Durch die Verknüpfung der Beobachtungen mit lehr-lerntheoretischen Konzepten und empirischen Evidenzen ist es möglich, alternative und für die Zielerreichung bessere Verhaltensformen zu finden.

Der folgende Abschnitt geht auf die Haltung der hospitierenden Person ein, die das Lernen durch eine Unterrichtshospitation unterstützt und veranschaulicht, wie das Feedbackgespräch konkret geführt werden kann.

### **3.3 Konkrete Durchführung**

#### *Unterrichtsbeobachtung als Beratungsprozess*

Eine Lehrbeobachtung ist eine Form von Beratung (MacKinnon 2001; vgl. Definition von Beratung: Strasser 2007, S. 195). Die Rückmeldungen der beratenden Person regen allerdings nur dann zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz an, wenn bestimmte psychologische Mechanismen berücksichtigt werden. In einem Beratungsprozess ist es beispielsweise zentral, das Selbstwertgefühl der beobachteten Lehrperson zu stärken. Deshalb ist es nötig, in der Art, wie Feedback gegeben wird, sensibel vorzugehen. Es entlastet die Lehrkraft, wenn die hospitiierende Person eine Haltung einnimmt, die weniger das evaluative Moment des Unterrichtsbesuches in den Mittelpunkt rückt, sondern vielmehr eine unterstützende Einstellung signalisiert (vgl. auch Irons 2008). Hilfreich ist hierfür der Fokus auf das studentische Lernen. Es existieren verschiedene Möglichkeiten das studentische Lernen anzuregen. Die Lehrperson soll in der Ausgestaltung und Erweiterung ihrer individuellen Lehrfähigkeiten durch diese Sichtweise bestärkt werden. Bei der Analyse einer Lehr-Lernsequenz, die das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt stellt, ergeben sich folgende Leitfragen: „Was war für das Lernen der Studierenden hilfreich und was war eher hinderlich?“ In der Hospitation

und Auswertung geht es dann darum, die spezifischen Kompetenzen der Lehrperson zu erfassen, die das studentische Lernen unterstützen, und, ausgehend von diesen benannten Stärken, jeweilige Problemfelder anzusprechen.

### *Konstruktives Feedback geben*

Die Reihenfolge und Art des Feedbacks ist bedeutsam. Zuerst sollte die beobachtete Lehrperson die Möglichkeit haben, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. Mögliche Fragen dabei sind: „Wie ist es gelaufen?“, „Was ist gut gelungen?“, „Womit bin ich weniger zufrieden?“. Hierdurch wird die Selbstreflexion angeregt und eine Offenheit initiiert, das Unterrichtsgeschehen kritisch zu betrachten. Es ist sinnvoll, in dieser Phase von den Stärken auszugehen (vgl. auch Kempfert & Rolff 2005, S. 161). Bei zu kritischer Selbsteinschätzung oder falscher Zuschreibung (Attribution) ist es deshalb erforderlich, korrigierend einzugreifen (Wilson 1986). Die Rückmeldungen der hospitierenden Person, die daraufhin folgen, beginnen ebenfalls mit den wahrgenommenen Stärken. Diese sollten an konkreten Beobachtungen im Unterrichtsraum festgemacht werden und sind möglichst genau zu beschreiben. Die Schlussfolgerungen, die sich daraus über den Zustand und über den Lernprozess der Studierenden machen lassen, sind Interpretationen, die als solche kenntlich gemacht werden müssen (vgl. auch allgemeine Feedbackregeln am Ende des Beobachtungsleitfadens, Kapitel 4). Bei der Beschreibung von Problemfeldern ist es wichtig, auf dieselbe Art und Weise vorzugehen. Unsere Wahrnehmung muss als solche deklariert werden, da sie immer subjektiv ist. Hierdurch ergeben sich Formulierungen wie „Ich empfinde es als (...)“, „Ich habe wahrgenommen, dass (...)“. Diese Art der Formulierung wird als so genannte Ich-Botschaft bezeichnet (vgl. Schulz von Thun 2006). Bei der Beschreibung von erlebten Situationen wird dabei von den eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen ausgegangen – dies im Unterschied zu Du-Botschaften im Sinne von Zuschreibungen: „Du bist (...)“. Das Auswertungsgespräch kann mit einer Zusammenfassung der Stärken der Lehrperson enden (MacKinnon 2001).

### *Alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln*

Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen wird unterstützt, wenn die Beobachtungen mit lehr-lerntheoretischen Konzepten verknüpft werden (Sharpe 2004 und Kolb 1984). Dieser Schritt der Verallgemeinerung ermöglicht die reflektierte Auseinandersetzung mit den praktischen Erfahrungen. Es können dabei Handlungsweisen abgeleitet werden, die der Zielerreichung im Unterrichtsgeschehen besser dienlich sind als bisherige Handlungsmuster. Die Funktion der hospitierenden Person ist es, diesen Transfer zu unterstützen. Als Ergebnis der Nachbesprechung sollten konkrete Massnahmen vereinbart werden. Diese können bei einer weiteren Unterrichtsbeobachtung im Zentrum stehen.

## **4 Beobachtungsinstrument für Unterrichtshospitationen**

Im Folgenden wird ein Beobachtungsleitfaden vorgestellt, der eine Sammlung von Faktoren des Lehr-Lerngeschehens enthält, die einen Einfluss auf das studentische Lernen haben. Durch dessen Einsatz wird eine fokussierte und differenzierte Unterrichtsbeobachtung ermöglicht. Es werden vier Bereiche unterschieden, die sich auf Verhaltensmerkmale der Lehrperson beziehen: (1) Didaktische Kompetenz, (2) Fachkompetenz, (3) Sprachkompetenz und (4) Sozialkompetenz. Die genannten Bereiche haben eine besondere Bedeutung für die Wirksamkeit des Lehrverhaltens. Unter der Rubrik „didaktische Kompetenz“ werden Unterbereiche aufgeführt, die differenzierte Beobachtungen ermöglichen: Präsentationsfähigkeit der Lehrperson, Aktivierung der Studierenden und Visualisierung.

Je nach Fokus der Beobachtung können einzelne Bereiche aus dieser vielfältigen Sammlung im vorbereitenden Gespräch ausgewählt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit der Liste besteht nicht. Die Beobachtungsaspekte sind als dichotome Checkkriterien formuliert (ausser im Bereich 3). Im Folgenden wird zunächst der gesamte Beobachtungsleitfaden vorgestellt, der Angaben zur Durchführung und Feedbackregeln enthält (Tabelle 1). Danach wird ein Ausschnitt des Protokollbogens gezeigt (Tabelle 2).

Tabelle 1: Beobachtungsleitfaden für Unterrichtshospitationen

<b>Beobachtungsleitfaden für Unterrichtshospitationen</b>	
<p>Name der Lehrperson:  Name der beobachtenden Person:  Angaben zur Veranstaltung (Vorlesung/Seminar, Fach etc.):  Ziele, Inhalte, Methoden der Veranstaltung:  Erklärungen zum Beobachtungsleitfaden:  Für die Unterrichtshospitation können einzelne oder alle Bereiche (1–4) zur Beobachtung ausgewählt werden (Vorbereitungsgespräch). Die Feedbackregeln dienen einer konstruktiven Rückmeldung nach der Lehrbeobachtung (Auswertungsgespräch).</p>	
<b>1. Didaktische Kompetenz</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden gute Übersichten präsentiert (zur Fokussierung, Zielklärung)?</li> <li>• Sind die Inhalte den Lernzielen entsprechend didaktisch gut aufbereitet? (Sind die eingesetzten Lehr-/Lernformen angemessen?)</li> <li>• Sind die Arbeitsaufträge klar formuliert und zur Lernunterstützung der Studierenden hilfreich (ggf.)?</li> <li>• Werden die Ergebnisse gesichert (Zusammenfassungen)?</li> <li>• Werden die Zeiten eingehalten?</li> </ul>	
<b>1.1 Präsentationsfähigkeit</b>	
<b>Einstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden die Teilnehmenden begrüßt? (Eventuell die eigene Person vorgestellt?)</li> <li>• Werden organisatorische Hinweise gegeben (Pause, Ende, Handout etc.)?</li> <li>• Werden die angestrebten Lernziele/Kompetenzen genannt?</li> <li>• Wird ein Überblick über die Einheit gegeben?</li> </ul>
<b>Hauptteil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden Strukturierungshilfen gegeben?</li> <li>• Wird das Vorwissen der Studierenden berücksichtigt und daran angeknüpft?</li> <li>• Werden prägnante und anschauliche Beispiele, Analogien, Metaphern geliefert?</li> <li>• Werden genügend Zwischenzusammenfassungen gegeben?</li> <li>• Ist angemessene Redundanz vorhanden?</li> <li>• Werden Studierende einbezogen (durch Fragen, Aufforderung etc.)?</li> </ul>
<b>Schluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird der Anfang aufgegriffen?</li> <li>• Wird eine Zusammenfassung gegeben?</li> <li>• Wird eine anschließende Diskussion durch geeignete Mittel initiiert (ggf.)?</li> </ul>
<b>1.2 Aktivierung der Studierenden</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden die Studierenden einbezogen?</li> <li>• Wird zwischen Rezeption und Aktion gewechselt (aus Studierendensicht)?</li> <li>• Finden Diskussionen statt? (Wie werden sie initiiert?)</li> <li>• Betiligen sich die Studierenden? (Fragen; Kommentare; Kritik; wie häufig?)</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden Fragen an die Studierenden gestellt? (Offene Fragen, geschlossene Fragen, rhetorische Fragen, Meinungsfragen etc.?)</li> <li>• Geht die Lehrperson angemessen auf Fragen der Studierenden ein?</li> </ul>
<b>1.3 Visualisierung</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützen die eingesetzten Medien die Lernzielerreichung (Wandtafel, Flipchart, Folien, Powerpoint-Präsentation, Dias, Videofilm)?</li> <li>• Sind die Visualisierungen gut sichtbar (Sichthindernisse, Grösse etc.)?</li> <li>• Sind die Darstellungen korrekt (Rechtschreib-, Tippfehler, Quellenangaben etc.)?</li> <li>• Sind die Animationen angemessen (Anteil, Art, Bilder, Cartoons, Farben, Schrifttypen etc.)?</li> </ul>
<b>2. Fachkompetenz</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird fundiertes Fachwissen gezeigt (Korrektheit, Umfang, Verbindung zu anderen Gebieten)?</li> <li>• Gibt es gestufte Zielformulierungen (Über- und Unterordnungen)?</li> <li>• Werden die wichtigen Informationen markiert?</li> <li>• Sind die Erklärungen klar?</li> <li>• Ist Begeisterung für das Thema spürbar (durch Betonungen, Körpersprache etc.)?</li> <li>• Sind die Ausführungen anschaulich und verständlich?</li> </ul>
<b>3. Sprachkompetenz</b>	
<b>Verbale Elemente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikulation (Klarheit der Aussprache etc.)</li> <li>• Wortgebrauch (Werden Fremdwörter erklärt, übersetzt? Gebrauch von Umgangssprache? Angemessener Gebrauch von Fachvokabular?)</li> <li>• Satzbau (einfach, kompliziert, kurz, lang, Aktivsätze, Passivsätze etc.)</li> </ul>
<b>Nonverbale Elemente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blickkontakt (Mit allen Studierenden? Einzelne Studierende fixierend?)</li> <li>• Mimik (Gesichtsausdruck)</li> <li>• Gestik</li> <li>• Körperhaltung (Zuwendung zu den Studierenden bei Gebrauch von Medien)</li> <li>• Räumliches Verhalten (Bewegung im Raum, räumliche Distanz zu den Studierenden)</li> </ul>
<b>Paraverbale Elemente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redefluss (Abbrüche, Neuanfänge, „Ähs“)</li> <li>• Lautstärke</li> <li>• Sprechmelodie (lebendig versus monoton)</li> <li>• Sprechklang (voll versus flach)</li> <li>• Sprechtempo</li> </ul>
<b>4. Sozialkompetenz</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird Wertschätzung/Empathie gegenüber den Studierenden gezeigt?</li> <li>• Wird auf Störungen adäquat reagiert?</li> <li>• Wirkt die Lehrperson authentisch und freundlich?</li> <li>• Wird eine unterstützende Haltung deutlich?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird mit Kritik angemessen umgegangen (ggf.)?</li> <li>• Zeigt die Lehrperson etwas Persönliches/Humor?</li> </ul>
<b>Feedbackregeln (letzte Seite des Protokollbogens)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lehrperson darf zuerst Selbstbeobachtung äussern</li> <li>2. Zuerst Positives erwähnen, dann zu Verbesserndes</li> <li>3. Feedback als subjektive Meinung deklarieren (die Wahrnehmung anderer Personen ist nie losgelöst von der eigenen Person)</li> <li>4. Konkrete Verhaltensweisen ansprechen, keine Aussagen über die Gesamtpersönlichkeit</li> <li>5. Möglichst genaue Beschreibung von Beobachtungen (z. B. häufig, selten), keine Verallgemeinerungen</li> <li>6. Das ansprechen, was der/die Betroffene verändern kann</li> <li>7. Gegenseitiges Verstehen sicherstellen</li> </ol>

Die Rückmeldungen auf das Lehrverhalten sollen möglichst präzise gegeben werden. Hierfür können beispielsweise Zählungen (Anzahl Fragen etc.) und Zeitmessungen (z. B. Sprechanteil Lehrperson und Sprechanteil Studierende) hilfreich sein (Kempfert & Rolff 2005, S. 163). Der Protokollbogen (Tabelle 2) enthält Felder für allgemeine Einschätzungen (beibehalten, verbessern) und für spezifische Notizen (Bemerkungen, Beobachtungen, Zitate). Im Folgenden wird ein Ausschnitt des Protokollbogens am Beispiel der Rubrik „Fachkompetenz“ gezeigt.

Tabelle 2: Protokollbogen für Unterrichtshospitationen

2. Fachkompetenz	beibehalten	verbessern	Bemerkungen/Beobachtungen/ Zitate
Wird fundiertes Fachwissen gezeigt (Korrektheit, Umfang, Verbindung zu anderen Gebieten)?			
Gibt es gestufte Zielformulierungen (Über- und Unterordnungen)?			
Werden die wichtigen Informationen markiert?			
Sind die Erklärungen klar?			

Ist Begeisterung für das Thema spürbar (durch Betonungen, Körpersprache etc.?)			
Sind die Ausführungen anschaulich und verständlich?			

## 5 Fazit

Dozierende erhalten häufig aus der Sicht der Studierenden über die Qualität ihrer Lehre Auskunft. Diese Perspektive kann durch Unterrichtsbesuche erweitert werden, die Hochschuldidaktiker/innen durchführen. Auch Fachkollegen und -kolleginnen, die Wissen über das Gelingen von Lehr-Lernprozessen mitbringen, können durch ihre Rückmeldungen wertvolle Informationen geben. Bei einem derartigen Feedbackverfahren werden im Sinne einer Beratung Lernprozesse in Gang gesetzt, was Rückmeldungen von Studierenden mittels Fragebogen häufig nicht ermöglichen. Die Konfrontation mit negativen Bewertungen kann eine demotivierende Wirkung haben, und Ergebnisse von standardisierten Fragebogenerhebungen zeigen nicht automatisch Wege auf, wie Problembereiche des Lehrgeschehens optimiert werden können. Die Beobachtung unterrichtlichen Handelns und deren Besprechung durch Peers oder durch hochschuldidaktische Fachpersonen kann hingegen zu einer Verbesserung der Lehrkompetenzen beitragen, da die Rückmeldungen differenzierter sind und ein besserer Abgleich von Aussensicht und Innensicht auf das Unterrichtsgeschehen möglich ist. Es wurde veranschaulicht, warum und wie Unterrichtshospitationen didaktische Lernprozesse unterstützen. Ausserdem wurde ein Leitfaden und Protokollbogen als Hilfen für Unterrichtshospitationen durch Peers vorgestellt. Für die Peers selbst kann es eine Chance sein, das Unterrichtsgeschehen zu beobachten, da sie dabei ihr eigenes didaktisches Handeln reflektieren und dadurch von der Hospitation profitieren können.

## Literaturverzeichnis

- BELL, A. & MLADENOVIC, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higer Education*, 6, 735–752.
- BESTVATER, H. (2008). Qualifizierungskonzept zur Selbstevaluation von Hochschullehrenden. Mehr Sicherheit im eigenen Handeln. *Weiterbildung*, 4, 22–25.
- DOSSIER UNIDIDAKTIK (2007). Kollegiale Hospitation. Universität Zürich. Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2/07.
- ERTEL, H. (2008). Lehre, Lernen und Assessment. In: Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). *Lernprozesse fördern an der Hochschule. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt.
- FORSCHUNG & LEHRE (2008). Exzellenzinitiative für die Lehre. Heft 2, 73.
- HAWELKA, B. (2007). Evaluation von Lehrveranstaltungen. In: Hawelka, B., Hammerl, M. & Gruber, H. (Hrsg.). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Kröning: Asanger.
- IRONS, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. New York: Routledge.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION/SANDERS, J. R. (Hrsg.) (2006). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KEMPFERT, G. & ROLFF, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfadens für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- KUCKARTZ, U., DRESING, TH., RÄDIKER, S., STEFER, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MACKINNON, M. M. (2001). Using observational feedback to promote academic development. *The international journal for academic development*, 1, 21–28.
- PENNY, A. R. & COE, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of educational research*, 2, 215–253.
- RINDERMAN, 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.
- RINDERMAN, H., KOHLER, J. & MEISENBERG, G. (2007). Quality of instruction improved by evaluation and consultation of instructors. *International Journal for Academic Development*, 2, 73–85.

- SCHMIDT, B. (2007). Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. *Das Hochschulwesen*, 6, 183–190.
- SCHULZ VON THUN, F. (2006). Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHWEIZERISCHE UNIVERSITÄTSKONFERENZ (SUK) (2006). Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz für die Qualitätssicherung an den schweizerischen universitären Hochschulen (Qualitätssicherungsrichtlinien) vom 7. Dezember 2006. <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/414.205.2.de.pdf>, abgefragt am 11. April 2008.
- SHARPE, R. (2004). How do professionals learn and develop? Implications for staff and educational developers. In: Baume, D. & Kahn, P. (Hrsg.) (2004). *Enhancing staff & educational development*. New York: Routledge Farmer.
- SPARKS, G. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American educational research journal*, 2, 217–225.
- SPIEL, CH. & GÖSSLER, P. M. (2000). Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 38–47.
- STRASSER, J. (2007). Beratungskompetenz. In: Hawelka, B., Hammerl, M. & Gruber, H. (Hrsg.). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Kröning: Asanger, 195–207.
- 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.
- WEHR, S. (2006). Mehrperspektivische Lehrevaluation. In: Wehr, S. (Hrsg.). *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u. a.: Haupt.
- WILSON, R. C. (1986). Improving faculty teaching. Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of higher education*, 2, 196–211.



Teil II:  
Beiträge aus der  
hochschuldidaktischen Praxis





Christof Arn

## Das Betreuungssetting für schriftliche Leistungsnachweise besser initiieren

### **Die Einzelbetreuung beginnt im Plenum**

In interdisziplinären Nachdiplom-Zertifikatskursen sind nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen geübt, wissenschaftsorientiert zu schreiben. Leistungsnachweise in Form einer schriftlichen Arbeit sind insbesondere für stark praktisch orientierte Menschen, die eine solche Weiterbildung besuchen, nicht selten eine grosse Herausforderung. Die Betreuung wird besonders anspruchsvoll, wenn Studierende, vielleicht unbegründet, diese Herausforderung als Überforderung wahrnehmen. Dann kommt es nicht selten vor, dass die Studierenden sich, wenn Probleme auftreten, nicht oder verspätet mit der Betreuerin oder dem Betreuer in Verbindung setzen.

Für das Gelingen eines Betreuungssettings bei drohenden Überforderungsgefühlen ist vermutlich die Initiierung dieses Settings entscheidend. Eine Reihe von Massnahmen kann helfen, die Einführung in die schriftliche Arbeit zugleich als Einführung ins Betreuungsverhältnis zu gestalten: Wird die Einführung in die schriftliche Arbeit so verstanden und zudem das Betreuungsverhältnis als „Coaching“ begriffen, impliziert dies, dass die Information über die schriftliche Arbeit eine Initiierung des Coachingverhältnisses umfassen kann, ja muss – und ebenso, dass die Betreuung mit dieser Einführung schon begonnen hat.

Dieser Text dokumentiert die Entwicklung einer so konzipierten Einführung in die schriftliche Arbeit im Rahmen des Zertifikatskurses „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“.

# **1 Der Kurs „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“**

## **1.1 Der institutionelle Rahmen**

Das Institut „Dialog Ethik“ ist als „Interdisziplinäres Institut für Ethik im Gesundheitswesen“ aus der Praxis entstanden und arbeitet für die Praxis und in der Praxis, oft in enger Zusammenarbeit mit Spitälern, Heimen und anderen Organisationen des Gesundheitswesens. Fort- und Weiterbildung in Ethik in praxisnaher Form spielt dabei eine wichtige Rolle. Viele Module wurden in konkreten Institutionen und für diese entwickelt, andere wurden von Anfang an als öffentlich ausgeschriebene Kurse konzipiert. Eine Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Nordwestschweiz, dort speziell mit der Hochschule für Soziale Arbeit, führte zu qualitativen Verbesserungen, wesentlichen inhaltlichen Erweiterungen und letztlich zu einer Integration verschiedener Kurse in einen gemeinsamen neu entwickelten Nachdiplom-Masterstudiengang „Ethische Entscheidungsfindung in Organisation und Gesellschaft“.

Kurse mit dem Titel „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“ werden seit ungefähr 2001 angeboten. An den seit 2004 jährlich zwei Mal stattfindenden Veranstaltungen nehmen jeweils 15 bis 26 Fachpersonen aus der Medizin, Pflege, Seelsorge, Physiotherapie, Krankenversicherung und aus weiteren Bereichen des Gesundheitswesens teil. Seit 2004 ist dieser Kurstyp in seinen Grundlinien ähnlich geblieben und bildet den ersten Teil des genannten Masterstudienganges. Er kann auch alleine besucht werden, wovon viele Gebrauch machen: Etwa die Hälfte der Teilnehmenden besucht nur diesen Kurs, die andere Hälfte besucht weitere Kurse.

## **1.2 Das Thema des Kurses**

Freiheitsbeschränkende Massnahmen, Reanimationsentscheide, Pränataldiagnostik, angemessener Umgang mit Behinderungen – das ist nur der Anfang einer Liste von Stichworten, die für die Fachpersonen des Gesundheitswesens, namentlich für Ärztinnen und Ärzte sowie Pflegefachleute, mit einer Vielzahl von schwierigen Entscheidungen assoziativ verbunden sind. In den meisten dieser ethischen Dilemma-Situationen

gibt es keine Möglichkeit der Nicht-Entscheidung. Die Verantwortung in den Berufen des Gesundheits- und Sozialwesens ist in diesen Fällen besonders gross. Das Mass der ethischen Herausforderung hat sich namentlich durch vier Punkte in den letzten Jahren und Jahrzehnten erhöht:

- Die technischen Möglichkeiten im Gesundheitsbereich wachsen.
- Die Vielfalt kultureller und persönlicher Werte nimmt zu.
- Der Spardruck verschärft Konflikte.
- Interdisziplinarität wird zu einer wichtigen Herausforderung.

Das Institut Dialog Ethik ist auf Grund seiner bald zehnjährigen Tätigkeit nahe an den konkreten Fragestellungen speziell in Spitälern und Heimen. Vor diesem Hintergrund wurde eine Weiterbildung für entsprechende Fachpersonen (Ärzte/Ärztinnen, Pflegende, Seelsorger/innen, Juristen/Juristinnen, Heimleiter/innen, Sozialarbeiter/innen, Psychologen/Psychologinnen, Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und weitere spezifisch Interessierte) entwickelt. Der Basiskurs

- vermittelt ethische Grundkenntnisse und Methoden,
- befähigt die Teilnehmenden, eigene und fremde Werthaltungen zu analysieren,
- ermöglicht, unterschiedliche Argumentationsmodelle zu erkennen und anzuwenden,
- bietet vertieftes Wissen zu typischen Dilemma-Situationen,
- trainiert ein Ablauf-Modell zur Reflexion konkreter Fallsituationen („7 Schritte Dialog“).

In seinem Aufbau unterscheidet der Kurs ethische Methodenkompetenz (Erkennen und Analysieren von zentralen Werten wie Menschenwürde und Autonomieanspruch, sowie Ablauf-Modelle zur Reflexion konkreter Fallsituationen) und ethisches Fachwissen für bestimmte Bereiche (Ethik in der Neonatologie, in der Intensivmedizin, in der Langzeitpflege etc.), wobei beides eng verbunden wird. Der Kurs besteht aus sechs Doppeltagen im Abstand von etwa sechs Wochen, zwei Einzeltagen und drei Wissenserweiterungstagen im Anschluss an die Kurstage. Ausserdem wer-

den Praxisgruppen gebildet, die sich fünf Mal autonom treffen. Obligatorisch zu lesende, für diesen Kurs verfasste „Basistexte“ sowie ein ausführlicher Reader mit grossenteils fakultativen Texten begleiten den Kurs. Als Leistungsnachweis wird eine schriftliche Arbeit von ungefähr 7 bis 12 Seiten verfasst. Ein virtueller Klassenraum mit diversen Unterlagen, spielartigen Trainingsgelegenheiten, einem Forum und einem speziellen Tool zur Begleitung der schriftlichen Arbeiten erweitert den Kurs zu einem „Blended-Learning-Angebot“.

## **2 Die Initiierung des Betreuungssettings neu gestalten**

Als Leistungsnachweis im Rahmen der Bologna-konformen Zertifizierung figuriert in diesem Kurs eine schriftliche Arbeit von ungefähr 10 Seiten, welche vier Kriterien erfüllen muss: Zwei spezifisch auf ethische Reflexion bezogene Kriterien (Unterscheidung von normativen und deskriptiven Aussagen, Benennung von Argumentationsmodellen) und zwei allgemeine Kriterien (schlüssiger Aufbau und wissenschaftsorientierte Darstellung). Das Verfassen dieser Arbeiten wird intensiv betreut. Die Betreuung der schriftlichen Arbeit zeigte allerdings Optimierungsbedarf: Es kam immer wieder vor, dass Teilnehmende in einem Zustand von Überforderungsgefühlen tatenlos verharrten oder dass „in letzter Sekunde“ Betreuung angefordert wurde. Ausserdem zeigte sich deutlich, dass die Forderung nach einer schriftlichen Arbeit die Kursatmosphäre belastete. In Feedbackrunden am Schluss der Kurse wurde das Abfassen der schriftlichen Arbeit als besonders problematischer Teil des Kurses eingeschätzt.

Der Betreuungsprozess der schriftlichen Arbeit kann in drei Phasen eingeteilt werden:

1. Initiierung der schriftlichen Arbeit und damit des Betreuungssettings im Kursplenum
2. Durchführung kontinuierlicher Betreuung im Eins-zu-eins-Setting
3. Abschluss der Betreuung und Beurteilung der schriftlichen Arbeit

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Optimierung des Starts im Betreuungsprozess der schriftlichen Arbeit darzustellen, da in der ersten Phase des Betreuungssettings entscheidende Weichen gestellt werden.

Dieser Start, der im Kursplenum stattfindet, wird als die kommunikative „Produktion“ des Betreuungsverhältnisses angesehen: Es sollen die Vermittlung von grundlegenden Informationen an die Teilnehmenden und erste Diskussionen mit den Teilnehmenden über die schriftliche Arbeit so gestaltet werden, dass bereits an dieser Stelle mit Fug und Recht von „Coaching“, von „Empowerment“ und „begleitender Anleitung“ gesprochen werden kann. So soll erreicht werden, dass nicht später ein Vertrauensverhältnis – neben anderen Elementen eines guten Coachingverhältnisses – aufgebaut werden muss, sondern dass dieses von allem Anfang an (soweit irgend möglich) gegeben ist (Culley 2002, S. 31).

## **2.1 Die schriftliche Abschlussarbeit als Belastung für die Teilnehmenden und für die Kursleitung**

Der Aufwand für die schriftliche Arbeit ist für die Teilnehmenden gross – und ebenso der Betreuungs- und Korrekturaufwand für die Kursleitung. Erschwerend kommt hinzu, dass unter den Teilnehmenden solche sind, die geübt sind im Verfassen von Fachtexten, solche, die meinen, das zu sein, solche die durch diesen Auftrag stark herausgefordert bis überfordert sind, und solche, die meinen, stark herausgefordert oder überfordert zu sein.

Die Feedbacks zum Kurs zeigten, dass die schriftliche Arbeit denjenigen Teil des Kurses bildet, der emotional die schlechteste Beurteilung durch die Teilnehmenden erhält – relativ zum sonst sehr positiven emotionalen Verhältnis zum Kurs.

Die schriftlichen Arbeiten zeigen gut, wo bei den Teilnehmenden Lücken im Verständnis der vermittelten Inhalte sind und verlangen von den Kursleitenden „Einzelunterricht“. Leider trauen sich nicht alle Teilnehmenden – oder besser gesagt sogar eher wenige der Teilnehmenden – solche Einzelunterstützung in Anspruch zu nehmen, sobald sich Bedarf zeigt. Tun sie das nicht, entstehen problematische Situationen: Verzögerungen oder wenig sinnvoll eingesetzte Zeit seitens der Teilnehmenden und damit Frustrationen.

## 2.2 Überlegungen zur Initiierung des Betreuungssettings

Einige Indizien sprachen dafür, dass die Initiierung des Betreuungssettings für die schriftlichen Arbeiten den weiteren Verlauf entscheidend prägt. In einem Kurs hatten einige Teilnehmende sprachlich unfertige Arbeiten abgegeben und damit den Eindruck erweckt, die Freundlichkeit der Leitung überzustrapazieren. Als im nächsten Kurs klar deklariert wurde, dass eine „saubere“ Abfassung und Darstellung erwartet wird, muss diese Präsentation der Anforderungen an die schriftliche Arbeit insgesamt Überforderungsgefühle geweckt und eine Distanz zur Leitung hergestellt haben. Nur indirekt erreichte uns die Information, dass sich mehrere Teilnehmende blockiert gefühlt haben.

Die Initiierung des Betreuungssettings durch die Kommunikation klar definierter Anforderungen ist offensichtlich auch entscheidend für atmosphärische Momente in der weiteren Entwicklung des Betreuungsverhältnisses. Der Start prägt die Beziehung der Teilnehmenden

- a) zur Abfassung einer schriftlichen Arbeit,
- b) zur Leitung in ihrer Funktion als Betreuung der schriftlichen Arbeit,
- c) zur Leitung generell: die Beziehung kann belastet – vielleicht auch verbessert – werden.

Diesen Start gibt es nur ein Mal: genau zu dem Zeitpunkt, bei dem den Teilnehmenden die schriftliche Arbeit als Leistungsnachweis mit seinen Annahmekriterien vorgestellt wird.

## 2.3 Die hilfreiche Theorie

Wiewohl es eine Binsenwahrheit zu sein scheint, dass die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden für den Lernerfolg eine entscheidende (vielleicht die entscheidende) Komponente ist, wird den Möglichkeiten, diese Beziehung zu gestalten, in den (erwachsenen-) pädagogischen Fachbüchern relativ wenig Raum gegeben. Immerhin bemerkt Winteler (2004, S. 162) kurz und knapp:

*„Die Beziehungskomponente (connected learning) ist der Schlüssel zu komplexen Formen des Lernens. Dies betrifft sowohl die Beziehung zwischen Dozent und Student als auch die gemeinsame Beziehung zum Prozess der Wissenskonstruktion.“*

Der Ort, an dem sich die Beziehung besonders direkt ereignet, ist das persönliche Betreuungsverhältnis. Dieses persönliche Betreuungsverhältnis rückt typischerweise bei der Abfassung von schriftlichen Arbeiten ins Zentrum. Hier soll – zumindest teilweise – eine Eins-zu-eins-Betreuung stattfinden. Damit wird den Teilnehmenden eine besondere Lerngelegenheit geboten.

Klarheit oder Unklarheit der Definitionen einer Beziehung sind absolut zentral und werden primär in der ersten Phase hergestellt. In der Theorie besteht – unabhängig davon, ob man von Coaching oder Beratung spricht – Einigkeit darüber, dass es in der ersten Phase eines Coaching- bzw. Beratungsverhältnisses gilt, den „Auftrag zu klären“ (Pfäffli 2005, S. 230) und dass auch der Rollenklärung gerade an dieser Stelle eine grosse Bedeutung zukommt. So sehr einem dieser Hinweis selbstverständlich vorkommt, so wenig wird man sich selbst daran erinnern, als Studentin oder Student jemals eine Auftrags- bzw. explizite Rollenklärung für die Betreuung, beispielsweise beim Abfassen eigener schriftlicher Arbeiten, erlebt zu haben. Hingegen wird es einem vermutlich leicht fallen, missliche Entwicklungen gerade beim Abfassen von Texten für Leistungsnachweise bzw. Qualifikationsarbeiten auf eben diese fehlende Klärung zurückzuführen.

Aus diesem Grund werden folgende theoretischen Annahmen vorausgesetzt:

- a) Mit dem Moment, an dem die Leitung im Kurs zum ersten Mal von einer schriftlichen Arbeit spricht, wird das Betreuungssetting initiiert – bewusst und aktiv oder unbewusst und entsprechend „zufällig“. Betreuung findet somit nicht erst unter vier Augen statt.
- b) Für pädagogische Kontexte adaptierte Coachingtheorien können nicht nur, sondern müssen auf diese Initiierung des Betreuungssettings angewendet werden.

Diese beiden Annahmen können gewiss bestritten werden – andere würden andere Theorien für die Initiierung einer schriftlichen Arbeit in einem Kurs heranziehen. Dem Autor scheint jedoch, dass, jedenfalls aus der Perspektive der Studierenden bzw. Kurs-Teilnehmenden, diese Optik nahe liegt. Deshalb wird von diesen beiden Annahmen ausgegangen und erkundet, welchen Ertrag sie für die Optimierung einer solchen Initiierung bringen.

### Initiierung eines Coachingverhältnisses

Eva Scheuber-Sahli hat im Kurs „Coaching von Studierenden“ des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik das Hauptaugenmerk auf zwei Punkte gerichtet (vgl. Scheuber-Sahli 2005):

- a) sich der Rollenkonflikte bewusst werden, diese ansprechen;
- b) sich Zeit nehmen für eine Klärung des Auftrags zu Beginn des Coachingverhältnisses.

Der erste Punkt wird unten als „Spannungsfeld 2“ kurz vertieft werden. Zum zweiten Punkt seien gleich hier wesentliche theoretische Hinweise festgehalten.

Scheuber-Sahli zieht für diese Phase Schultz von Thun (2001) heran. Er teilt die „Situationsklärung“ in vier Momente ein:

- a) systemischer Kontext (Arbeitsumfeld, eventuell privates Umfeld)
- b) aktuelle Situation
- c) innere Situation (Coach oder Coachee)
- d) geklärte Situation

Diese vier Gebiete sollen zu Beginn eines jeden Coachingverhältnisses durchschritten werden, tendenziell in dieser Reihenfolge. Das Ergebnis soll die Formulierung einer „Überschrift“ sein, die man über das kommende Coachingverhältnis setzen kann.

Scheuber-Sahli hat zu dieser Theorie eine eigene Tabelle mit weiteren Hinweisen entwickelt:

Tabelle 1: *Phasen eines Coachings nach Scheuber-Sahli (2005)*

1. Klären			
Phase	Ziele	Vorgehen	Methodische Hinweise
<b>Kontaktaufnahme und Orientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tragfähige Coachingbeziehung aufbauen</li> <li>• Gemeinsames Verständnis der Situation entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahmenbedingungen schaffen, die Offenheit und Vertrauen ermöglichen</li> <li>• Coachees die Situation aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsent sein</li> <li>• Aktiv zuhören</li> <li>• Verständnis signalisieren</li> <li>• Nachfragen</li> </ul>



		ihrer Sicht darstellen lassen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Rolle transparent machen</li> </ul>	
<b>Analyse und Zielsetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anliegen des / der Studierenden verstehen</li> <li>• Erwartungen an das Coaching erfragen</li> <li>• Ziele des Coachings vereinbaren</li> <li>• Weiteres Vorgehen (Inhalte, Rahmenbedingungen) planen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Situation unter verschiedenen Aspekten betrachten</li> <li>• Bisherige Strategien und Massnahmen reflektieren</li> <li>• Ressourcen bewusst machen</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen des Coachings aufzeigen</li> <li>• Verbindliche Vereinbarungen treffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungsorientiertes Fragen</li> <li>• Zusammenfassen</li> <li>• Visualisierungshilfen anbieten</li> <li>• Hypothesen formulieren</li> <li>• Eigene Wahrnehmung mitteilen</li> <li>• Andere Sichtweisen einbringen</li> </ul>

Die theoretischen Hinweise von Scheuber-Sahli lassen sich vielleicht – stark vereinfachend und verkürzend – zusammenfassen in zwei Momente: Sensibilität für atmosphärische Förderlichkeit und Offenheit sowie Suche nach ausgesprochener Klarheit.

*Klärung von Aufträgen und Rollen*

Wo überall lauern Unklarheiten, Doppelrollen und Spannungsfelder, die der Klärung bedürfen? Vier Felder seien im Folgenden genannt.

## **Spannungsfeld 1: Guter Inhalt und/oder gute Qualifikation**

Pfäffli (2005, S. 232) beschreibt ein Spannungsfeld unter dem speziellen Aspekt, dass es Diplomarbeiten mit doppeltem Auftrag gibt: Werden Themen von Firmen und anderen Institutionen der Praxis in Auftrag gegeben, können deren Kriterien durchaus von denjenigen der Hochschule abweichen. Pfäffli beschreibt dieses Spannungsfeld also für den Fall, dass Diplomarbeiten zugleich Auftragsarbeiten sind. Doch zeigt sich, prinzipiell betrachtet, nicht exakt dasselbe Spannungsfeld, wenn Studierende ein inhaltliches Interesse verfolgen, das sich ja in aller Regel nicht mit der Aneignung der Methodenkompetenzen deckt.

Bei allem Glauben an Zusammengehörigkeit von Form und Inhalt: Tertiäre Bildung ist zu einem grossen Teil Vermittlung und Einübung von Methodenkompetenzen. Dies kann im Extremfall zu den paradoxen Situationen führen, dass eine schriftliche Arbeit inhaltlich flach bleibt, aber doch den Nachweis erbringt, dass die Autorin bzw. der Autor sich die gefragten Methodenkompetenzen angeeignet hat. Unter Umständen reicht es für eine positive Qualifikation ja schon, dass die schriftliche Arbeit keinen Anhalt bietet, das Gegenteil zu zeigen. Auch das umgekehrte Paradox kommt vor: Eine schriftliche Arbeit kann inhaltlich interessant sein, ja bisweilen geniale Elemente enthalten – aber keinen Ausweis über die Aneignung der gefragten formalen Kompetenzen darstellen, oder sogar zeigen, dass die Methodik missverstanden wurde. Kurz: Inhaltlich schlechte Arbeiten können die Anforderungen erfüllen, inhaltliche gute Arbeiten müssen bisweilen abgelehnt werden.

Je genauer man definiert, welche Methodenkompetenzen mit einer schriftlichen Arbeit nachgewiesen werden können, desto deutlicher wird auch, was jenseits dieser Kriterien liegt. Tatsächlich spricht vieles dafür, wenige und gezielte Kriterien zu definieren – was aber eben immer auch bedeutet, dass damit nicht die gesamte Qualität einer Arbeit erfasst ist. Entscheidend ist einfach, ob konsequent transparent gehalten wird, was nicht beurteilt wird.

Das in der Praxis häufige Problem der Länge schriftlicher Arbeiten lässt sich zumindest zum Teil auch in dieses Spannungsfeld einordnen. Die Mehrzahl der Teilnehmenden des Kurses „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“ würde es vorziehen, die definierte Ma-

ximallänge zu überschreiten. Inhaltlich muss man hie und da durchaus zugeben, dass das Sinn machen würde. Für den Nachweis der Methodenkompetenzen ist das allerdings keinesfalls nötig und in aller Regel auch nicht sinnvoll.

## **Spannungsfeld 2: Betreuung und Beurteilung**

In aller Regel ist es dieselbe Person, welche eine schriftliche Arbeit in ihrem Werdeprozess betreut und sie anschliessend beurteilt. Zeitlich folgen sich diese beiden Rollen und sind klar getrennt. Sie werden aber „in Personalunion“ wahrgenommen. Studierende müssen daher in der Betreuungsphase stets antizipieren, dass der Eindruck, den sie in dieser Phase hinterlassen, sich mehr oder weniger auf die Beurteilung auswirken wird. In der Beurteilungsphase geschieht indirekt auch eine Selbstbeurteilung, denn gut betreute Arbeiten werden in der Regel besser ausfallen als andere. Damit sind nur zwei Momente angesprochen, die zeigen, dass die zeitliche Staffelung der beiden Rollen das Problem nicht wirklich löst. Weitere Mechanismen wären zu nennen, die das ebenfalls bestätigen.

Die Doppelrolle, die damit entsteht, wird da und dort für notwendig, bisweilen sogar für sinnvoll gehalten. Pfäffli (2005, S. 234) resümiert trotzdem so: „Dieser Zwiespalt lässt sich nicht ausräumen. Es bleibt die Möglichkeit, damit wenigstens transparent umzugehen. Wenn eine faire Beurteilung des Endergebnisses gefährdet ist, beispielsweise aufgrund von Konflikten, empfiehlt es sich unbedingt, eine weitere Person hinzuzuziehen.“ In der Praxis der Kurse „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“ war die Problematik eher umgekehrt gelagert: Auf Grund der Beziehung aus dem Betreuungsverhältnis sah man sich gelegentlich gedrängt, Arbeiten nicht zurückzuweisen.

Dieses Spannungsfeld wurde für diesen Kurs radikal gelöst: Die Beurteilung der Arbeiten wird von einer anderen Person vorgenommen. Das Spannungsfeld ist damit nicht ganz ausgeräumt, aber doch so, dass man es nicht mehr als wesentliches Problemfeld wahrnehmen kann. Allerdings ist auch hier entscheidend, von Anfang an zu kommunizieren, dass Betreuung und Beurteilung getrennt wird und warum dies so ist.

Dabei zeigt sich allerdings auch ein Nachteil dieses Verfahrens: Die Korrektorin bzw. der Korrektor kann bestimmte Eigenheiten von Arbeiten, bis in die Formulierungen hinein, da und dort nicht verstehen, an Stellen, an denen die Betreuerin bzw. der Betreuer das sehr wohl nachvollziehen könnte. Das ist wohl der zwingende Preis einer „objektiveren“ Beurteilung und zeigt genau Momente von Voreingenommenheit. Um dieses Problem etwas zu entschärfen, kann die Korrektorin/der Korrektor bei schriftlichen Arbeiten, deren Annahme strittig ist, bei der Betreuungsperson zurückfragen.

### **Spannungsfeld 3: Selbst- und Fremdbild und die Sache mit dem Selbstbewusstsein**

Ein Spannungsfeld, das in der Literatur etwas weniger thematisiert wird, aber aus der Erfahrung gerade in diesen Kursen wichtig ist, ist die grosse Bedeutung des Selbstbewusstseins für den Erfolg der Abfassung einer schriftlichen Arbeit.

In den Kursen „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“ ist die Heterogenität der Gruppe gross, was die Übung im thematischen Schreiben betrifft. Kaderpersonen oder Personen mit Forschungserfahrung schreiben nicht selten gewandt und könnten auf die Hinweise zur Gestaltung des Literaturverzeichnisses bestens verzichten. Andere Teilnehmende haben überhaupt noch nie einen vergleichbaren Text verfasst und kämpfen zuerst einmal mit dem Textverarbeitungsprogramm. Dies ist aber alles nicht einmal unbedingt ein Problem, wenn die Teilnehmenden erstens ihre Kompetenzen im Verhältnis zu den Anforderungen richtig einschätzen, sich also die Unterstützung holen können, die sie brauchen, und wenn sie zweitens nicht in ausufernde Überforderungsgefühle geraten, wenn also ihr Selbstbewusstsein stark genug ist. Dabei kann eben dieses Selbstbewusstsein durchaus von der Einschätzung seitens der Kursleitung abweichen. Manche Teilnehmende mit hohen Qualifikationen meinen, eine schriftliche Arbeit von zehn Seiten „mit links“ zu schreiben und unterschätzen die Tatsache, dass es um neue, ihnen zunächst fremde Methodenkompetenzen geht. Einfacher qualifizierte Personen erschrecken manchmal nur schon beim Gedanken an eine schriftliche Arbeit so, dass sie dies grundlegend behindert – und unterschätzen sich damit selber massiv.

Das erste Problem zeigt sich leider in aller Regel erst nach (oft verspäteter) Abgabe der schriftlichen Arbeit. Es kann dann durch eine Rückweisung zur Überarbeitung durchaus vernünftig korrigiert werden, wenn man seitens der Kursleitung die allfällige Überraschung bei den (statusmässig eventuell höher gestellten) betreffenden Teilnehmenden nicht fürchtet. Das zweite Problem muss man aber unbedingt früher erkennen. Hier gilt ganz strikt: Je früher, desto besser. Wirklich mit sich zufrieden sein kann man nur, wenn man die Überforderungsgefühle bereits ganz zu Beginn erfasst und einen Austausch darüber initiiert. Zwar fangen sich Teilnehmende teils auch selber. Bei anderen aber verstärkt sich das Gefühl und sie ziehen sich zurück, haben genug anderes zu tun und die Kursleitung erfasst die Problematik zu spät, zumal gerade diese Personen die für die Abfassung der Arbeit vorgesehene Zeit unbedingt ganz ausschöpfen sollten. Dies bedeutet: Gerade hier ist eine offene Kommunikation über dieses potenzielle Problem wichtig. Eine ausgewogene Kombination von Empathie und rezeptartigen Vorgehensvorschlägen helfen erfahrungsgemäss zuverlässig weiter.

#### **Spannungsfeld 4: Deklaration und Aushandlung**

Wer „Rollen- und Auftragsklärung“ sagt, evoziert die Assoziation eines Aushandlungsprozesses. Wie viel ist aber wirklich verhandelbar? Ist nicht grösstenteils institutionell vorgegeben, wer welche Rolle auszufüllen und wer welchen Auftrag auszuführen hat? Findet nicht eher eine „Rollen- und Auftragsdeklaration“ statt, unter dem Deckmantel von „Gesprächsbereitschaft“? Immerhin gibt es ein Minimum an Dialog, das, jenseits aller institutionellen Zwänge, realisiert werden kann: Wenn kaum Verhandlungsspielraum besteht, kommuniziert man folglich dann ehrlich und authentisch, wenn man einseitig deklariert, nicht diskursiv „klärt“. Das Minimum an Dialog besteht allerdings (neben der Offenheit für Klärungsfragen, was allerdings mit Aushandlung nichts zu tun hat) darin, Gelegenheit zur Reaktion auf diese Deklaration zu geben. Im Grunde sollte man eine solche Reaktion eigentlich einfordern. Wenn auch vieles nicht im Moment verhandelbar ist, so wären kritische Reaktionen doch ein Grund, einiges in späteren Kursen anders zu definieren. Vor allem aber macht es einen grossen Unterschied für das Betreuungs-

verhältnis zu wissen, in welchen Punkten die Teilnehmenden mit der Verteilung von Auftrag und Rollen glücklich sind und wo eben nicht.

## **2.4 Anwendung der Theorie: die neue Initiierung des Betreuungssettings**

Aus dieser Theorie liessen sich nun viele unterschiedliche Formen der Initiierung des Betreuungssettings ableiten. Das, was im Folgenden vorgeschlagen wird, ist nur eine Möglichkeit unter vielen. Sie soll aber ihrem Anspruch nach den genannten Kriterien standhalten und insbesondere die vier behandelten Felder berücksichtigen.

Die neue Initiierung besteht aus drei aufeinander folgenden Komponenten, die auf den nächsten Seiten genauer erläutert werden:

- a) Eine Beamer-Präsentation sorgt für eine Definition der schriftlichen Arbeit als „selbstbestimmt“, „spielerisch-kreativ“, „von simplen Annahmekriterien reguliert“.
- b) Ein Austausch über mögliche Themen im Plenum initiiert das offene Gespräch über mögliche Inhalte der schriftlichen Arbeit in der Hoffnung, dass dieses Gespräch kontinuierlich weitergeführt wird – unter den Teilnehmenden und im Kontakt mit der Kursleitung.
- c) Eine detaillierte schriftliche Unterlage informiert genauer über die Annahmekriterien und wird kombiniert mit der nachdrücklichen Information darüber, dass „Einsamkeit“ mit der schriftlichen Arbeit strikt nicht vorgesehen ist. Die schriftliche Arbeit ist „betreutes Lernen“.

Zwischen a) und b) soll etwas Zeit verstreichen, während der sich die Teilnehmenden erste Gedanken über mögliche Themen für die eigene schriftliche Arbeit machen können.

Diese neue Initiierung des Betreuungssettings orientiert sich folgendermassen an den oben genannten theoretischen Reflexionen: Förderlichkeit und Offenheit wird in den Vordergrund gestellt. Die Form der Beamer-Präsentation (siehe unten) soll zu dieser Atmosphäre beitragen. Die ausgesprochene Klarheit wird, davon ausgehend, sukzessive aufgebaut.

Mit der Einteilung der Initiierung in drei Etappen wird auch das oben dargestellte Spannungsfeld 1 „etappiert“: Erfahrungsgemäss werden Motivation und sogar die Qualität der schriftlichen Arbeiten gemindert, wenn die Teilnehmenden die Themenwahl und ihre Herangehensweise primär an den Kriterien der Annahme der Arbeit als Leistungsnachweis orientieren. Andererseits ist es unfair, diese Kriterien erst später zu nennen. Folgender Kompromiss wird angestrebt: Ein erster Einstieg in die schriftliche Arbeit fokussiert im oben genannten Spannungsfeld 1 zwischen „guter Inhalt“ und „gute methodische Qualifikation“ auf den „guten Inhalt“, ohne allerdings die Annahmekriterien zu verschweigen. Erst in einer zweiten Phase werden die Annahmekriterien detailliert – und hier wiederum „freundlicher“ und „kommunikativer“ als früher – thematisiert.

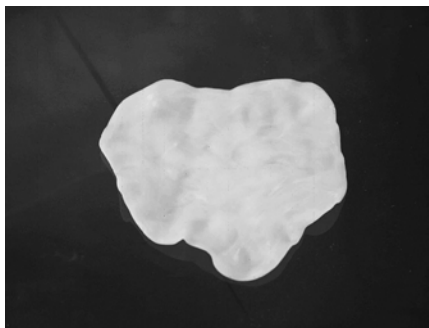
Das Spannungsfeld 2 wurde, wie erwähnt, durch Rollenaufteilung bereits früher gelöst. Auf das Spannungsfeld 3 wird eingegangen, indem der erste Kontakt mit dem Auftrag, eine schriftliche Arbeit zu verfassen, mit einer spielerischen Note „gewürzt“ wird. Den vermutlich verbreiteten „schulischen“ Assoziationen von „distanziert ausgetestet werden“ wird eine Gegen-Assoziation gegenübergestellt: Selber kreativ an ein Thema herantreten.

Spannungsfeld 4 wird durch eine ehrliche Deklaration entschieden: Es gibt eine grosszügige Betreuung der schriftlichen Arbeit, kombiniert mit klaren Grenzen, die vor allem von den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Aufgabenstellung gesetzt werden.

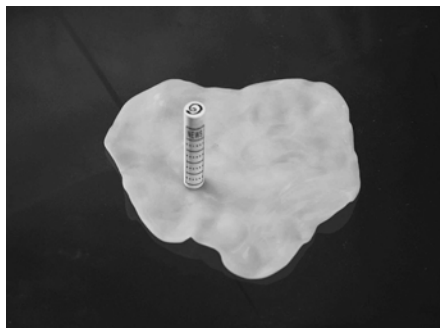
Die Pointe der „Initiierung“ ist jedoch insgesamt die Herstellung eines Dialogs: Wer miteinander schon im Gespräch ist, kann leichter im Gespräch bleiben. Es soll so verhindert werden, dass es Sache der Teilnehmenden ist, „das Schweigen über die schriftliche Arbeit“ zu brechen und auf die Leitungspersonen zuzugehen. Damit steht die mittlere der Komponenten a) bis c) im Zentrum. Komponente a) ist deren Vorbereitung (Erstinformation und „Lockerung“), c) ein präzisierender Nachklang.

#### *Komponente a): Beamer-Präsentation*

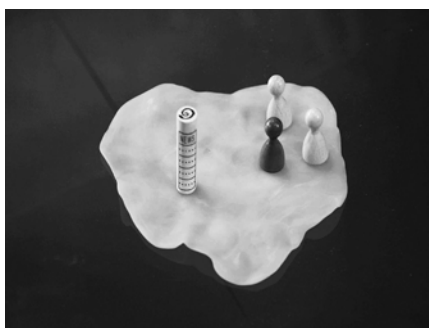
Die Beamer-Präsentation stellt die schriftliche Arbeit metaphorisch als „Bühne“ dar: Bühne frei für die Inszenierungen – der schriftlichen Arbeiten – der Teilnehmenden! Die begleitenden Worte während der Beamer-Präsentation stehen unter den jeweiligen Bildern.



Das ist die „schriftliche Arbeit“: eine Bühne. Es ist Ihre Bühne. Sie sind frei, auf ihr zu inszenieren.



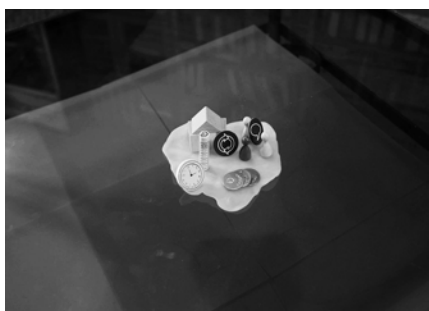
Eine Möglichkeit wäre, ein Schriftstück (hier eine Zeitung), aber auch ein Buch ins Zentrum zu rücken und zu besprechen.



Personen können vorkommen...



...das Thema kann in einer Institution, im Rahmen von Abläufen, eingeordnet sein. Kommunikationen können wichtig sein, Zeit, Geld usw.



Eine schriftliche Arbeit zu verfassen, bedeutet auch: Distanz nehmen, aus einer Vogelperspektive anschauen, reflektieren.



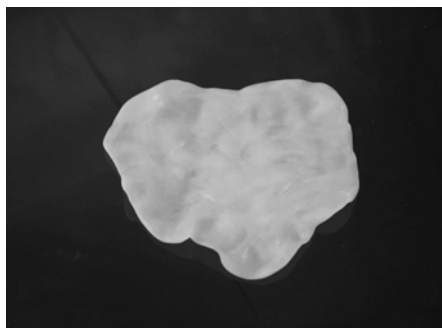
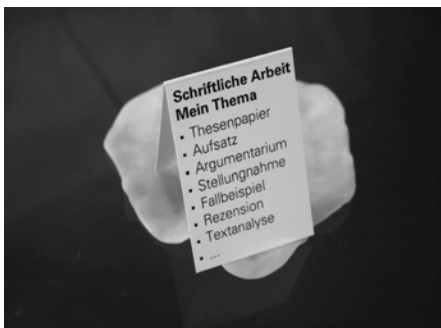
Nun können verschiedene „Quellen“ helfen, das gewählte Thema zu bearbeiten, das Drehbuch für das Geschehen auf der Bühne zu gestalten: die „Basistexte“ aus dem Kurs, die Reader-Texte, die gehörten Referate, natürlich primär die eigenen Überlegungen, Bücher, Feedbacks aus den Lerngruppen usw.





Zur ethischen Arbeit wird sie, indem zwei spezifische „Lichter“ auf das Thema geworfen werden: erstens durch einen „Werteblick“, der Werte von Fakten unterscheidet und Werte zur Diskussion stellt,

zweitens durch einen „Argumentationsmodelle-Blick“, der solche Werte typisiert, gruppiert, ordnet. Diese beiden Blicke machen das Minimum an „Ethik“ aus.



Formal kann die schriftliche Arbeit sehr unterschiedlich gehalten sein: Vom Thesepapier über ein Argumentarium bis zur Rezension u. ä. ist vieles möglich.

Aber nun genug: Die Bühne ist frei!

Die einzigen Hinweise auf die Annahmekriterien bestehen in den Forderungen nach dem „Werteblick“ und dem „Argumentationsmodelle-Blick“.

Die ersten Erfahrungen mit dieser Beamer-Präsentation zeigten, dass unmittelbar nach dieser Präsentation eher wenige Fragen gestellt werden. Es geht aber den Teilnehmenden offensichtlich viel durch den Kopf – Themenideen zeichnen sich ab. Der spielerische Zugang wirkt – die Teilnehmenden suchen lieber nach Drehbuchideen, als dass sie sich in Detailfragen zu Rahmenbedingungen verstricken würden. Dies leitet

ideal zum Auftrag über, mit dem die Komponente a) schliesst: sich einige erste Gedanken zur eigenen Themenwahl zu machen.

*Komponente b): offenes Gespräch über die Themenwahl*

Einige Wochen später, beim nächsten Präsenztreffen, wird dieser Auftrag wieder aufgenommen. Im Plenum wird angekündigt, dass nun Gelegenheit besteht, sich über erste Ideen auszutauschen. Erfahrungsgemäss melden sich bald Teilnehmende und tragen vor, was sie sich in etwa als Thema für ihre schriftliche Arbeit vorstellen könnten.

Seitens der Kursleitung entsteht dadurch die Möglichkeit zu unterstützen, zu ergänzen, weitere Ideen anzuregen. Bereits an dieser Stelle muss man die Teilnehmenden oft ermutigen, ihr Thema enger zu fassen – sie vor ihrem eigenen Enthusiasmus und Fleiss auch etwas schützen. Dies wird wohlwollend aufgenommen, weil man damit signalisiert, es mit dem Leistungsdruck nicht übertreiben zu wollen (womit sich die intrinsische Motivation oft quadriert).

*Komponente c): detaillierte schriftliche Unterlage über die formalen Bedingungen und über den Ablauf*

Idealerweise wird wieder mit etwas zeitlichem Abstand eine schriftliche Information auf zwei Seiten abgegeben, die genau, transparent und verbindlich die Rahmenbedingungen erläutert. Anschliessend wird etwas Zeit für eine kurze Diskussion zu diesem Papier reserviert.

Alternativ kann das Papier auch unmittelbar nach Komponente b) abgegeben werden, verbunden mit dem Hinweis, dass darüber bei einer nächsten Gelegenheit kommuniziert werden kann bzw. gerne auch persönliche Auskünfte gegeben werden.

## **2.5 Fazit und kritische Reflexion**

Im Kurs „Ethische Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen“ (Sommerhalbjahr 2006) konnte erstmals diese neue Initiierung des Betreuungsverhältnisses realisiert werden. Bereits während des Kurses, in der Zeit, in der die Teilnehmenden an der Arbeit schrieben, war die Atmosphäre bezüglich des Leistungsnachweises wesentlich entspannter. Der Schreibende empfand die Differenz sogar als frappant: Das Überforde-

rungsgefühl in der Luft fehlte. Leider trübten einige organisatorische Schwächen der Kursleitung in einer bestimmten Phase die Atmosphäre etwas. Dennoch: Der Kommunikationsaufwand rund um die schriftliche Arbeit nahm eher ab. Dies verwirrte ein wenig, weil ja die Schwelle niedriger gehalten werden sollte und daher erwartet wurde, dass mehr Kontakt mit den Teilnehmenden entsteht. Offenbar hat aber die Entlastung die Selbstständigkeit der Teilnehmenden erhöht.

Insgesamt war die Qualität der schriftlichen Arbeiten in diesem Kurs leicht höher als im Durchschnitt – was allerdings auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden kann. Als mögliche Ursachen in Frage kämen auch, dass in diesem Kurs etwas weniger Teilnehmende waren als bisher oder dass er in einer anderen Region durchgeführt wurde. In der Auswertungsdiskussion am Ende des Kurses wurde die schriftliche Arbeit insgesamt als positiv beurteilt.

Ein Kritikpunkt an dieser Initiierung bleibt, wenn man konsequent von der oben dargestellten „hilfreichen Theorie“ ausgeht: Die Reflexion des systemischen Kontextes gemäss Schultz von Thun unterbleibt in dieser Initiierung. Die Teilnehmenden bringen jedoch insbesondere Arbeitsüberlastung, aber auch persönlich-familiäre Überlastungen immer wieder ein – müssen diese einbringen. Es wäre deshalb dringend zu überlegen, für diesen Punkt im Initiierungssetting einen Raum zu schaffen. Da diese Initiierung im Plenum stattfindet, kann man nicht mit persönlichen Äusserungen von Teilnehmenden rechnen. Man kann aber klären, dass Raum für eine Thematisierung des systemischen Kontextes und seiner Auswirkungen auf den Prozess der Abfassung der schriftlichen Arbeit prinzipiell besteht, ja, es liesse sich sogar definieren, welcher. Faktisch ist dieser Raum auch deutlich umrissen: Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, um eine Verlängerung des Abgabetermins unter Einhaltung einer minimalen Form zu ersuchen. Es wäre sinnvoll, diese Information in den Zusammenhang eines Hinweises auf den – stets und immer vorhandenen – systemischen Kontext der Abfassung einer schriftlichen Arbeit zu stellen.

Die weiteren Kurse seither zeigten noch ein Weiteres: Auch Unterlagen über Zitierungsweisen und andere Formalia können wesentlich Überforderungsgefühle verursachen, wenn sie bereits beim Start des Betreuungssettings abgegeben werden. Tatsächlich sind diese zu diesem

Zeitpunkt auch irrelevant. Man meint, mit Dokumentenvorlagen und Ähnlichem zu helfen, lenkt aber in Tat und Wahrheit damit von dem ab, was sich in dieser Phase ereignen soll und worauf die Kräfte zu fokussieren sind: den eigenen Interessen nachspüren und daraus eine überschaubare Fragestellung entwickeln – und sich in ein Betreuungssetting einfinden, das zur Entfaltung der eigenen Denk- und Schreibkräfte maximal beiträgt.

## Literaturverzeichnis

- CULLEY, S. (2002). Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim, Basel: Beltz.
- PFÄFFLI, B. K. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern u. a.: Haupt.
- SCHEUBER-SAHLI, E. (2005). Coaching von Studierenden. Kursunterlagen. Universität Bern. Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- SCHULTZ VON THUN (2001). Miteinander reden. Hamburg: Rowohlt.
- WINTELER, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Simone Suter

## Schreiben als einsamer Prozess?

### **Didaktische Überlegungen zur Begleitung Studierender beim Verfassen eines Essays**

Das Verfassen eines Textes ist ein komplexer Prozess. Um diesen unterstützen zu können, bedarf es einer vorausschauenden Planung. Mittels einer transparenten Kommunikation von Beurteilungskriterien, durch Gruppenarbeiten, eine anhand eines Leittextes vollzogenen methodischen Schulung und unterschiedliche Formen der Beurteilung soll das Schreiben als ein in Einsamkeit vollzogener Prozess systematisch Unterstützung erfahren.

#### **1 Einleitung**

Die Studierenden am Ende einer Lerneinheit eine Arbeit schreiben zu lassen, stellt eine häufig gewählte Form dar, ein Semester oder gar ein Studium abzuschliessen. Nicht nur wird für Lehrende und Lernende überprüfbar, ob die Lernziele erreicht wurden, das Verfassen eines Textes selbst stellt einen Lernanlass dar, muss doch das erworbene Wissen neu geordnet und auf eine bestimmte Fragestellung hin angewendet werden. An Höheren Fachschulen, wo ich unterrichtet habe, fehlen den Studierenden jedoch häufig fundierte Methodenkenntnisse, ebenso ausreichende Übungsmöglichkeiten, um Texte – die einem Hochschulniveau angemessen erscheinen – verfassen zu können. An die Texte – spätestens bei den Diplomarbeiten – werden dennoch in der Regel Kriterien herangezogen, denen von Seiten der Studierenden mangels einer entsprechenden Schulung nicht genüge getan werden kann. Dies, so meine Erfahrung, stellt sich für alle Beteiligten als sehr unbefriedigend heraus.

Anstatt die Studierenden einer Höheren Fachschule eine Hausarbeit schreiben zu lassen, die sich an universitären Seminararbeiten orientiert, wähle ich aus den obigen Überlegungen heraus die Textform eines Essays als eine mögliche Alternative. Im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit erscheint es grundsätzlich sinnvoll, dass sich die Studierenden im Verfassen schriftlicher Texte sowie im sachlichen und fachlich kompetenten Argumentieren üben. Beim Essay, was im Englischen so viel heisst wie „ein Versuch“, handelt es sich um eine Textgattung zwischen wissenschaftlichem Artikel und journalistischem Feuilleton. Gemäss der Definition im Duden (2000) ist ein Essay eine Abhandlung, die eine literarische oder wissenschaftliche Frage in knapper und anspruchsvoller Weise bearbeitet. Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Arbeit kann die Formulierung in subjektivem Stil erfolgen, gegenüber dem Feuilleton besteht jedoch ein deutlich grösserer inhaltlicher Anspruch, als auch eine breitere Anlage. Zu einem vorgegebenen Thema gilt es unter Beizug einer begrenzten Auswahl von Literatur, wesentliche Argumente zusammenzutragen und zu einer fundierten Bewertung eines bestimmten Sachverhalts zu kommen. Von einer Seminararbeit unterscheidet sich ein Essay darin, dass auf genaue Belege der Gedankengänge verzichtet wird, zu Gunsten einer persönlichen Argumentation, die sich frei von der gelesenen Literatur entfalten soll. Auch an Universitäten, insbesondere im angelsächsischen Raum, wird teilweise auf diese Textgattung gebaut, da sie gegenüber klassischen „Seminararbeiten“ Vorteile besitzt, sowohl hinsichtlich der Motivation der Studierenden als auch einer besseren Überprüfbarkeit einer fundierten Auseinandersetzung versus einer blossen Wiedergabe von angelesenem Wissen.

Nach der Entscheidung, im Rahmen einer Veranstaltung zum Thema „Globalisierung“ einen Versuch mit dieser Textform zu wagen, stellte sich nach einer erstmaligen Durchführung Ernüchterung ein. Die Studierenden waren mehrheitlich überfordert mit der für sie neuen Form des Schreibens. Im Anschluss an eine Analyse des durchgeführten Unterrichts galt es, ein didaktisches Szenario zu entwerfen, wie die Studierenden beim Wissenserwerb und dem Aufbau einer Argumentationsweise sowie auch beim Verfassen eines Essays, einer mehrheitlich in Einsamkeit vollzogenen Tätigkeit, besser unterstützt werden können. Und nicht

zuletzt, sondern im Voraus, bedarf es dazu klarer Kriterien der Beurteilung, welche den Studierenden bekannt und einsichtig sein müssen.

## **2 Ausgangslage und didaktische Analyse der durchgeführten Unterrichtseinheit**

An der Höheren Fachschule der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule (BFF) Bern besuchen die künftigen hauswirtschaftlichen Betriebsleiterinnen sowie einige wenige Betriebsleiter während zweier Semester eine wöchentliche Doppellektion in Soziologie. Bei den Studierenden handelt es sich um Inhaberinnen (auf die männliche Form wird in der Folge verzichtet) eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses, mehrheitlich Hauswirtschafterinnen, auch Hotelfachfrauen oder Köchinnen, die sich entweder nach einigen Jahren Berufserfahrung oder direkt nach einer Berufslehre an der Höheren Fachschule weiterbilden, um anschliessend im hauswirtschaftlichen Bereich in leitender Position tätig zu sein. Die einzelnen Studiengänge umfassen zwischen 15–25 Studierende. Diese werden von Anfang bis Ende der Ausbildung gemeinsam unterrichtet. Alternierend werden ein vollzeitlicher und ein berufsbegleitender Studiengang durchgeführt. In letzterem ist der Altersdurchschnitt deutlich höher, die Studierenden verfügen über mehrjährige Berufserfahrung und eine grössere Distanz zum „Schulbetrieb“, wie sie ihn in den Berufsschulen erlebt haben.

Grundsätzlich besteht gegenüber dem Fach „Soziologie“ eine eher skeptische bis ablehnende Haltung, da es sich um ein theoretisches Fach handelt, dessen „Nutzen“ und Praxisbezug nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist, wie dies bei anderen Fächern, wie beispielsweise der „Werkstofflehre“ der Fall ist. Besonders ausgeprägt ist die Abwehrhaltung bei Studierenden, die allgemein schulische Schwierigkeiten und wenig Übung im Lesen und Verarbeiten anspruchsvoller, komplexerer Texte haben.

Die an der BFF angebotene Ausbildung zur hauswirtschaftlichen Betriebsleiterin auf Tertiärstufe, bis anhin ein stark verschulter Bildungsgang, wird demnächst in Module umstrukturiert. Im Hinblick auch auf diese anstehende Umstrukturierung erscheint es als sinnvoll, eine Unterrichtseinheit didaktisch zu analysieren und zu überarbeiten, welche in-

dividualisierte Arbeitsformen ermöglicht, werden doch in Zukunft, wenn in Modulen unterrichtet wird, vermehrt solche Formen des Lehrens und Lernens eingesetzt.

## **2.1 Die zur Diskussion stehende Unterrichtseinheit**

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit zum Thema „Globalisierung“ dargestellt, analysiert und teilweise neu konzipiert, mit dem Ziel, den Prozess des Wissenserwerbs bis hin zum eigentlichen Verfassen des Essays bestmöglichst unterstützen zu können.

Bei einem weitreichenden Thema wie dem der Globalisierung verfügen die Studierenden über sehr unterschiedliches Vorwissen. Mittels der Lektüre eines Textes von Scheer (2003) soll eine gemeinsame begriffliche Basis geschaffen werden. In diesem Artikel wird die Entstehung des Begriffs „Globalisierung“ zum Thema gemacht, sowie dessen Bedeutungswandel von der globalen Umweltverantwortung zur radikalen globalen Marktgleichheit und Warenverkehrsfreiheit. Es folgte nach der Diskussion und Kritik dieses Textes, der Klärung des Begriffs „Globalisierung“ und der Herleitung dessen Genese ein Input von mir. In Form eines Kurzreferates benannte ich, auf der Grundlage eines Textes von Schallberger (2002), die mit dem undifferenzierten Begriff „Globalisierung“ verbundenen Problemlagen und Transformationsprozesse und hob die Kulturbedeutung dieses sich aktuell vollziehenden sozialen Wandels hervor.

Die folgenden vier Doppellektionen standen den Studierenden zur Verfügung, um eines von drei möglichen Themenfeldern, „Landwirtschaft“, „Welthandel“ oder „ökologische Globalisierung“, auszuwählen und sich dort gezielt einzulesen. Dazu fertigte ich je Thema einen Leitfaden an, mit dessen Hilfe sich die Studierenden das Thema erschliessen und, als Produkt, die gewonnene Erkenntnis und ihre Reflexion in einem kurzen essayistischen Text, darstellen sollten. Für jedes Thema stellte ich eine Auswahl von drei bis vier Texten zusammen, mit deren Hilfe sie die von mir aufgeworfenen Fragen beantworten sollten. Dabei wählte ich jeweils einen Text aus, welcher die Situation auf der Ebene direkt Betroffener darstellte, um nicht lediglich auf der eher abstrakten Makroebene zu bleiben. Als Beispiel eines solchen Leitfadens sei hier derjenige für Globalisierungsprozesse im Agrarsektor abgebildet:



**„Globalisierung in der Landwirtschaft“****Leitfaden***a. Globalisierung in der Landwirtschaft*

Woran ist die Globalisierung im Agrarsektor ersichtlich?

Betrachten Sie den Agrarsektor im internationalen Kontext. Nennen Sie die zentralen Akteure und Organisationen. Wer sind die Entscheidungsträger und welche Politik wird verfolgt?

*b. Die Landwirtschaft im nationalen Kontext*

Wie wirkt sich Globalisierung in der Landwirtschaft im nationalen Kontext aus? Welches sind die wichtigsten nationalen Akteure im Bereich der Landwirtschaft? Welche Rolle spielt der Staat? Welchen Spielraum hat er, wo sehen Sie seine Möglichkeiten und Grenzen?

Vergleichen Sie den Schweizer Bauern mit dem Bauer aus einem Entwicklungsland. Welche unterschiedlichen Bedingungen sind auszumachen?

Wie interpretiert der Bauer Heinrich Flühler den gegenwärtigen Strukturwandel in der schweizerischen Landwirtschaft?

*c. Chancen und Risiken*

Worin sehen Sie die Vorteile und worin die Herausforderungen oder Problematiken der Globalisierung des Agrarsektors?

**Literatur:**

Fenner, Martin (1997): Aussenpolitik – die Schweiz in der Welt von heute und gestern. Bern: Sauerländer, S. 24–25, 126–127.

Gerster, Richard (2001): Globalisierung und Gerechtigkeit. Bern: h.e.p.-Verlag, S. 52–53

Schallberger, Peter (1998): „Ich muss käsen können.“ Das Ende der Landwirtschaft? In: Honegger, Claudia; Rychner, Marianne (Hg.): Das Ende der Gemütlichkeit. Zürich: Limmat Verlag, S. 155–166.

Ziel der Auseinandersetzung sollte es sein, sich mit einem der drei Aspekte der Globalisierung vertieft auseinandergesetzt zu haben und eine Auswahl von Folgen der Transformationsprozesse benennen zu können. Dabei soll der Begriff der Globalisierung insofern kritisch reflektiert werden, als die konkreten Transformationsprozesse identifiziert werden sollen. Die Studierenden erhielten für die gesamte Unterrichtseinheit zu Beginn folgende Lernziele:

**Lernziele Globalisierung**

- Sie können umschreiben, was unter Globalisierung verstanden wird und können Ereignisse und Dynamiken benennen, welche im Zuge der Globalisierung stattfanden und -finden.
- Die Kritik am Globalisierungsbegriff gemäss Scheer können Sie nachzeichnen und die vier Problemlagen gemäss Schallberger benennen.
- Sie haben sich mit einem bestimmten Aspekt der Globalisierung befasst und können in diesem Bereich mögliche Folgen herausarbeiten.

Die Lernzielkontrolle bestand in dem von den Studierenden zu verfassenden Essay. Ausgehend von den im Leitfaden festgehaltenen Fragen verfassten sie einen Text, welcher die Auseinandersetzung mit dem Thema und ihren erweiterten Wissensstand dokumentieren sollte. Für die Erarbeitung des für ihre Fragestellung notwendigen Wissens standen ihnen zwei Doppellektionen zur Verfügung, in welchen sie in thematischen Gruppen sich austauschen und Fragen klären konnten und ich bei Bedarf zur Verfügung stand. Den Essay verfassten sie anschliessend als Hausaufgabe individuell. Als Hilfe und zur Klärung der Anforderungen handigte ich ihnen folgendes Informationsblatt aus:

**Lernzielkontrolle Globalisierung: Essay****Abgabetermin:** 23.12.2005**Umfang:** Bis zu zwei A4-Seiten, 1 Zeilen Abstand, 12 pt**Aufbau:** Einleitung mit Fragestellung, Hauptteil mit Argumentation und Erörterungen, Fazit.**Inhalt:**

Zusammenfassende Darstellung eines der bearbeiteten Themen (Globalisierung in der Landwirtschaft / Ökologische Globalisierung / Welthandel).

Ausgangspunkt des Textes sollen eine oder mehrere Fragestellungen oder Thesen sein, die Sie im Folgenden aufgrund der gelesenen Texte bearbeiten. Reihen Sie die ausgehändigten Texte nicht einfach aneinander, sondern verwenden Sie diese, um ihre Fragen beantworten zu können.

**Formales:**

Wenn Sie einzelne Passagen wörtlich zitieren, verweisen Sie auf die genaue Textstelle. Z.B. „98 von 100 Menschen blieben trotz Einkommensgefälle im Geburtsland“ (Gerster, 2001: 62). Wenn Sie nicht wörtlich zitieren, sondern eine bestimmte Textstelle lediglich inhaltlich übernehmen, reicht die Angabe des Autors, der Autorin und die Jahrzahl (Gerster, 2001).

**Mögliche Fragestellungen** (vgl. auch Arbeitsaufträge)

- Warum kann in dem von Ihnen bearbeiteten Themenkreis von Globalisierung gesprochen werden, warum nicht?
- Wer sind die wichtigsten Entscheidungsträger (Akteure / Organisationen), welche Politik verfolgen sie?
- Welches ist die Rolle der Schweiz in diesem Kontext? Welche Auswirkungen der Internationalisierung zeigen sich in der Schweiz?

**2.2 Didaktische Reflexion und Kritik**

Von Seiten der Studierenden fand die Möglichkeit, sich individuell einem bestimmten Thema widmen zu können, allgemein grossen Anklang. Dies zeigte sich sowohl in der Evaluation Ende Semester, bei welcher sich diesbezüglich zahlreiche positive Kommentare fanden, als auch in den positiven Äusserungen einiger Studierenden bei der Abgabe der Hausarbeit. Hervorgehoben wurde ein grosser Lerneffekt und die Möglichkeit, das Thema und den Grad der Auseinandersetzung selbst wählen zu können. Negativ vermerkt wurde von zahlreichen Studierenden, dass sie zwar sehr viel Zeit investiert hatten, beim Verfassen des Essays

grosse Unsicherheiten bestanden, da diese Form von schriftlicher Arbeit ihnen weitgehend unbekannt war und deshalb das Resultat nicht zufriedenstellend ausfiel.

Von meiner Seite stellte ich beim Lesen der Arbeiten fast durchwegs ein grosses Engagement fest. Die Form und Qualität der Arbeiten war jedoch sehr unterschiedlich. Es zeigte sich, dass das von mir verlangte abzugebende Produkt für viele etwas Unbekanntes war und ich diesbezüglich Hilfestellungen hätte anbieten und den Prozess des Schreibens besser hätte begleiten sollen. Im Fach „Arbeitstechniken“, welches die Studierenden zu Beginn der Ausbildung absolvieren, gibt es zwar Unterrichtseinheiten zum Thema „Verfassen von Diplomarbeiten“, die von mir verlangte kurze Form eines Essays, in welchem sie sich in kurzer, eher journalistischer Form vertieft mit einem Thema auseinandersetzen, ist jedoch nicht explizit Teil des Curriculums. Dass sie sich dennoch im Verfassen essayistischer Texte üben sollten, scheint insofern legitim, als sie in ihrer zukünftigen leitenden Funktion im hauswirtschaftlichen Bereich in gewissen Institutionen mit der Aufgabe konfrontiert sein werden, einen Bericht oder eine Stellungnahme zu verfassen. Sich in persönlicher Weise mit einem Sachthema auseinander zu setzen und eigene Reflexionen kommunizieren zu können, lässt sich denn auch als im Curriculum verankerte Anforderung verstehen. Dort wird als Ziel formuliert, dass eine hauswirtschaftliche Betriebsleiterin (HBL) selbstständig umfangreiche schriftliche Dokumentationsarbeiten verfassen muss. Ebenfalls Bestandteil eines Pflichtenhefts einer hauswirtschaftlichen Betriebsleiterin kann es sein, Entscheidungsgrundlagen zu erarbeiten und Impulse für Projekte zu geben. Zudem stellt das Verfassen von Essays eine hilfreiche Vorbereitung für das Schreiben der Diplomarbeit dar, mit welcher die angehenden hauswirtschaftlichen Betriebsleiterinnen ihr Studium abschliessen.

An der zu verbessernden Unterrichtseinheit gilt es ein Augenmerk auf die Gestaltung der Gruppenarbeit zu werfen. Diese verlief während der Unterrichtszeit in ihrer Intensität sehr unterschiedlich. Während einzelne wenige Gruppen sich effizient und zielgerichtet das Thema erschlossen und Grundlagen für das Verfassen des Essays erarbeiteten, waren andere mit der relativ grossen Offenheit überfordert – sei es, dass sie viel Zeit damit verbrachten, sich in der Gruppe zu organisieren, ein

gemeinsames Thema zu finden oder aber schlicht die Zeit nicht nutzen, sondern sich anderweitig unterhielten. Letzteres kann ich dann der Autonomie der Studierenden überlassen, wenn ich selber sicher bin, genügend Strukturen und Hilfen angeboten und damit ein produktives Arbeiten ermöglicht zu haben.

Besonders problematisch in der oben dargestellten Unterrichtsanlage ist der Umstand, dass in die Beurteilung der Lernzielkontrolle eine Kompetenz einfließt, welche nicht explizit Gegenstand des Unterrichts war: nämlich das Verfassen eines Textes an sich. Dies wurde von den Studierenden verlangt, ohne ihnen das dazu notwendige Wissen zu vermitteln. Dies widerspricht dem Grundsatz, dass nur geprüft werden soll, was auch gelehrt wurde. Dem soll entgegengewirkt werden, indem die Beurteilungskriterien zu Beginn transparent dargelegt werden und der Schreibprozess mittels methodischer Inputs Unterstützung erfährt. Diese drei Bereiche, ein valides Beurteilungsinstrument und dessen transparente Kommunikation, die Organisation von Gruppenarbeiten sowie didaktische Hilfestellungen beim Schreiben eines Textes, werden im Folgenden unter Beizug von didaktischen Theorien erörtert und systematisch in die Unterrichtsplanung einbezogen.

### **3 Zum Alignment von Lernzielen, Unterrichtsplanung und Beurteilung**

Ausgehend von kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien, denen zufolge Lernen als aktiver und vielschichtiger Prozess betrachtet wird, muss es idealerweise darum gehen, die Lernenden auch in Abschlussarbeiten zur Wissenskonstruktion anzuregen. Die Lehrperson soll dabei die Lernenden unterstützen und Fachperson für die Inhalte, aber auch für das Lernen und Problemlösen sein. Die Lernenden sollen angeregt werden, mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien und möglichst mittels praktischem Handeln das neu erworbene Wissen mit dem Vorwissen zu verknüpfen, es zu erweitern und zu differenzieren (vgl. Pfiffner 2005). Für den Lernprozess ist demnach zentral, dass die Prinzipien fairer und wirksamer Lernerfolgskontrollen eingehalten werden. Dazu gehört das so genannte Alignment: ein Abgleichen der Lehr-

und Lernziele mit den Vermittlungsmethoden und eine Übereinstimmung von Inhalt und Form der Lernkontrolle (vgl. Ertel & Wehr 2007). Wenn, wie dies beim vorliegenden Beispiel der Fall ist, prozedurales Wissen verlangt wird – das Verarbeiten von Wissen in Form eines Essays –, dann muss dies in den Lernzielen auch so festgehalten sein und vor allem muss im Unterricht das dazu notwendige methodische Wissen auch erworben werden können. Die Lerntätigkeiten dürfen also nicht allein auf die Reproduktion von Faktenwissen ausgerichtet sein, sondern müssen auch methodisches Wissen vermitteln. Es braucht Möglichkeiten, das Verfassen von Texten zu üben oder sich Schreibtechniken aneignen zu können. Mittels des Essays wird somit überprüfbar, ob die angestrebten Kompetenzen erreicht wurden und das dem Thema zugrundeliegende fachliche Wissen erarbeitet wurde.

### **3.1 Zur Taxonomie von Lernzielen**

Bei der Festlegung der Lernziele gilt es zu beachten, dass diese auf die verschiedenen Taxonomiestufen verteilt sind (vgl. Bloom 1972). So muss Wissen nicht nur vermittelt und aufgenommen, sondern auch reproduziert und verstanden werden. Bestimmte Sachverhalte gilt es, mittels des erworbenen Wissens zu analysieren, in aufbauende Elemente zu zergliedern und die Beziehungen herauszuarbeiten, um schliesslich auch eine Bewertung in Bezug auf die im Voraus bestimmten Kriterien vornehmen zu können. Neben der Festlegung von Lernzielen bedarf es auch einer transparenten Kommunikation von Kriterien und dabei möglichst präziser Indikatoren, welche eine Beurteilung erst ermöglichen. Letzteres ist gerade bei frei gestalteten Texten ein schwieriges Unterfangen, handelt es sich doch um komplexe Gegenstände, bei deren Beurteilung sehr grosse Spielräume individueller Relevanzsetzungen bestehen. Eine in diesem Zusammenhang sinnvolle Lehr- und Lernzieltaxonomie ist diejenige von Biggs (1999, zitiert nach Tribelhorn 2005b, S. 12). Diese eignet sich besonders für das Assessment innerhalb erweiterter, offener Lehr-Lernformen. Das zugrundeliegende diagnostische Verfahren ermöglicht es, die qualitativen Unterschiede in den Lernleistungen Studierender abzubilden und die Beurteilung nachvollziehbar zu machen. Die so genannte SOLO-Taxonomie, die Abkürzung für „Structure of the Observed

Learning Outcome“, erlaubt es, verschiedene Stufen der Qualität des Lernergebnisses zu differenzieren und damit Rückschlüsse auf den Lernprozess zu ermöglichen. Biggs entwickelt ein Kategoriensystem, welches eine Einstufung von Antworten auf verschiedenen Stufen möglich macht. Dabei geht er von schriftlich formulierten Lösungen auf relativ offen gehaltene Fragen aus, was sich auch auf eigenständig verfasste Texte übertragen lässt. Sein Kategoriensystem sieht folgende fünf Stufen vor:

1. *pre-structural*: Die Lösung bzw. der Text weist keine logische Beziehung zum Stoff auf, sie basiert auf Irrelevantem und spiegelt ein mangelndes Verständnis wider.
2. *uni-structural*: Der Text enthält nur einen relevanten Aspekt des dargebotenen Stoffes, lässt andere wichtige Aspekte aus, welche Aussagen relativieren oder widerlegen könnten. Die eigenen Schlussfolgerungen sind übereilt und vereinfachend.
3. *multi-structural*: Der Text enthält mehrere Aspekte, die jedoch voneinander getrennt bearbeitet werden. Betont werden jene Aspekte, welche die im Text enthaltenen Argumentationslinien stützen. Hierzu im Widerspruch stehende Informationen werden jedoch übersehen.
4. *relational*: Nahezu alle Informationen werden begriffen und zueinander in Beziehung gesetzt. Widersprüche werden mit Rückgriff auf ein verwandtes Konzept aus dem dargebotenen Stoffe gelöst. Das Ergebnis besteht aus einer kohärenten Schlussfolgerung.
5. *extended abstract*: Alle Informationen werden kohärent integriert, der Kontext wird erschlossen unter Heranziehung abstrakter allgemeiner Prinzipien, die den Kontext selber in Frage stellen können. Dadurch entsteht eine neu konzipierte, individuelle Sichtweise. Es werden Beispiele und Schlussfolgerungen genannt, die dem dargebotenen Stoff nicht direkt zu entnehmen waren. Eine abschliessende (nicht relativierende) Beurteilung wird abgelehnt.

Dieses Kategoriensystem soll in der Beurteilung der Texte zur Anwendung gelangen und in vereinfachter Form und im Voraus den Studierenden kommuniziert werden.

### 3.2 Transparenz von Unterrichtszielen und Beurteilungskriterien

Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit erhalten die Studierenden im Sinne eines informierenden Unterrichtsseinstiegs die Lernziele in schriftlicher Form. Diese sind verbindlich, d. h. prüfungsrelevant und da sie den Studierenden explizit vorliegen, übernehmen diese eine gewisse Verantwortung, bei Unklarheiten zu intervenieren und ihren Lernprozess selbst zu steuern. Es gilt zu klären, was es als Endprodukt der thematischen Auseinandersetzung zu erstellen gilt, in diesem Fall einen Essay. Dabei muss der Erwerb der Kompetenz, sich schriftlich, in essayistischer Form ausdrücken zu können, im Hinblick auf ihr künftiges berufliches Handlungsfeld begründet werden können. Ebenso gilt es, neben inhaltlichen auch die methodischen Ziele transparent zu machen. Auf der Metaebene muss kommuniziert sein, dass nicht nur das Produkt, der Essay an sich, sondern auch das Verfassen eines Essays ein Lernziel darstellt und sie sich dazu gewisse Techniken aneignen müssen. Die im Kapitel 2.1 dargestellten Lernziele werden somit um folgenden Zusatz ergänzt:

- Die Studierenden kennen verschiedene methodische Techniken, die ihnen beim Verfassen eines Essays behilflich sein können, sowie die Kriterien eines „guten“ Essays.

Hinsichtlich der Lernzielkontrolle des zu verfassenden Essays werden den Studierenden auf dem Auftragsblatt zugleich auch die Kriterien mitgeteilt, welche bei der Beurteilung ihrer Produkte zur Anwendung gelangen (Auftrag siehe Kapitel 4.3). Diese sind beschreibend formuliert und enthalten die Aspekte der sachlichen Richtigkeit, der korrekten Verwendung von Begriffen zur Problemanalyse und der Nachvollziehbarkeit der Argumentation. Ebenso müssen die ausgewählten Beispiele adäquat sein und im Falle eines Essays, wo eine persönliche Stellungnahme verlangt ist, muss diese reflektiert erfolgen. Je nach Grad, mit welchem die festgelegten Kriterien erfüllt sind, fällt die Beurteilung besser oder schlechter aus. Bei den ersten beiden Punkten, der Richtigkeit und Korrektheit der Anwendung von Begriffen und in der Darstellung von Sachverhalten, kann die Lehrperson mit Verweis auf die gemeinsam erarbeiteten Wissensgrundlagen als Expertin ein fachliches Urteil abge-



ben. Bei den Kriterien der Nachvollziehbarkeit der Argumentation, der Adäquatheit der gewählten Beispiele als auch des Reflexionsgrades der persönlichen Stellungnahme handelt es sich um nur sehr schwer objektiv messbare Kriterien, allenfalls liesse sich deren Reliabilität durch intersubjektive Übereinstimmung im Urteil erhöhen. Dies würde jedoch einen hohen Aufwand von Seiten der Dozierenden bedingen, welcher bei einer Semesterarbeit wie dieser nicht gewährleistet werden kann. Zur Erhöhung der Reliabilität kann das oben dargestellte Kriterienraster von Biggs beitragen. Es gilt, bei den Texten zu entscheiden, auf welcher Stufe diese einzuordnen sind: Ob sie, bezogen auf die Argumentation, pre-, uni- oder multi-structural sind, ob die einzelnen Argumentationen zueinander in Beziehung gesetzt werden und eine kohärente Schlussfolgerung vorliegt (relational) oder ob, im Sinne einer Synthese, alle Informationen kohärent integriert sind, eine individuelle Sichtweise enthalten, und eine abschliessende (nicht relativierende) Beurteilung abgelehnt wird (extended abstract).

Mit dem Auftrag, im Sinne eines „Peer-Feedbacks“, selber einen Text einer Mitstudierenden zu beurteilen (vgl. Kapitel 5.2), wird das Ziel verfolgt, die Studierenden für die Kriterien zu sensibilisieren und deren Gehalt anhand eines zu lesenden Textes zu konkretisieren. Im Wissen darum, dass der Text gegengelesen wird, kann sich zusätzlich beim Schreiben der innere Dialog mit einer fiktiven Gesprächspartnerin verstärken, was sich positiv auf das Resultat, nämlich einen lesefreundlichen Text, auswirken sollte. Die Beurteilungskriterien für das Peer-Feedback enthalten grundsätzlich die gleichen Aspekte wie diejenigen zum Verfassen eines Textes. Sie sind jedoch stark aus Sicht der lesenden Person formuliert und beinhalten Aspekte wie Lesefreundlichkeit, innovative, ansprechende Inhalte und sachlogische, verständliche Gestaltung, sowie eine persönliche Note eines Textes. Ebenfalls enthalten sind die Kriterien sachliche Richtigkeit sowie Ansprüche an eine formal korrekte und sinnvolle Gestaltung des Textes.

## 4 Gruppenarbeit und ihre Gestaltungsregeln

### 4.1 Theoretische Grundlagen zum Gruppenlernen

Weshalb in der hier zur Diskussion stehenden Unterrichtssequenz die Sozialform der Gruppenarbeit sinnvoll ist, sei hier nochmals kurz dargestellt: Mit dieser Sozialform kann den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich zum einen selbstständig mit einem selbstgewählten Schwerpunkt auseinander zu setzen und sich zum anderen dabei wechselseitig in der Gruppe unterstützen zu können. Dies führt allgemein zu einer erhöhten Selbsttätigkeit der Studierenden. Die Möglichkeit, sich gruppenintern über bearbeitete Texte austauschen zu können, ist nicht nur für die Motivation vorteilhaft, sondern fördert im Idealfall und je nach Anlage der Gruppenarbeit das vernetzte Denken, indem verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt ausgetauscht werden können und eine Auseinandersetzung stattfindet. In der Gruppe verarbeiten die Studierenden das Gelernte, erklären und fassen es zusammen und integrieren das erworbene Wissen in ihr konzeptionelles Netzwerk.

Erfolgt der Wissenserwerb in Gruppen, wird, da Probleme im Team bearbeitet werden, neben der Sach-, auch die Sozialkompetenz erweitert (vgl. Winteler 2004, S. 140; Gasser 1999, S. 134). *Gruppendynamische Prozesse* sind Teil dieser Arbeitsform und wirken sich sowohl auf die Arbeit als auch auf das Produkt aus. Kenntnisse von gruppendynamischen Prozessen ermöglichen es, als Dozentin negativen Entwicklungen allenfalls Gegensteuer zu geben oder, positiv formuliert, die notwendige Zeit einzuräumen und Strukturen zu schaffen, um konstruktives Arbeiten zu ermöglichen. Probleme bei der Gruppenarbeit können durch einzelne Personen entstehen, die durch unkooperatives oder dominantes Verhalten den Arbeitsprozess bremsen oder ungünstig beeinflussen. Bei Gruppen, die über längere Phasen hinweg zusammenarbeiten, können die typischen Phasen nach Staehle (1990, zitiert nach Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 1998b, S. 58) beobachtet werden: die Phasen des Formings (Unsicherheit, Definieren der Aufgaben und Regeln), Stormings (Konflikte), Normings (Gruppennormen werden aufgestellt) und letztlich des Performings (konstruktive Aufgabenverteilung). Um ein möglichst effizientes Arbeiten in Gruppen zu fördern, ist

es hilfreich, von den Mitgliedern im Voraus Regeln und Methoden erarbeiten zu lassen, wie sie ihre Arbeit gestalten wollen. Die Dozierenden können aber auch durch methodische Inputs die Arbeitsorganisation verbessern oder indirekt durch die Auftragsformulierung und die Gestaltung der Rahmenbedingungen möglichst günstige Voraussetzungen schaffen, die zum Gelingen der Gruppenarbeit beitragen.

## 4.2 Didaktische Überlegungen zur Gestaltung der Gruppenarbeiten

Indem alle Mitglieder in der Gruppe ein eigenes Produkt erstellen müssen – hier einen Essay –, sich jedoch hinsichtlich des Weges dazu untereinander austauschen können, sollte sich auch die Lernmethodenkompetenz der Studierenden erweitern, da sie sich nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens austauschen können. Durch die Diskussion in der Gruppe ist es möglich, das Wissen anders zu verarbeiten, als wenn es lediglich in Einzelarbeit angeeignet oder durch eine Dozentin vermittelt wird. Zudem steigert eine Diskussion in der Gruppe das Selbstvertrauen, mündliches Vortragen kann ohne Erfolgsdruck geübt werden (Hülshoff & Kaldewey 1993, S. 165). Es handelt sich gemäss der Definition von Renkl & Beisiegel (2003) insofern um so genanntes „kooperatives Lernen“, als das Lernen *aller* Studierender das Hauptziel darstellt und nicht etwa, wie beim „collaborative learning“, im gemeinsamen Lösen *eines* bestimmten Problems liegt. Im kooperativen Lernen enthalten sind sowohl der gleichberechtigte Austausch wie auch Formen gegenseitigen Lehrens. Beim zeitweiligen Erklärer-Zuhörer-Verhältnis wird auf den ersten Blick nicht ersichtlich, weshalb von kooperativem Lernen die Rede sein soll, gleicht dieses doch vielmehr dem Dozierenden-Studierenden-Verhältnis. Da es sich in Gruppenarbeiten jedoch um gleichberechtigte Beteiligte handelt, ist die Umkehrung des Lehr-Lernverhältnisses jederzeit möglich, es handelt sich um ein kooperatives Verhältnis (Renkl 1997, S. 9). Im Gegensatz zum „collaborative learning“, welches sich durch eine grosse Selbststeuerung der Gruppe auszeichnet, liegt die Steuerung bzw. die Kontrolle des kooperativen Lernprozesses stark bei der Lehrperson (Tribelhorn 2005a, S. 6). Sie bestimmt massgeblich den Rahmen und den Ablauf. Ein Hauptaugenmerk der Auseinandersetzung mit Gruppenarbeit und -lernen liegt in der Fol-

ge darin, diesen Steuerungsprozess bewusst zu planen und zu kontrollieren, um den Lernprozess positiv beeinflussen zu können.

Trivial, aber nicht immer einfach einzulösen, ist der Grundsatz, dass als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Gruppenarbeiten es sinnvolle und verständliche *Arbeitsaufträge* zu formulieren gilt (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 1998a, S. 8–9). Dabei sollen diese, wenn immer möglich, schriftlich formuliert sein, entweder auf einem Blatt an alle abgegeben werden oder mittels Projektor oder an einer Wandtafel für alle sichtbar sein. Ebenso muss gewährleistet sein, dass die formulierten Lernziele auch tatsächlich erreicht werden können. Dies bedingt ein Vorhandensein der notwendigen Arbeitsmaterialien und ebenso einer klaren und realistischen *Zeitvorgabe*. Falls Präsentationen im Plenum vorgesehen sind, ist dazu eine separate Vorbereitungszeit einzuplanen. Häufig muss auch daran erinnert werden, dass während der Arbeit in der Gruppe die nötige Zeit dazu auch aufgewendet wird. Dies ist für die Qualitätssicherung des Unterrichts von grosser Bedeutung, denn unter schlecht vorbereiteten Gruppenvorträgen „leidet“ letztlich die ganze Gruppe. Ebenso stellen gute räumliche Verhältnisse, auch unter akustischem Aspekt, eine notwendige Rahmenbedingung für das Gelingen von Gruppenarbeiten dar.

Hinweise zur *expliziten Rollenverteilung* können hilfreich sein, insbesondere bei Gruppen, die wenig zielgerichtet arbeiten: Zeitmanagement, inhaltliche Struktur, Gesprächsmoderation, Präsentation sind mögliche Aufgaben, die verteilt werden können. Organisatorische Entscheidungen können sowohl der Gruppe überlassen bleiben oder durch die Lehrperson vorgenommen werden. Dasselbe gilt für den Entscheid, ob arbeitsteilig oder arbeitsgleich vorgegangen werden soll. Der Vorteil arbeitsteiligen Vorgehens ist, dass unterschiedliche Perspektiven und Themen beleuchtet werden und sich die Zusammenführung interessanter gestaltet als im Falle einer arbeitsgleichen Bearbeitung der gleichen Inhalte (Gasser 2001, S. 193). Der weitere Vorteil von arbeitsteiliger Vorgehensweise liegt darin, dass ein Zurückziehen, im Sinne „die anderen werden’s schon richten“, nicht oder weniger gut möglich ist, da alle einen anderen Beitrag zu leisten haben (vgl. Renkl & Beisiegel 2003, S. 9). Somit kann auch Leistungsverweigerung entgegengewirkt werden, indem „identifizierbare Einzelbeiträge“ einen Motivationsverlust vorbeugen (Tribelhorn 2005a, S. 11).

Die *Einteilung der Studierenden in Gruppen* ist methodisch unterschiedlich machbar: durch die Leitung, Sitzordnung (Nachbarschaft), den Zufall oder freie Wahl. Die im hier diskutierten Unterrichtsbeispiel gewählte Methode, die themenorientierte Gruppenbildung, ermöglicht den Studierenden nach Interessen und/oder persönlichen Neigungen und Sympathien Arbeitsgemeinschaften zu bilden. Die ideale Gruppengröße liegt bei 2–4 Teilnehmenden, maximal 6. Ist die Gruppe zu groß, fällt die Organisation schwerer und einzelne können sich von der Arbeit zurückziehen, ohne dass es auffällt (vgl. Tribelhorn 2005a, S. 8–10; Renkl & Beisiegel 2003).

Was auch selbstverständlich scheint, jedoch nicht immer einfach einzulösen ist, ist der Grundsatz, dass das *erwartete Produkt* klar definiert sein muss. Manchmal ist es sinnvoll, ein Beispiel zu geben, damit sich die Studierenden besser vorstellen können, was gefragt ist.

Wichtig für erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Festlegen eines *Modus der Ergebnissicherung*. Ob die Gruppenergebnisse im Plenum dargestellt werden sollen oder nicht, ist abhängig vom übergeordneten Lernziel. Unabhängig von der Frage, ob die Gruppe sich ins Plenum öffnet, ist es wichtig, dass die Ergebnisse dargestellt, diskutiert und gesichert werden. Die Dozentin oder der Dozent ist verantwortlich dafür, dass die Ergebnisse auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft werden und Querverbindungen gesichtet werden.

### **4.3 Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit**

Auf der Basis der oben dargestellten theoretischen Ausführungen zur Arbeit in Gruppen nehme ich mir vor, die Gruppenbildungsprozesse möglichst so zu gestalten, dass sie effizientes Arbeiten ermöglichen und sich der Lernprozess auf die zu erreichenden Lernziele fokussiert. Ersteres, das effiziente Vorankommen, kann insofern positiv beeinflusst werden, indem entsprechende Inputs gegeben und die Gruppenaufträge möglichst klar und gut strukturiert formuliert werden. Dabei gilt es zu beachten, die Studierenden nicht mit gut gemeinten methodischen Inputs zu überhäufen und dem Arbeitsprozess in der Gruppe genügend Raum, auch Freiraum zu geben. Die methodischen Inputs zur Textverarbeitung im Hinblick auf das zu erstellende Produkt eines Essays verstehe

ich als ein Angebot, von welchem die Studierenden Gebrauch machen können, jedoch nicht müssen. Der Gruppenauftrag, die Texte gemeinsam zu bearbeiten und die anderen Gruppen über das gewählte Schwerpunktthema zu informieren, stellt hingegen eine verbindliche Vorgabe für alle dar, ebenso der Auftrag an die Einzelnen, abschliessend ihre Erkenntnis in einem Essay festzuhalten.

### **Sitzung 1: Themenfindung und Gruppenbildung**

Der Einführungstext (vgl. Kapitel 2.1) wurde von den Studierenden gelesen und gemeinsam besprochen, mit dem Ziel, eine gemeinsame begriffliche Grundlage zu schaffen. Anschliessend folgt ein kurzer Input von Seiten der Dozentin zu möglichen Analysekatogorien des kulturellen Wandels, anstelle des wenig differenzierten „Globalisierungsbegriffs“. Die Studierenden tragen sich auf einem Plakat entsprechend ihrer Interessen bei einem der vorgegebenen Themen ein. Es war ihnen so auch möglich, Präferenzen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Mitstudierenden in ihren Entscheid mit einfliessen zu lassen, was eine wichtige Voraussetzung gelingender Gruppenarbeit darstellen kann.

Die Lernziele inklusive derjenigen auf methodischer Ebene erhalten sie in schriftlicher Form (vgl. Kapitel 2.1 und 3.2), ebenso den Auftrag mit dem Titel „Essay zu einem Schwerpunkt zum Thema Globalisierung“. Darin enthalten sind auch die Kriterien, welche bei der Beurteilung zur Anwendung kommen. Zusätzlich liegen für Interessierte Artikel zum Thema „Verfassen eines Essays“ auf (vgl. Literaturangabe unten auf dem Auftragsblatt).

**Auftrag: Essay zu einem Schwerpunkt zum Thema Globalisierung**

Ihre Aufgabe ist es, Ihre kritische Auseinandersetzung mit einem Thema in Form eines Essays darzustellen. Es gilt, eine interessante Frage aus dem gewählten Themenfeld aufzuwerfen und diese plausibel zu beantworten. Der Text muss eine argumentative Struktur aufweisen und in Einleitung, Haupt- und Schlussteil gegliedert sein.

Hilfreich zur Aufarbeitung des Themas kann die Beantwortung folgender Fragen sein:

- **Worum geht es?** Welches sind wichtige EntscheidungsträgerInnen (Akteure /Organisationen), welche Politik verfolgen sie?
- Weshalb wird in dem von Ihnen bearbeiteten Themenkreis von Globalisierung gesprochen? Welche **Problemlagen** sind damit verbunden (vgl. Schallberger 2002)?
- Welche **Auswirkungen** der Internationalisierung zeigen sich in der Schweiz bzw. konkret in Ihrem Alltag? Welches ist die Rolle der Schweiz in diesem Kontext?
- Persönliche **Reflexion**: welches sind zentrale Herausforderungen und welches Kritikpunkte bezüglich des sich vollziehenden sozialen Wandels, der gemeinhin mit „Globalisierung“ umschrieben wird?

Reihen Sie die ausgehändigten Texte nicht einfach aneinander, sondern verwenden Sie diese, um ihre Frage(n) beantworten zu können. Es geht nicht darum, das Thema umfassend zu behandeln, sondern anhand von Beispielen Dynamiken und Problemlagen aufzuzeigen.

**Formales**

**Zitate:** Wenn Sie einzelne Passagen wörtlich zitieren, verweisen Sie auf die genaue Textstelle. Z.B. „98 von 100 Menschen blieben trotz Einkommensgefälle im Geburtsland“ (Gerster, 2001: 62). Wenn Sie nicht wörtlich zitieren, sondern eine bestimmte Textstelle lediglich inhaltlich übernehmen, reicht die Angabe der Autorin, des Autors und die Jahrzahl (Gerster, 2001).

Umfang: Bis zu vier A4-Seiten, 1 Zeile Abstand, 12 pt

**Beurteilungskriterien**

Richtigkeit der Darstellung von Sachverhalten  
korrekte Anwendung der Begriffe zur Problemanalyse  
Nachvollziehbarkeit der Argumentation  
Adäquatheit der Beispiele  
Reflektiertheit der persönlichen Stellungnahme

**Hinweise zum Verfassen eines Essays**

Tipps des Instituts für Medien- und Kommunikationswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg  
<http://www.medienkomm.uni-hall.de/material/essay.html>, abgefragt am 2. November 2006.

Tipps von Anja Fahrenholz vom Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

[http://www.socialscience.huberlin.de/lehrbereiche/stadtsoz/lehre/wa/essays/index\\_html/view?searchterm=Essay](http://www.socialscience.huberlin.de/lehrbereiche/stadtsoz/lehre/wa/essays/index_html/view?searchterm=Essay), abgefragt am 2. November 2006.

Otto Kruse (2005): Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt, Main/New York: Campus.

Es folgt eine erste Sequenz der Gruppenarbeit: In einem Brainstorming tragen die Studierenden in den einzelnen Gruppen zusammen, was sie an Vorwissen zum gewählten Thema bereits haben, formulieren mögliche Fragestellungen und wählen entsprechend geeignete Texte dazu aus. Je Gruppe steht ihnen eine Auswahl möglicher Texte zur Verfügung, die auch durch selber recherchierte Texte ergänzt werden kann. Diese erste Phase der Gruppenarbeit wird von meiner Seite her nicht strukturiert. Sie soll in erster Linie der Themenfindung und dem „Forming“ der Gruppe dienen.

**Sitzung 2: Methodischer Input „Begriffskarten und -netze“**

Beim ersten Input zum Bearbeiten von Texten lehne ich mich im weitesten Sinn an die PQ4R- Methode (Preview, Question, Read, Reflect, Recite und Review), welche ich hier in abgekürzter Version einführe (vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 2001, S. 60). Während es in der vorangehenden Lektion um das Sichten von Literatur und das Formulieren möglicher Fragestellungen ging, stehen nun die 4 „Rs“ im Zentrum: einen Text zu lesen, zu überdenken, welches die zentralen Punkte sind, diese mit Hilfe von Begriffskarten mündlich darzustellen und anschliessend aufgrund der Fragen der anderen Gruppenmitglieder und der Diskussion zu reflektieren und zu vertiefen. Die dabei erstellten Begriffskarten und Notizen können den Studierenden letztlich beim Verfassen ihres Essays hilfreich sein, indem sie diese auslegen und damit eine mögliche Struktur eines Rohtextes bilden.



Den Auftrag für die Gruppenarbeit dieser Sitzung erteile ich den Studierenden in schriftlicher Form.

**Auftrag – Begriffskarten zum Bearbeiten von Texten in Gruppen**

Ziel ist es, sich im gewählten Thema zu vertiefen, sich einen Überblick über das Themenfeld zu verschaffen, sich neues Wissen anzueignen und mit eigenen Worten die spezifische Sachlage beschreiben zu können.

Sie haben je einen Text für sich gelesen und bearbeitet. Teilen Sie sich in der Gruppe auf: je eine Person fasst kurz zusammen, was zentrale Begriffe und Kernaussagen seines/ihrer Textes sind – dies präsentieren Sie mit Hilfe von Begriffskarten, die Sie zueinander in Beziehung setzen. Die andere Person hört zu, hält stichwortartig das Wichtigste fest. Anschliessend stellt sie Fragen und ergänzt allenfalls aus ihrer Sicht wichtige Punkte.

**Sitzung 3: Methodischer Input „Arbeiten am Text mittels Partnerinterviews“**

Bei Beobachtungen der vorangehenden Unterrichtssequenz, in welcher die Gruppen selbstständig an ihren Texten gearbeitet haben, fällt mir auf, dass es vielen Studierenden schwer fällt, Fragen zu formulieren. Diese Beobachtung machte ich auch bereits vorher im Unterricht, beispielsweise beim gemeinsamen Bearbeiten von gelesenen Texten oder auch nach meinen Inputs – obwohl, wie sich im Nachhinein jeweils herausstellt, einiges unklar geblieben ist, stellen die Studierenden keine entsprechenden Fragen.

In einem kurzen Input erläutere ich, was Fragen in Zusammenhang mit Textarbeit leisten können. Sie vermögen aktives Lernen zu fördern und sind Antriebsmotor des Lernens wie auch allgemein der Kommunikation und im Besonderen wissenschaftlichen Arbeitens. Fragen helfen, einen Text zu erschliessen und diesen zielgerichtet zu bearbeiten. Es wird einem auch deutlich, wo man selber über Wissenslücken verfügt. Innerhalb der Gruppen sollen die Mitglieder üben, Fragen zu einem Text zu formulieren und gestellte Fragen zum Verständnis des Textes zu beantworten und damit ein vertieftes Wissen zu erlangen (vgl. Renkl & Beisiegel 2003, S. 29). Ebenso wichtig sind Fragen im Hinblick auf einen zu verfassenden Text – dazu werde ich in der darauffolgenden Lektion einen Input machen. Vorerst gilt es, mittels eines schriftlichen Auftrags die Studierenden gezielt zum Fragenstellen anzuleiten.

### Fragen stellen

1. Formulieren Sie eine Frage zu den behandelten Texten und geben Sie diese einem anderen Gruppenmitglied. Dabei soll es sich nicht um reine Fakten-, sondern vor allem um Verständnisfragen handeln.
2. Sie erarbeiten Antworten auf die Frage, die Sie bekommen haben.
3. Sie stellen Frage und Antwort in der Gruppe kurz vor. Offene Punkte können diskutiert und beantwortet werden. Diejenige Person, die die Frage gestellt hat, erklärt, ob Sie mit der Antwort zufrieden ist oder ob noch Ergänzungen notwendig sind.

## Sitzung 4: Methodischer Input „Gruppenpräsentation“

In dieser Sitzung ist eine erste Öffnung zum Plenum geplant. Dies soll die einzelnen Gruppen veranlassen, das bisher erarbeitete Wissen zusammenzufassen. Die Studierenden sind somit gezwungen, die bisher erarbeiteten Inhalte in eine sinnvolle Struktur zu bringen und darzustellen. Der Auftrag erfolgt wiederum in schriftlicher Form:

### Präsentation der Gruppenarbeiten

In der zweiten Lektion klären Sie die ersten beiden Fragen des Arbeitsauftrages „Essay“:

- Worum geht es in den Texten zu Ihrem Schwerpunktthema? Welches sind zentrale Themen, welches sind wichtige EntscheidungsträgerInnen (AkteurInnen/Organisationen)?
- Weshalb wird von Globalisierung gesprochen? Welche Problemlagen sind damit verbunden (vgl. Schallberger 2002)?

In der Gruppe beantworten Sie diese Fragen und stellen die Antworten in einer kurzen Präsentation (max. 10 Min.) dem gesamten Plenum vor.

Wählen Sie zur Darstellung entweder Begriffskarten oder erstellen Sie ein Mindmapping auf einem Flipchart. Legen Sie fest, wer welchen Teil der Präsentation übernimmt.

Eine Auflage ist, das erarbeitete Wissen nicht lediglich mündlich vorzutragen, sondern in geeigneter Form zu visualisieren. Dabei verweise ich auf den vorgängig gemachten kurzen methodischen Input zu den Begriffskarten und dem „Mindmapping“. Neben der bereits bekannten Form der *konzeptuellen Netze* („concept maps“) – einer Methode, die sie

im Fach „Arbeitstechniken“ kennen gelernt haben, bei welcher in Kernbegriffen eine Wissensdomäne dargestellt wird und die Verbindungen zwischen den Konzepten oder Begriffen alltagssprachlich benannt werden – führe ich so genannte „Mindmaps“ ein. Anhand eines Beispiels stelle ich dar, wie, ausgehend von einem zentralen Thema, Äste angetragen werden, an denen Hauptaussagen formuliert sind, während an den Zweigen die Nebenaussagen eingetragen sind. Es handelt sich in beiden Fällen um Repräsentationen von begrifflichem Wissen in unterschiedlich differenzierter Form. Eine für die Augen aufbereitete Darstellung von Wissen wird auch „geistige Landkarte“ genannt (Ballstaedt 1997, S. 112–114). Diese unterschiedlichen Begriffsnetze sollen mögliche Formen sein, die zur Visualisierung der kurzen Inputs zu Hilfe genommen werden können.

Mit den Präsentationen endet zugleich die geleitete Phase der Gruppenarbeit. Die Studierenden sind nun aufgefordert, selbstständig einen Text zu verfassen, jedoch mit der Möglichkeit, auf die Gruppe zurückzugreifen und sich dort Beratung und Feedback geben zu lassen.

## **5 Betreuung des Schreibprozesses**

Nun stellt sich die Frage, wie der Schreibprozess weiter begleitet werden kann. Schreiben gilt als einsame Tätigkeit, die häufig erst in dem Moment interaktiv wird, als das Geschriebene auch gelesen wird. Roter Faden und Sinn eines Textes müssen selber hergestellt, eigene Gedankengänge gefasst und festhalten werden. Wie kann bei dieser individualisierten Lernform mit dem Ziel, sich inhaltlich mit einem Thema auseinander zu setzen, eine optimale Betreuung und Begleitung der Studierenden erreicht werden?

### **5.1 Theoretische Überlegungen zur Betreuung schriftlicher Arbeiten**

Was Metzger (1999) für wissenschaftliches Schreiben festhält, kann auch auf des Verfassen einer Textform wie diejenige eines Essays übertragen werden: Schreiben an sich ist ein anspruchsvoller Prozess, der bei den Studierenden nicht selten Gefühle wie Unsicherheit, Angst oder Scham auslösen kann. Durch ein Coaching kann dieser Prozess hilfreich unterstützt werden.

Bedeutsam sind klare Anleitungen und Transparenz hinsichtlich der Anforderungen an die Studierenden. Es ist wichtig, dass sich das Ausbildungsinstitut und die Dozierenden selbst klar sind über die Anforderungen, die sie an eine schriftliche Arbeit stellen, sowie darüber, welche Kriterien bei der Beurteilung zur Geltung kommen sollen. Diese Informationen sollten – zum Beispiel in Form von Richtlinien und Beurteilungskriterien – den Studierenden im Voraus kommuniziert werden. Wichtig ist ebenfalls das Wissen darum, dass das Verfassen von Texten ein komplexer Vorgang ist, der in einem Studiengang systematisch aufgebaut und geübt werden muss.

### *Phasen des Schreibprozesses*

Schreiben ist ein *interaktiver Prozess*, in dem – so Metzger (1999, S. 104) – von der Autorin oder vom Autor beim Enkodieren bestimmte Strategien eingesetzt werden können, welche das Dekodieren durch den Leser, die Leserin erleichtert. Aus dem Weiterbildungskurs „kreativ schreiben“, der von Horváth (Februar 2005) im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Bern durchgeführt wurde, können für das Verfassen eines Essays solche Strategien abgeleitet werden. Der Kurs von Horváth richtete sich an Wissenschaftler/-innen, die journalistische Texte verfassen.

*Erster Schritt* eines jeden Schreibprozesses ist gemäss Horváth (2005) die Zielbestimmung des Textes. Beim von den Studierenden zu verfassenden Text handelt es sich um einen Essay, der nicht einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden soll, sondern in erster Linie Übungsfunktion hat, der Festigung von Wissen dient und in aller Regel lediglich von den Dozierenden gelesen und beurteilt wird. Da jedoch die Vorstellung eines Publikums, an das sich die schreibende Person wendet, von zentraler Bedeutung ist, erschien es mir sinnvoll, dass sie ihre Texte nicht nur mir zum Lesen vorlegen, sondern dass sie die Texte auch innerhalb der Gruppe gegenlesen sollen. Dazu bedarf es der Kenntnis zentraler Regeln des Feedbackgebens, welche ich auf einem Merkblatt zusammenstellte. Somit haben die Schreibenden neben der Dozentin eine weitere Person vor Augen, welche ihren Text lesen wird und diesen auf dessen Verständlichkeit und Kohärenz hin überprüft. Angestrebtes Ziel wäre es, dass die Schreibenden so verstärkt auf Verständlich- und Leserlichkeit

ihrer Texte achten. Von den Studierenden selber wurde im Anschluss an die Unterrichtssequenz angeregt, die fertigen Texte allen zugänglich zu machen, worauf wir einen Reader erstellten und diesen kursieren liessen. Ein solches Produkt sollte sinnvollerweise bereits zu Beginn des Arbeitsprozesses festgelegt werden.

Die *zweite Phase* des Schreibprozesses ist nach Horváth (2005) der innere Dialog mit einem fiktiven Partner. Entscheidend ist dabei der erste Kurzdialog, der höchstens 20 Sekunden dauert. Die Lesenden betrachten zuerst Kopfzeilen, Titel und allenfalls lesen sie den Lead quer. Diese Textbestandteile müssen möglichst viele Informationen enthalten und neugierig machen. Es muss darin die Information enthalten sein, wer für wen schreibt und worum es geht. Ideal ist, wenn sich die lesende Person angesprochen fühlt, das Gefühl hat, es gehe sie etwas an. Dieser erste Kurzdialog entscheidet, ob unser fiktiver Gesprächspartner sich auf einen Text, respektive einen Dialog einlässt. Ich-Botschaften sind dabei nicht verboten. Es sollen jedoch keine Monologe gehalten werden, sondern es gilt vielmehr, sich fiktive Gesprächspartnerinnen immer wieder zu vergegenwärtigen. Hilfreich ist, sich vor dem Schreiben mögliche *Leser- und Leserinnenfragen* zu notieren und stichwortartig dazu Antwortideen festzuhalten und Argumente aus den verarbeiteten Texten zu vermerken. Metzger (1999, S. 108 ff.) benennt diese erste Phase „Kontaktaufnahme“, in welcher die Autorin, der Autor, den Lesenden die kognitive Struktur des Textes sichtbar macht, den Kontakt zu ihnen herstellt und sie/ihn durch den Text führt. Dies wird erreicht durch eine entsprechende Gestaltung der Einleitung, bei längeren Texten durch ein Inhaltsverzeichnis.

Die *dritte Phase* bildet das Schreiben eines Rohtextes. Dieser stellt das Gerüst des Textes dar und besteht aus einzelnen Abschnitten, die auf Leser-/Leserinnenfragen antworten.

Ausgehend vom Thema, dem Zielpublikum, den Leser-/Leserinnenfragen und den Antworten auf die Fragen entsteht der Text. Dieser ist aufgebaut durch:

1. einen Einstieg, in welchem Spannung aufgebaut wird
2. einen Hauptteil, in welchem die Fragen gestellt und beantwortet werden

3. einen Schluss, in dem ein Bogen gespannt wird zum Einstieg und häufig eigene Reflexionen abschliessend festgehalten werden.

Im Hauptteil muss der „Brennpunkt“ (Metzger 1999, S. 110 ff.) deutlich werden. Es soll klar werden, was der Gegenstand der Arbeit ist, unter welcher Fragestellung er behandelt wird und zu welchen Ergebnissen die Autorin, der Autor kommt. Diese oder dieser muss eine Argumentationsstruktur, einen roten Faden herstellen. Die grafische Darstellung der Struktur der Arbeit – zum Beispiel in Form des Mindmaps – kann helfen, dieses Ziel zu erreichen.

In der *vierten Phase* erfolgt der letzte Schliff. Von Vorteil ist, wenn der Text eine Weile liegen bleibt und dann mit der nötigen Distanz wieder neu angeschaut wird. Es gilt nun, Schwachstellen zu finden und komplizierte Textstellen möglichst anschaulich und konkret zu schreiben. In dieser Schlussphase ist es sehr hilfreich, den Text jemandem zum Gegenlesen zu geben. Für den Lernprozess von Vorteil ist, wenn die Schreibenden selbst einen Schwerpunkt legen können, worauf die gegenlesende Person ihr Augenmerk legen soll. Grundsätzlich können die untenstehenden Kriterien hilfreich sein im Bestimmen, worauf geachtet werden soll. In Anlehnung an Metzgers (1999) Ausführungen zu den Anforderungen an eine wissenschaftliche Arbeit muss eine Textform wie der vorliegende Essay mindestens folgende Kriterien erfüllen:

- Die Arbeit muss einer interessanten Fragestellung oder einem gegebenen Problem nachgehen.
- Der Text soll eine klare Struktur und genügend Information enthalten, so dass der Erkenntnisprozess vom Leser, von der Leserin nachvollzogen werden kann.
- Der Text muss die verwendete Literatur und allenfalls den eigenen Standpunkt transparent machen.
- Die Argumentation muss stichhaltig und kohärent sein.
- Argumente und Erkenntnisse, die nicht von der Autorin oder dem Autor stammen, müssen mit Quellenangaben versehen sein.

### *Schreibprobleme*

Auch wenn die oben genannten idealen Rahmenbedingungen alle erfüllt sein sollten, so scheinen gemäss zahlreicher hochschuldidaktischer Schriften Schreibprobleme Teil eines normalen Schreibprozesses zu sein. Als „typisch“ gelten nach Götte (2001) folgende Schreibprobleme: Zum einen bestehen Unsicherheiten hinsichtlich der Erwartungen, die an eine geforderte Schreibearbeit gestellt sind. Oder aber die Unsicherheit besteht gegenüber der eigenen Fähigkeiten. So haben die Studierenden beispielsweise den Eindruck, alles was sie schreiben, klinge „blöd“ (vgl. auch Metzger 1999). Die Unsicherheit kann jedoch auch zu einer Angst anwachsen, welche dann hemmend auf den Schreibprozess wirkt, wie die berühmte „Angst vor dem leeren Blatt“ bei der man keinen Anfang zu finden glaubt. Oder es besteht allgemein eine Angst, etwas Falsches zu schreiben oder sich nicht genügend klar oder den fachspezifischen Standards angemessen ausdrücken zu können. Hinter Schreibblockaden kann aber auch die generelle Angst vor der Meinung anderer stehen (vgl. auch Kruse 2005). Weit verbreitet sind die folgenden Probleme, die geläufige Bezeichnungen haben wie an einem „toten Punkt“ angelangt sein, wo nichts mehr geht, oder den Blick für das Wesentliche verloren zu haben, vergleichbar mit dem „Festgeranntsein“, wenn man auf Nebengeleise geraten ist oder vor „lauter Bäumen den Wald nicht mehr sieht“. Anderer Art sind Organisations- und Zeitprobleme, welche ebenfalls den Schreibprozess massgeblich behindern können. Motivationsprobleme verhindern ein Fortkommen ebenso, sie können aber auch Folgen oben genannter Schreibprobleme sein. Wenn auch die in ihrer Vielfalt dargestellten Probleme beim Schreiben nicht aufgehoben werden können, so kann doch ein möglichst ideal gestaltetes Betreuungsverhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden ein langwieriges Verharren in einer Schreibblockade verhindern oder zumindest verringern.

### *Eckpunkte des Betreuungsverhältnisses*

Von grundsätzlicher Bedeutung in einem *Betreuungsverhältnis* ist laut Carl Rogers (vgl. Gnamm & Denzel 1997), dem Begründer der nicht-direktiven Gesprächspsychotherapie, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Eine gute Beziehung setzt einerseits Nähe und

Verbindlichkeit voraus, andererseits lebt eine solche auch von der Distanz. Als Betreuerin oder Betreuer gilt es gemäss Rogers deshalb, dass sie oder er Distanz wahrt, indem das Gegenüber als eigenständige Person gilt und zur Geltung kommen kann. Studierenden müssen Freiräume gewährt werden, es gilt Fähigkeiten zu erkennen und richtig einzuschätzen, Kritik zu äussern, aber auch Grenzen zu setzen. Bei Diskussionen zwischen Studierenden und Dozierenden sollten letztere immer auf einer sachlichen Ebene bleiben. Die Dozierenden haben die Aufgabe, Lernmöglichkeiten zu bieten und die Studierenden schliesslich in die Selbstständigkeit zu entlassen. Nähe herstellen bedeutet in diesem Kontext, dass in schwierigen Situationen die betreuende Person als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht. Die Studierenden müssen in ihrem Lernprozess Hilfe, Unterstützung und Ermutigung bekommen. Dabei ist es wichtig, dass sie ihre Fähigkeiten erkennen und richtig einschätzen können bzw. dies lernen. Zum Aufbau des für das Arbeitsbündnis zentralen Vertrauensverhältnisses ist es wichtig, auch eigene Schwächen und Fehler zugeben zu können, so dass die betreuende und die betreute Person persönlich und offen aufeinander zugehen können (vgl. Gnamm & Denzel 1997).

Bezogen auf die Betreuung von schriftlichen Arbeiten heisst dies, dass klare Abmachungen getroffen werden müssen und Transparenz hinsichtlich der Anforderungen herrschen muss. Ebenso wichtig ist ein Vertrauensverhältnis, in welchem die betreuende Person aufmerksam auf Probleme wie Angst, Überforderung, Rückzug oder Resignation sein und diese allenfalls ansprechen soll. Es handelt sich dabei um Vorgaben, die nicht nur auf die Teilaufgabe des „Verfassens eines Essays“ zu beziehen sind, sondern generell für die Gestaltung eines produktiven Arbeitsbündnisses zwischen Dozierenden und Lernenden gelten.

Wenn auch bei dem hier zur Diskussion stehenden Beispiel, nämlich dem Verfassen eines Essays, der mögliche Betreuungsumfang sehr klein ist, kleiner als beispielsweise bei der Betreuung einer Seminar- oder Diplomarbeit, gibt die Auseinandersetzung mit einem idealen Betreuungsverhältnis Hinweise zu einer verbesserten Gestaltung des Schreibprozesses an sich. Zwei mögliche Formen der Unterstützung des Schreibprozesses werden nachstehend vorgestellt: stellvertretend für die Dozierenden steht ein schriftlicher Leittext den Studierenden beim Verfassen des Essays zur Seite und zum zweiten wird das Peer-Feedback



eingeführt, um positiv auf den Prozess des Schreibens einzuwirken. Zusätzlich haben die Studierenden das Angebot, bei Unsicherheiten und Schreibproblemen via E-Mail an die Dozentin zu gelangen, unter der Voraussetzung, klar umrissene Fragen zu formulieren.

## 5.2 Zwei mögliche Formen der Begleitung des Schreibprozesses

### *Minimaler Leittext*

Da es sich beim Schreibprozess um eine mehrheitlich alleine zu vollziehende Tätigkeit handelt, gilt es, eine Form der Betreuung zu finden, die über die tatsächliche Präsenz der Lehrperson und ihre Interventionen hinausgeht. Eine solche mögliche Form der indirekten „Betreuung“ ist es, einen schriftlichen Leittext zu erstellen. Lernende erhalten in diesem heuristische Regeln, welche es ihnen ermöglichen, Lernaufgaben oder -projekte selbstständig zu erarbeiten. Die eigentliche Leittextmethode stammt aus betrieblichen Ausbildungsverfahren, wo es um die Herstellung eines Werkstückes ging. Diese Methode lässt sich bis zu einem gewissen Grad auch auf kognitive Prozesse wie das Verarbeiten von Informationen, das Ordnen derselben mit Hilfe bestimmter methodischer Herangehensweisen sowie des Verfassens eines Textes übertragen. Es finden sich in dieser Methode hilfreiche Hinweise darüber, was ein Auftrag zu selbstorganisierendem Lernen enthalten soll. Ein solches Lernarrangement sollte dem „aktiv-analytisch-vorausschauenden Denken“ (Finger & Schweppenhäuser 1996, S. 98) sowie der Fähigkeit zum Textschreiben förderlich sein.

Im Unterschied zur eigentlichen Leittextmethode ist die Handlungsanweisung in einem so genannten „minimalen Leittext“ sehr kurz gehalten (Greif 1996). Durch Leitfragen können die Lernenden angeleitet werden, sich selbstständig zu informieren und den zu verfassenden Text kognitiv zu strukturieren. Im Wesentlichen enthalten minimale Leittexte folgende zentrale Punkte:

1. Information: Was soll getan werden? Ziel klären und begründen.
2. Planung: Beschreibung der Schritte und Regeln. Wie geht man vor?
3. Entscheidung (Was festlegen?) und Ausführung.
4. Kontrolle, Bewertung (Ist der Auftrag entsprechend den Anforderungen ausgeführt?).

5. Verinnerlichung (Was muss beim nächsten Mal besser gemacht werden?) (Finger & Schweppenhäuser 1996, S. 105).

Die oben genannten Schritte sind durch die Lernenden selbstständig auszuführen. Der Leittext ist hilfreich in der Festigung einer Zielvorstellung insofern, als er auch mögliche Wege aufzeigen kann zur Erreichung dieses Ziels. Die Zielvorstellungen und Wege dazu können von den Studierenden selbst kontrolliert werden, es kann jedoch auch von der Lehrperson oder durch Peers eine konkrete Rückmeldung zur Arbeit, zum Produkt erfolgen. Zentrales Gewicht in der Arbeit der Dozierenden liegt bei der Leittextmethode in der Vorstrukturierung und in der Nachbereitung der Lernprozesse. Der eigentliche Lernprozess wird lediglich begleitet und die oder der Dozierende ist nicht die Hauptinformationsquelle im Unterricht. An deren Stelle tritt vielmehr der Text und die darin enthaltenen Anweisungen und Informationen.

Auf der Basis der obigen Ausführungen zum Schreibprozess und methodischer Hilfestellungen fertigte ich in der diskutierten Unterrichtssequenz folgenden Leittext an:

#### **Leitlinien zum Schreiben eines Essays (Minimaler Leittext)**

1. Klären des Ziels des Textes:  
*Was ist das Thema? Für wen schreibe ich?*  
Hilfreich ist, wenn Sie sich fiktive GesprächspartnerInnen vorstellen
2. Nun geht es darum, in einen inneren Dialog mit den fiktiven GesprächspartnerInnen zu treten, konkrete LeserInnenfragen zu notieren: In ein, zwei Sätzen zu umschreiben, *worum es geht*. Allenfalls schon einen kurzen Leadtext verfassen.
3. Erstellen eines Rohtextes, der das Gerüst des Textes bildet und folgende Teile umfasst:
  - a) einen Einstieg: Aufbau von Spannung, worum geht's?
  - b) einen Hauptteil, in dem die Fragen gestellt und beantwortet werden
  - c) einem Schluss, in welchem ein Bogen gespannt wird zum Einstieg und häufig eigene Reflexionen abschliessend festgehalten werden

Hilfreich beim Erstellen des Rohtextes, insbesondere des Hauptteils, können die Begriffskarten sein, die Sie beim Lesen der Texte erstellt haben, oder auch Mindmaps, die helfen, eine Argumentationsstruktur aufzubauen.

4. Überarbeiten des Textes, anschliessend Gegenlesen

Zusätzlich zu den Inputs zum Schreibprozess und den dazu ausgehändigten Informationstexten (vgl. Kapitel 4.1) können die Studierenden vom Angebot Gebrauch machen, die Dozentin bei Schwierigkeiten jeglicher Art ohne weiteres per E-Mail zu kontaktieren. Je nach Art des Problems wird die Anfrage per E-Mail bearbeitet oder, falls erforderlich, auch eine kurze Sitzung mit den Betroffenen gehalten.

### *Feedback geben*

Von besonderer Bedeutung beim Erstellen und Beurteilen eines Textes ist das Feedback. Dieses kann sowohl während des Schreibprozesses wichtige Hinweise geben, wie der Text positiv zu beeinflussen wäre, als auch am Ende des Prozesses im Sinne einer Beurteilung des fertigen Textes. Das abschliessende Feedback kann für zukünftige Schreibprojekte von Bedeutung sein.

Gemäss Fengler (1998) sollten Feedbacks

- eher klar und pointiert als verschwommen und vage,
- eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,
- eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
- eher konkret als allgemein,
- eher einladend als zurechtweisend,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
- eher erbeten als aufgezwungen sein.

Falls ein Feedback mündlich erfolgt, sollten Feedback-Empfängerinnen und -Empfänger die Feedbackgeberin, den Feedbackgeber aussprechen lassen, zuhören und sich nicht rechtfertigen oder verteidigen. Bei einem schriftlichen Feedback sollten Rückfragen zur Klärung möglich sein.

Gnam und Denzel (1997) betonen, dass Rückmeldungen so gegeben werden sollten, wie es sich der Feedbackgeber, die Feedbackgeberin selbst wünschen würde. Zudem sollten sich positive und negative Rückmeldungen nach Möglichkeit annähernd die Waage halten.

Ein weiterer Grundsatz gemäss Fengler (1989) ist, dass Feedback eher durch Dritte überprüfbar als auf dyadische Situationen beschränkt sein soll. Dies lässt sich in der Praxis häufig schwer verwirklichen, wäre jedoch zugleich das beste Mittel, um eine Validierung der Beurteilung vornehmen zu können.

Beim vorliegenden Unterrichtsvorhaben soll das Feedback in einem ersten Schritt von den Studierenden selber innerhalb der Gruppen und somit unter Gleichgestellten gegeben werden. Die Beteiligten werden durch die Anwendung des Feedbacks zugleich herausgefordert, sich auf einer Metaebene über den gelesenen Text Gedanken zu machen und eine persönliche Stellungnahme zu formulieren. Dies sind wesentliche Elemente von „selbstorganisiertem Lernen“ (Freimuth & Hoets 1996, S. 224), welches ein wechselseitiges Voneinanderlernen und eine konstruktive kritische Reflexion des eigenen wie auch des Verhaltens von anderen ermöglicht. Feedback wird dabei zu einem Mittel der Metakommunikation. Basis des Feedbacks ist „das Interesse der Beteiligten an Verständigung und an Problemlösungen, die für alle Beteiligten einen tragfähigen Konsens darstellen“ (Freimuth & Hoets 1996, S. 229).

Den Studierenden wird nach einer kurzen mündlichen Besprechung der zentralen Regeln des Feedbacks folgendes Merkblatt gegeben, welches die Grundlage der im Folgenden vorzunehmenden Rückmeldungen darstellt:

### **Merkblatt zum Gegenlesen und Feedbackgeben**

#### **Feedback-Regeln**

Voraussetzung für ein Feedback ist die gegenseitige Vereinbarung, auf welche Kriterien sich dieses beziehen soll, was schwergewichtig diskutiert werden und in welcher Form die Rückmeldung gegeben werden soll.

#### **Schriftliche Feedbacks sollten**

- klar und pointiert sein,
- eher konkret als allgemein,
- eher einladend als zurechtweisend sein
- und ideal ist es, wenn sie Alternativen aufzeigen können.

Bei mündlichen Feedbacks ist zusätzlich wichtig, dass Sie

- diese in Ich-Aussagen formulieren,
- die persönliche Wahrnehmung, den persönlichen Eindruck beschreiben,
- aus Ihrer Sicht positive wie negative Punkte aufführen.

Bei beiden Arten von Feedback sollte die Möglichkeit zur Klärung von Rückfragen geschaffen werden.

**Kriterien zur Beurteilung eines Essays**

- Die Arbeit geht einer interessanten Fragestellung oder einem gegebenen Problem nach – ich fühle mich angesprochen.
- Der Text soll eine klare Struktur und genügend Information enthalten, so dass der Erkenntnisprozess vom Leser, von der Leserin nachvollzogen werden kann.
- Der Text muss den eigenen Standpunkt und die verwendete Literatur transparent machen.
- Argumente und Erkenntnisse, die nicht von der Autorin oder dem Autor stammen, müssen mit Quellenangaben versehen sein.
- Die Argumentation muss stichhaltig und kohärent, ein roter Faden gut zu erkennen sein.

Die hier formulierten Beurteilungskriterien sind nicht ganz identisch mit denjenigen, die auf dem schriftlichen Auftrag (vgl. Kapitel 4.3) festgehalten sind. Sie sind weniger auf die fachliche Richtigkeit aus Sicht einer Expertin ausgerichtet, denn auf Verständlichkeit und Lesefreundlichkeit eines nicht fachspezifischen Publikums.

## 6 Beurteilung durch die Lehrperson

### 6.1 Allgemeine Grundsätze der Beurteilung

Bei der Beurteilung müssen die klassischen Gütekriterien gewährleistet werden können: Eine Lernerfolgskontrolle sollte so gestaltet sein, dass verschiedene Beurteilende in etwa zu derselben Beurteilung gelangen (Inter-Assessor-Reliabilität). Ebenso sollte dieselbe Person unabhängig von Zeit und Ort zu derselben Beurteilung gelangen (Intra-Assessor-Reliabilität). Neben der *Reliabilität* muss auch der Grundsatz der *Validität* eingehalten werden, indem die Lernzielkontrolle oder der Test auch wirklich überprüft, was er zu überprüfen vorgibt. Bei der Beurteilung eines Essays wird es darum gehen, nicht nur die Form des Textes, sondern auch inhaltliche Aspekte – wie die Korrektheit und Nachvollziehbarkeit von Faktenwissen – zu beurteilen. Des Weiteren muss den Lernenden im Voraus klar sein, welches die Ziele, die Beurteilungskriterien und das erwartete Ergebnis und ein bestimmtes Beurteilungsniveau

sind. Dem Grundsatz der *Transparenz* versuche ich, wie bereits erwähnt, durch eine vorgängige Kommunikation der Lernziele und der Beurteilungskriterien gerecht zu werden. Ebenso wird innerhalb des Unterrichts ein „gutes“ Beispiel eines Essays präsentiert und diskutiert. Anhand des Beispiels wird nochmals verdeutlicht, welches die Kriterien eines „gelungenen“ Essays sind.

Ebenso bedarf die *Rückgabe der Arbeit* einer Planung: Grundsätzlich ist erstrebenswert, auch im Hinblick auf den Lernprozess, die Arbeiten baldmöglichst zurückzuerstatten. Mit der Rückgabe ist die Punkteverteilung zu erläutern und bestimmte Schwierigkeiten gilt es, gemeinsam nochmals zu erläutern. Beanstandungen müssen entsprechend Zeit eingeräumt werden, in der Regel im Anschluss an die gemeinsame Unterrichtszeit, ausser es handle sich um für das Plenum interessante allgemeine Bemerkungen. Mit der Rückgabe sollte eine Wertschätzung der geleisteten Arbeit erfolgen. Individuelle Rückmeldungen auf jede Arbeit stellen die ideale Form eines Feedbacks dar.

## 6.2 Beurteilung der Essays

Konkret gilt es gemäss Obrist und Städeli (2003), bei der Beurteilung eines Textes oder allgemein einer Lernerfolgskontrolle durch die Lehrperson folgende Punkte zu berücksichtigen: In einem ersten Schritt muss sie sich einen Überblick sowohl über die eingegangenen Arbeiten als auch innerhalb der Texte verschaffen. Unabdingbare Hilfe ist ein Auswertungsblatt, auf welchem die Kriterien festgehalten sind und in einem kurzen Kommentar deren Erreichen oder Nicht Erreichen begründet wird. Es gilt, falls dies nicht bereits im Voraus erfolgt ist, den einzelnen Kriterien Punkte zuzuordnen und eine Gesamtpunktzahl zu errechnen (siehe Tabelle 1). Dabei muss die Bewertung entsprechend dem Schwierigkeitsgrad erfolgen. Gerade bei schriftlichen Arbeiten ist eine Objektivität der Beurteilung nur schwer zu erreichen, weshalb eine Begründung der erfolgten Beurteilung umso wichtiger ist.

### *Erstellen eines Beurteilungsrasters*

Um die Arbeiten der Studierenden gemäss den oben erwähnten Grundsätzen beurteilen zu können, erstelle ich ein detailliertes Raster,

welches mir eine systematische Überprüfung der geforderten Punkte und eine Beurteilung ermöglicht. Dabei gehe ich von den Kriterien aus, welche ich den Studierenden kommuniziert habe. Diese operationalisiere ich folgendermassen:

Tabelle 1: Kriterien zur Beurteilung von Essays

Kriterien						
Richtigkeit der Darstellung von Sachverhalten	3	Komplexität erfasst, Richtigkeit gewährleistet	2	Richtigkeit, jedoch vereinfacht	1	nur teilweise korrekte Darstellung
korrekte Anwendung der Begriffe zur Problemanalyse	3	alle Begriffe korrekt, multiperspektivisch, relational	2	korrekt, jedoch uniperspektivisch, vereinfachend	1	teilweise korrekt, pre-structural
Nachvollziehbarkeit der Argumentation	3	kohärente Argumentation und Schlussfolgerung	2	nachvollziehbar	1	nur schwer nachvollziehbar
Adäquatheit der Beispiele	3	entsprechend der Komplexität des Gegenstandes	2	adäquat, jedoch vereinsseitigend, Widersprüche verdeckend	1	korrekte Beispiele, wenig Beziehung zum Gegenstand
Reflektiertheit der persönlichen Stellungnahme	3	kohärente Schlussfolgerung, relational, originelle Position (vs. Reproduktion)	2	mehrere Aspekte werden miteinbezogen, Widersprüche dazu übersehen	1	Schlussfolgerungen sind übereilt und vereinfachend
Punktzahl	15		10		5	

Die Essays werden gemäss diesem Raster beurteilt. Dieses soll durch die Beurteilung überarbeitet und validiert werden, um dessen Qualität zu verbessern. Je Studierende fülle ich ein solches Kriterienblatt aus und halte stichwortartig eine Begründung der erteilten oder nicht erteilten

Punkte fest. Die Beurteilung erfolgt kriterien- und lernzielorientiert. Dies bedeutet, dass vor der Durchführung der Prüfung festgelegt werden kann, welche Leistung welche Note ergibt, und zwar ohne Rücksicht darauf, wie die Leistungen einer Lerngruppe ausfallen werden.

Die Validität meiner Beurteilungen habe ich durch zwei Stichproben erhöht, indem ich eine Kollegin bat, die beiden ausgewählten Essays ebenfalls gemäss dem vorliegenden Raster zu beurteilen. Die angefragte Dozentin kam mit einem Punkt bzw. 0,5 Punkten Unterschied zum gleichen Resultat wie ich. Hinsichtlich der Kriterien brachte sie keine Korrekturvorschläge oder Ergänzungen an. Idealerweise müsste eine Beurteilung eines Textes durch zwei Personen erfolgen, da trotz einem noch so elaborierten Kriterienraster dennoch ein erheblicher Ermessensspielraum bestehen bleibt. Da es sich bei der vorliegenden Lernzielkontrolle um eine von drei handelt, welche zusammen eine Semesternote ergeben, ist es legitim, einen gewissen „Messfehler“ zuzulassen. Nicht so bei Diplomprüfungen, wo eine Expertin und die Dozentin ihre Urteile abgeben.

Während des Beurteilens der einzelnen Essays habe ich das Kriterienraster um einige wenige Punkte erweitert und den spezifischen Anforderungen der Aufgabe und den Voraussetzungen der Studierenden angepasst. So ergänzte ich die Kategorie „korrekte Anwendung der Begriffe zur Problemanalyse“ durch die Anforderung, entsprechende Verweise auf die Quelle zu machen. In vorangehenden Unterrichtslektionen habe ich wiederholt auf die Wichtigkeit der Quellenangabe verwiesen. Nicht nur bezüglich fachlicher Begriffe, sondern auch bei der Wiedergabe von Sachverhalten müssten die Studierenden deren Herkunft nachweisen.

Das Kriterium „Nachvollziehbarkeit der Argumentation“ habe ich durch eine *klare Struktur und einen sinnvollen Aufbau des Textes* ergänzt. Diesbezüglich erhielten die Studierenden eine rezepthafte Anleitung wie auch konkrete Beispiele, wie ein kurzer Text aufgebaut sein soll und welche Elemente Bedingung für einen verständlichen Text sind.

Weiterhin fügte ich dem Kriterium „Adäquatheit der Beispiele“ die Stichworte *Erörterung* und *Einbettung* bei. Damit wird der Anforderung Rechnung getragen, dass nicht nur eine Auswahl von adäquaten Beispielen getroffen, sondern diese Auswahl auch ausreichend begründet werden muss, damit klar wird, wofür diese exemplarisch stehen.



## 7 Rückblick und Fazit

Effekte der Gruppenarbeiten und des Betreuungsprozesses sollten bei der Begutachtung des Produktes des Schreibprozesses sichtbar werden. Es stellt sich jedoch die Schwierigkeit, dass in diesem spezifischen Fall die Studierenden im Fach Soziologie einmalig einen solchen Text verfassen und es schwierig ist, herauszufinden, was nun Ausdruck eines erfolgreichen Betreuungsprozesses ist und was die Studierenden bereits mitbringen. Indem ich die Texte systematisch auf die Punkte hin untersucht habe, welche im Leittext vermerkt waren, konnte ich anhand dieser Kriterien Erfolge (als auch einige Misserfolge) feststellen. So ist die Mehrheit der Studierenden der Aufforderung gefolgt, sich eine fiktive Leserin vor Augen zu halten. Ebenso konnte ich bei vielen die Teile „Einleitung“, „informativer Hauptteil“ und „Schlussteil mit Diskussion“ identifizieren. Somit lässt sich vermuten, dass die Schreibhilfen zur Kenntnis genommen wurden und sich Versuche feststellen lassen, diese zu befolgen.

Durch eine direkte Befragung der Studierenden habe ich versucht, die von ihnen bewusst wahrgenommenen Effekte meiner Betreuung zu eruieren. Mit Hilfe eines Blitzlichtes wurden die unterschiedlichen Voraussetzungen und auch Erwartungen der Studierenden explizit. Während die einen sowohl den Arbeitsaufwand als auch die Unterstützung durch die Dozentin als angemessen erachtet haben, waren andere durchwegs oder teilweise überfordert. Fehlende Übung wird am häufigsten als Grund von hohem Aufwand angegeben. Auf Basis ihrer Rückmeldungen lässt sich feststellen, dass den Studierenden auf einer Metaebene klar wurde, dass es sich beim Schreiben von Texten um einen komplexen Prozess handelt, welcher geübt sein will. Als ausgesprochen positiv wurde die Möglichkeit gegenseitigen Feedbacks eingeschätzt. Ebenso wurde die ausführliche Rückmeldung auf ihre Texte von Seiten der Dozentin positiv erwähnt. Es handelt sich dabei um zusätzlich zu den zur Anwendung gelangenden Kriterien im Beurteilungsraster erstellte Kommentare, welche ich direkt in die Texte schrieb.

Ein Punkt, dem ich im Hinblick auf weitere Lehrveranstaltungen noch vermehrt Beachtung schenken möchte, ist die Verdeutlichung von Sinn und Zweck des Lernziels, sowohl im Rahmen des Studiums als

auch der zukünftigen Tätigkeit im Berufsfeld. Die Studierenden werden das Verfassen dieses Essays zum Thema Globalisierung kaum ohne weiteres in Verbindung bringen mit ihrer zukünftigen Tätigkeit als hauswirtschaftliche Betriebsleiterin. Indem ich den Bezug verdeutlichte, dass sie in ihrer Funktion in unterschiedlichsten Kontexten Stellungnahmen zu verfassen haben, gewann die Aufgabe für die Studierenden an Sinn. Die Tatsache, dass allgemein bei Texten eine klare Struktur und ein klarer Aufbau von Bedeutung sind, ist ebenso plausibel wie der Umstand, dass eine Argumentationsweise, die fundiert und sachlich breit abgesichert ist, gerade für die Wahrnehmung von Führungsfunktionen unabdingbar ist und eher zum Ziel führt, als eine uniperspektivische, wenig strukturiert dargelegte Meinung. Damit die im Rahmen der Ausbildung zu erwerbenden, für das berufliche Feld relevanten Kompetenzen beurteilt werden können, stellt die SOLO-Taxonomie hilfreiche Kriterien zur Verfügung. Dies ist ein wichtiger Schritt, um die notwendigen Lernprozesse für diese beruflichen Kompetenzen initiieren und begleiten zu können. Zentraler Lerneffekt für mich als Dozierende ist die Einsicht, künftig Aufträge nicht nur auf inhaltlicher Ebene zu formulieren, sondern diese zugleich mit methodischen Anweisungen und mit Hilfestellungen zu ergänzen und ebenso einen Bezug zur Relevanz in einem zukünftigen beruflichen Feld herzustellen. Dies bedarf eines sorgfältigen Alignments und wirkt sich sowohl auf die Arbeit in den Gruppen positiv aus, als auch im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele.

## Literaturverzeichnis

- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG AN DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG I. BR. (Hrsg.) (1998a). Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim, Basel: Beltz.
- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG AN DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG I. BR. (Hrsg.) (1998b). Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 6: Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen. Weinheim, Basel: Beltz.

- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG AN DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG I. BR. (Hrsg.) (2001). Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.
- BALLSTAEDT, S.-P. (1997). Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BIGGS, J. (1999). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.) (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- DUDEN (2000). Die Schriftliche Arbeit. Ein Leitfaden zum Schreiben von Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten in der Schule und beim Studium. Literatursuche, Materialsammlung und Manuskriptgestaltung mit vielen Beispielen. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- 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.
- FAHRENHOLZ, A. (2006). Tipps zum Verfassen von Essays. Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, [http://www.social-science.huberlin.de/lehrbereiche/stadtsoz/lehre/wa/essays/index\\_html/view?searchterm=Essay](http://www.social-science.huberlin.de/lehrbereiche/stadtsoz/lehre/wa/essays/index_html/view?searchterm=Essay), abgefragt am 2.11.2006.
- FENGLER, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- FENNER, M. (1997). Aussenpolitik – die Schweiz in der Welt von heute und gestern. Bern: Sauerländer.
- FINGER, A. & SCHWEPPENHÄUSSER, A. (1996). Leittextmethode und Minimale Leittexte. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- FREIMUTH, J. & HOETS, A. (1996). Feedbackregeln. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- GASSER, P. (1999). Neue Lernkultur: Eine integrative Didaktik. Aarau: Sauerländer.
- GASSER, P. (2001). Lehrbuch Didaktik. Bern: h.e.p.
- GERSTER, R. (2001). Globalisierung und Gerechtigkeit. Bern: h.e.p.
- GNAMM, E. & DENZEL, S. (1997). Praxisanleitung. Beim Lernen begleiten. Stuttgart: Thieme.

- GÖTTE, P. (2001). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Recherchieren, Konzeptionieren und Verfassen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten. <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/goette/20010111.htm>, abgefragt am 2.2.2007.
- GREIF, S. (1996). Minimale Informations- und Leittexte. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- HORVATH, F. (2005). Kreativ schreiben. Kurs im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung. Kursunterlagen.
- HÜLSHOFF, F. & KALDEWEY, R. (1993). Mit Erfolg studieren: Studienorganisation und Arbeitstechniken. München: Beck.
- KRUSE, O. (2005). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockade durchs Studium. Frankfurt, New York: Campus.
- METZGER, CH. (1999). Lern- und Arbeitsstrategien. Aarau: Bildung Sauerländer.
- OBRIST, W. & STÄDEL, CH. (2003). Wer lehrt, prüft. Aktuelle Prüfungsformen konkret. Bern: h.e.p.
- PIFFNER, M. (2005). Prüfen – beurteilen – bewerten. Kursunterlagen zum HF-Kollegiumstag, BFF Bern, August 2005.
- RENKL, A. (1997). Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: DUV.
- RENKL, A. & BEISIEGEL, S. (2003). Lernen in Gruppen: Ein Minihandbuch. (Materialien für Lehre, Aus- & Weiterbildung, Bd. 27). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- SCHEER, H. (2003). Globalisierung – Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselbegriffs. Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Le monde diplomatique: Atlas der Globalisierung. Berlin: taz Verlags- und Vertriebs GmbH.
- SCHALLBERGER, P. (1998). „Ich muss käsen können.“ Das Ende der Landwirtschaft? In: Honegger, C. & Rychner, M. (Hrsg.). Das Ende der Gemütlichkeit. Zürich: Limmat Verlag.
- SCHALLBERGER, P. (2002). Soziologische Zeitdiagnosen: Kulturbedeutung der Globalisierung. In: Honegger, C. ; Bühler, C. & Schallberger, P. (Hrsg.). Die Zukunft im Alltagsdenken. Szenarien aus der Schweiz. Konstanz: UVK.
- STAEHLE, W. H. (1990). Gruppen- und Kohäsionsentwicklung. München: Vahlen.
- TRIBELHORN, T. (2005a). Gruppenlernen. Kooperative didaktische Szenarien gestalten. Kurs an der Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung. Kursunterlagen.
- TRIBELHORN, T. (2005b). Knacknüsse der Hochschullehre. Ein Skript für situiertes Lernen in hochschuldidaktischen Workshops. Kurs an der Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung. Kursunterlagen.
- WINTELER, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Eva Büschi

## Umgang mit Plagiaten

### **Lernberatung im Spannungsfeld zwischen Sanktion und Unterstützung**

Plagiate sind eine Herausforderung in der Lehre. Ihre Häufigkeit ist nicht zu unterschätzen. Wer Plagiate entdeckt und fehlbare Studierende nicht gleich mit einer Suspension oder Exmatrikulation sanktionieren möchte, sieht sich gezwungen, nach einer angemessenen Lösung für den Umgang mit Plagiaten zu suchen. Eine Möglichkeit, die nachfolgend vorgestellt wird, besteht in der Durchführung von Beratungsgesprächen bei Plagiaten. Nach der Definition zentraler Begrifflichkeiten wie Plagiat und Beratung werden – anhand der Strukturelemente der Handlungsform Beratung von Sauer-Schiffer – einige Beratungsgespräche mit Studierenden zum Thema Plagiat analysiert. Dabei wird insbesondere auf die Haltung der Beraterin beziehungsweise des Beraters sowie auf die Gesprächsführung eingegangen. Diese wird anhand von konkreten Fallbeispielen dokumentiert. Daraus werden acht verschiedene Strategien der Studierenden im Umgang mit dem Plagiatsvorwurf abgeleitet. Diese acht Strategien werden kurz erläutert. Schliesslich wird der Umgang der Beratenden mit den unterschiedlichen Strategien und deren Auswirkungen auf die Gesprächsführung näher betrachtet. Es erweist sich in der Plagiatsberatung als lohnend, alle im Gespräch angelegten Beratungstypen zu berücksichtigen und neben der Sanktionierung und Information auch die soziale Beratung und die Lernberatung zu beachten. Damit weist ein gelingendes Plagiatsgespräch im Idealfall einen Verlauf vom kontrollierenden, informierenden zum unterstützenden, motivierenden Gespräch auf. Erst unter diesen Voraussetzungen können grundlegende Probleme thematisiert und Handlungsoptionen entwickelt werden.

## 1 Definition zentraler Begrifflichkeiten

*Plagiat:* „Als Plagiat bezeichnet man allgemein die bewusste Aneignung fremden Geistesgutes. Plagiator ist derjenige, der ein fremdes Werk oder Teile eines fremden Werkes als sein eigenes Werk ausgibt und somit ‚geistigen Diebstahl‘ begeht. Der Plagiator begeht eine zivilrechtlich unerlaubte und zum Schadensersatz an den Autor verpflichtende Handlung, die gleichzeitig auch noch strafbar ist. Der Plagiator ist also derjenige, der seinen Text wörtlich bei einem anderen Urheber abschreibt, ohne ihn korrekterweise zu zitieren, und anschliessend dieses Werk als sein eigenes geistiges Eigentum ausgibt“ (Kutschera 2008, o. S.). Kutscheras Definition von Plagiat betont, dass das Vorgehen ein bewusstes ist und es sich um ungerechtfertigte Aneignung von Geistesgut (in der Schweiz: geistiges Eigentum) handelt. Er verweist auf die Analogie zum Straftatbestand des Diebstahls und betont, dass es sich dabei um eine Verletzung des Zivilrechtes handelt, die strafbar ist. In der Schweiz ist der Sachverhalt ein wenig anders. Die Lehrkommission der Universität Zürich definiert Plagiat folgendermassen: „Unter einem Plagiat ist die ganze oder teilweise Übernahme eines fremden Werks ohne Angabe der Quelle und des Urhebers beziehungsweise der Urheberin zu verstehen. Das Plagiat ist im Grunde genommen eine Verletzung des Urheberrechts. Kürzere Passagen eines fremden Werkes dürfen zitiert werden. Dies setzt aber eine Kennzeichnung des Zitats und eine Angabe der Quelle voraus“ (Lehrkommission Universität Zürich 2007, o. S.). Die rechtliche Grundlage auf der interveniert werden kann, ist in der Schweiz also nicht das Zivilgesetz, sondern das Urheberrechtsgesetz. Inhaltlich ist die Definition jedoch ähnlich wie jene von Kutschera. Im erwähnten Merkblatt wird zudem betont, dass es um eine unlautere Handlung geht, die einen Disziplinarfehler darstellt und mit einem Disziplinarverfahren geahndet wird (vgl. ebd., o. S.).

An der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) findet sich in der Rahmenordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Satz: „Der Versuch, mit unredlichen Mitteln für sich oder andere eine bessere Leistungsbewertung zu erreichen (...) haben die Bewertung ‚nicht erfüllt‘ oder die Note 1 und/oder Grade F zur Folge“ (FHNW 2007, S. 3). Dabei wird allgemein

von unredlichen Mitteln gesprochen, nicht spezifisch von Plagiaten. In der Studien- und Prüfungsordnung der Bachelor-Studiengänge der Hochschule für Soziale Arbeit der FHNW (welche oben genannter Rahmenordnung unterstellt ist) wird die Eigenständigkeit von schriftlichen Arbeiten betont: „Bei der Einreichung von wissenschaftlichen Arbeiten haben die Studierenden schriftlich zu versichern, dass diese selbstständig, nur mit den angegebenen Quellen, Hilfsmitteln und Hilfeleistungen entstanden sind und dass Zitate kenntlich gemacht sind“ (HSA 2007, S. 4). Damit werden alle wissenschaftlichen Arbeiten erfasst; fraglich bleibt, ob auch schriftliche Hausarbeiten, die als Leistungsnachweis gelten und beispielsweise nur drei Seiten umfassen, als wissenschaftliche Arbeit definiert werden. Sofern dies der Fall ist, fallen alle schriftlichen Arbeiten, die von Studierenden im Rahmen ihres Studiums an der HSA verfasst werden, unter obige Regel.

*Beratung:* Es gibt zahlreiche unterschiedliche Formen von Beratung. Sauer-Schiffer (2004, S. 30) unterscheidet:

- a) soziale Beratung (wie z. B. Erziehungs-, Ehe-, Sexual-, Berufs-, Drogen-, Schwangerschafts- und Altersberatung),
- b) psychotherapeutische und medizinische Beratung,
- c) Organisations- und Institutionsberatung sowie
- d) fachliche Beratung (Rechts-, Steuer und Wirtschaftsberatung).

Diese Formen können grob in personenbezogene und institutionelle Beratung unterteilt werden. Lernberatung als personenzentrierte Beratungsform lässt sich aber weder der sozialen (a) noch der fachlichen Beratung (d) zuordnen, da es sich um eine Mischform von beiden handelt. Wichtig ist jedoch, dass sich die Beratung von therapeutischen Ansätzen (b) abgrenzt, denn eine Lernberatung stellt kein therapeutisches Setting dar und Dozierende agieren nicht therapeutisch.

Gieseke betrachtet Beratung als pädagogische Arbeitsform und spricht von Lernberatung „zur Behebung von Lernschwierigkeiten sowie zur Unterstützung, Begleitung und Intervention in einem sich selbst steuernden Lernprozess“ (Gieseke 2000, zitiert nach Sauer-Schiffer 2004, S. 30–31). Weinberg versteht Beratung ähnlich als Intervention, „die als

Teil des Lehr-/Lerngeschehens der Behebung von Lernschwierigkeiten und der individuellen Förderung dient“ (Weinberg 2000, zitiert nach Sauer-Schiffer 2004, S. 32).

Sauer-Schiffer (2004, S. 283) weist auf die sechs gemeinsamen Strukturelemente der Handlungsform Beratung hin:

1. Fachwissen (...)
2. Selbstreflexion, Takt, Ethik, Haltung (...)
3. Interaktion, Kommunikation (...)
4. Methoden der Gesprächsführung (...)
5. Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen (...)
6. Anthropologische Annahmen

Sie nennt die Strukturelemente als mögliche Grundlage für die Analyse von Beratung (vgl. ebd.). Bei nachfolgender Analyse der Beratungsgespräche mit Studierenden zum Plagiat soll auf die Punkte 2 und 4 fokussiert werden. Damit rücken insbesondere die Haltung der beratenden Person sowie die Methode der Gesprächsführung ins Blickfeld. Punkt 1 wird nur geringfügig einbezogen, da es nicht darum geht, Fachwissen zum Thema Plagiat oder Prüfungswesen zu erörtern. Die Tatsache, dass speziell auf die Haltung und Methode eingegangen wird, führt zu generellen Äusserungen zur Kommunikationsanlage, ohne diesen Punkt (3) jedoch explizit zu benennen. Bei der Erörterung der Haltung fließen auch Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen sowie allfällige anthropologische Annahmen (Punkte 5 und 6) ein. In einem ersten Schritt sollen Beratungstyp, Beratungsziel, Zielgruppe, Anlass und Beratungsrahmen benannt werden. Erst mit diesen Angaben wird nachvollziehbar, in welcher Situation die Beratungstätigkeit erfolgt.

Bei der Plagiatsberatung (wie sie fortan genannt werden soll) handelt es sich um eine Beratung, in der zum einen eine Sanktionsmassnahme erfolgt (die Einladung zum Gespräch geschieht im Rahmen eines schriftlichen Verweises – Zwangsberatung), zweitens Informationen (zu Prüfungsordnung und Plagiat) vermittelt werden (Fachberatung), drittens allfällige Probleme erfasst (Sozialberatung) und schliesslich viertens ein Lerneffekt erwirkt werden soll (Lernberatung). Daraus wird ersichtlich, dass es sich um eine komplexe Beratungssituation handelt. Es wird da-



von ausgegangen, dass die Studierenden unter Druck zum Gespräch kommen (Zwang) und gleichzeitig aber dabei lernen sollen, künftig auf Plagiate zu verzichten. Diese widersprüchliche Anlage erschwert die Aufgabe der Beratenden und macht sie zu einer anspruchsvollen Angelegenheit.

Die Zielgruppe besteht aus Studierenden, die im Rahmen einer schriftlichen Hausarbeit, Semesterarbeit oder Bachelor-Thesis mit Plagiaten gearbeitet haben. Diese Studierenden erhalten eine ungenügende Benotung ihrer Arbeit (Note 1) sowie einen schriftlichen Verweis mit einer Vorladung zum mündlichen Gespräch. Der Beratungsrahmen ist gekennzeichnet durch die Örtlichkeit (Hochschule), die zeitliche Vorgabe (ca. eine Stunde), die anwesenden Personen (Student/in sowie Dozent/in), die Kostenlosigkeit und die Vertraulichkeit.

Bevor auf die Beratung näher eingegangen wird, soll die Beziehung zum Begriff Coaching geklärt werden: Scheuber-Sahli (2005, S. 1) geht davon aus, dass die Begriffe Experte/Expertin, Coach, Mentor/Mentorin und Berater/Beraterin eng miteinander verknüpft und die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Formen fließend sind. Sie unterscheiden sich durch die Rolle, welche eingenommen wird. Als Experte oder Expertin nimmt man laut Scheuber-Sahli eine eher direktive Rolle ein, während der Coach eine partnerschaftliche Rolle übernimmt. Dem Berater beziehungsweise der Beraterin wiederum schreibt die Autorin eine non-direktive Rolle zu (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung durch Rollenzuteilung erachte ich als nur eingeschränkt gültig und gehe davon aus, dass – je nach Beratungssituation – auch ein Berater oder eine Beraterin eine direktive Rolle haben kann, ja sogar einnehmen muss. Hingegen gehe ich mit Scheuber-Sahli einig darin, dass Coaching ebenso wie Mentoring auf einem partnerschaftlichen Verständnis der Rolle basiert. Dies begründet, weshalb nachfolgend nicht von Coaching sondern von Beratung die Rede ist: Es geht bei beiden Formen um eine persönliche Beratung mit dem Ziel, konkrete Fragen aus dem Studienalltag zu besprechen, doch ist bei der Plagiatsberatung aufgrund der Thematik ein Sanktions- und damit Hierarchieaspekt mit enthalten, der es involvierten Dozierenden verunmöglicht, eine partnerschaftliche Rolle als Coach einzunehmen. Auch ist die Komplexität der Thematik (vierfacher Beratungstyp) und deren Verbundenheit mit der Funktion der Beurteilung (Qualifi-

kation) so eng, dass eine fundierte Beratung (die u. a. auch Coaching-Aspekte enthält) angezeigt ist und Coaching allein nicht zum Ziel führen könnte (vgl. Details zum Rollenkonflikt in Scheuber-Sahli 2005, S. 4).

## **2 Haltung der beratenden Person und Methode der Gesprächsführung im Zusammenhang mit Plagiatsberatung**

Jede Beratung basiert auf den Beratungskompetenzen der beratenden Person und ist insofern durch deren Persönlichkeit und Haltung geprägt. Meine beraterische Haltung als Dozentin basiert auf professionellen Aspekten wie sie von Thiersch und Staub-Bernasconi – Theoretiker und Theoretikerinnen der Sozialen Arbeit – umschrieben werden (vgl. Thiersch 2005 und Staub-Bernasconi 1995/2007). Der Beratungsansatz kann daher als lebensweltorientiert und prozessual-systemisch bezeichnet werden. Lebensweltorientierung bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass Menschen in ihrer subjektiv wahrgenommenen Lebenswelt, die auf den objektiv zur Verfügung stehenden Lebensbedingungen beruht und durch diese geprägt ist, handeln (vgl. Thiersch 2005 oder Kraus 2004). Alle Menschen wählen Strategien, um mit ihren Problemen umzugehen. Im Fall eines Plagiats haben Studierende demnach die Strategie gewählt, eine schriftliche Hausarbeit nicht selbstständig zu verfassen, sondern dies mittels Internetrecherche oder Kopieren von Texten aus Büchern zu erledigen. Sie waren sich bewusst, dass ein Plagiat – falls gut gemacht und unentdeckt – dazu dienen würde, den geforderten Leistungsnachweis (ihr Ziel) mit relativ wenig Aufwand zu erreichen. Lebensweltorientiert gedacht müssen die Studierenden (sofern sie bewusst handeln) bei dieser Strategie ein bestimmtes Risiko auf sich nehmen, einen gewissen Mut (für eine unlautere Handlung) zeigen und über spezifische Ressourcen und Kompetenzen wie Internetrecherche oder Fähigkeit zur Nutzung des Bibliotheksfundus verfügen. Sie leisten eine bestimmte Arbeit, kopieren die Texte in ein einheitliches Format und passen sie einander an, um eine möglichst einheitliche Arbeit abgeben zu können. Sie wenden somit ein bestimmtes Mass an Energie für die Arbeit auf, allerdings für Recherche- sowie Layout- und Anpassungsarbeiten

und nicht – wie im Arbeitsauftrag vorgesehen – für das Verfassen eigenständiger Texte. Lebensweltorientiert agieren bedeutet, nicht zu werten, sondern davon auszugehen, dass die Studierenden durchaus ihre plausiblen Gründe hatten, diese Strategie zu wählen. Die Einnahme dieser Sichtweise ist für Dozierende nicht ganz einfach, und um nicht voreingenommen zu sein, braucht es oft eine zeitliche Distanz zwischen der Entdeckung eines Plagiats, die emotional durchaus Wut und Enttäuschung auslösen kann, und dem Gespräch darüber. Für die Plagiatsberatung ist eine neutrale Herangehensweise seitens der beratenden Person notwendig. Was im Beratungsgespräch interessiert, sind die subjektiven Deutungsmuster der Studierenden, die Erklärung ihres Vorgehens, ihre Sichtweise des Verhaltens und die Begründung dazu. Prioritäres Ziel der ersten Gesprächsphase ist es, die Studierenden in ihrer Handlung zu verstehen. Erst wenn ihre Perspektive erfragt worden ist, kann ein Verständnis für ihre Situation erlangt werden und erst im Anschluss an das Verstehen der Situation lassen sich im Sinne prozessual-systemischer Analyse Probleme und Ressourcen definieren (vgl. Angaben zu dieser Methode in Staub-Bernasconi 1995 oder 2007 sowie Geiser 2007).

Somit wird das Gespräch eröffnet, die Dauer erwähnt, das Ziel erklärt und es werden zunächst relativ offene Fragen gestellt, um die oben erwähnte subjektive Sicht zu eruieren. Solche Fragen können sein: „Wie kommt es, dass sich in Ihrer Arbeit Passagen finden, die aus dem Internet oder einem bestimmten Buch stammen?“, „Mögen Sie mir erklären, wie das zu Stande kam?“ Diese Art der offenen Frage ist keine Konfrontation mit Vorwürfen, welche einige erwarten oder befürchten. Die Studierenden werden also nicht in die Defensive gedrängt, sondern ermuntert, ihre Sichtweise darzulegen. Dies führt zu Erklärungen oder Legitimationen und ermöglicht ein Gespräch über Plagiate. Dabei ist oft die Klärung der Definition des Plagiatsbegriffs nötig, um zu erörtern, was genau gemeint ist. Anhand der Problem- und Ressourcenanalyse kann im Anschluss an diese Klärung ergründet werden, wo allfällige Probleme, aber auch Ressourcen, bestehen. Bevor zur Problem- und Ressourcenanalyse übergegangen wird, werden auch emotionale Aspekte thematisiert, indem beispielsweise gefragt wird: „Was hat der Plagiatsvorwurf bei Ihnen ausgelöst?“, „Wie haben Sie es erlebt, als Sie mit der ungenügenden Note beziehungsweise dem Verweis konfrontiert wur-

den?“. Dies ermöglicht den Studierenden, über den oftmals erlebten Schock oder die Verletzung zu reden. Aktives Zuhören seitens der Beraterin oder des Beraters führt dazu, dass sie Vertrauen aufbauen können und sich, durch die Abhandlung der emotionalen Aspekte entlastet, auf das folgende Gespräch einlassen können. Dies ist der Moment, Probleme und Ressourcen zu thematisieren, den Fokus auf die Zukunft zu richten und lösungsorientierte Fragen zu stellen wie: „Was benötigen Sie, um künftig nicht erneut Plagiate zu machen?“ Oft stellt sich heraus, dass spezifische Probleme zur Strategie des Plagiats geführt haben. Diese müssen daher erkannt und gelöst werden. Zur Lösung können bereits vorhandene Ressourcen miteinbezogen werden. Gemeinsam mit den betroffenen Studierenden gilt es Lösungsansätze zu entwickeln und eine Zukunftsvision des Studiums ohne Plagiat zu entwerfen.

Die Methode der Gesprächsführung lässt sich von der oben dargestellten Haltung ableiten: In einem ersten Schritt wird die Plagiatsberatung vorbereitet (Belege für Plagiat sammeln, fachliche Dokumentation zum Thema zusammenstellen, Ablauf des Gesprächs planen, Raum reservieren, Termin fixieren). Dann folgt das eigentliche Beratungsgespräch mit den oben bereits skizzierten drei Phasen: Anfangsphase (Begrüßung, Hinführung zum Thema, Information zur Gesprächsdauer), Hauptphase (Konfrontation mit Plagiatsvorwurf, Frage nach subjektiver Sichtweise und Erklärungen), Schlussphase (Planung des weiteren Vorgehens, Skizzierung der Lösungswege, Entwicklung von Handlungsoptionen). Mithilfe von Gesprächsführungstechniken wie Paraphrasieren, Verbalisieren, Rekonstruieren, allenfalls auch Visualisieren werden die Themen erörtert. Dabei werden klassische Prinzipien der Gesprächsführung von Rogers wie Empathie, Kongruenz und positive Wertschätzung berücksichtigt (vgl. Rogers 1994). Weiter gehört es dazu, Gesprächsnotizen zu verfassen und im Anschluss an das Gespräch als Dokumentation eine Aktennotiz für das Dossier der Studierenden zu erstellen.

### **3 Darstellung unterschiedlichen Studierendenverhaltens anlässlich der Plagiatsberatung anhand von sechs Fallbeispielen**

Nachfolgend werden zur Illustration sechs Beispiele konkreter Plagiatsberatungen geschildert. Alle Angaben wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Zur Darstellung wurden die vorhandenen Aktennotizen genutzt, wobei insbesondere Aussagen der Studierenden im Hauptteil der Plagiatsberatung (zur Entstehung des Plagiats) berücksichtigt wurden. Im Anschluss an jedes Beispiel folgt eine kurze Zusammenfassung des Verhaltens des/der Studierenden in zentralen Stichworten. Aus ihnen werden in der Folge studentische Strategien des Umgangs mit dem Plagiatsvorwurf abgeleitet (Kapitel 4).

a) Herr A. reagierte auf die Frage, was geschehen sei, dass er nun mit dem Plagiatsvorwurf konfrontiert sei, zunächst mit empörtem Kopfschütteln. Es war für ihn (angeblich) nicht nachvollziehbar, was er falsch gemacht hatte. Nach seiner Ansicht hatte er sich sehr bemüht, für die Hausarbeit grossen Aufwand betrieben und könne nicht verstehen, weshalb er mit dem Vorwurf eines Betrugs (wie er es nannte) konfrontiert werde. Er erklärte, er habe die Arbeit seinem Bruder, einem bedeutenden Anwalt, zu lesen gegeben und dieser habe ihn für sein Werk gelobt. Auf meinen Hinweis hin, dass sein Werk kaum sichtbar sei, da der Leistungsnachweis von drei Seiten zweieinhalb enthielt, die aus integral aus dem Internet übernommenen Passagen bestanden, anerkannte er dies. Sogleich betonte er jedoch, er habe für die Internetrecherchen einen hohen Aufwand betrieben, sich auch telefonisch bei entsprechenden Stellen nach idealen Links erkundigt und dann das Gefundene verwendet. Auf meine Frage hin, weshalb jegliche Quellenangabe fehle, behauptete er, nicht gewusst zu haben, dass er diese so genau angeben müsste. Er erwähnte, er studiere erst im ersten Semester und habe bisher noch nie so eine Arbeit verfassen müssen. Ich hielt ihm entgegen, er habe wie alle Studierenden die Anleitung zur Verfassung wissenschaftlicher Arbeiten erhalten, worin die Quellenangabe dokumentiert sei. Er erwiderte, er habe gedacht, das gelte für eine „so kleine“ (dreiseitige) Hausarbeit nicht, sondern sei in erster Linie für Semesterarbeiten gedacht. Er betonte, er

habe dies falsch verstanden und ohne böse Absicht gehandelt und erwähnte, dass er ein Plagiat nicht nötig hätte, sei er doch intellektuell durchaus in der Lage, die geforderte Leistung zu erbringen.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Empörung, Nicht-Verstehen des Vorwurfs, Dramatisierung, Imponier-Versuch, Anerkennung fehlender Eigenleistung, Betonung des hohen Arbeitsaufwands, Verweis auf Status als Studienanfänger, Nicht-Wissen, Beteuerung der Unschuld, Missverständnis, Absichtslosigkeit.

b) Frau B.: Auch sie fragte ich nach dem Zustandekommen des Plagiats. Sie wies den Vorwurf von sich, sie habe kein Plagiat gemacht. Sehr impulsiv betonte sie, unschuldig zu sein. Sie erwähnte, sie habe eine grosse Arbeit (12 Seiten) abgegeben, mehr als die verlangten zehn Seiten und habe einen enormen Aufwand dafür gehabt. Ich wies anhand konkreter Textstellen darauf hin, dass von 12 Seiten nur gerade neun Zeilen von ihr persönlich verfasst wurden, der Rest aus rund 28 verschiedenen Internetbeiträgen zusammengesetzt worden war. Sie verstand den Vorwurf nicht, zeigte sich empört. Sie leugnete jedes Plagiat und behauptete, den Text selber verfasst zu haben. Auf meine erneute Demonstration des Gegenteils hin erwähnte sie, sie habe nicht gewusst, dass die Recherche im Internet nicht verwendet werden dürfe, ich hätte doch selber als mögliche Quelle auf das Internet verwiesen. Auch habe sie die Arbeit einer Kollegin zum Gegenlesen gegeben. Diese habe sie für ihre Bemühungen gelobt. Sie habe nicht gewusst, dass sie Zitate als solche kennzeichnen sollte. Die Anleitung habe sie nicht gelesen. Schliesslich erwähnte sie, sie habe keine Zeit für den Leistungsnachweis gehabt, sie sei derzeit überlastet, mit den Anforderungen der Hochschule überfordert und habe aufgrund mangelhafter Deutschkenntnisse auch Mühe, innert nützlicher Frist Texte auf Deutsch zu verfassen.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Vorwurf von sich weisen, Unschuld beteuern, Betonung von hohem Arbeitsaufwand, Leugnung des Plagiats, Nicht-Wissen, Empörung, Gegenangriff durch Hinweis auf Erlaubnis der Internetrecherche („blame others“), Imponier-Versuch, problematisches Zeitmanagement, Überforderung, mangelhafte Deutschkenntnisse, Mühe beim Verfassen von Texten.

c) Frau C.: Ich teilte ihr mit, dass es um den Plagiatsvorwurf gehe. Bevor ich meine Frage („Wie kam es dazu?“) stellen konnte, reagierte sie mit einem Wutausbruch: Sie schrie mich an, es sei eine Frechheit, ihr ein Plagiat zu unterstellen, das würde sie nie tun, sie lasse sich das von mir nicht bieten, und begann zu weinen. Dann sagte sie, sie verstehe nicht, wo das Problem liege, schliesslich würden heute alle ihre Arbeiten so verfassen. Es sei unfair, wenn ich bei ihr einen härteren Korrekturmassstab anwenden würde als bei allen anderen, denn sie wisse von einigen, dass diese ihre Arbeit auch so verfasst hätten und das nie ein Problem dargestellt habe. Sie wollte schliesslich anhand eines Beispiels wissen, wie sie denn mit den Zitaten hätte umgehen sollen. Ich erklärte ihr dies und erwähnte, dass ich davon ausgehe, dass sie dies bereits wisse, da die 25-seitige Arbeit mehrheitlich korrekt verfasst und nur etwa fünf Seiten ohne Angabe von Quellen „verfasst“ worden waren. Dennoch betonte sie, das hätte sie nicht gewusst und wollte im Detail hören, wie sie die Referenzen korrigieren müsste, damit alles richtig wäre.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Wutausbruch – emotionale Belastung kommt zum Ausdruck, Aggression, Enttäuschung, Selbstdarstellung als Opfer, Nicht-Verstehen, Banalisierung des Vergehens, Vorwurf gegen Dozentin, Ungleichbehandlung durch striktere Beurteilung („blame others“), Forderung nach Beweis des Fehlers, Nicht-Wissen, Besser-Machen-Wollen.

d) Frau D. begann kurz nach meinen einleitenden Worten zu weinen und erklärte, sie fühle sich schlecht und ungerecht behandelt und stehe noch immer unter Schock. Sie könne nicht verstehen, wie es zum Plagiatsvorwurf gekommen sei, das sei ein unfairer Entscheid, der für sie nicht nachvollziehbar sei. Sie habe viel in diese Arbeit investiert. Ich erklärte ihr, was Plagiat bedeutet, und wies auf die fehlenden Referenzen hin. Sie sah ihre Fehler ein, betonte jedoch, sie habe bereits eine frühere Arbeit genau gleich verfasst und das sei (bei einer anderen Dozentin) problemlos beurteilt worden, ohne dass ein Plagiatsvorwurf aufgetaucht wäre. Sie sah ein, dass Referenzen nötig sind, fand es aber ungerecht, dass ich bei ihr so kleinlich gewesen sei. Sie forderte ein, dass alle Dozierenden den gleichen Massstab anwenden sollten, denn sie habe den Eindruck

gehabt, sie wisse, wie man eine Arbeit verfasse, dabei sei dies (zumindest bezüglich Zitierregeln) falsch gewesen.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Emotionaler Zusammenbruch, Unverständnis, fehlende Nachvollziehbarkeit des Vorwurfs, Betonung des hohen zeitlichen Aufwands, Einsicht, Eingeständnis unter Verweis auf frühere Arbeit, Strategie des Gegenvorwurfs: Dozierende handhaben Sache nicht einheitlich („blame others“).

e) Frau E. betonte, sie habe meinen Unterricht sehr geschätzt, viel gelernt, sich engagiert und für die Hausarbeit einen grossen Arbeitsaufwand gehabt. Sie habe zum Thema viel gelesen. Beim Verfassen des Textes habe sie bemerkt, dass es für sie schwierig sei, sich von vorhandenem Text zu lösen. Sie habe Mühe, eine Vogelperspektive einzunehmen, was laut einer Germanistin, die sie kennt, für nicht-muttersprachliche Studierende typisch sei. Ich verwies auf die Notwendigkeit der Quellenangabe. Diesen Hinweis nahm sie entgegen. Sie erwähnte, sie sei über den Plagiatvorwurf und die ungenügende Note schockiert gewesen, doch wolle sie die Sache in den Griff bekommen. Der Begriff Plagiat habe sie sehr verletzt und verwirrt. Für sie sei es eine offene Frage, wo die Grenze des Plagiats bestehe. Ich gestand zu, dass die Grenze nicht immer klar sei, wies aber darauf hin, dass Originaltexte zwingend immer in Anführungszeichen gesetzt werden müssten. Sie erklärte, sie werde sich ein Tonbandgerät kaufen und künftig Texte auf Kassette sprechen, dann diese abtippen. Ich unterstützte sie bei dieser Idee. Sie fragte sich grundsätzlich, warum sie kaum in der Lage sei, einen Text frei zu schreiben, und kam zur Erklärung, das stehe im Zusammenhang mit ihrem Herkunftsland im Mittleren Osten, wo Zensur herrschte, als sie aufwuchs, und wo sie eigenständige Sachen weder sagen noch schriftlich festhalten durfte. Sie fügte an, sie könne daher schlecht kritisch sein und ihre eigene Meinung äussern.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Lob der Dozentin, Wertschätzung, Betonung des geleisteten Arbeitsaufwands, Eingeständnis des eigenen Unvermögens, Texte zu schreiben, Erklärung dieses Unvermögens über Fremdsprachigkeit, Schock über Bezeichnung des Plagiats, Rekurs auf



Kultur der Nicht-Stellungnahme (persönliche Sozialisation), Formulieren konstruktiver Vorschläge zur Verbesserung der Situation.

f) Herr F. betonte im Gespräch, er habe die wichtigen Sachen aufschreiben wollen und sehr viel Aufwand betrieben, um sich die nötigen Informationen für die Arbeit zu beschaffen. Er habe eine Institution besucht, ein Interview mit einer Fachperson geführt und Bücher ausgeliehen. Dabei sei er immer wieder auf ähnliche Aussagen gestossen. Diese habe er auch im Internet gut ausformuliert vorgefunden und daher abgeschrieben, was ihm richtig erschienen sei. Er habe Angst gehabt, bei eigenen Formulierungen Fehler zu machen und den Begriff Plagiat falsch verstanden. Ich erklärte ihm, was Plagiat bedeutet und wie die Zitierregeln lauten, was er verstand. Er erwähnte, er habe im ersten Semester – in dem er die Arbeit mit Plagiat verfasst hatte – unter grossem Zeitdruck gelitten, zu viele Module gewählt und viel Zeit benötigt, sich an der Hochschule zurechtzufinden. Unterdessen habe sich die Situation verbessert, auch habe er für das kommende Semester weniger Module gewählt. Er erwähnte zudem, er sei durch den weiten Anfahrtsweg und seine familiäre Situation stark belastet. Wir besprachen im Anschluss daran Möglichkeiten zu seiner Entlastung.

*Zusammenfassung in Stichworten:* Akzeptanz des Vorwurfs, Betonung des grossen Arbeitsaufwands, Legitimation des Verhaltens durch Angst vor Fehlern, daher Übernahme von richtigen Informationen aus dem Internet, Rekurs auf Nicht-Verstehen, was Plagiat genau ist, Erklärung der Situation allgemein (Zeitdruck, Überlastung, Überforderung).

#### **4 Studentische Strategien des Umgangs mit dem Plagiatsvorwurf**

Aus der Zusammenfassung der unterschiedlichen Verhaltensweisen re-sultieren acht Strategien, welche Studierende wählen, die mit dem Plagiatsvorwurf konfrontiert werden. Ob diese Strategien bewusst oder unbewusst gewählt wurden, wird offen gelassen. In der Kognitionspsychologie wird kontrovers diskutiert, inwiefern Strategien bewusste

Handlungen sind (vgl. Bjorklund & Harnishfeger 1990). Es ist schwierig festzustellen, ob das Agieren der Studierenden im Verlauf der Plagiatsberatung ausschliesslich bewusst war. Es ist vielmehr denkbar, dass sich die Studierenden vor dem Gespräch gewisse Argumentationsstränge (bewusst) zurechtlegten und andere Aspekte spontan und eher unbewusst im Gespräch äusserten. Da davon auszugehen ist, dass mindestens ein Teil des Gesprächs auf bewusstem Agieren seitens der Studierenden basiert, wird für die nachfolgende Darstellung der acht unterschiedlichen Verhaltensweisen am Begriff der Strategie festgehalten:

- Strategie des Negierens
- Strategie der Unschuldsbeteuerung
- Strategie des Nicht-Wissens, Nicht-Verstehens
- Strategie der positiven Selbstdarstellung
- Strategie des „blame others“
- Strategie der Bagatellisierung
- Strategie des emotionalen Ausbruchs
- Strategie des Eingestehens des Plagiats

*Strategie des Negierens:* Diese Strategie kann nur während kurzer Zeit verfolgt werden, denn Leugnen oder den Tatbestand des Plagiats bestreiten wird schnell obsolet, wenn Beweismaterial vorliegt und anhand der entsprechenden Ausdrücke oder Bücher aufgezeigt wird, dass der Tatbestand des Plagiats erfüllt ist. Diese Strategie wurde denn auch nur einmal zu Beginn eines Gesprächs gewählt (vgl. Fallbeispiel b).

*Strategie der Unschuldsbeteuerung:* Mithilfe von ausgedrückter Empörung, der Dramatisierung des Vorwurfs und der Betonung ihrer Absichtslosigkeit suchten die Studierenden ihre Unschuld zu beteuern und damit dem Vorwurf der Unredlichkeit (Plagiat als unredliches Mittel) zu begegnen.

*Strategie des Nicht-Verstehens, Nicht-Wissens:* Praktisch alle Studierenden betonten in irgendeiner Form, den Vorwurf oder den Begriff Plagiat nicht zu verstehen und nicht zu wissen, was das genau bedeute. Einige machten Missverständnisse geltend oder signalisierten schlicht Unverständnis über den formulierten Vorwurf.

*Strategie der positiven Selbstdarstellung:* Durch das Erwähnen guter Rückmeldungen von externen Fachpersonen versuchten die meisten Studierenden sich optimal darzustellen und zu zeigen, dass sie fleissig sind und keinen Arbeitsaufwand scheuen. Dies lässt sich als Schutz vor dem Vorwurf der Faulheit, der oft mit dem Plagiat in Verbindung gebracht wird, interpretieren. Eine Studentin ging so weit, die Dozentin für ihre Tätigkeit zu loben, allenfalls um eine positive Grundstimmung für das Gespräch zu schaffen. Die Bemühungen zeigen die grundlegende Bedeutung, welche eine positive Einschätzung durch Dozierende für Studierende hat. Sie bringt die Machtposition der Dozierenden zum Ausdruck, die allenfalls auch künftig diese Studierenden unterrichten und deren Arbeiten beurteilen werden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass ausser Frau C., die im Rahmen einer Weiterbildungsveranstaltung einmalig an der HSA weilte, alle Studierenden unter anderem diese Strategie verfolgten.

*Strategie des „blame others“:* Damit ist die Tatsache gemeint, dass einige Studierende die Verantwortung für das Plagiat nicht oder nur teilweise selbst übernahmen und stattdessen andere für ihre Fehler verantwortlich machten. Üblich war dabei die Beschuldigung der Dozierenden (unklarer Arbeitsauftrag, Verweis auf Internetquellen, kleinliche Korrektur oder Vorwurf ungleicher Handhabung).

*Strategie der Bagatellisierung:* Diese Strategie beinhaltet, dass das Plagiat als Bagatellvorfall definiert und seine Bedeutung heruntergespielt wird. Ein Beispiel dafür ist der Versuch, das eigene Verhalten als „normal“ zu definieren, weil das angeblich „alle so handhaben“ (vgl. Fallbeispiel c).

*Strategie des emotionalen Ausbruchs:* Dabei kam es zu Wut oder Tränen oder beidem, also einer emotionalen Entlastung der Studierenden. Es ist davon auszugehen, dass emotionale Ausbrüche nicht gezielt eingesetzt wurden. Wäre es eine bewusste Strategie, könnte sie als Versuch, bei der Dozentin Mitleid zu erregen, gedeutet werden. Geschieht dies unbewusst, handelt es sich wohl eher um eine psychische Entlastung, die zeigt, dass ein Plagiatsvorwurf Studierende unter Druck setzt und emotional belastet.

*Strategie des Eingestehens des Plagiats:* Eingeständnisse hätte ich im Rahmen der Plagiatsberatung öfter erwartet, doch zeigte sich bisher, dass das Eingestehen eines Plagiats offenbar schwierig ist und nur wenige diesen Schritt vollziehen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass ein Plagiat als Unredlichkeit gilt und die Studierenden sich diese Eigenschaft nicht zuschreiben möchten. Weiter ist vorstellbar, dass sie die mit Plagiat assoziierten negativen Aspekte wie „schummeln, betrügen, faul sein, geistiges Eigentum stehlen usw.“ nicht mit ihrer Person in Verbindung bringen möchten und durch die Distanzierung eine Art Selbstschutzmassnahme treffen.

## **5 Umgang mit den unterschiedlichen studentischen Strategien durch die beratende Person – Erkenntnisse für die Gesprächsführung**

In der Beratung kann davon ausgegangen werden, dass bei Plagiatsgesprächen in der Regel mehrere der oben genannten Strategien zum Ausdruck kommen. Zu Beginn des Gesprächs lege ich Wert darauf, dass die Strategie des Negierens, sofern sie verfolgt wird, von den Studierenden aufgegeben wird. Dies geschieht zumeist mit dem Vorlegen des Beweismaterials. Zeigt dies keine Wirkung, wird auf die Massnahme des Verweises hingewiesen und betont, dass diese disziplinarische Regelung eine vergleichsweise milde Massnahme ist. Es folgt die Information über die Gepflogenheiten anderer Hochschulen, wo ein Plagiat eine öffentliche Bekanntmachung, den Ausschluss während sechs Semestern oder sogar eine Exmatrikulation nach sich ziehen kann. Dies kann als Einschüchterungstaktik bezeichnet werden, soll jedoch den Studierenden aufzeigen, dass sie sich glücklich schätzen können, weiter studieren zu dürfen. Die Information führt dann meist auch dazu, dass die Leugnung als Strategie aufgegeben wird, weil klar wird, dass die drohenden Sanktionen (bei erstmaligem Vergehen) keinen Studienausschluss nach sich ziehen.

Somit kommt es in aller Regel zumindest zu einem Teileingeständnis seitens der Studierenden. Dies ist wichtig, da davon ausgegangen wird, dass erst eine Übernahme der Verantwortung für die Tat den Studieren-

den ermöglicht, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen und künftig davon abzusehen.

Im Verlauf des Gesprächs werden alle möglichen Strategien wahrgenommen, ohne dass sie kommentiert werden. Die Strategie des Negierens, jene des „blame others“ (als Strategie der Verantwortungsverschiebung) und die Strategie der Bagatellisierung sind klassische so genannte Täterstrategien, wie sie Deegener bereits 1997 beschrieben hat. Für die Dozentin oder den Dozenten geht es darum, diese Strategien als solche zu erkennen, durch Nachfragen weitere Erkenntnisse zu gewinnen und die Studierenden zum Reden und Erklären zu veranlassen. Dies führt im Idealfall dazu, dass ein (teilweise implizites) Eingeständnis erfolgt und die Studierenden von sich aus die dem Plagiat oftmals zu Grunde liegenden Probleme benennen (vgl. Fallbeispiele b, d, e und f). Bei Beispiel a) und c) war dies nicht der Fall. Das kann dadurch erklärt werden, dass ich in Beispiel a) noch wenig erfahren war und den Studenten durch eine zu starke Konfrontation mit dem Plagiatsvorwurf in die Enge trieb, worauf er sich (quasi als Verteidigung) stark auf die Strategie des Nicht-Verstehens und Nicht-Wissens berief. Da ich in jenem Semester vor der Erteilung des Arbeitsauftrags noch nicht explizit auf das Verbot des Plagiats aufmerksam gemacht hatte und dies im Arbeitsauftrag noch nicht festgehalten war, konnte er sein Unwissen beteuern. Seit diese Praxis geändert wurde, können die Studierenden (die nun zu jeder schriftlichen Arbeit eine ehrenwörtliche Erklärung einreichen müssen, wonach sie diese eigenständig verfasst haben) sich nicht mehr so leicht auf diese Strategie des Nicht-Wissens abstützen und weichen daher oft auf das Nicht-Verstehen aus. Dem wird entgegen gewirkt, indem ein Merkblatt für schriftliche Hausarbeiten entwickelt wurde, das zu Beginn des Studiums allen Studierenden abgegeben wird. Im Fallbeispiel c) kam es zu keiner Problemanalyse, weil es sich dabei um eine (einmalige) Weiterbildungsarbeit handelte.

Es zeigt sich, dass es sich lohnt, in der Plagiatsberatung alle vier Typen der Beratung, die darin enthalten sind, zu berücksichtigen. Zunächst wird die Sanktion angesprochen, dann folgen Informationen zum Plagiat sowie die Klärung der Definition und schliesslich wird es möglich, soziale Beratung oder konkret auch Lernberatung zu leisten. Damit weist die Plagiatsberatung einen Verlauf vom kontrollierenden, informierenden

zum unterstützenden, motivierenden Gespräch auf. Erst wenn dieser Verlauf gelingt und der Zwang zur Beratung und der Sanktionscharakter des Gesprächs in einer zweiten Phase in den Hintergrund tritt, können aufgrund der etablierten Vertrauensbeziehung und der sachlichen Besprechung Eingeständnisse seitens der Studierenden erfolgen und grundlegende Probleme thematisiert werden. Ist dies der Fall, bietet sich die Möglichkeit, Ideen für die Unterstützung der Studierenden aufzugreifen, diese weiter zu entwickeln und so gemeinsam Handlungsoptionen zu entwerfen, die die Studierenden befähigen, künftig Arbeiten ohne Plagiate zu verfassen.

## Literaturverzeichnis

- BJORKLUND, D. F. & HARNISHFEGER, K. K. (1990). Children's strategies: Their definition and origins. In: Bjorklund, D. F. (Hrsg.). *Children's strategies: Contemporary of cognitive development*. Hillsdale: Erlbaum. 309–323.
- DEEGENER, G. (1997). Das Verantwortungs-Abwehr-System sexueller Missbraucher. In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.). *Sexueller Missbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie*. Ein Handbuch. Tübingen: DGVT. 310–329.
- FACHHOCHSCHULE NORDWESTSCHWEIZ FHNW (2007). Rahmenordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Olten.
- GEISER, K. (2007). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung. 3. überarbeitete Auflage. Freiburg: Lambertus Verlag.
- GIESEKE, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 46, 10–17.
- HOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT HSA DER FACHHOCHSCHULE NORDWESTSCHWEIZ (2007). Studien- und Prüfungsordnung der Bachelor-Studiengänge an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Olten.
- KRAUS, B. (2004). Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf>, abgefragt am 5. August 2008.
- KUTSCHERA, K. (2008). Das Plagiat. [http://i31www.ira.uka.de/docs/mm+ep/11\\_RECHT/node14.html](http://i31www.ira.uka.de/docs/mm+ep/11_RECHT/node14.html), abgefragt am 5. August 2008.

- LEHRKOMMISSION DER UNIVERSITÄT ZÜRICH (2007). Merkblatt für den Umgang mit Plagiaten. Zürich. <http://www.gsw.uzh.ch/index/LK-Plagiate-Merkblatt.pdf>, abgefragt am 5. August 2008.
- ROGERS, C. R. (1994). Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- SAUER-SCHIFFER, U. (Hrsg.) (2004). Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und ausserschulische Jugendbildung? Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und ausserschulischen Jugendbildung. Band 1. Münster u. a.: Waxmann.
- SCHEUBER-SAHLI, E. (2005). Coaching von Studierenden. Unveröffentlichte Kursunterlagen der Beratungsstelle der Berner Hochschulen im Rahmen des Zertifikatskurses Hochschullehre an der Universität Bern.
- STAUB-BERNASCONI, S. (1995). Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern u. a.: Haupt.
- STAUB-BERNASCONI, S. (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern u. a.: Haupt Verlag.
- THIERSCH, H. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 6.Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- WEINBERG, J. (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.





Evelyne Baeriswyl

## Das Lerngespräch im Praktikum konstruktiv führen

### **Eine Gratwanderung zwischen Assessment und Lernförderung**

Studierende des Studiengangs Physiotherapie der Berner Fachhochschule Gesundheit werden im Praktikum durch Praxislehrkräfte sowohl ausgebildet als auch beurteilt. Das Lerngespräch stellt eine der wichtigsten Lernsituationen während des Praktikums dar. Dabei wird zwischen einem rein formativen Lerngespräch und dem Lerngespräch als Teil einer Beurteilungssituation (Praktikumsprüfung) unterschieden. Dieses Lerngespräch soll sowohl beurteilenden als auch lernstimulierenden Charakter haben. Besondere Schwierigkeiten bereiten den auszubildenden Personen dabei die Gesprächsführung als Gratwanderung zwischen Assessment und unterstützendem Input sowie die Formulierung der Fragen in einem dem Ausbildungsstand angepassten Schwierigkeitsgrad. Deshalb werden die Praktikumslehrkräfte in der Durchführung von derartigen Prüfungsgesprächen geschult. Hierfür werden verschiedene Hilfsmittel eingesetzt, die im Text vorgestellt werden. Anhand eines Beispiels wird eine Besprechung im Praktikum zwischen einer Praxisausbilderin und einem Studierenden dokumentiert und es werden hinsichtlich Gesprächsinhalt und -ablauf Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt.

### **1 Ausgangslage**

Die Studierenden des Studiengangs Physiotherapie der Berner Fachhochschule Gesundheit absolvieren während ihres Studiums insgesamt fünf Module „studienbegleitende Praxisarbeit“. Während diesen Modulen

arbeiten sie in Kliniken, Heimen und Rehabilitationszentren jeweils als Physiotherapeut/in in Ausbildung. Nach der Einführung in den Klinikalltag steht für sie das Untersuchen und Behandeln von Patientinnen und Patienten im Mittelpunkt der täglichen Arbeit. Die Studierenden werden ins Team integriert und organisieren grosse Teile ihres Arbeitsalltages selbstständig. Während der ganzen Praktikumszeit werden sie von Praxisausbildner/innen begleitet, ausgebildet und beurteilt. Die Praxislehrkräfte sind diplomierte Physiotherapeutinnen bzw. Physiotherapeuten mit mehreren Jahren Berufserfahrung und didaktischen Kompetenzen, welche sie speziell für die Aufgabe der Praktikantenbetreuung befähigen.

Das Lerngespräch stellt eine der wichtigsten didaktischen Methoden für die Ausbildung und Beurteilung der Studierenden im Praktikum dar. Im Mittelpunkt steht die Lernförderung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Lerngespräche finden in der Regel mehrmals pro Woche statt, sei es zur Besprechung von Patientenbeispielen, Behandlungsplanungen oder zur Klärung von fachspezifischen Fragen. Ein besonderes Lerngespräch wird im Anschluss an eine Beurteilungssituation geführt. In diesem Fall geht es sowohl um Leistungsbeurteilung als auch um Förderung des Lernprozesses der Studierenden.

Alle Praxisausbildner/innen werden in einem „Einführungsworkshop in die studienbegleitende Praxisarbeit“ darin geschult, ein Lerngespräch adäquat durchzuführen. Im formativen Lerngespräch ohne beurteilenden Charakter sind die Praxisausbildner/innen weitgehend frei in der Wahl von Ablauf und Inhalt. Im Lerngespräch, welches Teil einer Beurteilungssituation, also Teil einer Prüfung im Praktikum ist, gibt die Fachhochschule die Inhalte und den Ablauf genau vor. Im Weiteren findet während des Praktikumsbesuchs einer Dozierenden der Berner Fachhochschule Physiotherapie ein Lerngespräch unter der Regie der Praxisausbildnerin statt (so genannter „Klinischer Unterricht“). Im Anschluss gibt die Dozentin den Praxislehrkräften ein differenziertes Feedback zu ihrer Methodik im Lerngespräch und zeigt Optimierungsmöglichkeiten in Bezug auf den Ablauf oder die Fragetechnik auf.

Die folgenden Abschnitte zeigen die Leitlinien der Fachhochschule, anhand welcher die Praxisausbildner/innen bei ihrer täglichen Arbeit, der Betreuung und Beurteilung der Studierenden, konkret geschult und unterstützt werden. Diese Leitlinien werden dargestellt, aus theoretischen

scher Perspektive analysiert und schliesslich wird ein exemplarisches Lerngespräch nach einer Beurteilungssituation im Praktikum nach diesen Kriterien durchgeführt und reflektiert.

## **2 Das fördernde Lerngespräch**

### **2.1 Häufig auftretende Probleme**

Um die Module „studienbegleitende Praxis“ planen und durchführen zu können, stehen der Schule ca. 70 Betriebe als Ausbildungspartner zur Verfügung. In fast allen dieser Betriebe arbeiten mehrere Physiotherapeuten und Physiotherapeutinnen als Praxislehrpersonen an der Ausbildung der Studierenden mit. Jede dieser Praxislehrpersonen hat ihren eigenen Stil und ihre eigenen Vorlieben bei der Durchführung des Lerngesprächs. Es sind in der Regel aber immer wieder folgende Fragen, welche entweder innerhalb der Schulung oder innerhalb des klinischen Unterrichtes auftreten:

- Welche Fragestellungen und Fragetechniken aktivieren das Wissen der Studierenden ihrem Ausbildungsstand entsprechend? Wie kann die Praxislehrkraft den Schwierigkeitsgrad der Fragen anpassen? Welcher fachliche sowie didaktische Anspruch ist während des Gesprächs möglich?
- Wann soll die Praxislehrkraft aktiv sein, wann soll sie sich zurücknehmen und die Studierende überlegen lassen? Der Hintergrund dieser Frage ist: Viele der Praxisausbildner/innen neigen im Lerngespräch dazu, selber zu viel zu reden, zu viele Erklärungen und Inputs zu geben, anstatt die Studierenden mit gezielten Fragen herauszufordern oder lange genug auf die Antworten zu warten.
- Wie kann ein unterstützender Lerninput eingebracht werden, ohne dass die Praxislehrkraft ‚doziert‘? Wenn ein unterstützender Lerninput integriert wird, in welcher Form und welchem Umfang kann er von den Studierenden am besten aufgenommen und verarbeitet werden?

## 2.2 Ziele bei der Ausbildung der Praktikumslehrkräfte

Die Anleitung und Ausbildung der Praxislehrkräfte beinhaltet in Bezug auf das Lerngespräch folgende Ziele:

- Die Praxislehrkräfte kennen die inhaltlichen und strukturellen Merkmale eines Lerngespräches. Innerhalb eines rein fördernden Lerngespräches sind sie in der Durchführung frei, bei den Merkmalen handelt es sich um unterstützende Leitplanken. Wenn das Lerngespräch jedoch zur Beurteilungssituation gehört, müssen sich die Praxislehrkräfte an den vorgegebenen Ablauf halten.
- Den Praxislehrkräften stehen verschiedene Fragetypen zur Verfügung, welche sie je nach Situation und Zielsetzung des Gesprächsteils bewusst auswählen können.
- Die Praxislehrkräfte kennen die verschiedenen Taxonomiestufen der kognitiven Kompetenzen der Studierenden und können ihre Fragen dem Ausbildungsstand oder der Gesprächssituation entsprechend anpassen.
- In jeder Sequenz des Lerngesprächs sollen sich die Praxislehrkräfte (und die Studierenden) bewusst sein, in welcher Rolle sie sich befinden. Welche Aktivitäten sind mit dieser Rolle verbunden (Fragen stellen, überlegen, antworten etc.)?
- Die Praxislehrkräfte kennen die Methodenabfolge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (nach Collins et al. 1989) und die Prinzipien zur individuellen Unterstützung des Lernprozesses (nach Gagné et al. 2005). Sie wählen ihre Aktivitäten bewusst aus, um den Lernprozess der Studierenden zu stimulieren.

## 2.3 Inhaltliche und strukturelle Vorgaben des Lerngespräches

Das Lerngespräch eignet sich zur vertieften Besprechung von Patientenproblemen oder als Nachbesprechung im Anschluss an eine Beurteilungssituation oder an eine durchgeführte Behandlung unter Supervision ohne beurteilenden Charakter. Wenn das Gespräch im Rahmen einer Beurtei-

lungssituation stattfindet, werden bestimmte Gesprächsteile mitbeurteilt. Bei einem rein formativen Lerngespräch nimmt die Praxislehrkraft keine Beurteilung vor. Sie kann den Studierenden aber eine Rückmeldung über deren Kompetenzen im Sinne einer Standortbestimmung geben.

Ein Lerngespräch im Praktikum weist in der Regel folgende zu beurteilenden und lernfördernden Merkmale auf:

### **Leistungsbeurteilung und Einschätzung der Studierenden**

- Die Studierenden reflektieren die wichtigsten Schritte der durchgeführten Behandlung und schätzen ihre Kompetenzen selber ein. Leitfragen hierfür sind: Was ist ihnen besonders gut gelungen? Wo sind Schwierigkeiten aufgetreten? Die Reflexionsfähigkeit und Selbsteinschätzung der Studierenden ist ein wichtiger Aspekt ihrer personalen Kompetenz. Die personalen Kompetenzen der Studierenden sollen im Praktikum einerseits weiterentwickelt, andererseits ebenfalls beurteilt werden.
- Die Studierenden beurteilen rückblickend auf die durchgeführte Behandlung den Erfolg ihrer physiotherapeutischen Massnahmen. Dabei müssen sie kritisch die Behandlungsqualität hinterfragen und Konsequenzen für die weiteren Physiotherapiesitzungen voraussehen. Die Praxislehrkräfte haben die Möglichkeit, die Fähigkeiten der Studierenden innerhalb des Leistungs- und Kompetenzbereiches „physiotherapeutischer Denkprozess“ zu beurteilen.
- Die Praxislehrkräfte stellen betreffend der aktuellen klinischen Situation verschiedene Fragen zum Hintergrundwissen, zum Beispiel betreffend Krankheitsbild, Pathomechanismen etc. Die Antworten zeigen das spezifische Fachwissen der Studierenden auf, welches wiederum innerhalb ihrer klinischen Kompetenz beurteilt werden kann.

### **Unterstützung und Lernförderung der Studierenden**

- Im so genannten Lerndialog soll das Wissen und die kognitive Kompetenz (vgl. Bloom 1972) der Studierenden weiterentwickelt werden. Die Praxisausbilder/innen unterstützen dabei gezielt die Fähigkeit der Studierenden, die Theorie mit der klini-

schen Praxis zu verknüpfen. Die Praxislehrkräfte passen sowohl den Gesprächsinhalt als auch ihre Fragen dem Ausbildungsniveau und der aktuellen Situation der Studierenden an.

- Die Praxislehrkräfte können unterstützende oder neue Inputs geben. Sie müssen dabei abschätzen, wie viele neue Inhalte die Studierenden aufnehmen und verarbeiten können. Sie müssen im Weiteren sicherstellen, dass die Studierenden die neuen Inputs in ihren Lernprozess integrieren können.
- Die Praxislehrkräfte geben den Studierenden Feedback zur durchgeführten Behandlung und zur kognitiven Kompetenz im Lerngespräch. Im Anschluss an das Gespräch schliessen die Praxisausbildner/innen und die Studierenden eine neue Lernvereinbarung ab, welche in der künftigen Praxisausbildung zur Förderung der Studierenden als Grundlage dient. In diesem Sinne wird der Lernförderkreis (vgl. Abb. 1) Lerndialog – Lernziele – Lernsituation – Beurteilung abgeschlossen.

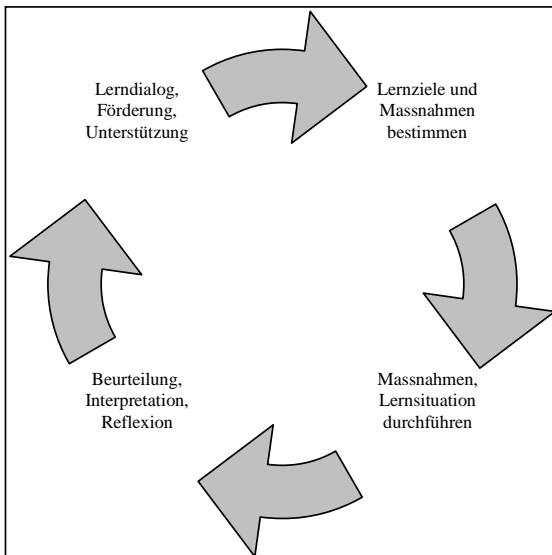


Abbildung 1: Lernförderkreis (Herren 2007)

## 2.4 Klassifikation der Aktivitäten der beiden Gesprächspartner nach dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz

Anhand der Methodenabfolge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (nach Collins et al. 1989) können die Aktivitäten der Studierenden und die Aktivitäten der Praxislehrkraft klassifiziert werden. Leitfragen dabei sind: Welche Rolle bzw. Aktivität übernimmt die Praxislehrkraft, um die Studierenden gezielt in ihrem nächsten Lernschritt zu unterstützen? Welche Rolle bzw. Aktivität übernimmt die/der Studierende, um das lernfördernde Angebot zu nutzen und ihren/seinen persönlichen Lernprozess zu steuern oder voranzutreiben?

*Modeling (Modellieren):* Die Lehrenden (Praxisausbilder/innen) erklären Inhalte und/oder machen etwas vor, wobei sie genau erläutern, was sie im Einzelnen tun und was sie sich dabei denken. Intern ablaufende kognitive Prozesse werden für Lernende beobachtbar und begründet. Dabei knüpfen die Lehrenden an Bekanntes an, wiederholen Inhalte/Tätigkeiten und betten die Inhalte/Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang ein.

*Coaching (Unterstützung):* Die Lernenden befassen sich selbst mit den Inhalten, Aufgaben und Problemen. Sie werden dabei durch die Lehrenden betreut und gezielt unterstützt.

*Scaffolding (Hilfestellung):* Kommen die Lernenden nicht alleine weiter, geben die Lehrenden Hinweise und Tipps zur Bearbeitung/Lösung.

*Fading (Zurücknahme und Ausblendung):* die Lernenden werden immer handlungssicherer und selbstständiger. Die Lehrenden nehmen ihre Aktivitäten und Hilfen zunehmend zurück.

*Articulation (Dialog und Argumentation):* Die Lernenden werden fortlaufend aufgefordert, Denkprozesse und Lösungsstrategien zu artikulieren.

*Reflection (Reflexion):* Die Lernenden werden aufgefordert, immer wieder mit anderen Lernenden und Lehrenden zu diskutieren und das Lernen zu reflektieren. Wichtig ist hier der Vergleich (Feedback) mit anderen Lernenden und Experten.

*Exploration (Erkundung und Transfer):* Die Lernenden werden schliesslich dazu angeregt, selbstständig und individuell Themen zu bearbeiten, Fälle zu lösen und Projekte zum Abschluss zu bringen.

### 3 Das Lerngespräch nach einer Beurteilungssituation

Im folgenden Kapitel wird die Methode des Lerngesprächs nach einer Beurteilungssituation im Praktikum vorgestellt. Diese Form von Lerngespräch trägt zur Benotung der Beurteilungssituation bei. Die verschiedenen Phasen sind durch die Fachhochschule verbindlich vorgegeben. Die Gesprächsteile werden im Folgenden vorgestellt und den Aktivitäten des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes zugeordnet und es werden beispielhafte Leitfragen formuliert.

Tabelle 1: *Vorgaben der Fachhochschule für den Gesprächsablauf*

<b>Struktur</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Persönliche Reflexion und Selbsteinschätzung der Studierenden</li> <li>2. Fachliche Evaluation durch die Studierenden</li> <li>3. Befragung zum Hintergrundwissen und zur Argumentation</li> <li>4. Lerndialog</li> <li>5. Resultatbekanntgabe und Feedback</li> <li>6. Neue Lernvereinbarung abschliessen</li> </ol>
<b>Weitere Vorgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Lehr- und Lerngespräch soll in einem ruhigen Raum, ohne Störungen von aussen, stattfinden.</li> <li>• Die Zeitvorgaben müssen eingehalten werden. Die notwendige Zeit dazu muss durch den Ausbildungsbetrieb freigehalten werden.</li> <li>• Im optimalen Fall findet das Gespräch gleich im Anschluss an die Beurteilungssituation statt.</li> </ul>

#### 1. Teil: Persönliche Reflexion und Selbsteinschätzung der Studierenden

Die Reflexion und Selbsteinschätzung werden summativ innerhalb der personalen Kompetenz der Studierenden beurteilt. Im Rahmen der persönlichen Reflexion werfen die Studierenden einen Blick auf die durchgeführte Untersuchung und/oder Behandlung des Patienten. Sie beleuchten Schritt für Schritt die Schwerpunkte ihres Handelns und Denkens und beurteilen sich dabei selbst, im Sinne einer Selbsteinschätzung der gezeigten Leistung. Als nächsten Schritt definieren die Studierenden die Konsequenzen in Bezug auf ihr Handeln und schlagen neue, kurzfristig realisierbare, operationalisierte Lernziele (vgl. Mager 1975 und 1994) vor.



*Rolle der Studierenden:* Die Studierenden reflektieren die Beurteilungssituation differenziert und können positive sowie negative Punkte benennen. Sie erkennen ihre eigenen Stärken und Schwächen. Sie können ihren Lernprozess steuern und setzen sich adäquate neue Lernziele. Zur Erreichung dieser Lernziele schlagen sie passende Massnahmen und einen passenden Zeitplan vor. Sie erkennen, welche Ziele sie alleine oder mit Unterstützung der Praxisausbildner/innen erreichen können.

→ Aktivität: Reflection

*Rolle der Praxislehrkraft:* Die Praxisausbildner/innen dürfen die Studierenden mit Leitfragen unterstützen oder bei Verständnisproblemen nachfragen, jedoch keinen aktiven Input geben. Die Praxislehrkräfte notieren sich die Schwerpunkte der Reflexion und der Selbsteinschätzung für die Leistungsbeurteilung.

→ Aktivität: Reflection, Fading

Unterstützende, exemplarische Leitfragen für die Praxislehrkraft:

- Wie ist es dir während der Beurteilungssituation ergangen?
- Wo hast du dich sicher oder unsicher gefühlt?
- Wo siehst du Verbesserungsmöglichkeiten?
- Welches sind deine neuen kurzfristigen Lernziele?
- Welche Massnahmen führen dich zu deinem Lernziel?
- Was kannst du selbstständig erarbeiten?
- Wo brauchst du (welche) Unterstützung?
- 

2. Teil: Fachliche Evaluation durch die Studierenden

Während der fachlichen Evaluation wird aus physiotherapeutischer Sicht auf die Beurteilungssituation zurückgeschaut. Die Studierenden beurteilen die Situation in ihrer Rolle als Experte/Expertin und als Kliniker/in.

*Rolle der Studierenden:* Die Studierenden reflektieren die gezeigte Beurteilungssituation in Bezug auf den physiotherapeutischen Denk- und Handlungsprozess. Die Studierenden zeigen hier ihre umfassenden Kompetenzen als Kliniker/innen. Die Studierenden argumentieren hauptsächlich selbstständig und zeigen den Praxisausbildner/innen so

viel aktives Wissen wie möglich. Sie hinterfragen ihr Vorgehen sowie die gewählten Behandlungsmassnahmen kritisch.

→ Aktivität: Articulation, Reflection

*Rolle der Praxislehrkraft:* Die Praxislehrkraft darf die Studierenden mit Hilfe der Leitfragen unterstützen oder bei Verständnisproblemen entsprechend nachfragen, jedoch keinen aktiven Input dazu geben. Die Fragen der Praxisausbildner/innen sind von den Studierenden als Experten bzw. Expertinnen der Physiotherapie zu beantworten. Die Praxislehrkraft notiert sich die Schwerpunkte der fachlichen Evaluation für die spätere Bewertung der Leistung.

→ Aktivität: Articulation, Fading

Unterstützende exemplarische Leitfragen („Experten- bzw. Expertinnenfragen“):

- Welche Informationen aus der Untersuchung fehlen dir für eine vollständige physiotherapeutische Analyse?
- Welche Untersuchungen wirst du das nächste Mal nachholen?
- Welche weiteren Schritte planst du zur Erstellung des Therapieplanes?
- Was sagen deine „Wiederbefunde“ über den Behandlungserfolg aus?
- Welche Konsequenzen ziehst du aus der heutigen Behandlung?
- Etc.

### 3. Teil: Befragung zum Hintergrundwissen

In diesem Teil des Gespräches stellen die Praxislehrkräfte Fragen zum fachlichen Hintergrundwissen der Studierenden. Als Vorgabe der Schule müssen die Praxisausbildner/innen mindestens drei Fragen stellen, welche ihnen die nötige Grundlage für die Beurteilung des Hintergrundwissens und der Argumentationsfähigkeit der Studierenden liefern. In diesem Gesprächsteil übernimmt die Praxislehrkraft zum ersten Mal eine aktive Rolle und steuert mit ihren Fragen den Beurteilungsprozess mit.

*Rolle der Studierenden:* Die Studierenden beantworten die Fragen zum Hintergrundwissen. Im Fall von Verständnisproblemen können sie Rückfragen stellen. Es ist in ihrem Interesse, dass sie möglichst viel von ihrem Fachwissen aufzeigen.

→ Aktivität: Articulation

*Rolle der Praxislehrkraft:* In diesem Gesprächsteil nehmen die Praxislehrkräfte zum ersten Mal aktiven Einfluss auf das Gespräch. Sie überlegen sich drei Fragen zum Hintergrundwissen der Studierenden, welche an die Beurteilungssituation und den Ausbildungsstand angepasst sind. Anhand der Antworten können die Praxisausbildner/innen die Kenntnisse der Studierenden zur aktuellen Diagnose, zu den Pathomechanismen oder zu den Wirkungsmechanismen der gezeigten Therapie mitteilen.

→ Aktivität: Articulation, Fading

Um das Hintergrundwissen der Studierenden abzurufen, stehen den Praxisausbildner/innen folgende zwei Hauptkategorien der Fragen zur Verfügung:

- Offene Fragen
  - „W-Fragen“: Was? Wann? Warum? Wie? Wie lange? Usw.
  - Die Studierenden müssen eine ausführliche Antwort geben; viel aktives Wissen wird auf diese Art und Weise abgefragt.
  - Die Praxisausbildner/innen kennen nicht alle Antworten bzw. es sind mehrere Antworten möglich und richtig.
  - Vielseitige Argumentationen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Fragestellung sind gefragt.

- Geschlossene Fragen
  - Fragen können mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Sie eignen sich im Zusammenhang mit dem Lehr- und Lerngespräch dafür, einen einzelnen Punkt zu klären oder dafür, das selbstständige Denken in eine bestimmte Richtung zu lenken.

#### 4. Teil: Lerndialog

Der Lerndialog im Lerngespräch nach der Beurteilungssituation wird nicht bewertet. Er unterstützt und stimuliert den Lernprozess der Studierenden. Es werden zu diesem Gesprächsteil keine zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben gemacht. Der Lerndialog kann also je nach Möglichkeit und Bedarf verlängert und vertieft werden. Die Praxislehrpersonen dürfen aktive Lerninputs geben, wobei jedoch auf eine sinnvolle Priorisierung und Anpassung an den Ausbildungsstand der Studierenden geachtet werden muss. Es ist nicht sinnvoll, zu viele oder zu schwierige Fragestellungen zu besprechen, welche die Studierenden noch nicht verarbeiten können. Am Schluss des Lerndialoges fixieren die Praxisausbildner/innen und die Studierenden ein oder zwei neue Lernziele und hinführende Massnahmen im Sinne einer Lernvereinbarung. Nachdem in den bisherigen Gesprächsteilen mit summativem Aspekt die „Articulation“ und die „Reflection“ im Vordergrund gestanden haben, kann im Lerndialog der Schritt zurück zu „Coaching“, „Scaffolding“ oder sogar zum „Modeling“ gemacht werden.

#### *Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Fragen*

Sowohl im dritten als auch im vierten Teil der Besprechung ist es sinnvoll, die Fragen innerhalb der beiden Gesprächsteile von einfach zu komplex zu steigern. Im Weiteren ist es wichtig, dass die Praxislehrkräfte den Schwierigkeitsgrad der Fragen an den Ausbildungsstand und die aktuelle Situation der Studierenden anpassen. Eine Hilfe für diese Steigerung des Schwierigkeitsgrades bilden die kognitiven Taxonomiestufen nach Bloom (1972). Die Taxonomiestufen und einige Fragebeispiele werden in nachfolgender Tabelle aufgezeigt:

Tabelle 2: Taxonomie der kognitiven Lernziele nach Bloom (1972) mit Beispielfragen

Stufe	Aktivitäten der Studierenden und Fragen	
<b>Wissen</b>	<p><b>Reproduzieren:</b></p> <p><b>Aufzählen:</b></p> <p><b>Benennen:</b></p>	<p>Wiederhole die drei Grundregeln bei der Dosierung einer Wärmeapplikation.</p> <p>Benenne alle aktiven Strukturen, welche das Schultergelenk stabilisieren.</p> <p>Zähle die relevanten Kontraindikationen für deine Behandlungswahl auf.</p>
<b>Verständnis</b>	<p><b>Erklären:</b></p> <p><b>Verdeutlichen:</b></p>	<p>Erkläre den lokalen Mechanismus einer Entzündungsreaktion.</p> <p>Warum musst du den Patienten über seine Verhaltensfehler informieren?</p>
<b>Anwendung</b>	<p><b>Berechnen:</b></p> <p><b>Anwenden/Anpassen:</b></p>	<p>Berechne die wirksame Anfangsintensität des therapeutischen Ultraschalls für die Behandlung der vorliegenden Problematik.</p> <p>Wie kannst du die Dosierung der Behandlung anpassen, um mehr Effekt zu erreichen?</p>
<b>Analyse</b>	<p><b>Ableiten:</b></p> <p><b>Analyse:</b></p> <p><b>Gliedern/Einteilen:</b></p> <p><b>Vergleichen:</b></p>	<p>Wie kannst du deine Kenntnisse über die Wirkungsmechanismen der Kältetherapie in den Behandlungsplan integrieren?</p> <p>Welche Strukturen sind laut den Informationen aus deinem Befund betroffen?</p> <p>Welches sind die strukturellen, welches die funktionellen Einschränkungen des Patienten?</p> <p>Teile die persönlichen und Umweltfaktoren des Patienten in negative und positive Punkte ein.</p>
<b>Synthese</b>	<p><b>Erarbeiten:</b></p> <p><b>Entwerfen/Planen:</b></p> <p><b>Entwickeln:</b></p>	<p>Formuliere deine Arbeitshypothese für die vorliegende Problematik.</p> <p>Entwirf einen passenden Behandlungsplan für den Patienten</p> <p>Stell für den Patienten X ein sinnvolles Heimprogramm zusammen.</p>

<b>Bewertung</b>	<b>Beurteilen:</b>	Wie beurteilst du den Behandlungserfolg?
	<b>Entscheiden/Auswählen:</b>	Warum hast du dich für diese Behandlungsmassnahme entschieden?
	<b>Bewerten:</b>	Welche Behandlungsmassnahme ist aus deiner Sicht die erfolgreichste?
	<b>Bemessen:</b>	Welche Prognose schätzt du bei dieser Diagnose und beim entsprechenden Verlauf ein?

## 5. Teil: Resultatbekanntgabe und Feedback

Die Resultatbesprechung findet in jedem Fall nach einer Beurteilungssituation statt. Sie kann je nach Umfang und Dauer der Beurteilungssituation gleich im Anschluss oder am Folgetag stattfinden. Die Praxislehrkräfte bewerten die Leistungsbereiche und begründen sie anhand der verlangten Beurteilungskriterien. Ein zentraler Teil der Resultatbesprechung nimmt das Feedback der Praxisausbildner/innen ein. Anhand des Feedbacks können sich die Studierenden orientieren, wo sie in Bezug auf die geforderten Kompetenzen im Lernprozess stehen. Nur dank differenziertem und gezieltem Feedback können die Studierenden neue Lernziele fokussieren und verfolgen.

*Rolle der Praxislehrkraft (Feedbackgeber/innen):* Das Feedback sollte konstruktiv und feinfühlig formuliert sein, ohne konkrete Kritik zurückzuhalten. Die Praxisausbildner/innen sind sich bewusst, dass ihre eigenen Wertvorstellungen und Sympathiegefühle ins Feedback mit einfließen.

→ Aktivität: Reflection

### *Feedbackregeln*

Um den Studierenden ein sinnvolles und konstruktives Feedback zu geben, werden die nachfolgenden Regeln berücksichtigt. Das Feedback

- unterstützt den persönlichen Lernprozess der Studierenden,
- hilft ihnen, die Selbsteinschätzung mit der Aussensicht zu vergleichen,
- hilft, das eigene Verhalten zu reflektieren und zu verändern,

- verdeutlicht Differenzen zwischen den Leistungsanforderungen und den gezeigten Leistungen,
- ermöglicht Orientierung, z. B. in Bezug auf den Ausbildungsstand oder die persönliche Entwicklung.

### *Ein Feedback ist im Weiteren*

- eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
- eher konkret als allgemein,
- eher wertschätzend als rechthaberisch,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
- eher unmittelbar und situativ als verzögernd und rekonstruierend,
- eher klar und pointiert als vage und verklausuliert.

(Quelle der Feedbackregeln: Weiterbildung 2006, S. 55, in Anlehnung an Fengler 1998)

*Rolle der Studierenden (Feedbackempfänger/innen):* Die Studierenden hören zu und fragen bei Verständnisproblemen nach. Die Studierenden wissen, dass das Feedback für ihren persönlichen Entwicklungsprozess wichtig ist. Sie nehmen sowohl die positiven als auch die negativen Punkte an. Das Feedback zeigt aber nur die Rückmeldung der jeweiligen Praxislehrkraft zur gezeigten Beurteilungssituation. Die Studierenden dürfen am Schluss den Praxisausbilder/innen eine Rückmeldung über die durchgeführte Beurteilungssituation und die Gesprächsführung geben. Es gelten selbstverständlich die gleichen „Feedbackregeln“ wie für die Praxislehrkräfte.

→ Aktivität: Reflection

### 6. Teil: Neue Lernvereinbarung abschliessen

Um den Lernerfolg der Besprechung zu sichern, schliessen die Studierenden und die Praxislehrkräfte eine gemeinsame Lernvereinbarung ab. Die Studierenden haben bereits bei ihrer Selbsteinschätzung zu Beginn des Lerngesprächs Vorschläge gemacht, in welche Richtung sie sich weiterentwickeln möchten. Sie haben entsprechende Lernziele und hinführende Massnahmen vorüberlegt. Am Ende des Lerngesprächs wird ein

Lernziel von beiden beteiligten Personen ausgewählt und im Sinne einer Lernvereinbarung festgehalten. Gemeinsam überlegen beide, welchen Auftrag die jeweiligen Studierenden selbstständig durchführen können und welche Unterstützung die Studierenden brauchen. Schliesslich ist es wichtig, festzulegen, woran beide erkennen, dass das Lernziel erreicht werden konnte (Zielevaluation).

Ein Beispiel einer Vereinbarung über neue Lernschritte aus dem Praktikum (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Lernvereinbarung

<p><b>Problem</b> Ich habe Mühe, die betroffenen Strukturen an der Schulter innerhalb meiner aktuellen Arbeitshypothese genau zu benennen.</p>
<p><b>Neue Lernziele (maximal 2 Lernziele)</b> Ich kann die Strukturen, welche zur Problematik von Frau S. beitragen, genau benennen und differenzieren. Innerhalb meiner Arbeitshypothese priorisiere ich die strukturelle Beeinträchtigung im Sinne einer physiotherapeutischen Diagnose.</p>
<p><b>Massnahmen</b> Ich repetiere die Anatomie der Schulter selbstständig bis Freitag. In der Patientenbesprechung mit der Praxisausbildnerin stelle ich meine Patientin nochmals vor und formuliere eine genaue Arbeitshypothese mit Strukturanalyse.</p>
<p><b>Zielevaluation</b> Ich fühle mich sicher in der Formulierung der neuen Arbeitshypothese. Rückfragen der Praxisausbildnerin zur Schulteranatomie kann ich kompetent beantworten. Meine Praxisausbildnerin beurteilt meine Hypothese als korrekt bzw. passend zur aktuellen Problematik.</p>



## 4 Dokumentation und Analyse eines Lerngesprächs im Praktikum

Das dokumentierte und analysierte Lerngespräch findet im 1. Praktikum zwischen der Praxisausbilderin A. und dem Studierenden T. statt. Bei der zu besprechenden und zu bewertenden Beurteilungssituation handelt es sich um die Behandlung einer Schulterpatientin. Der Studierende T. behandelt die Patientin zum ersten Mal eine halbe Stunde lang, nachdem er ein paar Tage zuvor den physiotherapeutischen Befund aufgenommen und seine Problemanalyse heute der Praxisausbilderin A. vorgestellt hat.

### Behandlungsplan

Diagnose:	Impingementsyndrom der rechten Schulter bei Bursitis subacromialis und Tendinitis der Supraspinatussehne
Behandlungsziele:	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Schmerzlinderung bei Elevationsbewegungen</li><li>2. Strukturelle Entlastung durch Optimierung der Arbeitshaltung</li><li>3. Selbstmanagement, Selbstbehandlung</li></ol>
Massnahmenwahl:	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Accessorische Bewegungen der rechten Schulter</li><li>2. Analyse und Instruktion in Bezug auf den Arbeitsalltag der Patientin</li><li>3. Instruktion der Coldpackapplikation zuhause</li></ol>
Behandlungsevaluation:	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Schmerzintensität und -qualität bei Elevationsbewegung (Grade messen)</li><li>2. Umsetzung der Instruktionen für Arbeitsalltag durch die Patientin</li></ol>

Im Rahmen der Übersetzung des in Mundart durchgeführten Gesprächs auf Hochdeutsch und zur besseren Lesbarkeit des Textes wird das Gespräch zum Teil gekürzt oder leicht verändert, ohne aber auf den Gesprächsinhalt Einfluss zu nehmen.

Eine Erklärung der hier erwähnten physiotherapeutischen Fachausdrücke ist am Ende des Textes aufgeführt (vgl. Kapitel 6, „Physiotherapeutisches Glossar“).

Teil	Frage Praxisausbilderin A., andere Äusserungen A., Antwort Studierender T.	Aktivität, Taxonomiestufe	Mein Feedback an A.
1. Teil: Reflexion und Selbsteinschätzung des Studierenden	<b>Wie schätzt du deine Leistung in dieser Beurteilungssituation ein?</b>	<b>Reflection</b>	Stimulation zur Reflexion und Selbsteinschätzung gelungen
	<p><i>Ich bin insgesamt zufrieden mit meiner Leistung. Der Umgang mit der Patientin war einfach und angenehm. Ich habe mich während der Behandlung mittels der accessorischen Techniken eher unsicher gefühlt, sowohl in Bezug auf meine Grifffassungen als auch auf meine Körperhaltung dabei. Die Anterior-posterior-Mobilisation habe ich bewusst abgebrochen, weil die Patientin eine Schmerzzunahme gemeldet hat, was ich vermeiden wollte.</i></p> <p><i>Es ist mir gelungen die Verlaufparameter vor und nach der Behandlung zu überprüfen. Leider habe ich vor und nach der Eisapplikation nicht überprüft, so kann ich keine Aussage über die Effektivität der Applikation machen.</i></p> <p><i>Innerhalb der Instruktion zur Optimierung Sitzhaltung während dem Arbeitsalltag habe ich mich eher umständlich ausgedrückt. Die Patientin hat die Anregungen aber gleich umsetzen können. Vielleicht wäre ein Fusschemel bei längerem Sitzen auf erhöhtem Sitz zusätzlich entlastend.</i></p>		
	<b>Möchtest du noch etwas zu deiner Patientenvorstellung und Problem-analyse sagen?</b>	<b>Reflection</b>	Gut nachgefragt, da wichtiger Punkt vergessen ging.
<p><i>Meine Patientenvorstellung war aus meiner Sicht vollständig und innerhalb der gewünschten Zeitlimite präsentiert. Ich habe aber die Zusammenhänge der Faktoren im Sinne der Problem-analyse zuwenig klar aufgezeigt.</i></p>			
2. Teil: Evaluation.	Keine Frage dazu formuliert, der Studierende evaluiert die durchgeführte Behandlung <b>nicht</b> im Sinne des physiotherapeutischen Behandlungserfolges.	<b>Reflection, Articulation</b>	Dieser Besprechungsteil ist offenbar vergessen gegangen...

Teil	Frage Praxisausbildnerin A., andere Äusserungen A., Antwort Studierender T.	Aktivität, Taxonomiestufe	Mein Feedback an A.
3. Teil: Fragen zum Hintergründwissen des Studierenden	<p>Du hast in der Selbsteinschätzung deiner Patientenvorstellung richtig erkannt, dass die Problemanalyse zu wenig herausgearbeitet worden ist. Du hast zwar deine wichtigsten Befunde gut aufgezählt, aber die Zusammenhänge der verschiedenen Faktoren untereinander, wie es schliesslich zur Schmerzprovokation und Entzündungsreaktion kommt, hast du nicht klar dargestellt. (Zählt die genannten Befunde noch mal auf.) Versuche nach dieser Anregung die Zusammenhänge der Faktoren noch einmal zu formulieren. <b>Welche Veränderung führt zu welchen Problemen?</b></p>	<p><b>Synthese, Articulation</b></p>	<p>Schwierige Frage als Einstieg ins Wissensgespräch! Besser: Befunde durch den Studierenden aufzählen lassen, dann z. B. gliedern und schliesslich Arbeitshypothese formulieren.</p>
	<p><i>Die erwähnten statischen Veränderungen (z. B. der protrahierte Schultergürtel) provoziert eine erhöhte Belastung der subacromialen Strukturen, woraus sich die Entzündung der Supraspinatussehne oder der langen Bicepssehne erklären liesse.</i></p>		
	<p>Der zusammenhängende Kreislauf wäre also: Veränderte Statik → ungünstige Belastung → Provokation Schmerz und Entzündung</p>	<p><b>Zusammenfassung</b></p>	<p>Diese Zusammenfassung bzw. Darstellung des circulus vitiosus den Studierenden machen lassen!</p>
	<p><i>Die Kraftdefizite, welche die Patientin aufweist, verstärken die statische Problematik. Bei einer Atrophie des M. deltoideus senkt sich der Humeruskopf in Bezug auf das Glenoid.</i></p>		
	<p><b>Worauf hat der M. deltoideus neben der Statik auch noch Einfluss?</b></p>	<p><b>Analyse, Articulation</b></p>	<p>Frage genauer stellen. Die Unterscheidung Statik und Dynamik ist grundsätzlich und kann als Antwort erraten sein.</p>
	<p><i>Auf die Bewegungen (=Dynamik) des Schultergelenks.</i></p>		
<p>Diesen zusammenhängenden Kreislauf hättest du in deiner Problemanalyse noch besser darstellen können.</p>	<p><b>Feedback, Reflection</b></p>	<p>Gemeinsam definierte Zusammenhänge noch einmal durch den Studierenden wiedergeben bzw. zusammenfassen lassen.</p>	

Teil	Frage Praxisausbildnerin A., andere Äusserungen A., Antwort Studierender T.	Aktivität, Taxonomiestufe	Mein Feedback an A.
4. Teil: Lerndialog	Deine Analyse der klinischen Gruppe war richtig. Die Wahl der Behandlungsmassnahmen war dem Problem der Patientin angepasst. Die Verlaufparameter hast du differenziert gewählt bzw. angepasst, weil sich das Bild der Problematik seit dem Befund bereits wieder verändert hat, von Ruheschmerz zum bewegungsabhängigen Schmerz.	<b>Feedback, Reflection, Anwendung</b>	Wichtiger Lernschritt → dem Studierenden bewusst machen, indem du nachfragst und ihn die Anpassung des Parameters begründen lässt.
	Ich fahre fort mit der Besprechung der durchgeführten Behandlung. Zu Beginn hast du der Patientin den Ablauf und die Ziele der Behandlung gut erklärt. Du hast dich hier kurz und klar gehalten und die Anregung umgesetzt, welche ich dir bei den letzten Supervisionen gegeben habe.	<b>Feedback, Reflection</b>	Sehr wichtiges Feedback zu gelungener Umsetzung der Anregungen zur Verbesserung der klaren Kommunikation.
	Die Patientin hatte zu Beginn der accessorischen Mobilisation Mühe, ihren Arm komplett loszulassen. <b>Was kannst du optimieren, damit die Patientin den Arm besser loslassen kann?</b>	<b>Anwendung, Articulation</b>	Didaktisch angepasste Frage, eignet sich gut, um den Lernprozess des Studierenden im 1. Praktikum anzuregen
	<i>Der Arm könnte besser unterlagert werden. Mit einem Kissen vergrössere ich die Unterstutzungsfläche damit die Patientin das volle Gewicht des Arms abgeben kann. Daneben war ich mir ja in Bezug auf meine Griffassung und meine Körperhaltung unsicher.</i>		
	Genau darauf wollte ich hinaus! Die Griffassung war nämlich korrekt, so dass nur über ein zusätzliches Kissen noch mehr herausgeholt werden könnte.	<b>Anwendung, Scaffolding</b>	Entsprechend klar und präzise kommt die Antwort von T.
	Kommen wir jetzt zur Besprechung des Behandlungsteils der Haltungsinstruktion während des Arbeitsalltages. Mir ist bewusst, dass du dies zum ersten Mal gemacht hast – grosses Kompliment für diesen Einstieg. Du hast Folgendes gemacht: 1. Rekonstruktion: Wie sieht die Arbeitshaltung der Patientin aus? 2. Analyse: Was könnte optimiert werden? 3. Optimierende Anpassungen, Entlastungsstellungen, Hilfsmittel, Tipps etc.?	<b>Feedback, Zusammenfassung</b>	Sehr aufbauendes Feedback. Die Zusammenfassung („Wie hast du die Instruktion und Analyse aufgebaut?“) durch T. machen lassen. Der Lernschritt hinsichtlich der Frage, was eine Beratung zur Arbeitshaltung beinhaltet, wird ihm so bewusst gemacht.

Teil	Frage Praxisausbilderin A., andere Äusserungen A., Antwort Studierender T.	Aktivität, Taxonomiestufe	Mein Feedback an A.
4. Teil: Lerndialog	Die Patientin meint, dass sich ihre Schultern bei längerem Sitzen in Unterarmstützposition nach oben bewegen, das heisst es kommt zu einem Schulterhochstand. <b>Was geschieht im Schultergelenk, wenn die Scapula über längere Zeit im Hochstand steht?</b>	<b>Articulation, Analyse</b>	Gute Frage, um belastenden Mechanismus im Schultergelenk zu analysieren.
	<i>Der Humerus nähert sich dem Acromion an, das heisst der subacromiale Raum wird enger, es kommt zu einem Impingementproblem.</i>		
	Was wiederum die Diagnose bestätigen würde. Wir erkennen also, dass sie mit genau dieser Arbeitshaltung die entzündeten Strukturen immer wieder neu reizt. <b>Warum kommt sie während der Arbeit tagsüber immer wieder über längere Zeit in den Schulterhochstand?</b>	<b>Articulation, Analyse</b>	Gute Frage, um analytisches Denken weiter anzuregen.
	<i>Die Patientin hat mir erzählt, dass sie sich während der Arbeit fast nie an der Rückenlehne anlehnt. Ich habe daraus geschlossen, dass sie dazu eine enorme Kraftausdauer in den Rückenmuskeln benötigt. Bei der Inspektion ihrer Arbeitshaltung ist mir aber der Abstützmechanismus auf die Unterarme aufgefallen.</i>		
	<b>Schliesse ich richtig daraus: Weil ihre Rückenmuskulatur zu schwach ist, muss sie sich vermehrt während der Arbeit auf die Unterarme stützen?</b>	<b>Articulation, Rückfrage, Analyse</b>	Sehr gut.
	<i>Ja genau, dies ist meine Hypothese, so könnte die Impingementproblematik verstärkt werden.</i>		
	Das ist eine sehr gute Überlegung! <b>Aber warum stützt sie denn nicht stabil auf die Unterarme ab, warum gleiten ihre Scapulae in den Hochstand?</b>	<b>Articulation, Analyse, Synthese</b>	Sehr gute Anregung zur erweiterten Analyse und Hypothesenformulierung.
	<i>Sie hängt sich so in die passiven Strukturen und braucht nur wenig Aktivität der Schultermuskulatur.</i>		
Ja, entweder sie braucht die Schultermuskeln nicht oder sie stehen ihr gar nicht zur Verfügung. Ich denke an deinen Inspektionsbefund, wo du bestimmte Atrophien erwähnt hast. <b>Welche Muskeln setzt sie also konkret zu wenig ein?</b>	<b>Articulation, Wissen, Analyse</b>	Ausgewählter Schritt zurück zu den Kenntnissen des Anatomie- und Bewegungslernens.	

Teil	Frage Praxisausbilderin A., andere Äusserungen A., Antwort Studierender T.	Aktivität, Taxonomiestufe	Mein Feedback an A.
4. Teil: Lerndialog	<i>Das wäre vermutlich der M. trapezius pars ascendens.</i>		
	Ich ergänze die Mm. rhomboidei und den M. serratus anterior, welcher die Scapula mit dem unterhalb liegenden Thorax direkt verbindet. <b>Welche Konsequenzen ziehst du daraus für deine weitere Therapie?</b>	<b>Scaffolding, Articulation, Synthese</b>	Sehr guter integrierbarer Input zum Anatomiewissen.
	<i>Ich würde der Patientin das nächste Mal eine kräftigende Übung zeigen, welche die Schulterblattfixationsmuskulatur trainiert. Zum Beispiel in Form einer Stützaktivität unter Vermeidung des Schulterhochstandes.</i>		
5. Teil: Resultat und Feedback	Findet am Folgetag statt, ist nicht dokumentiert worden.	<b>Reflection</b>	
6. Teil: Lernvereinbarung und Abschluss	Ich möchte das Gespräch hier abschliessen. <b>Was würdest du dir aufgrund der besprochenen Beurteilungssituation für ein neues Lernziel mit entsprechenden Massnahmen setzen?</b>	<b>Reflection</b>	Sehr gut.
	<i>Ich stelle für die Patientin passende kräftigende Übungen für die Schulterblattfixatoren zusammen. Ich überlege mir verschiedene Ausgangsstellungen, Ausführungsvarianten und Steigerungsmöglichkeiten. Dieses Programm stelle ich dir vor der nächsten Behandlung der Patientin vor und erwarte dein Feedback.</i>		
	Sehr gut, so kannst du dies angehen. <b>Können wir die Besprechung so abschliessen?</b>	<b>Abschluss</b>	
<i>Einverstanden.</i>			

### *Zusammenfassung meines Feedbacks an die Praxisausbildnerin A.*

Wenn ich auf das dokumentierte Lehr- und Lerngespräch zurückschaue, stelle ich folgende Schwerpunkte fest, welche ich der Praxisausbildnerin A. zurückmelden werde:

- Im 1. Teil des Gesprächs reflektiert der Studierende T. differenziert über die wichtigsten Schritte während seiner Behandlung. Er nennt positive und negative Punkte bzw. er weiss, wo er sich unsicher gefühlt hat und sich verbessern möchte. Man merkt, dass der Studierende bereits Übung im Reflexionsprozess mitbringt, und die Praxisausbildnerin A. muss nur kurz nachfragen.

→ *Keine speziellen Anregungen meinerseits – weiter so!*

- Der 2. Teil des Gesprächs, die Evaluation des Behandlungserfolges, hat nicht stattgefunden. Die fachliche Evaluation, z. B. des Behandlungserfolges oder der Vollständigkeit des Befundes, ist ein wichtiger Lernschritt für den Studierenden T. Jeder Physiotherapeut muss seinen Behandlungserfolg ständig überdenken und allfällige Anpassungen des Behandlungsplanes oder weitere Untersuchungen, welche durchgeführt werden müssen, in die Wege leiten. Im Praktikum werden die Studierenden von einer diplomierten Physiotherapeutin bzw. einem Physiotherapeuten in diesen Denkschritten begleitet und stimuliert. Einfacherweise kann die Praxislehrkraft im Anschluss an die fachliche Evaluation fließend zu den Wissensfragen und zum Lerndialog übergehen.

→ *Die fachliche Evaluation muss durchgeführt werden!*

- Im 3. Teil des Gesprächs, dem Erfragen des Hintergrundwissens redet die Praxisausbildnerin A. tendenziell zu viel. Sie gibt Antworten und macht Zusammenfassungen, die sinnvollerweise durch den Studierenden T. gemacht werden sollten.

→ *In diesem Gesprächsteil besser konkrete Fragen zum Hintergrundwissen stellen, welche klar beantwortet werden und so auch klar in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden können. Unbe-*

*dingt einen fliessenden Übergang zum Lerndialog (nicht mehr zu beurteilender Gesprächsteil) verhindern!*

- Im 4. Teil des Gesprächs, dem eigentlichen Lerndialog, laufen die beiden Beteiligten, die Praxisausbildnerin A. und der Studierende T., zur Höchstform auf. Die Fragen regen die komplexen analytischen Fähigkeiten des Studierenden auf angepasstem Niveau an.

→ *Ein Expertengespräch findet statt – bravo!*

- Der 5. Gesprächsteil, die Resultatbekanntgabe mit inhaltlichem Feedback, findet erst am Folgetag statt und ist nicht dokumentiert worden.

→ *Vorgehen gemäss den Leitlinien der Fachhochschule korrekt!*

- Am Ende des Gesprächs wird eine kurzfristig realisierbare Lernvereinbarung abgeschlossen. Der Studierende T. formuliert sein Lernziel, die hinführenden Massnahmen sowie die Zielevaluation selbstständig.

→ *Selbstständige, adäquate Zielformulierung zeigt die hohe personale Kompetenz des Studierenden – bravo!*

## 5 Zusammenfassung

In den Modulen der studienbegleitenden Praxisarbeit sind die Studierenden hauptsächlich mit der Untersuchung und Behandlung von Patientinnen bzw. Patienten beschäftigt. Gewisse Behandlungen werden unter Supervision der Praxisausbildner/innen durchgeführt, insbesondere zu Beginn des Praktikums, wenn die Studierenden sich in ein neues Fachgebiet und in die physiotherapeutische Behandlung von neuen Krankheitsbildern einarbeiten. Die Mehrheit der Behandlungen führen die Studierenden jedoch selbstständig und ohne Begleitung durch. Jede noch so alltägliche Situation bedeutet für sie eine neue (Lern-) Herausforderung. Das Vor- und Nachbesprechen von Patientenbehandlungen



stellt im Betreuungsalltag eine der wichtigsten und am häufigsten durchgeführten Lernsituationen dar. Es ist also wesentlich, dass die Praxislehrpersonen ihre Rollen und Aktivitäten innerhalb eines Lerngespräches kennen und gezielt zur Förderung der Studierenden nutzen können. Sie müssen wissen, mit welchen Fragen sie die Kenntnisse der Studierenden dem Ausbildungsstand angepasst abfragen und vertiefen können. Selbst wenn es sich um eine Besprechungssituation ohne beurteilenden Charakter handelt, schätzen die Praxislehrpersonen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden ein, begleiten sie durch reflexive Schritte und geben ihnen Feedback zur durchgeführten Behandlung.

Wenn es sich um ein Lerngespräch als Teil der Beurteilungssituation handelt, gibt die Fachhochschule vor, welche Schritte in welcher Reihenfolge stattfinden sollen. Der Grund dafür ist, dass die Beurteilungssituationen für alle Studierenden vergleichbar durchgeführt werden sollen. Die klinische Situation ist für alle Studierenden jedoch jedes Mal eine andere. Während der Besprechung werden die Studierenden in Bezug auf ihren physiotherapeutischen Denkprozess, ihre fachlichen Hintergrundkenntnisse und ihre Reflexionsfähigkeit beurteilt. Der Lernprozess der Studierenden wird jedoch durch das persönliche Feedback und durch das Setzen eines gemeinsamen Lernzieles mit entsprechend passenden Massnahmen wieder von neuem stimuliert.

Es wurde vorgestellt, wie Praxisausbildner/innen darin geschult werden, Lerngespräche lernwirksam durchzuführen. Durch Hospitationen von Dozierenden mit anschliessendem differenziertem Feedback erhalten sie zusätzlich Unterstützung und Anregungen für die Begleitung von Studierenden im Lerngespräch. Anhand eines Beispiels wurde gezeigt, wie eine Praxisausbildnerin durch ein solches Feedback ihre Betreuungs- und Beurteilungskompetenz weiter entwickeln konnte.

## 6 Glossar der physiotherapeutischen Ausdrücke

Accessorische Bewegungen	Zug-, Druck- und Gleitbewegungen in einem Gelenk, welche in der manuellen Therapie zur Schmerzlinderung und Beweglichkeitsförderung angewendet werden.
Acromion	Oberster Knochenpunkt des Schulterblattes, Schultergelenksdach
Anterior	Vorne (zum Körper)
Arbeitshypothese	Anhand der gesammelten Informationen aus der ärztlichen Verordnung und physiotherapeutischen Untersuchung erstellt der Therapeut eine Hypothese, welche die Ursache und die Mechanismen der Problematik des Patienten zusammenfasst. Diese Hypothese wird im Laufe des Behandlungsprozesses gegebenenfalls überarbeitet und neu formuliert. Jede zielgerichtete Behandlung des Therapeuten orientiert sich an seiner aktuellen Arbeitshypothese.
Atrophie	Abschwächung, sichtbare Rückbildung der Muskulatur
Bursitis subacromialis	Entzündung des Schleimbeutels unterhalb des Schulterdaches (Bursa = Schleimbeutel).
Circulus vitiosus	Teufelskreis
Coldpack	Packung mit gelartiger Masse, welche im Kühlschrank oder Kühlfach gekühlt wird, zum Beispiel für die Kälteapplikation auf einer entzündeten Struktur.
Elevationsbewegung	Hochheben des Armes nach vorne
Glenoid	Schultergelenkspfanne, Teil des Schulterblattes
Humeruskopf	Schultergelenkshkopf, Teil des Oberarmknochens
Impingement-syndrom	Einklemmungs-Syndrom. Häufiges Krankheitsbild an der Schulter, bei welchem im Bewegungsbereich der Horizontalebene bestimmte Strukturen (zum Beispiel die Bursa oder eine Sehne der Rotatorenmanschette) eingeklemmt werden.
(Musculus) Supraspinatus	Muskel, welcher vom Schulterblatt kommend zum Oberarmkopfknochen führt. Funktion: stabilisiert das Schultergelenk und hebt den Arm seitlich hoch.

M. (musculi)	Biceps, Deltoideus, Trapezius pars ascendens, Rhomboidei, Serratus anterior sind verschiedene Schultermuskeln. Ursprung, Ansatz und Funktion sind unwichtig für das Textverständnis.
Posterior	Hinten (zum Körper)
Protraktion, protrahieren	Nach vorne ziehen/verschieben. Protrahierte Schultern finden wir oft bei schlechter Haltung, verbunden mit einem runden Rücken.
Scapula	Schulterblatt
Subacromial (-raum)	Raum zwischen Schultergelenksdach und Oberarmkopf, welcher je nach Stellung und Bewegung mehr oder weniger Platz bietet.
Subacromial (-strukturen)	Strukturen im Subacromialraum: Schleimbeutel, Sehnen, Gelenkkapsel und -bänder.
Tendinitis	Entzündung der Sehne (des M. Supraspinatus), welche in unserem Fall durch wiederholtes Einklemmen (Impingement) zustande kommt.

## Literaturverzeichnis

- BLOOM, B. S. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel: Beltz.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.). Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- FENGLER, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- GAGNÉ, R. M., WAGER, W. R., GOLAS C. K. & KELLER J. M. (2005). Principles of instructional design. Belmont, CA: Thomson, Wadsworth.
- HERREN, D. (2007). Lernförderungszyklus. Unterlagen des Basiskurses Hochschuldidaktik der Berner Fachhochschule. Zollikofen.
- MAGER, R. F. (1975). Zielanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAGER, R. F. (1994). Lernziele und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- WEITERBILDUNG – ZEITSCHRIFT FÜR GRUNDLAGEN, PRAXIS UND TRENDS (2006). Arbeitshilfen: konstruktives Feedback (ohne Autor).



Moisés Mayordomo

Lernen an der Hochschule: kritisch, sinnlich, induktiv

### **Versuche studentischer Aktivierung**

Der folgende Beitrag möchte aus der Lehrpraxis eines mit viel Fachwissen beladenen Grundkurses drei verschiedene Formen studentischer Aktivierung vorstellen. Dabei sollen kritische Lesefähigkeiten gefördert, sinnlich-spielerische Aneignungen komplexer Wissensbestände erprobt und vorhandene studentische Kompetenzen und Ressourcen induktiv ins Bewusstsein gebracht werden. Im Vordergrund steht immer die Stärkung des Selbstvertrauens in die eigenen kritischen Fähigkeiten.

#### **1 Einführung**

Das Modul „Grundkurs Neues Testament“, welches jedes Jahr an der Theologischen Fakultät der Universität Bern für BA-Studierende im dritten und vierten Semester angeboten wird, besteht aus drei Vorlesungen (Einführung ins Neue Testament I + II, Umwelt des Neuen Testaments) und einem Proseminar (Einführung in die exegetischen Methoden). Die Vermittlung von so genanntem „Grundlagenwissen“ durch Fachreferate seitens der Dozierenden ist in der didaktischen Anlage des Moduls zentral. Damit die Interaktion im Unterrichtsraum jedoch nicht zu sehr auf der einseitigen Präsentation von Stoff reduziert bleibt, sind Formen studentischer Aktivierung in das Konzept zu integrieren. Im Folgenden möchte ich drei Versuche vorstellen.

## 2 Kritisch lesen, oder: Wer hat Angst vor dem Lehrbuch?

Neben den Möglichkeiten, die ein Lehrbuch durch die Aufbereitung von Wissensbeständen den Studierenden eröffnet, stellt es auch ein didaktisches Problem dar. Es besetzt einen derart privilegierten Ort im didaktischen Fachdiskurs, dass bereits seine physische Existenz, die kritische Eigeninitiative gerade von Studienanfängern und -anfängerinnen im Keim zu ersticken droht. Seine Lektüre geht häufig mit einer Mangelerfahrung einher, so dass der als uneinholbar empfundene Wissensvorsprung des Lehrbuches die innere Kapitulation vor dem kritischen Imperativ *sapere aude* („Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“) begünstigt.

Aus der Sicht der Dozierenden haben jedoch so genannte Lehrbücher im Bereich der Theologie – und das gilt nach meiner Wahrnehmung für die meisten Geisteswissenschaften – einen anderen Status als etwa in der Medizin, in der Physik oder im Bereich der Schulbildung. Es gibt zwar gesicherte Grunddaten zu historischen und literarischen Fragen, aber die Seele der neutestamentlichen Wissenschaft als einer historischen Textwissenschaft ist die Kritik. Für viele Studierende stellt es daher einen Gewöhnungswechsel dar, wenn sie dazu angehalten werden, ein Lehrbuch kritisch zu hinterfragen, nach Begründungslücken zu suchen, verdeckte Alternativen erkennbar zu machen und explizite wie implizite Autoritätsansprüche zu sichten und auf ihre Geltung hin zu prüfen. Indirekt gerät damit die Lektüre eines Lehrbuches zu einer Übung in kritischer Argumentationsanalyse, wobei der Dozent mit gutem Beispiel voran zu gehen hat.

Das derzeit aktuellste Lehrbuch zur Einleitung ins Neue Testament stammt von Udo Schnelle (Schnelle <sup>5</sup>2005). In Absprache mit dem Lehrstuhlinhaber haben wir dieses Buch als begleitende Lektüre für den Kurs gewählt, weil es klar gegliedert, anspruchsvoll und auf dem neusten Stand der Forschung ist. Die Studierenden müssen als Vorbereitung auf jede Sitzung die entsprechenden Abschnitte genau lesen und die daraus erworbenen Kenntnisse als Wissenshintergrund oder als Fragehorizont parat haben. Da die Einleitung Schnelles Forschungspositionen vertritt, von welchen man mit guten Gründen abweichen kann, erweist es sich als ein geeignetes Anschauungsobjekt für den laufenden kritischen Diskurs

innerhalb der Disziplin. Der folgende didaktische Versuch verfolgt das Ziel, die Studierenden durch eine Gruppenarbeit in diesen Raum des kritischen Abwägens mit hinein zu nehmen. Als konkreter „Übungsort“ dient die Einheit zum Markusevangelium (MkEv), welche sich auf zwei doppelstündige Sitzungen am Ende des ersten Drittels der ersten Einführungsvorlesung verteilt. Nach einem thematischen Input zu den wichtigsten Einleitungsfragen in der ersten dieser beiden Sitzungen teilt sich der Kurs (ca. 25–30 Teilnehmende) in fünf Gruppen auf. Die Form der Gruppenarbeit soll den Dialog fördern und das kritische Potenzial innerhalb der Gruppe schärfen. Die Gruppen erhalten die gleichen Arbeitsaufträge, allerdings in immer unterschiedlicher Reihenfolge (Gruppe 1 beginnt mit Frage 1, Gruppe 2 mit Frage 2 usw.). Durch die Staffe- lung soll gewährleistet werden, dass alle Fragen wenigstens *einmal* ausführlich behandelt werden und die Gruppen auch selber bestimmen können, wie lange und wie ausführlich sie sich einem Problem widmen wollen. Konkret zu bearbeiten sind die folgenden Diskussionsfragen:

Bearbeiten Sie – in der vorliegenden Reihenfolge – den ersten Abschnitt ausführlich und dann weitere Abschnitte, falls Ihnen noch Zeit zur Verfügung steht. Bitte melden Sie alle offenen Fragen per Mail dem Kursleiter.

**1. Verfasser (Abschnitt 3.4.2, S. 242f)**

- Lesen Sie *aufmerksam* das Papias-Zitat. Diskutieren Sie die Schlussfolgerungen, die Schnelle daraus zieht.
- Sammeln und bewerten Sie die Argumente *für* und *gegen* eine markinische Verfasserschaft. (Lesen Sie die angegeben Bibelstellen!)
- Notieren Sie Fragen, die offen geblieben sind. Was verstehen Sie nicht? Was leuchtet Ihnen nicht ein? Welche Informationen bräuchten Sie, um klarer zu einer Entscheidung zu gelangen? Was interessiert Sie *zusätzlich* zum Schnelle-Stoff?

**2. Ort und Zeit (Abschnitt 3.4.3, S. 244f)**

- Sammeln und bewerten Sie die Argumente *für* und *gegen* eine Abfassung des Evangeliums in Rom. Beachten Sie die Anm. 186. Nehmen Sie Stellung zur These von Guelich?
- Lesen Sie genau MkEv 13,2.14. Welche Schlüsse lassen sich daraus für die Datierungsfrage ziehen? Welche Argumente bringt Schnelle ins Spiel? Bewerten Sie diese.
- Notieren Sie Fragen, die offen geblieben sind. Was verstehen Sie nicht? Was leuchtet Ihnen nicht ein? Welche Informationen bräuchten Sie, um klarer zu einer Entscheidung zu gelangen? Was interessiert Sie *zusätzlich* zum Schnelle-Stoff?

**3. Empfänger (Abschnitt 3.4.4, S. 246f)**

- Welches Bild der Empfänger zeichnet Schnelle?
- Überprüfen Sie anhand einiger der angegebenen Texte, wie stichhaltig die daraus gezogenen Schlüsse sind.
- Notieren Sie Fragen, die offen geblieben sind. Was verstehen Sie nicht? Was leuchtet Ihnen nicht ein? Welche Informationen bräuchten Sie, um klarer zu einer Entscheidung zu gelangen? Was interessiert Sie *zusätzlich* zum Schnelle-Stoff?

**4. Gliederung, Aufbau, Form (Abschnitt 3.4.5, S. 248ff)**

- Verschaffen Sie sich einen Überblick über die wichtigsten Grundlinien des MkEv anhand der Darstellung Schnelles.
- Überprüfen Sie die angegebenen Stellen und diskutieren Sie alternative Möglichkeiten der Grobgliederung.
- Notieren Sie Fragen, die offen geblieben sind. Was verstehen Sie nicht? Was leuchtet Ihnen nicht ein? Welche Informationen bräuchten Sie, um klarer zu einer Entscheidung zu gelangen? Was interessiert Sie *zusätzlich* zum Schnelle-Stoff?

**5. Theologische Grundgedanken (Abschnitt 3.4.9, S. 253ff)**

- (Das ist zugegebenermassen inhaltlich am Anspruchsvollsten.) Diskutieren Sie, was Ihnen hier interessant oder fragwürdig erscheint.
- Notieren Sie Fragen, die offen geblieben sind. Was verstehen Sie nicht? Was leuchtet Ihnen nicht ein? Welche Informationen bräuchten Sie, um klarer zu einer Entscheidung zu gelangen? Was interessiert Sie *zusätzlich* zum Schnelle-Stoff?

In der kommenden Woche erhielt ich per E-Mail Feedbacks aus den Gruppenarbeiten, darunter Fragen wie:

- Inwiefern hat der Autor des MkEv eigene redaktionelle Grundgedanken einfließen lassen? Hat er ein eigenes theologisches Profil oder ist er eher Protokollant/Sammler?
- Wieso wird der Papias-Tradition ein so grosses Gewicht beigegeben?
- Was ist mit der „markinischen Gemeinde“ gemeint? Hat es sie gegeben? Wo?
- Wie funktionierte die Umwandlung vom Kultgesetz zum Moralgesetz?
- Ist es eine gängige Interpretation, dass die Erscheinungsankündigungen den Blick bewusst auf Galiläa lenken?
- Welches sind die Schreibintentionen des Markus?



- Wie verhält sich die markinische Geheimnistheorie zur Kreuzestheologie?

Damit sind nicht nur sehr wichtige, sondern teilweise auch sehr anspruchsvolle Fragen zu dieser frühen Evangelienschrift aufgeworfen. Die Fragen bilden die Grundlage für die Wahl der Lehrinhalte in der folgenden Stunde und dokumentieren zugleich die (hoffentlich zunehmende) Fähigkeit, *kritisch* mit einem Lehrbuch umzugehen. Es ist sehr wichtig, dass ich in der folgenden Stunde in meinem Feedback deutlich mache, welche intellektuelle Leistung hinter diesen Fragen erkennbar wird und wie sehr die Studierenden im kritischen Dialog mit dem Lehrbuch zentrale Probleme der aktuellen Forschung am MkEv auf den Punkt gebracht haben. Wenn es gelingt, dass Studierende dem Gegenstand angemessene Fragen aufwerfen und sich über methodisch kontrollierbare Wege ihrer Lösung Rechenschaft ablegen können, dann ist ein wichtiges Ziel kritischer Bewusstseinsbildung erreicht.

### **3 Mit allen Sinnen lernen, oder: Was hat ein „Spielkasten“ an der Universität verloren?**

„Omani“ ist ein Koffer mit didaktischem Strukturlegematerial, welches von Stuckitools entwickelt wurde (vgl. Raschle 2007, S. 108 ff.). Gegenwärtig liegt es in einer umfangreicheren Schulversion von „Compad Lernmaterial“ vor (2005 im Schulverlag erschienen). Die Arbeit mit dem „Spielkoffer“ fördert eigenständiges kooperatives Lernen, gemeinsames Verstehen komplexer Sachverhalte und die Beschäftigung mit Lehrinhalten durch verschiedene Sinne (hören, sehen, berühren, bewegen, riechen). Sie eignet sich für vertiefte Fallbesprechungen, Konfliktanalysen und kreatives Coaching. Durch das Legematerial lassen sich Menschen und Gegenstände symbolisieren, Eigenschaften und Beziehungen darstellen, Aufgaben und Probleme bezeichnen, Lösungen entwickeln und prüfen, Sachverhalte präsentieren und Prozesse dokumentieren. Dabei kann man nach der so genannten „ikonischen Methode“ vorgehen: 1. Darstellung des Problems, 2. Abstraktion, indem „Ikonen“ (oder Symbolgegenstände) aufgestellt werden, 3. Stichworte notieren und Gewichtung

gen vornehmen, 4. Diskussion über Begriffe, 5. Übertragung in andere Settings.

Meine eigenen Erfahrungen mit dem Omani-Koffer gehen auf eine Praxisgemeinschaft im Jahre 2004 zurück. Während ein Teilnehmer einen Konfliktfall vorstellte, haben zwei Freiwillige (darunter ich) in „Echtzeit“ versucht, das Gesagte darzustellen. Die spontane Umsetzung geschah ganz ohne Einführung in die Bedeutung der einzelnen Materialien. Die gemeinsame Konfliktanalyse wurde durch die Objektivierung komplexer Zusammenhänge enorm erleichtert. In der Folge habe ich mir für meinen eigenen Unterricht einen Koffer angeschafft und ihn in ähnlicher Weise erstmals 2005 in einer exegetischen Vorlesung gebraucht. Zwei Studierende sollten dabei spontan während der Lektüre eines narrativen Textes (Apostelgeschichte 2) das Gehörte darstellen. Anschliessend haben wir im Plenum den Text anhand des Materials besprochen und – zu meinem eigenen Erstaunen – sind alle wichtigen in der Forschung aufgeführten exegetischen Probleme zur Sprache gekommen.

Im Rahmen der Vorlesung „Umwelt des Neuen Testaments“ habe ich den Omani-Koffer in einem viel umfassenderen didaktischen Umfeld eingesetzt. In den ersten beiden Doppelstunden nach der Kurseinführung haben sich die Studierenden einen Überblick über den gesamten Ablauf der jüdischen Ereignisgeschichte von der hellenistischen Zeit bis zum Ende des zweiten jüdisch-römischen Krieges (von 332 v. Chr. bis 135 n. Chr.) verschafft. Normalerweise lesen die Studierenden vor der Veranstaltung die entsprechenden Abschnitte in einem Lehrbuch (z. B. Lohse<sup>10</sup>2000) und der Dozierende vertieft und kommentiert die Zusammenhänge. In diesem Fall habe ich die Studierenden im Vorfeld gebeten, die Abschnitte aus dem Lehrbuch sehr genau zu lesen, um dann in Gruppen die verschiedenen Epochen zu untersuchen, die Abläufe mithilfe von Omani und den Unterlagen in zwei Sitzungen visuell darzustellen und den anderen Teilnehmenden zu erklären.

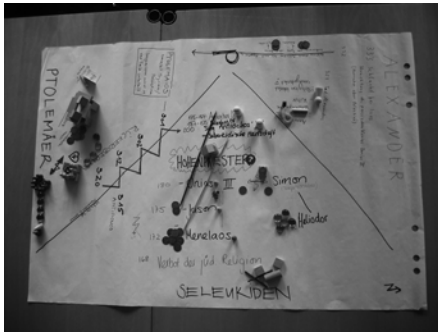


Bild 1: Von Alexander bis zur makkabäischen Krise (336–167 v. Chr.)



Bild 2: Hasmonäische Macht bis zur Eroberung durch Rom (167–63 v. Chr.)

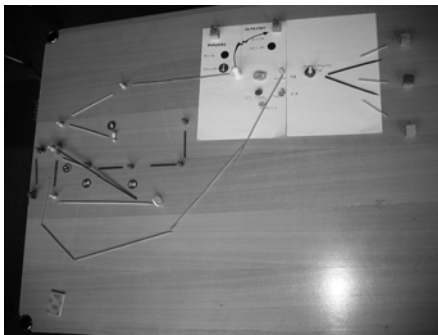


Bild 3: Vom Beginn der römischen Oberhoheit bis zum Tod des Herodes (63–4 v. Chr.)

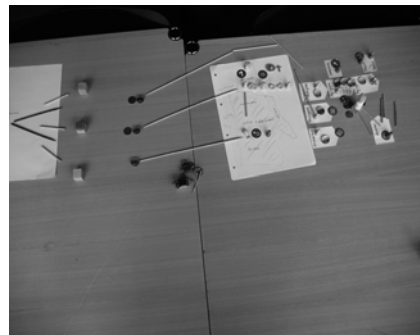


Bild 4: Vom Tod des Herodes bis zum Beginn des ersten jüdischen Krieges (4 v. Chr.–66 n. Chr.)

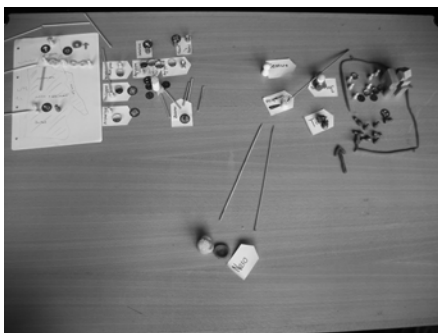


Bild 5: Der erste jüdische Krieg (66–74 n. Chr.)



Bild 6: Die Zeit zwischen den Kriegen (74–132 n. Chr.) und der Bar Kochba-Aufstand (132–135 n. Chr.)

Der Einsatz des Omani-Koffers hat Vor-, aber auch Nachteile:

- In der ersten Sitzung (hellenistische Umwelt, 2 Gruppen, Bild 1+2) hat eine Gruppe das Legematerial im Sinne einer Inszenierung gebraucht. Die Studierenden der betreffenden Gruppe haben bei der Präsentation die Abläufe „nachgespielt“. Das hat zwar einen hohen Unterhaltungs-, aber kaum einen Erinnerungswert für diejenigen, die nicht in der Gruppe gearbeitet haben.
- Eine Feedbackrunde hat ergeben, dass sich leistungsstarke Studierende durch die Aufgabe eher unterfordert fühlen. Sie würden lieber das Gelesene durch das Expertenwissen des Dozierenden vertiefen. Leistungsschwächere Studierende haben diesen Lernvorgang als sehr hilfreich empfunden. Es hat in gewisser Weise eine Ausnivellierung stattgefunden, bei der Studierende unterschiedlicher Studiengänge und Wissensniveaus von den Ressourcen innerhalb der Gruppe profitieren können.
- In der ersten Woche waren die Gruppen (2 Gruppen zu je 10 Studierenden) zu gross. In der Woche danach haben die Gruppen in kleinerer Zusammensetzung (4 Gruppen zu je 5 Studierenden) gearbeitet.
- Auch war die unterschiedliche Form des „Legens“ in der ersten Woche problematisch. In der folgenden Woche habe ich vorgeschlagen, die geschichtlichen Abläufe aneinander anzuschliessen, so dass sich die Gruppen z. B. darüber verständigen müssen, welche gemeinsamen Figuren sie für durchlaufende Prozesse (z. B. griechisches respektive römisches Imperium, jüdischer Hohepriester usw.) verwenden. Dadurch ergibt sich ein viel homogeneres Strukturbild.
- Generell positiv zu vermerken ist, dass der Vorgang der gemeinsamen Visualisierung zu einer sehr genauen Diskussion der Sachverhalte führt. Die gezielte Selbsttätigkeit der Teilnehmenden ist dabei besonders hoch. Im sinnlichen Prozess des Spielens und Bastelns erhalten die Sachgespräche eine eigene Dynamik.
- Der Wiedererkennungswert der vier „römischen“ Aufstellungen (Bild 3–6) wurde als sehr hoch eingeschätzt und die Bilder wurden entsprechend auch für die Prüfungsvorbereitung gebraucht.

#### **4 Induktiver Unterrichtseinstieg, oder: Warum es sich manchmal lohnt, hinten anzufangen**

Die Unterrichtseinstiegsphase wird durch ihre didaktische Ritualisierung und die eindrückliche Vielfalt an bewährten Formen (vgl. z. B. <http://www.geschichtecom.org/unterrichtseinstiege1.htm> [Stand: Juni 2008]) zuweilen überbewertet. Im Gegensatz zu Schülern und Schülerinnen müssen Studierende in der Regel nicht durch Aufmerksamkeit erheischende Kraftakte „abgeholt“ werden. Als Hochschuldozent darf ich voraussetzen, dass sie im Rahmen ihrer selbst gewählten Fachrichtung auch die entsprechende Lernmotivation mitbringen und in vollem Bewusstsein ihrer eigenständigen Studienplanung den von mir verantworteten Kurs besuchen. In diesem Sinne hat sich der „Informierende Unterrichtseinstieg“ in meiner Praxis vielfach bewährt (Grell & Grell 2001). Die klare Mitteilung der zentralen Unterrichtselemente (Inhalte, Lernziele, Methoden, Ablauf, persönlicher Bezug) lässt die Studierenden „hinter die Kulissen“ der Lehrvermittlung blicken und traut ihnen damit zu, den Prozess aus der Warte des Lehrenden beurteilen zu können. Diese Einstiegsform ist insofern sehr „klassisch“, weil sie deduktiv vom Grossen zum Kleinen, vom Allgemeinen zum Besonderen voranschreitet. Man steigt sozusagen vorne ein und gibt einen Überblick über Reiseweg und -ziel. Es ist jedoch seit der Antike bekannt (vgl. Aristoteles, Erste Analytik I 25; II 23; Zweite Analytik I 18), dass menschliche Erkenntnis nicht nur vom Allgemeinen zum Besonderen (deduktiv) voranschreitet, sondern auch von der Einzelbeobachtung zur Theoriebildung (induktiv). Diese beiden Formen des Entdeckens und Sicherens von Wissen ergänzen einander. Es ist daher nicht nur aus hochschuldidaktischen, sondern geradezu aus erkenntnistheoretischen Gründen geboten, dem klassisch deduktiven Einstieg auch eine induktive Heranführung an die Seite zu stellen.

Im Folgenden möchte ich zwei Versuche einer solchen Annäherung an Inhalte und Ziele der Veranstaltung vorstellen. Es handelt sich dabei um so etwas wie einen „selbstinformierenden“ induktiven Einstieg, der sich deswegen besonders gut im Bereich der geisteswissenschaftlichen Vorgehensweisen der Theologie eignet, weil in diesem Bereich häufig an implizite Verstehensmechanismen angeknüpft werden kann. Die Studierenden bringen viele Ressourcen und Strategien mit, die erkennbar zu

machen, Ziel eines induktiven Unterrichtseinstiegs ist. Solche Anknüpfungsmöglichkeiten sind gerade im Hinblick auf die Eigenmotivation der Studierenden pädagogisch stets zu berücksichtigen. Bei den folgenden zwei Beispielen handelt es sich jeweils um einen Einstieg in die ganze Lehreinheit des entsprechenden Kurses. Die Studierenden wurden direkt nach der Begrüßung in eine Gruppenarbeit geschickt. Das Ergebnis dieser Gruppenarbeit sollte dann den Erfahrungsrahmen bilden, um das Thema und die Methoden des Kurses einführen zu können.

#### **4.1 Beispiel 1: Vom Nutzen historischer Kritik**

Die Vorlesung „Umwelt des Neuen Testaments“ hat neben dem Faktenwissen zugleich auch ein Bewusstsein für die historische Arbeit zu vermitteln. Dabei sollen die Studierenden den Umgang mit Quellen einüben und zugleich entdecken, welchen Erkenntniszuwachs es darstellt, die neutestamentlichen Texte in ihren jeweiligen religions- und sozialgeschichtlichen Kontext zu stellen. Die Studierenden sind nach Modell-Studienplan im 3. Semester und sind in der Grundlagenveranstaltung „Einführung ins Studium der Theologie“ im 1. Semester bereits in die Bibliotheksarbeit eingeführt worden. Die vier Arbeitsgruppen erhalten die folgenden Arbeitsaufträge und 45 Minuten Zeit, wobei der Dozent während der Gruppenarbeitszeit für Fragen im Vorlesungsraum zur Verfügung steht.

Arbeitsaufträge: Einstieg in die Quellenarbeit			
Genereller Auftrag (alle Gruppen):	Auftrag Gruppe:	Ausgangstext:	Quellentext:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Suchen Sie in der Bibliothek die angegebene Quelle.</li> <li>Lesen Sie den Text.</li> <li>Vergleichen Sie diesen mit dem angegebenen Text des Neuen Testaments.</li> <li>Diskutieren Sie gemeinsam die Frage nach dem Erkenntnisgewinn.</li> <li>Welche Probleme hatten Sie zu bewältigen?</li> </ul>	I. Begrifflicher Kontext	Lk 10,17–20 (im Kontext von Ps 91,13)	T. Levi 18,10–13
	II. Sozialgeschichtlicher Kontext	Apg 21,38; Warnung vor falschen „Messiasen“ in Mt 24,26 // Mk 13,21f	Josephus, Ant. XX,8,6 (§167–172) (in der Ausgabe von Clementz auf deutsch, zuverlässiger ist die griechisch-englische Ausgabe in der Reihe „Loeb Classical Library“)
	III. Exegetischer Kontext	„Messianische“ Deutung des Davidsbundes aus 2Sam 7,12–16 in Hebr 1,5; Lk 1,32f	4QFlor = 4Q174 1,11–12 und 4QPatr (in der Ausgabe von Lohse und falls Zeit auch in der Übersetzung von Maier)
	IV. Jüdisch-christlicher Kontext	Jemand stellt die Behauptung auf: „Die Rechtfertigung aus Glauben, die Paulus im Galater- und im Römerbrief bezeugt, bedeutet einen Bruch mit der jüdischen Mutterreligion, in welcher der Mensch nur nach seinen Werken beurteilt wird. Das Judentum kannte (und kennt) die Rechtfertigung durch die Gnade Gottes nicht!“	1QS XI

[Legende: 1QS = Qumranschrift aus Höhle 1 Sektenregel; 2Sam = 2. Samuelbuch; 4QFlor = Qumranhandschrift aus Höhle 4 Florilegium; 4QPatr = Qumranhandschrift aus Höhle 4 Patriarchensegen; Apg = Apostelgeschichte; Ant = Antiquitates Judaicae (Jüdische Altertümer) von Josephus; Hebr = Hebräerbrief; Lk = Lukasevangelium; Ps = Psalmen; T. Levi = Testament der 12 Patriarchen, Buch Levi]

Im vorgegebenen Zeitrahmen müssen die Studierenden aktiv werden (Bibliotheksrecherche), Texte lesen und miteinander vergleichen (verstehendes Lesen), gemeinsam exegetische Fragestellungen diskutieren (Teamarbeit), über den eigenen Arbeitsprozess reflektieren und offene Fragen formulieren (Metareflexion). Sie müssen aber auch technische Probleme lösen: Die gebrauchten Abkürzungen z. B. sollten ihnen aus der Einführung ins Studium der Theologie bekannt sein bzw. sie sollten wissen, mit welchen bibliographischen Hilfsmitteln sie diese Abkürzungen auflösen können. Es gehört zum Spiel, dass sie Probleme wie „Was bedeutet diese Abkürzung?“ und „Wo kann ich diesen Beleg nachschlagen?“ in der Gruppe selbstständig lösen. Alle Arbeitsprozesse bewegen sich sehr nah an den Aufgaben und Zeitlimitationen, die auch für den späteren Berufsalltag charakteristisch sind.

Der vierte Auftrag stellt eine besondere Herausforderung dar, weil hier statt eines Textes von einer simulierten Situation ausgegangen wird. Für viele Studierende im Anfangsstadium spiegelt sich in dieser Behauptung so etwas wie „protestantisches Alltagswissen“ wider, so dass die Lektüre des Quellentextes einen zusätzlichen Überraschungsfaktor be-reithalten dürfte.

Für die gemeinsame Auswertung erhalten die Studierenden eine Tabelle, die in der linken Spalte zusätzlich zu ihren vier Arbeitsaufträgen noch vier weitere Erkenntniskategorien aufführt. Die rechte Spalte bleibt frei für Notizen. Die Erweiterung auf acht Kategorien entspringt nicht nur der natürlichen Begrenzung, dass sich nicht jedes Thema in 45 Minuten erarbeiten lässt, sie ermöglicht auch ein spannendes Wechselspiel zwischen den Arbeitsgruppen und dem Dozenten. In der zweiten Stunde können wir dann gemeinsam die Ergebnisse auf einer Hellraumprojektorfolie zusammentragen:

Erkenntniskategorie	Beispiel
1. Wortbedeutungen:	<i>Dozent:</i> Die hellenistisch-jüdische Schriften sind sprachlich näher am Neuen Testament als die griechischen „Klassiker“ wie Homer oder Platon (Beispiel: griech. <i>dikaio syne</i> im Sinne von „Bundestreue“ statt im Sinne von distributiver Gerechtigkeit).



2. Syntax:	<i>Dozent:</i> Das neutestamentliche Griechisch ist durch den Einfluss der griechischen Übersetzung des Alten Testaments, der „Septuaginta“, stark semitisch beeinflusst (Beispiel: wiederholte narrative Wendung „und es geschah“ <i>kai egeneto</i> ).
3. Motivgeschichte:	<i>Gruppe I:</i> Das Treten auf Schlangen ist ein geläufiges Bildmotiv für den messianischen Sieg über das Böse.
4. ereignisgeschichtlicher Kontext:	<i>Dozent:</i> Aus der Lektüre v. a. des jüdischen Historikers Josephus lassen sich wichtige historische Linien ziehen, die für das historische Verstehen des Neuen Testaments unabdingbar sind (Beispiel: Religionsverbot unter Antiochus IV Epiphanes, 168 v. Chr.).
5. sozialgeschichtlicher, kultureller und religiöser Kontext :	<i>Gruppe II:</i> Josephus sieht in den „Banditen“ seiner Zeit nicht nur Kriminelle, sondern religiös motivierte Aufständische. Vor diesem Hintergrund gewinnen der Vorwurf gegen Jesus, er sein ein „Räuber“ (griech. <i>lêstês</i> in Markus 14,48; 15,27), und die Hinweise auf den „ägyptischen Messias“ im Kontext der Warnung vor falschen Messiasen eine wesentlich klarere Kontur.
6. exegetischer Kontext:	<i>Gruppe III:</i> Die messianischen Deutungen des Davidsbundes (2Sam 7,12–16) in Hebr 1,5 und Lk 1,32f haben in einigen Qumrantexten eine hermeneutische Entsprechung. Die Art und Weise, wie sich frühchristliche Autoren auf die „Heiligen Schriften“ beziehen, ist daher nicht neu.
7. hermeneutischer Kontext:	<i>Dozent:</i> Das Neue Testament belegt unterschiedliche „Lektürestrategien“, die im damaligen Judentum üblich waren (Beispiel: die Peshar-Methode in Qumran, die rabbinische Midrash-Auslegung, der Gebrauch der Allegorie bei Philo).
8. jüdisch-christlicher Kontext:	<i>Gruppe IV:</i> Die zentrale Begrifflichkeit der christlichen „Rechtfertigungslehre“ ist vorchristlich in einigen Schriften aus Qumran belegt.

Nach und nach entsteht ein anspruchsvolles Bild der zentralen Inhalte, Ziele und Methoden des Kurses. Die Studierenden können gleich zu Beginn exemplarisch in Erfahrung bringen, welche Form von Wissen der Kurs vermitteln will und zur Lösung welcher Probleme im Umgang mit dem Neuen Testament dieses Wissen einen Beitrag leisten kann. Ein wichtiges Etappenziel, welches sich aus der Teamarbeit der Studierenden

ergibt, ist die Schärfung des eigenen historisch-kritischen Bewusstseins. Zum Abschluss stelle ich eine historische Behauptung auf:

*„Die Zeloten bildeten sich im Jahr 6 n. Chr. als gewaltsame Widerstandsbewegung gegen Rom.“*

Anhand dieses Beispielsatzes stelle ich drei Ebenen der Kritik vor:

Grundfrage	Ebene der Kritik	Aktivität
Woher wissen wir (Studierende) das?	Ebene 1: Aussage	Hinweis auf wissenschaftliche Autoritäten (z. B. Dozent, Veranstaltung oder – in diesem Fall – Lehrbuch [Lohse <sup>10</sup> 2000, 58f])
Woher weiss das Lehrbuch das?	Ebene 2: wissenschaftliche Autorität	Quellenstudium (z. B. Josephus, Ant. 18,23) bes. im Hinblick auf alternative Deutungsmöglichkeiten
Woher wusste Josephus das?	Ebene 3: Quellenkritik, Diskursanalyse	Bewertung der politischen Tendenz, genaue Lektüre der Quellen, Auswertung der Vorkommnisse, semantische Bestimmung von <i>zêlotês</i> als terminus technicus usw.

Mit dieser als Folie aufgelegten Taxonomie sind alle wichtigen Elemente des Kurses in gemeinsamer Arbeit entstanden. Die Studierenden haben dabei erfahren, dass sie bereits sehr viele Ressourcen mitbringen, um Quellentexte zu lesen, diese mit biblischen Texten zu verknüpfen, kritisch zu analysieren und entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Fähigkeiten lassen sich auf alle Prozesse des Studiums ausweiten, da die Beschäftigung mit Texten dabei zentral ist.

#### 4.2 Beispiel 2: Von der „Natürlichkeit“ des Auslegens

Das vorherige Beispiel nimmt viel Zeit (die gesamte Doppelstunde) in Anspruch. Als Einführung in das Proseminar „Exegese des Neuen Testaments“ (Sommersemester 2007) habe ich zum Einstieg eine kürzere Variante gewählt. Das induktive Ziel besteht darin, dass sich die Studierenden Gewahr werden, welche natürlichen Operationen beim Deuten eines muttersprachlichen Textes ablaufen und – darauf aufbauend – erkennen,

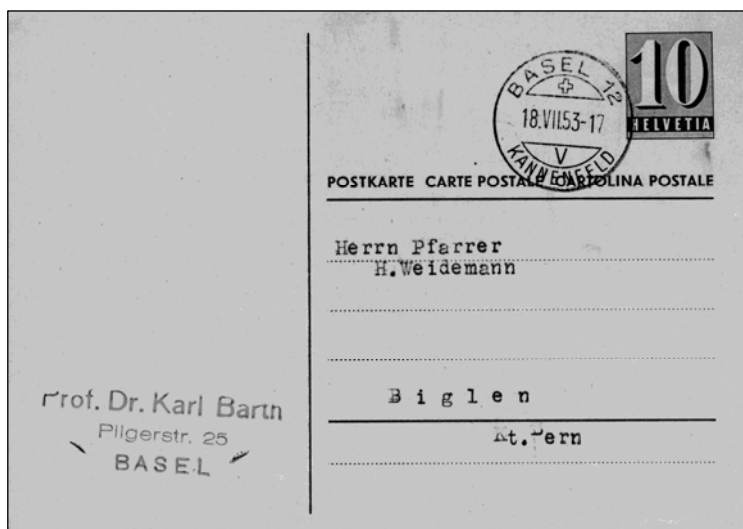
in welchem Zusammenhang exegetische Methoden mit solchen Prozessen stehen. Die Studierenden erhalten einen minimalen Auftrag: Sie sollen die folgende anonymisierte Postkarte lesen und innerhalb von nur 15 Minuten in Zweiergruppen dokumentieren, welche Schlüsse sie über die Kommunikationssituation ziehen und auf welche Aussagen und Merkmale des Textes sie sich dabei stützen können.

Lieber Herr Pfarrer! Besten Dank für Ihre Zusendung samt Mitteilungen. Der Vortrag von Haldimann hat auch mir sachlich und sprachlich einen sehr guten Eindruck gemacht. Was mag denn unser McCarthy aufs Neue auf dem Herzen haben? Der Letzte, der ihm öffentlich widersprochen hat, war Pfr. Koechlin in seiner Eröffnungsrede zur letzten Kirchenbundsstagung. Obs diesmal gegen ihn geht? Sollte man nicht auch im Kt. Bern einsehen, dass ich Anderes zu tun habe, als mich mit diesem Händelsüchtigen und seinesgleichen herumzuschlagen - wo das Leben so kurz ist?! Was die Zukunft von KD betrifft: ich gebe zu, dass ich da eine Art Atlas oder orbispictus zu schreiben im Begriff bin in dem tatsächlich Alles irgendwo vor- und zu seinem Recht kommen sollte. Aber meine Kapazität hat eben auch ihre Grenzen. Was das "Sozial-Utopische" belangt, so müsste es im 3. Teil der jetzt begonnenen Vers. Lehre in die Erscheinung treten. Aber erwarten Sie nicht zu viel. "Freigeld" (ich war im Rechnen immer schwach!) geht schwerlich noch in meinen Kopf. Machen Sie es mit § 60 nicht zu "summarisch" und seien Sie freundlich begrüsst von Ihrem

(anonymisierte Postkarte)

Die Gruppe aus ungefähr 20 Teilnehmenden wird nach Ablauf der Zeit aufgefordert, im Plenum alle Beobachtungen einzubringen. An der Tafel dokumentiere ich alle Beiträge und gliedere diese bereits grob danach, ob eher sprachliche oder historische Schlüsse gezogen werden. Im Laufe dieses gemeinsamen Brainstormings erkennen die Studierenden „intuitiv“ u. a. literarische Gattungen (Postkarte), inhaltliche Einschnitte („Was die Zukunft...“), semantische Felder (z. B. Pfarrer, Kirchenbundsstagung), pragmatische Kommunikationsintentionen („Besten Dank“, „Aber erwarten Sie nicht zu viel“), rhetorische Figuren (z. B. Metaphern wie „unser McCarthy“, „Freigeld“) und lokalgeschichtliche Konflikthintergründe (Kt. Bern, Händelsüchtige). Durch den Gebrauch von bereits vorhandener Kenntnis theologischer Enzyklopädie gelingt es einem Studenten, die Abkürzung KD als „Kirchliche Dogmatik“ zu entschlüsseln und die Postkarte auf Karl Barth zurückzuführen. Diese Einsicht erlaubt ein „reframing“ des gesamten Inhalts und damit auch eine Disambiguierung einiger unklarer Bezüge (z. B. „Vers. Lehre“ = Versöhnungslehre).

Nach dieser an sich erstaunlichen Leistung kann ich den Studierenden die Rückseite der Postkarte vorlegen:



Die Studierenden erhalten dadurch nicht nur das Gefühl, dass sie ein Rätsel gelöst haben, sondern auch, dass der Vorgang des Verstehens sehr viel damit zu tun hat, aufgrund genauer Beobachtungen am Text und aussertextuellem historischem Wissen Schlüsse zu ziehen und diese immer wieder am Text zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Nun kann ich den thematischen Aufbau des Proseminars austeilen (siehe unten) und die an der Tafel notierten Beobachtungen mit einzelnen Abschnitten des Aufbaus in Verbindung bringen. Die Studierenden erkennen dadurch, dass die methodischen Schritte keine beliebigen Kunstschritte sind, sondern an Formen intuitiven Deutens anknüpfen.

**Thematischer Aufbau (Proseminar: Exegese des Neuen Testaments):**

1. Vorbereitung der Exegese
  - 1.1 Erhebung des eigenen Vor(un)verständnisses
  - 1.2 Delimitation des Textes
  - 1.3 Vorläufige Beschreibung des literarischen Kontextes
  - 1.4 Textkritischer Kommentar
  - 1.5 Rohübersetzung
  - 1.6 Segmentierung in elementare Äusserungseinheiten

2. Synchrone Analyse I: Linguistische Analyse
  - 2.1 Semantisch-syntaktische Textanalyse: Textkohäsion, semantische Analyse
  - 2.2 Semantisch-thematische Textanalyse: Textkohärenz, Thema des Textes, Aufbau & Gliederung
  - 2.3 Pragmatische Textanalyse (Textfunktion): Sprechakte, rhetorische Analyse
  - 2.4 „Definitive“ Übersetzung
3. Synchrone Analyse II: Literaturwissenschaft
  - 3.1 Narratologische Analyse (Erzähltextanalyse, narrative criticism)
  - 3.2 Leserorientierte (rezeptionsästhetische) Analyse
4. Diachrone Analyse I: Soziokultureller Kontext
  - 4.1 Gattungskritik (auch: Textsortenanalyse; früher: „Formgeschichte“)
  - 4.2 Das Phänomen der Intertextualität (Fremdtextverwendung)
  - 4.3 Traditionskritik und religionsgeschichtlicher Vergleich (Begriffs- und Motivgeschichte)
  - 4.4 Sozialgeschichtliche Analyse
5. Diachrone Analyse II: Textgenetische Erklärungsansätze
  - 5.1 Einführung: Überlieferung in Texten
  - 5.2 Überlieferungskritik, Quellenkritik (klassische Bezeichnung: Literarkritik)
  - 5.3 Redaktionskritik und Kompositionskritik
  - 5.4 Historische Abfassungssituation
6. Diachrone Analyse III: Auslegungs- und Wirkungsgeschichte
7. Abschliessende Textinterpretation

Rückblickend hat sich diese Vorgehensweise mehrmals gut bewährt. Als überaus wichtigen Gewinn empfinde ich die Anknüpfung an die vorhandenen Ressourcen der Studierenden. Wenn sich im Verlauf der eigenen Arbeit die Einsicht ergibt, dass viele theologisch-wissenschaftliche Vorgehensweisen implizit bereits vorhandene Kompetenzen explizit machen, methodisch durchdringen und dadurch intersubjektiv zugänglich machen, dann ist gleich zu Beginn eine wichtige Grundlage für das Erreichen der Lernziele erfolgt. Methodisches Arbeiten wird damit zu einem geeigneten Ausgangspunkt für religiöse Kommunikationskompetenz, denn unterschiedliche Deutungen werden nicht mehr zwangsläufig auf richtige oder falsche Auffassungen, sondern auf unterschiedliche, häufig nicht explizierte Formen des Lesens zurückgeführt. Dadurch verlagert sich die Diskussion: Es geht nicht mehr darum, wer „Recht“ hat, sondern, wie aufgrund welcher Methodik welche Aussage zustande gekommen ist. Diese Einsicht ist gerade im Hinblick auf ein so umstrittenes religiöses Dokument wie die Bibel ganz besonders wichtig für das Erreichen übergreifender Lehrziele des gesamten Moduls „Grundkurs Neues Testament“.

## Literaturverzeichnis

- COMPAD® (2005). Lernmaterial für kooperatives Lernen. Bern: Schulverlag.
- GRELL, J. & GRELL, M. (2001). Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz.
- LOHSE, E. (<sup>10</sup>2000). Umwelt des Neuen Testaments. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- RASCHLE, C. R. (2007). Kooperatives Lernen in der Alten Geschichte. In: Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Bern u. a.: Haupt.
- SCHNELLE, U. (<sup>5</sup>2005). Einleitung in das Neue Testament (UTB 1830). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Urs Grüter

## Die Leittextmethode – eine Alternative zum Frontalunterricht

### **Förderung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz**

In einem Curriculum, bei dem die Wissensvermittlung im Vordergrund steht und das reich befrachtet ist mit verpflichtenden Kontaktstunden, ist der Anteil des Frontalunterrichts erfahrungsgemäss relativ hoch. Wichtige Kompetenzen wie die Methoden- und Sozialkompetenz, die in der heutigen Berufswelt zu den Schlüsselqualifikationen gehören, werden so im Gegensatz zur Fachkompetenz oft zu wenig gefördert. Dass dem nicht so sein muss, veranschaulicht dieser Beitrag. Mit der Leittextmethode lassen sich die drei Kompetenzbereiche gleichermaßen fördern. Gezeigt wird die Anwendung der Methode am Beispiel einer Lernsequenz im Fach Kommunikation Deutsch an der Hochschule Luzern – Technik & Architektur.

### **1 Ausgangslage**

Im Dezember 2007 schlossen an der Hochschule Luzern – Technik & Architektur die letzten Absolventinnen und Absolventen nach dem bisherigen Fachhochschul-Curriculum ihr Studium ab. Neu gibt es nur noch Studiengänge, die nach dem Bachelor-Modell aufgebaut sind. Gemäss dem alten Modell fanden am Ende jedes Studienjahres Vordiplomprüfungen statt. Nach dem ersten Studienjahr musste unter anderem eine Prüfung in Kommunikation Deutsch (KDS) bestanden werden. Sie setzte sich aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil zusammen. Im schriftlichen Teil hatten die Studierenden einen Text auf seine sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit zu prüfen, redaktionell und adressa-

tengerecht zu überarbeiten und umzuschreiben sowie im Sinne einer Textproduktion eine Textsorte wie zum Beispiel einen kurzen Zwischenbericht zu verfassen.

Die im Folgenden beschriebene Lerneinheit befasst sich mit dem Thema „Professionell Texten“. In dieser Lernsequenz wurden Grundlagen journalistischen Schreibens wie zum Beispiel Adressatenbezug, Verständlichkeit von Texten, redaktionelles Überarbeiten und das Verfassen verschiedener Textsorten wie Fachartikel, Medienmitteilung, Pressebericht und Nachricht gelehrt. Die Thematik war Bestandteil der schriftlichen Vordiplomprüfung im Fach KDS.

Durchgeführt wurde die Lernsequenz bei zwei Gruppen des Studiengangs Informatik. Beide bestanden aus 25–30 Studierenden. Die der einen Gruppe waren Vollzeit-Studierende, die der anderen studierten berufsbegleitend, das heisst, sie waren in der Regel bis zu 80 Prozent berufstätig.

In der Vergangenheit wurde die Lerneinheit „Professionell Texten“ mittels Frontalunterricht vermittelt. Angeregt durch die hochschuldidaktischen Kurse an der Universität Bern wurde die Unterrichtsmethode gewechselt und durch die erwachsenengerechtere Leittextmethode ersetzt. Die Vor- und Nachteile dieser Methode sowie die Erfahrungen, die damit gemacht wurden, sind im Folgenden beschrieben.

## **2 Planung des Lernarrangements**

### **2.1 Rahmenbedingungen**

Das Fach KDS ist mit vier Wochenlektionen dotiert, die an zwei verschiedenen Wochentagen mit je zwei Unterrichtsstunden während 17 Wochen pro Semester stattfinden. Für die Lerneinheit „Professionell Texten“ sind zwölf Unterrichtsstunden vorgesehen. Inhaltlich zielt die Ausbildung in Kommunikation Deutsch darauf ab, die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit der Studierenden – ausgerichtet auf ihre praktische Tätigkeit – zu vertiefen und zu verbessern und sie zu befähigen, situations- und adressatengerecht zu kommunizieren.



Geführt werden die Studierenden in traditionellen Klassenzügen mit 20–30 Teilnehmenden. Von der Infrastruktur her stehen den Studierenden neben dem Klassenzimmer diverse Gruppenräume zur Verfügung mit sämtlichen gängigen Medien. Alle Studierenden haben ein Notebook, das über Wireless-LAN mit der Informatikstruktur der Hochschule verbunden ist.

## **2.2 Zielgruppen-Analyse**

Die Studierenden sind zwischen 20–25 Jahre alt – zu über 90 % Studenten. Der überwiegend grösste Teil der Studierenden (80–90 %) besitzt die Berufsmatura. Nur wenige beginnen ihr Studium an der Hochschule Luzern – Technik & Architektur mit einer gymnasialen Matura oder sind auf einem anderen, dritten Weg an die Hochschule gekommen. Die Motivation zum Studium mit einem erfolgreichen Abschluss innert kurzer Zeit ist in der Regel hoch.

## **2.3 Lehrinhalte und Lernziele**

Grundsätzlich gibt es während der einjährigen Ausbildung im Fach Kommunikation Deutsch zwei Schwerpunkte: Die Vertiefung mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen. Ziel ist es, die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit der Studierenden zu erhöhen und sie zu befähigen, sich in ihrer beruflichen Umgebung adäquat auszudrücken sowie sich in verschiedenen Schreibsituationen zurechtzufinden. Bei den mündlichen Kommunikationsformen steht die Vermittlung der Präsentationstechnik im Vordergrund. Im schriftlichen Bereich werden berufsbezogene Textsorten wie zum Beispiel Dokumentation, Bericht oder inner- und ausserbetriebliche Textsorten wie E-Mail, Protokoll, Korrespondenz, Fachbericht, Pressebericht etc. gelehrt. Die Lerneinheit „Professionell Texten“ befasst sich unter anderem mit den Grundlagen der Verständlichkeit von Texten, dem adressatenbezogenen Schreiben sowie den Techniken des Redigierens. Es stehen somit primär die Grundsätze journalistischen Schreibens im Zentrum.

Bei den Lernzielen unterscheidet man kognitive, affektive und psychomotorische. Bei der hier beschriebenen Unterrichtssequenz stehen die kognitiven Lernziele im Vordergrund, und zwar insbesondere die Stufen

1–3 gemäss Bloomscher Taxonomie (Bloom 1972). Von den Studierenden werden beispielsweise Kenntnisse zur Verständlichkeit von Texten verlangt, das Verstehen anspruchsvoller Texte wird gefordert sowie die Anwendung geübt (Textprodukte von der einen Form in eine andere bringen). Ausgehend von diesen Lerninhalten wurden für die Lerneinheit „Professionell Texten“ folgende operationalisierten Lernziele abgeleitet:

1. Sie kennen die Merkmale eines guten Textes (Hamburger Verständlichkeitsmodell).
2. Sie kennen die Merkmale der Titel- und Zwischentitelsetzung.
3. Sie kennen die sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines Leads.
4. Sie kennen Aufbautechniken eines Presseberichts/Fachartikels.
5. Sie kennen die Merkmale attraktiver Anfänge eines Presseberichts.
6. Sie können attraktive Titel und Zwischentitel setzen.
7. Sie können ein Lead verfassen.
8. Sie können einen Pressebericht/Fachartikel situations- und adressatengerecht verfassen.
9. Sie können fremde und eigene Texte nach den Kriterien des Hamburger Verständlichkeitsmodells kritisch beurteilen.

## **2.4 Wahl der Lehrmethode und Aktivierung der Studierenden**

Die Lerneinheit „Professionell Texten“ wurde bisher frontal unterrichtet. Diese Methode besass den Vorteil, dass das vorgesehene Zeitbudget in der Regel problemlos eingehalten werden konnte, und sie hatte sich auch bezüglich der effizienten Erhöhung der Fachkompetenz bewährt. In den Bereichen Methoden- und Sozialkompetenz erwies sich diese Lehrmethode jedoch als nachteilig, da gerade diese beiden für das spätere Berufsleben entscheidenden Kompetenzbereiche ausgeklammert blieben. Um dies zu ändern, wurde die Lehrmethode gewechselt und die Leittextmethode gewählt. Überdies ist die Methode zeitgemässer, weil sie erwachsenengerechter ist und das handlungsorientierte Lernen in den Vordergrund stellt (zu den Vor- und Nachteilen der Leittextmethode

siehe auch Kapitel 3.4 und 3.5). Durch den Einsatz der verschiedenen Sozialformen und des Selbstgesteuerten Lernens trägt die Leittextmethode dazu bei, die Studierenden zu aktivieren, was beim Frontalunterricht wenig bis gar nicht der Fall ist.

Ausgehend von der Vermittlung von „Professionell Texten“ mit der Leittextmethode zeigt die folgende tabellarische Übersicht detailliert die Planung der Unterrichtssequenz:

Tabelle 1: Lektionsplan „Professionell Texten“

Zeit	Thema	Schritte	Überprüfung Lernziele erreicht	Didaktisches Vorgehen	Hilfsmittel
Wo 1 30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einstieg in Lerneinheit Professionell Texten</li> <li>▪ Leittextmethode</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Begrüssung</li> <li>▪ Sinn und Zweck der Lerneinheit</li> <li>▪ Vorstellen der Methode</li> <li>▪ Unterlagen vorstellen, Arbeitsablauf erklären</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inputreferat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Power-Point</li> <li>▪ Paper</li> </ul>
100'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leittext: Aufgabenstellung 1 (Merkmale der Verständlichkeit von Texten, Merkmale der Titelsezung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung lesen und Arbeitsschritte einleiten</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partnerarbeit</li> <li>▪ 4er-Gruppe</li> <li>▪ Gespräch mit Dozierendem</li> <li>▪ Selbststudium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paper</li> <li>▪ Flipchart</li> <li>▪ Notebook</li> <li>▪ Folien</li> <li>▪ Bibliothek</li> <li>▪ Internet</li> </ul>
50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besprechung Merkmale der Verständlichkeit von Texten; Merkmale der Titelsezung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Endfassung des Textprodukts von Aufgabe 1 an Dozierenden mailen; Feedback elektronisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentation im Plenum</li> <li>▪ Lehrgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paper</li> <li>▪ Flipchart</li> <li>▪ Power-Point</li> <li>▪ Whiteboard</li> <li>▪ Folien</li> </ul>
Wo 2 20' 120'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung 1</li> <li>▪ Leittext: Aufgabenstellung 2 (Lead und Textanfang schreiben)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feedback zu gemailten Lösungen</li> <li>▪ Aufgabenstellung 2 lesen und Arbeitsschritte einleiten</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Input</li> <li>▪ Einzelarbeit</li> <li>▪ Partnerarbeit</li> <li>▪ Gespräch mit Dozierendem</li> <li>▪ Selbststudium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paper</li> <li>▪ Notebook</li> <li>▪ Bibliothek</li> <li>▪ Internet</li> </ul>
40'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besprechung Merkmale eines guten Leads; gute Textanfänge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentation einer Auswahl von Textprodukten im Plenum (mit Notebook)</li> <li>▪ Kritik der Texte durchs Plenum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentation im Plenum</li> <li>▪ Lehrgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paper</li> <li>▪ Flipchart</li> <li>▪ Power-Point</li> <li>▪ Whiteboard</li> <li>▪ Folien</li> <li>▪ Notebook</li> </ul>

Wo 3 130'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leittext: Aufgabenstellung 3 (Aufbauvarianten von Texten; Textschlüsse; Verfassen eines Presseberichts)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung 3 lesen und erste Arbeitsschritte einleiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mail mit Lösung an Dozierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einzelarbeit</li> <li>▪ Partnerarbeit</li> <li>▪ Gespräch mit Dozierendem</li> <li>▪ Selbststudium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paper</li> <li>▪ Notebook</li> <li>▪ Bibliothek</li> <li>▪ Internet</li> </ul>
40'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenstellung 3</li> <li>▪ Termin für Prüfung vereinbaren und Hinweise zur Prüfung (Transparenz schaffen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufgabenbeispiel für Prüfung zeigen</li> <li>▪ Bewertungsraster erklären</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feedback zu gemalten Lösungen (Aufgabe 3) individuell und im Plenum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Input</li> <li>▪ Lehrgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flipchart</li> <li>▪ Notebook</li> <li>▪ Power-Point</li> <li>▪ Whiteboard</li> <li>▪ Paper</li> </ul>
10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mündliches Feedback der Studierenden zur erlebten Lerneinheit; offene und enge Fragestellungen durch Dozierenden</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flipchart</li> </ul>

### 3 Die Leittextmethode

#### 3.1 Entstehung und Inhalt

Entwickelt wurden die Vorläufer der heutigen Leittexte um 1970 im Rahmen der industriellen Ausbildung. Die so genannten Selbstunterweisungsunterlagen als wichtiger Bestandteil der neuen Methode hatten den Vorteil, dass die Lehrlinge entsprechend ihren Vorkenntnissen und im eigenen Lerntempo Aufgaben eigenständig ausführen konnten. Entsprechend änderte sich die Rolle der Ausbilder. Von Routineanweisungen befreit standen sie als individuelle Berater zur Seite (Finger & Schwepenhäuser 1996).

Bald schon fand die Leittextmethode Eingang in den Unterricht und die Erwachsenenbildung. Ein grosser Vorteil besteht darin, dass Leittexte die Lernenden zum Selbstgesteuerten Lernen anregen. Die im Zusammenhang mit der Anwendung der Methode abgegebenen Materialsammlungen strukturieren zwar den Unterricht, geben aber nicht alle Informationen, die zur Lösung der Aufgabe nötig sind. Leittexte enthalten Metainformationen über Inhalt und Ziel des Ausbildungsverlaufs und ge-

ben Hinweise auf weitere Hilfsmittel oder Informationsquellen. „Leittexte sollen zum Selberlernen anregen, nicht handlungsanweisend, sondern handlungsorientiert sein“ (Finger & Schweppenhäuser 1996). Aufgeteilt ist die Leittextmethode in sechs verschiedene Stufen einer vollständigen Handlung (Ott 2007, S. 219 f.; Straka & Macke 2002, S. 50 ff.):

1. Informieren – mit Leitfragen und Leittexten über den Auftrag informieren.
2. Planen – Erstellen eines Arbeitsplans durch den Lernenden.
3. Entscheiden – Einsatz der Hilfsmittel.
4. Ausführen – Herstellen des Textes etc.
5. Kontrollieren – Hilfestellung durch die Lehrperson.
6. Bewerten – Besprechung der Lösung (Lehrperson/ Studierende/r).

Ein Leittext umfasst vier Bestandteile:

- Leitfragen, die die Studierenden leiten, sich gezielt Informationen zu beschaffen.
- Arbeitsplan, der von den Studierenden selber festgelegt wird.
- Kontrollbogen, der die wichtigsten Qualitätsmerkmale der Arbeitsaufgabe enthält.
- Leitsatz, der alle nötigen Informationen enthält, die der Lösung der Aufgabe dienen.

### **3.2 Zielsetzung der Methode**

Wie an anderer Stelle erwähnt, ermöglicht es die Leittextmethode, mehrere Kompetenzen gleichzeitig zu fördern: Die Studierenden werden zum Selbstgesteuerten Lernen geführt und lernen verschiedene Wege des Wissenserwerbs kennen. Damit erhöht sich ihre Methodenkompetenz. Die höhere Methodenkompetenz wiederum führt zu mehr Selbstständigkeit. Die Studierenden lernen, Probleme eigenständig zu lösen und können ihr Wissen auch in neuen Situationen anwenden. Somit erhöht sich auch ihre Fachkompetenz. Die Aufträge erarbeiten die Studierenden in Einzelarbeit, Gruppenarbeit oder im Gespräch mit der Lehrperson. Diese Anwendung verschiedener Sozialformen vergrößert die Sozialkompetenz.

### 3.3 Neue Rolle der Lehrperson

Im Gegensatz zum Lehr-Gespräch im Frontalunterricht ist die Lehrperson nicht mehr die Hauptinformationsquelle. Neu begleitet und unterstützt sie die Lernenden in ihrem individuellen Lernprozess. Die Hauptarbeit der Lehrperson liegt in der Vorstrukturierung und in der Nachbereitung. Sie ist mehr Coach als Wissensvermittlerin. Entsprechend verlagert sich ihr Arbeitsaufwand vermehrt in die vorbereitende und nachbereitende Phase einer Lerneinheit.

### 3.4 Vorteile der Leittextmethode

In Lernprozessen wird die Methodenkompetenz immer wichtiger. Die methodischen Anforderungen verlagern sich dabei weg von den Lehrmethoden und hin zu Selbstlern- und Interaktionsmethoden. Ziel ist es, Lernarrangements zu schaffen, die den Lernenden das Lernen ermöglichen und leichter machen. Das ist einer der Gründe, weshalb die Leittextmethode für die Lernsequenz «Professionelles Texten» gewählt wurde. Das didaktische Vorgehen ist erwachsenengerechter. Es nimmt Rücksicht auf die unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempos der Studierenden, da die Leittexte es erlauben, vorbereitende Arbeitsschritte zu überspringen, wenn das Wissen zum Lösen einer Aufgabe bereits vorhanden ist. Damit holt diese Methode alle Studierenden bei ihrem individuellen Kenntnisstand ab. Dieser Kenntnisstand ist gerade bei Studierenden der Hochschule Luzern – Technik & Architektur sehr unterschiedlich.

Die Leittextmethode fördert optimal das Fachwissen und erhöht die Sozial- und Methodenkompetenz (Ott 2007, S. 145). Gerade diese drei Bereiche sind für angehende Ingenieurinnen und Ingenieure und ihre berufliche Tätigkeit wichtige Schlüsselqualifikationen. Aus diesem Grund wurde bei der Vorbereitung der Lernsequenz bewusst eine Mischung der verschiedenen Sozialformen gewählt. Die Studierenden erhielten zum Beispiel den Auftrag, die Leitfragen in Partnerarbeit durchzuarbeiten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse mussten anschliessend mit einer anderen Zweier-Gruppe verglichen werden. Die Resultate hielten die Studierenden auf Flipchart fest und anschliessend wurden sie mit dem Dozierenden besprochen. In einem anderen Teilauf-

trag mussten verfasste Texte mit jemand anderem ausgetauscht, besprochen und verbessert werden. Damit liess sich neben dem fachlichen Austausch die gegenseitige Kritikfähigkeit und Feedback-Kultur trainieren.

Eine weitere Variante war die Präsentation von Zwischenergebnissen im Plenum mit Hilfe des Einsatzes verschiedener Hilfsmittel wie Power-Point und Hellraumprojektor. Mit den Präsentationen wurden zwei Ziele gleichermaßen verfolgt: Zum einen ging es darum, Präsentationstechnik zu üben. Sie war Gegenstand einer vorausgehenden Lerneinheit. Damit konnten die gewonnenen Fertigkeiten in der Anwendung gefestigt werden. Zum anderen gehörte die Präsentationstechnik als Prüfungselement von Kommunikation Deutsch zum ersten Vordiplom. Die Studierenden konnten somit den „Ernstfall“ üben. Um mit den elektronischen Hilfsmitteln sinnvoll umzugehen, mussten zum Redigieren und gegenseitigen Informationsaustausch die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten des Textprogramms Word genutzt werden. Ebenfalls wurden die Lernenden dazu angehalten, sich mit dem Umgang mit Medien in der Präsenzbibliothek der Hochschule vertraut zu machen. Da sämtliche Informatikerinnen und Informatiker zu Beginn ihres Studiums obligatorisch ein Notebook besitzen müssen, neigen sie dazu, sich unkritisch auf die Angebote des Internets zu verlassen. Dem sollte entgegengewirkt werden.

Insgesamt verbesserten sich dank der Leittextmethode das Engagement und die Aktivität der Studierenden. Die Lernziele wurden erreicht, der Unterricht war im Gegensatz zum Frontalunterricht abwechslungsreicher und die Methoden- und Sozialkompetenz konnte erhöht werden. Diese Einschätzung war auch mündlichen Feedbacks zu entnehmen, die entweder spontan oder in Form eines „Blitzlichts“ am Ende einzelner Unterrichtssequenzen durchgeführt wurden. Der Unterricht wurde als wesentlich gelöster und lernfreundlicher empfunden als der Frontalunterricht, den die Studierenden zu über 90 % in ihrem Unterrichtsalltag erlebten. Allerdings forderte die neue und anfangs eher ungewohnte Arbeitstechnik der Leittextmethode Lernende wie Lehrende gleichermaßen. Für den Lehrenden war es ein neues Konzept, weg vom mehrheitlich eingesetzten Frontalunterricht. Die neue Rolle als Coach war anfangs noch ungewohnt. Die Studierenden ihrerseits hatten sich mit verschiedenen Sozialformen auseinanderzusetzen.

### 3.5 Nachteile der Methode

Einer der grössten Nachteile der Leittextmethode ist der Zeitbedarf. Im Gegensatz zum Frontalunterricht brauchen die Studierenden wesentlich mehr Zeit, sich in ein Thema einzuarbeiten. Bei der Zeitknappheit, die aufgrund des Curriculums normalerweise in den Studiengängen herrscht, ist dieses Problem nicht gering zu schätzen. Ein weiterer Nachteil ist der zeitliche Aufwand der Lehrperson zur Erarbeitung der Unterlagen. Wenn die Methode nicht in mehreren Gruppen zum selben Thema eingesetzt werden kann, ist der Aufwand für die Lehrperson unverhältnismässig. In diesem Fall konnte die Methode lediglich zweimal durchgeführt werden. Insofern standen Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Studierenden ihr Ziel mit minimalem Aufwand zu erreichen suchen. Sie tendieren dazu, die Gruppen so zu formieren, dass mindestens ein Köhner dabei ist, der entscheidende Teile der Arbeit leistet. Oder Langsamere übernehmen von den Schnelleren die Ergebnisse.

### 3.6 Anpassungen an die Rahmenbedingungen der Hochschule

Wie eben erwähnt, ist von der praktischen Anwendung her bekannt, dass die Lernenden mit der Leittextmethode mehr Zeit für die Erarbeitung eines Themas benötigen als mit anderen Unterrichtsmethoden. Um dieser Gefahr zu begegnen und aus Erfahrungen zu lernen, wurde für die Gruppenarbeiten, die Zwischenbesprechungen im Plenum und die Abgabe der Übungen an den Dozierenden ein enger zeitlicher Rahmen gesetzt. Diese relativ enge Führung im Rahmen des Zeitbudgets und die strikte Überprüfung der Zwischenresultate entspricht zwar nicht ganz der ursprünglichen Idee der Leittextmethode, muss aber als Kompromiss verstanden werden, um die inhaltlichen Ziele sicher zu erreichen, die später geprüft wurden. Im Sinne einer effizienten Zielerreichung schätzten die Studierenden dieses Führungskonzept. Dies ergab ein Evaluationsgespräch am Ende der Lernsequenz.

Die engere und straffere Führung nicht nur in Bezug auf das Zeitbudget, sondern auch hinsichtlich der Besprechungen von Aufgaben im Plenum zur Überprüfung der erreichten Zwischenschritte sowie der Abgabe von Übungen zur Kontrolle des individuellen Lernfortschritts war



auch wegen der Belastung der Studierenden ausserhalb des Fachs Kommunikation Deutsch angezeigt. In der Regel hatten die Studierenden gemäss dem Curriculum bis zu 40 Kontaktstunden pro Woche zu leisten. Daneben mussten noch Aufgaben und vereinzelt Semesterarbeiten bewältigt werden. Durch die Anwendung des Selbstgesteuerten Lernens entstanden Freiräume, welche die Gefahr in sich bargen, dass während der zur Verfügung gestellten Zeit für das Selbststudium andere Aufträge für andere Fachbereiche erledigt wurden. Deshalb setzte der Dozierende zeitlich und auftragsspezifisch enge Rahmenbedingungen. Diese Massnahmen dienten zwar der inhaltlichen Zielerreichung, nahmen den Studierenden aber Planungsaufgaben bezüglich des Zeitmanagements ab, die eigentlich auch zum Kompetenzerwerb durch die Leittextmethode gehören würden.

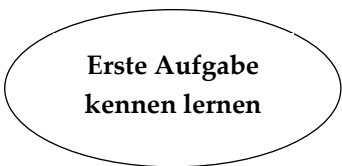

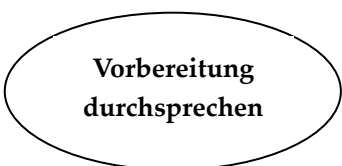
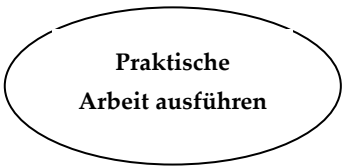
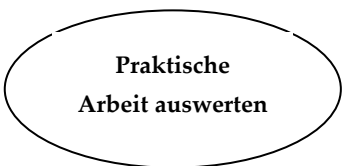
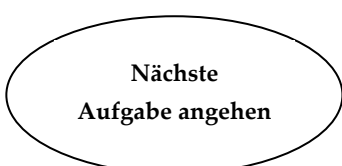
Ausserdem gab der Dozierende den Studierenden am Ende der Lerneinheit ein Skript ab, das der Vorbereitung dieser Lerneinheit auf die Prüfung diene. Damit sollte sichergestellt werden, dass Wissenslücken, welche möglicherweise in den selbstständig erstellten Papieren der Studierenden vorhanden waren, geschlossen wurden. Diese Massnahme soll allerdings nur dann ergriffen werden, wenn die Lehrperson ohnehin auf solche Unterlagen zurückgreifen kann. Wenn sie extra erstellt werden müssten, ist davon abzuraten (Rottluff 1992, S. 88).

## **4 Durchführung der Lernsequenz**

### **4.1 Beschreibung der abgegebenen Unterlagen**

In der ersten Lektion der Lernsequenz „Professionell Texten“ mit der Leittextmethode erhielten die Studierenden ein 17-seitiges Dossier, das die Vorgehensweise und die Aufgabenstellungen umschrieb. Das Papier war folgendermassen aufgebaut:

In einem einführenden Kapitel wurde die Leittextmethode vorgestellt, insbesondere die einzelnen Arbeitsschritte:

- |  |   |
|--|---|
|  <p><b>Erste Aufgabe<br/>kennen lernen</b></p>  | 1. Sie machen sich mit der ersten Aufgabenstellung und den Unterlagen vertraut.   |
|  <p><b>Kenntnisse<br/>erarbeiten</b></p>        | 2. Sie bearbeiten die zugehörigen Leitfragen und erstellen einen Arbeitsplan. Fehlende Kenntnisse erarbeiten Sie mit Ihren Kolleginnen/Kollegen mithilfe verschiedener Medien.                |
|  <p><b>Vorbereitung<br/>durchsprechen</b></p>   | 3. Sie besprechen Ihre Antworten mit dem Dozierenden.   |
|  <p><b>Praktische<br/>Arbeit ausführen</b></p>  | 4. Nach der Besprechung gehen Sie an die praktische Arbeit.   |
|  <p><b>Praktische<br/>Arbeit auswerten</b></p> | 5. Ist die praktische Arbeit erledigt, besprechen Sie das Ergebnis mit dem Dozierenden.   |
|  <p><b>Nächste<br/>Aufgabe angehen</b></p>    | 6. Wenn die erste Aufgabe erledigt ist, geht es an die nächste. Wieder sind vorbereitete Leitfragen zu bearbeiten. Dann sind die Antworten mit dem Dozierenden zu besprechen (Schritt 3) usw. |

Diese Einführung erwies sich im Nachhinein als äusserst wichtig, da keiner der Studierenden in seiner bisherigen schulischen Ausbildung je mit der Leittextmethode gearbeitet hatte und der Arbeitsablauf daher völlig neu war.

In einem weiteren Teil wurden die Lernziele genannt. In diesem Fall galt es, am Ende des Lernprozesses insgesamt neun Lernziele, die primär kognitiver Natur waren, erreicht zu haben:

1. Sie kennen die Merkmale eines guten Textes (Hamburger Verständlichkeitsmodell).
2. Sie kennen die Merkmale der Titel- und Zwischentitelsetzung.
3. Sie kennen die sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines Leads.
4. Sie kennen Aufbautechniken eines Presseberichts/Fachartikels.
5. Sie kennen die Merkmale attraktiver Anfänge eines Presseberichts.
6. Sie können attraktive Titel und Zwischentitel setzen.
7. Sie können ein Lead verfassen.
8. Sie können einen Pressebericht/Fachartikel situations- und adressatengerecht verfassen.
9. Sie können fremde und eigene Texte nach den Kriterien des Hamburger Verständlichkeitsmodells kritisch beurteilen.

Danach folgten die Aufgabenstellungen. Insgesamt mussten drei Aufgaben bearbeitet werden, um die oben beschriebenen neun Lernziele zu erreichen. Der Aufbau der Aufgabenstellungen orientierte sich stets an demselben Aufbauprinzip:

1. Zuerst wird angegeben, welches letztlich der Auftrag der Aufgabenstellung ist.
2. Anschliessend ist der Lern- und Arbeitsablauf beschrieben.
3. Des Weiteren werden die Qualifikationsziele genannt sowie Hinweise auf Hilfsmittel und Kenntnisquellen gegeben.
4. Es werden die Texte genannt, die bearbeitet werden müssen, damit die Aufgabe gelöst werden kann.
5. In der „Vorbereitungsaufgabe“ werden die vorbereitenden Schritte beschrieben, die der Lösung der Aufgabe vorausgehen müssen.

6. Unter „Leitfragen“ sind die Wissensbereiche benannt, die zuerst zu bearbeiten sind, bevor man sich an die Vorbereitungsaufgabe heranwagen kann. Ohne das Wissen unter „Leitfragen“ kann weder die vorbereitende Aufgabe noch die Aufgabe an sich gelöst werden. Zu jedem Wissensbereich bei „Leitfragen“ sind auch die Lernziele angegeben, die es bei jedem Zwischenschritt des Wissenserwerbs zu erreichen gilt.

Die Aufgabenstellung ist also zuerst aufmerksam zu lesen. Anschließend müssen die Studierenden mit den Leitfragen beginnen, bis sie sich zum Anfang der Aufgabenstellung mit einer Lösung durchgearbeitet haben. Dieses etwas ungewohnte Vorgehen kann vielen Studierenden zu Beginn des Arbeitsprozesses Mühe bereiten oder stiftet Verwirrung bei der Auftragserfüllung. Ebenfalls kann unklar sein, wann die Leitfragen übersprungen werden können. Das ist dann der Fall, wenn das Wissen und der Kenntnisstand zu einzelnen Themen, die mit den Leitfragen erarbeitet werden, bereits vorhanden sind.

## 4.2 Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung war darauf ausgerichtet, dass die Studierenden nach der Lerneinheit „Professionell Texten“ befähigt waren, eine Zeitungsnachricht, einen Zeitungsbericht und einen Fachartikel für eine Tageszeitung oder eine Branchenzeitschrift adressatengerecht in verständlichem und grammatikalisch einwandfreiem Deutsch zu verfassen. Des Weiteren mussten sie in der Lage sein, eigene und fremde Textprodukte nach dem Hamburger Verständlichkeitsmodell kritisch zu beurteilen.

Zur Erreichung dieses Ziels musste in einem ersten Schritt das Wissen zur Verständlichkeit bzw. Schwerverständlichkeit von Texten erarbeitet werden. Dazu dienten die Leitfragen zur ersten Aufgabenstellung des Leittextes. Als Grundlage diente die Analyse ausgewählter Presseberichte, die mit Hilfe des Internets heruntergeladen werden konnten. In einem weiteren Schritt mussten Kenntnisse zu Merkmalen der Titel- und Zwischentitelsetzung erworben werden. Danach waren die Studierenden in der Lage, die Vorbereitungsaufgabe zu lösen.

Aufbauend auf der vorherigen Aufgabe ging es in der zweiten Aufgabenstellung darum, ein Lead sowie einen attraktiven Textanfang für einen Pressebericht zu schreiben. Wiederum bildeten ausgewählte Presseartikel die Analysebasis.

Die dritte Aufgabenstellung schliesslich zielte darauf ab, Aufbauvarianten von Texten kennen zu lernen sowie geeignete Textschlüsse zu finden. Wie bei der ersten und zweiten Aufgabenstellung dienten wiederum Textvorlagen und deren Analyse dem Kenntniserwerb. Das Wissen war anschliessend anzuwenden, indem aufgrund von Stichworten ein Pressebericht verfasst werden musste. Nach der Durcharbeit dieser letzten Teilaufgabe sollten die Studierenden die Lernziele erreicht haben, die im Kapitel 4.1 beschrieben sind.

### **4.3 Betreuung der Studierenden**

Die ganze Lerneinheit erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Wochen. Pro Woche fanden vier Kontaktlektionen statt, verteilt auf zwei Tage mit je zwei Lektionen. Zum Auftakt der Lerneinheit erhielten die Studierenden sämtliche Unterlagen, soweit sie seitens des Dozierenden als Hilfe zur Lösung der Aufgabenstellungen vorgesehen waren. Da die Studierenden über keinerlei Erfahrung mit der Leittextmethode verfügten, wurde in einem 30-minütigen Inputreferat intensiv die Leittextmethode und ihre Ziele vorgestellt. Ebenfalls wurden mit Hilfe einer Power-Point-Demonstration die Lernziele und intensiv der Arbeitsablauf erklärt. Es wurden die Termine festgelegt, an denen entweder im Plenum oder durch elektronische Abgabe von Übungen an den Dozierenden die Etappenziele zum Erreichen der einzelnen Lernziele überprüft und kontrolliert wurden.

Der Zeitplan, um die Lernziele zu erreichen, war sehr ambitiös. Die praktische Umsetzung zeigte, dass die eingeplanten zwölf Lektionen nicht ausreichten. Das Selbstgesteuerte Lernen in den Gruppen beanspruchte wesentlich mehr Zeit, ebenso die Besprechungen in den Gruppen und im Plenum, um den Wissensstand für alle Studierenden auf dasselbe Niveau zu bringen. Letztlich konnte die Lerneinheit erst nach zusätzlich weiteren vier Lektionen abgeschlossen werden – also eine Woche später als ursprünglich geplant.

## **5 Prüfung**

### **5.1 Summative und formative Prüfungen**

Mit einer Prüfung wird abschliessend geklärt, ob die Studierenden über die Kompetenzen verfügen, die in einem Lehr-Lernprozess gefördert und entwickelt wurden. Eine seriös durchgeführte Prüfung erfordert einerseits ein systematisches Planen, andererseits eine reibungslose Durchführung und transparente Auswertung. Es ist zu entscheiden, was und wie geprüft werden soll und wie die Prüfungsergebnisse auszuwerten sind. Des Weiteren hängt die Gestaltung des Prüfungsprozesses davon ab, wozu geprüft werden soll, zum Beispiel zur Selektion oder Lernförderung. Insofern unterscheidet man formative und summative Prüfungen. Bei einer formativen Prüfung findet keine Bewertung statt. Sie dient mehr der Lernförderung und der Klärung der Frage, ob der erwartete Wissensstand erreicht wurde oder wo noch Lücken bestehen. Andere Ziele werden mit summativen Prüfungen verfolgt. Sie werden bewertet und dienen unter anderem der Selektion. Zwischen- und Schlussprüfungen sind summative Prüfungen.

Bei der Prüfung, die im Zusammenhang mit der Lerneinheit „Professionell Texten“ durchgeführt wurde, handelte es sich um eine summative Prüfung im Sinne einer Zwischenprüfung. Die Ergebnisse waren letztlich Bestandteil der Jahresendnote im Fach Kommunikation Deutsch. Diese Jahresendnote floss als Erfahrungswert in den Vordiplomprüfungsprozess ein und zählte 50 %. Insofern hatte die Prüfung zu „Professionell Texten“ den indirekten Charakter einer Selektion im Rahmen einer später erfolgenden Schlussprüfung.

### **5.2 Planung und Durchführung der Prüfung**

Um eine Prüfung zu planen, ist zunächst zu entscheiden, was geprüft werden soll, das heisst, was der Inhalt der Prüfung ist und wie wichtig die verschiedenen angestrebten Kompetenzen sind. Oder anders ausgedrückt: Welche Kenntnisse und Fertigkeiten erfasst werden sollen. Hier ist von den Lernzielen der Lerneinheit auszugehen. In Bezug auf die hier beschriebene Lerneinheit bedeutete dies konkret:

- Die Studierenden sollen darüber geprüft werden, ob sie die Merkmale der Verständlichkeit bzw. Schwerverständlichkeit in einem Text erkennen und benennen können.
- Die Studierenden sollen sprachlich und inhaltlich attraktive Titel- und Zwischentitel setzen können.
- Die Studierenden sollen ein Lead verfassen können.
- Die Studierenden sollen einen Text redigieren bzw. eine Passage eines Textes adressatengerecht umschreiben können.

Geprüft wurden in diesem Falle also primär sachspezifische Kenntnisse. Auf der Taxonomiestufe im kognitiven Bereich (nach Bloom 1972) kamen in der vorliegenden Prüfung die Stufen 1–3 zur Anwendung – Wissen, Verstehen, Anwendung.

Ebenfalls sind Überlegungen hinsichtlich der Durchführungs- und Bearbeitungsform, der Zeitspanne sowie der Organisation zu machen. Die Prüfung zu „Professionell Texten“ wurde in schriftlicher Form durchgeführt und musste von allen Studierenden einzeln abgelegt werden. Die Dauer der Prüfung war auf 90 Minuten angesetzt. Was die Bearbeitungsform anbelangt, so waren alle gestellten Aufgaben zu lösen. Eine Auswahl war nicht möglich.

Über den konkreten Prüfungsablauf wurden die Studierenden im Voraus informiert. Mit der Art und Weise der Aufgabenstellung waren sie vertraut, da sie im Selbststudium Gelegenheit erhielten, freiwillig eine Übungsprüfung zu lösen, zu der sie vom Dozierenden ein Feedback erhielten. In Zusammenhang damit wurden sie über die Bewertungskriterien in Kenntnis gesetzt.

### **5.3 Beurteilungsverfahren und Bewertungsmaßstab**

Es ist zwischen globaler und analytischer Beurteilung zu unterscheiden. Bei der globalen Beurteilung wird nur bezüglich eines einzigen Kriteriums beurteilt. Anders beim analytischen Verfahren. Dabei wird anhand mehrerer unterschiedlicher Kriterien beurteilt. Es handelt sich um eine so genannte „mehrdimensionale Beurteilung“. Bei der im Folgenden beschriebenen Prüfung wurde bei der Beurteilung das analytische Verfah-

ren angewandt. Ebenfalls zu unterscheiden ist eine aufgabenübergreifende oder aufgabenspezifische Beurteilung. Bei der aufgabenübergreifenden Beurteilung wird das Beurteilungsschema auf mehrere gleichartige Aufgaben übertragen. Bei der aufgabenspezifischen Beurteilung wird für jede Aufgabe ein spezifisches Beurteilungsschema entworfen. Bei dem für die Lerneinheit „Professionell Texten“ vorliegenden Prüfungsraster sind Elemente aus beiden Beurteilungsschemas vorzufinden, was legitim ist.

Beim Bewertungsmaßstab kann zwischen aufgabenbezogen, gruppenbezogen oder individuumsbezogen unterschieden werden. Im Fall der durchgeführten Prüfung wurde der aufgabenbezogene Bewertungsmaßstab angewandt (absolut, kriteriumsorientiert). Der gruppenbezogene, der die Leistung relativ zu einer Gruppe, oder der individuumsbezogene, der die Leistung in Bezug auf die zu erwartende Leistung des Geprüften bewertet, waren in diesem Fall ungeeignet.

#### **5.4 Von den Prüfungsaufgaben zum Bewertungsmaßstab**

Die Prüfung „Professionell Texten“ fand drei Wochen nach Abschluss der Lerneinheit statt. Die Aufgabenstellungen lauteten – basierend auf einer Textvorlage – folgendermassen:

##### *Aufgabe 1*

Was macht den vorliegenden Text für den Durchschnittsleser schwer verständlich? Nennen Sie sechs verschiedene, für den Text typische Merkmale und belegen Sie diese jeweils mit einem charakteristischen Beispiel aus dem Text. (6 Punkte)

##### *Aufgabe 2*

Setzen Sie einen attraktiven Titel und schreiben Sie ein Lead.

(AdressatInnen: An Technik und Kommunikation interessierte LeserInnen der «Neuen Luzerner Zeitung».) (5 Punkte)



*Aufgabe 3*

Setzen Sie aussagekräftige Zwischentitel für folgende vier Textabschnitte:

- a) Textabschnitt von Zeile 17 bis Zeile 39
  - b) Textabschnitt von Zeile 42 bis Zeile 60
  - c) Textabschnitt von Zeile 63 bis Zeile 77
  - d) Textabschnitt von Zeile 80 bis Zeile 95
- (4 Punkte)

*Aufgabe 4*

Schreiben Sie die Passage von Zeile 42 („Standards sind ...“) bis Zeile 77 („... werden.“) des Artikels adressatengerecht um.

(AdressatInnen: An Technik und Kommunikation interessierte LeserInnen der «Neuen Luzerner Zeitung».)

(10 Punkte)

Das Beurteilungsraster, das auf dem Aufgabenblatt enthalten war und den Studierenden somit die nötige Transparenz gab, sah folgendermassen aus:

*Bewertungsraster:*

*Aufgabe 1*

<i>Kriterien</i>	<i>Punkte</i>
Schwerverständlichkeitsmerkmale erkannt, benannt und mit Beispielen belegt	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>

*Aufgabe 2*

<i>Kriterien</i>	<i>Punkte</i>
Titel: sprachlich, inhaltlich attraktiv; aussagekräftig; sprachlich korrekt	2
Lead: inhaltlich korrekt, Länge angemessen; sprachlich und stilistisch korrekt	3
<b>Total</b>	<b>5</b>

**Aufgabe 3**

<i>Kriterien</i>	<i>Punkte</i>
Zwischentitel: sprachlich, inhaltlich attraktiv; aussagekräftig, sprachlich korrekt	4
<b>Total</b>	<b>4</b>

**Aufgabe 4**

<i>Kriterien</i>	<i>Punkte</i>
Inhalt / Umfang	4
Sprache / Stil adressatengerecht	4
Rechtschreibung / Zeichensetzung	2
<b>Total</b>	<b>10</b>

Der Bewertungsmaßstab (absolut, kriteriumsorientiert) richtete sich nach den Gepflogenheiten der Hochschule Luzern – Technik & Architektur. Die Umrechnungsformel zur Berechnung der Note lautete:

$$\frac{\text{Erreichte Punktzahl}}{\text{Geforderte Punktzahl}} \times 5 + 1$$

Die Auswertung der Prüfungsnoten ergab einen Durchschnittswert von 4.8. Damit wurde der Idealwert erreicht, wie er im Normalfall wünschenswert ist.

## **6 Erkenntnisse und Verbesserungspotenzial**

### **6.1 Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung**

Bei einer kritischen Reflexion der Unterrichtsplanung und -vorbereitung zur Lerneinheit „Professionell Texten“ lassen sich eine Reihe positiver, aber auch negativer Schlüsse ziehen. Zu den positiven gehört ohne Zweifel die Wahl der Lehrmethode. Das Ziel, mit dieser das Selbstgesteuerte

Lernen fördernden Methode den Unterricht lebendiger und vielfältiger zu gestalten – im Gegensatz zum Frontalunterricht – sowie die Aktivierung der Studierenden zu erhöhen, wurde erreicht. Die Prüfungsergebnisse (ermittelter Durchschnitt von 4.8) bewiesen, dass die notenmässigen Leistungen im Vergleich zur Methode des Frontalunterrichts, mit der diese Lerneinheit bis anhin unterrichtet wurde, gleich geblieben sind.

Was das Zeitbudget anbelangt, so bestand zwischen Planung und tatsächlicher Umsetzung eine Diskrepanz. Der in der Vorbereitung einkalkulierte Zeitaufwand wurde zu optimistisch geschätzt – trotz des Wissens, dass Selbstgesteuertes Lernen zeitaufwändiger ist. Letztlich musste 30 % mehr Zeit als vorgesehen eingeräumt werden. Diesem Umstand gilt es künftig unbedingt mehr Aufmerksamkeit zu schenken, sollte die Leittextmethode erneut angewandt werden.

Die Erstellung der Unterlagen inklusive sämtlicher begleitender Materialien war sehr zeitraubend. Obschon inhaltlich auf Grundlagenmaterial zurückgegriffen werden konnte, erwies sich dessen Integration in den Leittext sowie die erstmalige Erstellung des Leittextes an sich als ziemlich unökonomisch. Dies umso mehr, als die Methode für diese Lerneinheit nur zweimal angewandt werden konnte. Der Aufwand für die Erstellung und die Optimierung eines Leittextes ist nur dann ökonomisch sinnvoll, wenn er mehrmals eingesetzt oder nicht in Einzelarbeit, sondern in einem Dozierendenteam erarbeitet werden kann. Konzeptionell ist diesbezüglich in Zukunft anders vorzugehen.

Nicht optimal für die Durchführung der Leittextmethode waren die Rahmenbedingungen an der Hochschule Luzern – Technik & Architektur in den Nicht-Bachelor-Studiengängen. Die hohe Stundenbelastung der Studierenden von 35–40 Wochenlektionen und die Tatsache, dass meist die Kultur des Frontalunterrichts gepflegt wurde, führte dazu, dass wenig oder kaum Freiräume für das begleitete Selbststudium oder das eigenständige Selbststudium bestanden. Werden in einem Fach solche Freiräume geschaffen, wie das durch die Leittextmethode indirekt geschehen ist, besteht die grosse Gefahr, dass die Studierenden im Sinne der Prioritätensetzung – was auch eine Fähigkeit ist und nicht negativ gesehen werden darf – diese so genannten Freiräume für fachfremde Zwecke missbrauchen. Mit dem Wechsel zum Bachelor-Modell und der damit verbundenen bewussten Schaffung notwendiger Räume für das

begleitete Selbststudium und das eigenständige Selbststudium wurde dieser Versuchung begegnet. Und mit der Förderung der Eigenverantwortung durch das neue Modell wird auch eine Kultur geschaffen, die den Einsatz der Leittextmethode begünstigt. Verbessert wurden die Rahmenbedingungen für diese Methode auch dadurch, dass insbesondere in den Projektmodulen, wie sie nach dem Bachelor-Modell üblich sind, ebenfalls der nötige Freiraum für das selbstständige Erarbeiten von Wissen bereitgestellt wird. Die Folge ist, dass heute vermehrt mit Leittexten gearbeitet wird, was vorher die Ausnahme war. Insofern haben sich die Rahmenbedingungen für handlungsorientierte Lehrmethoden mit dem Wechsel des Studiengang-Modells eindeutig verbessert.

Zu wenig wurde in der Unterrichtsplanung dieser Lerneinheit eine regelmässige Evaluation berücksichtigt, obwohl am Schluss ein kurzes Feedback-Gespräch zwischen den Studierenden und dem Dozierenden stattgefunden hat. Es ist empfehlenswert, den Einsatz von kurzen Evaluationsmethoden am Ende von einzelnen Lernsequenzen fest einzuplanen. Ohne grossen Zeitaufwand sind zum Beispiel das „One Minute Paper“, der „Muddiest Point“ oder die „One Sentence Summary“ möglich (Angelo & Cross 2005).

## **6.2 Betreuung der Studierenden**

Den Studierenden fiel es zu Beginn des Einstiegs in die Papiere „Leittextmethode“ schwer, sich zurechtzufinden und den Arbeitsablauf zu erkennen. Obwohl der Aufbau eines Leittextes logisch ist, ist es im ersten Moment befremdend, dass nach dem Durchlesen einer Aufgabe eigentlich am „Schluss“ mit den Leitfragen begonnen werden muss und man sich nach vorne durchzuarbeiten hat. Obschon in der ersten Lektion eindrucklich der Ablauf erklärt wurde und er in einführenden Papieren ausführlich beschrieben war, herrschte teils Verwirrung. Wenn die Studierenden erstmals mit dieser Methode arbeiten, ist es seitens des Dozierenden sinnvoll, den Ablauf an einem Beispiel zu demonstrieren anstatt abstrakt zu erklären.

Was in der Arbeitsunterlage „Professionell Texten“ fehlte, war ein detaillierter Zeitplan in schriftlicher Form. Obschon es mündlich zu Beginn der Bearbeitung einer neuen Aufgabenstellung immer wieder kommuniziert wurde, ist die Verbindlichkeit eines schriftlichen Terminplans höher.

Zu achten ist auch auf die Lernziel-Formulierungen. Statt „Sie kennen verschiedene Arten von Textschlüssen und können sie adressatengerecht anwenden“ sind engere Formulierungen wie zum Beispiel „Sie kennen vier verschiedene Arten von Textschlüssen und können sie adressatengerecht anwenden“ besser. Ebenfalls von Vorteil ist es, die Leitfragen möglichst konkret zu formulieren. Beispiel: Statt der Formulierung „Welche Funktion erfüllt das Lead?“ wäre besser: „Nennen Sie zwei Funktionen, die das Lead zu erfüllen hat“.

Was als ausgewogen betrachtet werden kann, ist das Coaching während des begleiteten Selbststudiums. Rückmeldungen haben diesen subjektiven Eindruck bestätigt. Mehr wäre eine zu enge Führung gewesen, weniger hätte die Studierenden in der Lösung der Aufgabenstellungen eher verunsichert.

### **6.3 Aufgabenstellungen der Prüfung**

Auf der Taxonomiestufenskala nach Bloom (1972) bewegen sich die Aufgabenstellungen in den Bereichen von 1–3. Die erste Aufgabe, bei der es um die Reproduzierung von Wissen ging (Taxonomiestufe 1), war die Vorbereitung für die vierte Aufgabe (Taxonomiestufe 3), bei der es sich um die Anwendung dieser Kenntnisse an einer Textvorlage handelte. Rückblickend gesehen könnten die Prüfungsanforderungen höher angesetzt werden, indem die Aufgabenstellung verändert wird. Unverändert bleiben können die Taxonomiestufen 1–3. Die erste Aufgabenstellung kann weggelassen werden. Als Textvorlage sollte ein Fallbeispiel dienen. Dieses würde inhaltlich die Grundlage bilden, um daraus beispielsweise einen kurzen Pressebericht für ein hausinternes Informationsblatt zu schreiben, in dem erklärt wird, wieso zum Beispiel viele Fachberichte sprachlich schwer verständlich sind. Diese Art der Aufgabenstellung hätte den Vorteil, dass das Wissen zur Schwerverständlichkeit abgerufen werden muss und gleichzeitig ein eigenes Textprodukt zu erzeugen ist, das mehr Auskunft darüber gibt, ob der Prüfling über die Kenntnis der

Schwerverständlichkeitsmerkmale hinaus die Textsortenmerkmale des Pressberichts kennt, da er sie praktisch anzuwenden hat. Gleichzeitig liesse sich eindeutiger feststellen, ob er einen Text logisch aufbauen kann und wie es um die schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Stil, Grammatik, Rechtschreibung) bestellt ist. Ebenso muss er Titelsetzung und Lead anwenden können.

#### **6.4 Zusammenfassung**

Es lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Das Zeitbudget für die Durchführung einer Lerneinheit mit der Leittextmethode darf nicht zu knapp bemessen sein.
- Die Erstellung der Leittext-Unterlagen für eine ein- oder zweimalige Durchführung der Veranstaltung ist unökonomisch.
- Der Arbeitsablauf der Leittextmethode ist den Studierenden nachhaltig und eindringlicher anhand eines Beispiels zu vermitteln.
- Die Leitfragen sind möglichst konkret mit engen Aufgabenstellungen zu formulieren.
- Die Lernziele sind eng zu formulieren.
- Eine vernetzte Aufgabenstellung sorgt für angemessene Prüfungsanforderungen.
- Es ist eine Evaluationskultur zu entwickeln, die Rückschlüsse auf einzelne kleinere Lernsequenzen zulässt.

## Literaturverzeichnis

- ANGELO, T. A. & CROSS, K. P. (2005). Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. 2. Auflage. San Francisco: John Wiley.
- BLOOM, B. S. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Finger, A. & Schweppenhäusser, A. (1996). Leittextmethode und Minimale Leittexte. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- OTT, B. (2007). Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- ROTLUFF, J. (1992). Selbständig lernen. Arbeiten mit Leittexten. Weinheim, Basel: Beltz.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (2002). Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster u. a.: Waxmann.





## Unterstützung des Gruppenlernens

### **Die „Arena-Diskussion“ als aktivierende Lehrmethode**

Die „Arena-Diskussion“ ist eine spezifische Lehrmethode, die aus zwei Phasen besteht: einer Phase der Teamarbeit, die das Gruppenlernen fördert und der Vorbereitung der Diskussion dient, sowie einer Diskussionsphase, in der die Studierenden das angeeignete Wissen einbringen und diskutieren. Ziel der Lehrmethode ist in erster Linie die didaktisch angemessene Aufbereitung einer Thematik sowie neben der Förderung von Teamarbeit auch das Einüben kommunikativer Kompetenzen. Die Lehrmethode eignet sich, um bei Studierenden eine thematische Auseinandersetzung zu initiieren und lernfreundliche Kommunikationsprozesse in die Wege zu leiten. Nachfolgend wird die Methode zunächst dokumentiert und es wird auf die ihr zugrunde liegenden didaktischen Überlegungen eingegangen. Anhand eines konkreten Beispiels erfolgt eine kritische Reflexion der Lehrmethode, wobei die Vorbereitungsarbeiten und die Umsetzung beleuchtet werden. Abschliessend werden Vor- und Nachteile dieser Lehrmethode aufgezeigt.

#### **1 Didaktische Überlegungen am konkreten Beispiel**

In Anlehnung an die vom Schweizer Fernsehen SF wöchentlich ausgestrahlte politische Diskussionssendung „Arena“ wird die hier vorgestellte Lehrmethode „Arena-Diskussion“ genannt. Die Idee, eine „Arena-Situation“ im Unterricht herzustellen, geht auf eine Weiterbildung am Medienausbildungszentrum MAZ in Luzern zurück, in der zur Erlangung professioneller Medienkompetenz eine „Arena“ simuliert wurde. Kennzeichnend für die „Arena“ ist, dass Vertretende verschiedener Parteien sowie Experten und Expertinnen jeweils zu einem aktuellen politi-

schen Thema Stellung nehmen und dieses eingehend diskutieren. In der Fernsehsendung existieren bezüglich der räumlichen Anordnung unterschiedliche Positionen: Die Personen, welche im Zentrum agieren, sind die wichtigsten Akteure und Akteurinnen. Sie verfügen über ein eigenes Mikrofon und erhalten während der Sendung die meisten Wortmelde-möglichkeiten. In einem Ring um dieses Zentrum herum stehen die zweitwichtigsten Personen. Sie kommen während der Sendung nur sporadisch, oft nicht mehr als zweimal zu Wort. Hinter ihnen sitzt das Publikum, das ebenfalls gelegentlich Fragen stellen oder Stellungnahmen abgeben kann.

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule für Soziale Arbeit HSA der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW bot sich die Gelegenheit, die „Arena-Diskussion“ als Lehrmethode zu erproben. Im Wintersemester 2006/2007 wurde im Modul „Praxis der Sozialen Arbeit“ den Studierenden in einer Vorlesung eine erste Übersicht über die in der Schweiz bestehenden Sozialversicherungen vermittelt. Die Studierenden hatten sich zudem in Gruppen gegenseitig einzelne Sozialversicherungen vorgestellt. Nun galt es noch das Lernziel der Aneignung vertiefter Kompetenzen im Zusammenhang mit einer Sozialversicherung (in diesem Fall die Krankenversicherung) zu erreichen. Gleichzeitig wurde zu jener Zeit im Vorfeld einer Abstimmung in den Medien schweizweit die Frage nach einer Einheitskrankenkasse heftig diskutiert. Ich entschied mich daher, dieses aktuelle Thema aufzugreifen und mich an der in der Realität geführten Diskussion zu orientieren. Die Debatte um die Einheitskrankenkasse wurde 2006 aufgrund einer Volksinitiative „Für eine soziale Einheitskrankenkasse“ ausgelöst, welche das „Mouvement Populaire des Familles“ aus der Romandie lanciert hatte. Die Initiative verlangte die Etablierung einer einzigen Krankenkasse für die Grundversicherung und forderte eine Festlegung der Prämien nach Einkommen und Vermögen der Versicherten. Der Bundesrat und das Parlament lehnten die Initiative ab, weil sie davon ausgingen, das bestehende System mit mehreren Krankenkassen weise klare Vorzüge auf und die Kosten könnten weder durch eine Einheitskasse noch durch einkommens- und vermögensabhängige Prämien gesenkt werden.

Die Abstimmung zur Initiative erfolgte am 11. März 2007. Eine „Arena-Diskussion“ schien geeignet, um im Januar 2007 die Studierenden für

eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Krankenversicherung zu motivieren. Die Fernsehsendung „Arena“ als Format, das nahezu alle Studierenden kannten, ergab einen gemeinsamen Bezugspunkt und ersparte lange Erklärungen. Eine „Arena-Diskussion“ bedingt seitens der Studierenden die Erarbeitung eines fundierten Argumentariums zu jener Position, die sie zu vertreten haben. Die Erarbeitungsphase eignet sich daher gut als Lernphase. Weiter spricht für die Methode, dass sie unterschiedliche Mitwirkungsoptionen offen hält: Während es in der ersten Phase um die Textlektüre, das Aneignen von Wissen, die Erstellung eines Argumentariums geht, besteht die zweite Phase aus der eigentlichen Diskussion des Themas, in der rhetorische Fähigkeiten, aber auch die Präsentation der Ergebnisse und fachliches Argumentieren gefragt sind. Dies ermöglicht es den Studierenden, innerhalb ihrer Gruppe unterschiedliche Aktivitäten auszuüben. Auch unterschiedliche Aktivitätsgrade sind möglich. Diese Offenheit einerseits, die klare Zielvorgabe einer „Arena-Diskussion“ andererseits, liefern eine gute Motivationsgrundlage für die Studierenden, sich mit den verschiedenen Texten und damit auch Perspektiven sowie Argumenten zum Thema auseinanderzusetzen.

## **2 Vorbereitung und Umsetzung der „Arena-Diskussion“**

Den insgesamt 55 Studierenden (alle im ersten Semester des Studiengangs Allgemeine Soziale Arbeit) wurde zu Beginn der 90-minütigen Unterrichtszeit als erstes Thema und Format bekannt gegeben. In der zweiten Lektion wurde eine „Arena-Diskussion“ mit dem Titel „Einheitskrankenkasse: Soziale Krankenkasse oder undemokratisches Monstrum?“ durchgeführt. In einem zweiten Schritt erhielten die Studierenden den Auftrag, sich in Fünfer-Gruppen einzuteilen (freie Gruppeneinteilung). Dabei konnten sie sich an elf unterschiedlichen von mir festgelegten politischen Positionen orientieren oder aber mit jenen Mitstudierenden eine Gruppe bilden, mit denen sie gern zusammenarbeiteten. Ich hatte mich im Vorfeld entschieden, elf Positionen vorzugeben, um alle 55 Studierenden integrieren zu können. Es handelte sich dabei um die Perspektiven der grossen politischen Parteien der Schweiz (CVP, FDP, Grüne, SP und SVP). Zudem waren die wesentlichsten betroffenen Verbände wie Santésuisse (Verband Schweizerischer Krankenkassen), Economiesuisse

isse (Verband der Schweizer Unternehmer) und der Naturärzterverband Schweiz vertreten. Auch die Perspektive einer Krankenkasse (X-Sana), jene des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes SGB sowie die Sicht der Initiantinnen und Initianten des Vorstosses des „Mouvement Populaire des Familles“ wurden berücksichtigt. Dies ergab eine Meinungsvielfalt, die sich gleichzeitig auch in der damaligen Medienlandschaft spiegelte.

Zur Vorbereitung stellte ich pro Gruppe je eine Mappe mit Informationsmaterial zusammen. Dabei wurde darauf geachtet, dass in jeder Mappe Unterlagen zu allen elf Positionen vertreten waren und alle dasselbe Material zur Verfügung hatten. Das Material bestand aus Zeitungsartikeln verschiedener Presseorgane, Medienmitteilungen der unterschiedlichen Parteien und Verbände sowie aus Beiträgen in Fachzeitschriften und Verbandsorganen. Es wurden ausschliesslich Positionspapiere berücksichtigt, die nicht mehr als 10 Seiten umfassten, um den Studierenden zu ermöglichen, das Material in nützlicher Zeit zu sichten und zu lesen. Die Zusammenstellung in einer grossen Mappe erfolgte für jede Position genau gleich (chronologisch nach Erscheinungsdatum der Texte).

Nach erfolgter Gruppenbildung konnte jede Gruppe eine Mappe und eine Position auswählen und erhielt 60 Minuten Zeit (inkl. 15 Minuten Pause), sich ein Argumentarium für die gewählte Perspektive zu erarbeiten. Die Studierenden mussten als Erstes die Materialien sichten, sie gemäss ihrer Position logisch strukturieren, sich dann das Material untereinander aufteilen, es lesen, inhaltliche Aspekte zusammentragen, besprechen, sich auf die zentralen Argumente einigen und diese auf Karteikarten festhalten. Die Karteikarten dienten später den Rednerinnen und Rednern als Erinnerungshilfe. Damit hatten sie Gelegenheit, die Kompetenz zur Strukturierung von umfassendem Datenmaterial und des Herausfilterns von wesentlichen Punkten aus vielfältigem Textmaterial ebenso einzuüben wie die Kompetenz, im Team zu arbeiten und sich als Gruppe zu organisieren. In dieser Vorbereitungszeit musste die Gruppe zudem eine Person als Redner oder Rednerin bestimmen, welche die Argumente vertreten und vortragen würde. Die Strukturierung der 45 Minuten zur Verfügung stehenden Arbeitszeit sowie der 15 Minuten Pausenzeit wurde den Studierenden selbst überlassen (Förderung von Kompetenzen wie Selbstorganisation und Zeitmanagement).

Während die Gruppen diese Vorbereitungsarbeiten erledigten, konnte der Unterrichtsraum für die folgende „Arena-Diskussion“ eingerichtet werden. Nachfolgendes Schema zeigt die Anordnung der Gruppen auf:

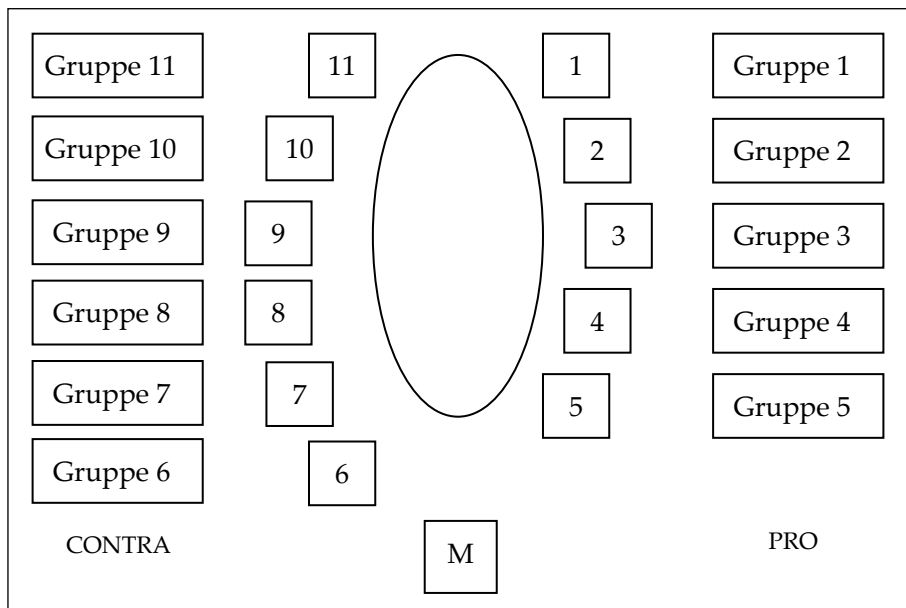


Abbildung 1: Anordnung der Gruppen für die „Arena-Diskussion“

Die Anordnung liess sich im Unterrichtsraum nicht analog zu jener im Fernsehstudio realisieren, daher wurde darauf verzichtet, bei der Erteilung des Auftrags Haupt- und Nebenredner oder -rednerinnen zu definieren. Alle elf Positionen sollten das gleiche Gewicht erhalten und durch je eine Rednerin oder einen Redner vertreten werden. Diese sassen sich in einem Oval am Tisch gegenüber (vgl. Nummer 1-11). Mit grossen Namensschildern an den elf Plätzen wurde dafür gesorgt, dass die Befürwortenden der Initiative auf der rechten Seite, die Gegner und Gegnerinnen auf der linken Seite sassen und alle immer wussten, wer aus welcher Perspektive spricht. Als Moderatorin der Diskussion (M) nahm ich den Platz in der Mitte ein, blieb jedoch bewusst ausserhalb der Diskussionsrunde, um nicht zu viel Aufmerksamkeit auf mich zu ziehen. Die übrigen Gruppenmitglieder nahmen hinter ihren Rednern beziehungsweise Rednerinnen Platz, was Letzteren bei Bedarf kurze Rücksprachen mit ihrem Team

ermöglichte. Ausserdem hatten die Gruppen während der Diskussion die Möglichkeit, mit der Beschriftung zusätzlicher Karteikarten ihren Rednern/Rednerinnen diskret Nachrichten oder weitere Argumente zukommen zu lassen. Sporadisch durften sich auch Gruppenmitglieder zu Wort melden, doch mussten sie sich – im Gegensatz zu den Rednerinnen und Rednern – durch ein Handzeichen bei der Moderatorin dafür anmelden.

Zu Beginn der Diskussion erläuterte ich kurz die oben erwähnten Regeln, stellte die elf Positionen vor und nannte nochmals das Thema der Diskussionsrunde, das auch an der Wandtafel notiert war. Weiter erwähnte ich, dass wir nun während der gesamten zweiten Lektion Zeit hätten, die Diskussion auszutragen. Nach diesen Angaben zu den Rahmenbedingungen stellte ich die Frage, wie sie im Titel formuliert war, in den Raum und erteilte das Wort dem ersten Redner, der sich meldete. Die Diskussion startete gleich mit dem ersten Votum lebhaft. Ohne als Moderatorin eingreifen zu müssen, brachten die verschiedenen Redner und Rednerinnen ihre Argumente ein und versuchten sich jeweils durchzusetzen oder die vorangegangenen Beiträge durch Gegenargumente zu relativieren. Dadurch, dass elf Personen mit elf Gruppen Argumentarien vorbereitet hatten, fand sich immer jemand, der einen weiteren Aspekt oder ein neues Argument einbringen konnte. Bisweilen entstanden lustige Momente, indem sich Studierende unterschiedlicher Positionen Namen bekannter Politiker und Politikerinnen gaben oder sich über spezifische Allianzen moikierten. Diese humorvollen Einschübe lockerten die Atmosphäre auf und führten zu einer spannenden, angeregten Diskussion, die ohne Eingriff durch die Moderation 35 Minuten andauerte. Erst nach dieser Zeit entstand eine Pause, was mir als Moderatorin ermöglichte, die einzige Rednerin, die sich bisher noch nicht zu Wort gemeldet hatte, um ihre Stellungnahme zu bitten. Dadurch entfachte sich die Diskussion ein weiteres Mal während rund fünf Minuten, bevor ich als Moderatorin die nächste Pause nutzte, um mich bei allen Beteiligten für ihr Engagement zu bedanken und die Diskussion zu beenden. Anhand zentraler Stichworte, die ich während der Debatte auf einem Flip-Chart notiert hatte, zeigte ich nochmals den Diskussionsverlauf auf und rief die wesentlichen Aspekte in Erinnerung. Nach der Auflösung der Diskussionsrunde folgte – auf freiwilliger Basis – eine Abstimmung aller Anwesenden zur Frage: Einheitskasse ja oder nein? Dabei fiel das Abstimmungsergebnis mit 19 Stimmen für die Einheitskasse

und 27 Stimmen dagegen bei neun Enthaltungen eindeutig aus. Auch in der offiziellen Abstimmung am 11. März 2007 wurde die Initiative schliesslich mit 71 % Nein-Stimmen verworfen.

### **3 Kritische Reflexion der „Arena-Diskussion“ als Lehrmethode**

Die Durchführung der Diskussion erforderte neben der Vorbereitung seitens der Dozentin (vgl. Details weiter unten) eine Vorbereitungsphase für die Studierenden. Damit wurde die Arbeit am Unterrichtstag zwingend in zwei Phasen gegliedert: Die Vorbereitungsphase (3.1), in der die Studierenden in Teamarbeit ein Argumentarium erstellten und die Umsetzungsphase (3.2) mit der Durchführung der „Arena-Diskussion“.

#### **3.1 Vorbereitungsphase – Gruppenlernen**

Im Rahmen einer Teamarbeit beschäftigten sich jeweils fünf Studierende während der vorgegebenen Zeit von 60 Minuten, in der 15 Minuten Pause einberechnet waren, mit der vorgegebenen Aufgabe (der Erarbeitung eines Argumentariums für eine bestimmte Perspektive) als Vorbereitung für die Diskussion.

Die Vorteile der Teamarbeit bestanden aus der Förderung einer Vielfalt an Kompetenzen (vgl. Kapitel 2) sowie darin, dass die Studierenden eigenständig und selbstgesteuert in Gruppen arbeiten und lernen konnten. Dies trug ihrem Bedürfnis nach Übernahme von Verantwortung Rechnung und wirkte motivierend. Eingeschränkt wurde die Freiheit der Studierenden durch die zeitliche Vorgabe (Rahmenbedingung) und den Zwang zur Wahl einer spezifischen Position. Da bei der Auswahl jedoch elf verschiedene Positionen zur Verfügung standen, schien diese Einschränkung zumutbar. Auch wurde durch die Vorgabe einer Vielfalt von Material zu allen Positionen versucht, für alle Gruppen in etwa gleiche Bedingungen zu schaffen. Die Teams hatten die Möglichkeit, sich aus dem Unterrichtsraum zu entfernen und einige nutzten die Gelegenheit, sich über das Internet weitere Dokumente zu besorgen. Die Selbststeuerung der Gruppen gab den Studierenden die Möglichkeit, Verantwortung übernehmen. Dies wiederum förderte ihre Selbstständigkeit und

reduzierte ihre Fokussierung auf die Dozentin. Die Ankündigung, dass im Anschluss an die Vorbereitungsphase eine „Arena-Diskussion“ konkret durchgeführt würde und jede Gruppe sich dabei aktiv zu beteiligen hätte, führte dazu, dass die Teams schnell einen Redner oder eine Rednerin bestimmten. Dieser Person wiederum war es in der Folge ein Anliegen, dass ihre Gruppe den Auftrag effizient erledigte (Kontrolleffekt). Der Auftrag selber war klar formuliert (Argumentarium erstellen), doch die Art und Weise, wie dies zu geschehen hat, wurde bewusst offen gelassen, was die Komplexität der Aufgabe steigerte und das Schwierigkeitsniveau erhöhte (vgl. Weidenmann 1995, S. 136). Die Arbeitsbedingungen wiederum waren angenehm: Zwar wurde die Gruppengröße (5 Personen) vorgegeben, doch waren die Studierenden bei der Zusammensetzung frei. Hilfsmittel in Form von Informationsmaterial wurde ihnen ebenso wie der Unterrichtsraum zur Verfügung gestellt. Zudem war der zeitliche Rahmen klar definiert und die Art der Ergebnispräsentation allen zu Beginn mitgeteilt worden.

Kritische Punkte bestanden (wie bei praktisch allen Teamarbeiten) in der Gefahr, dass die Beteiligten nicht motiviert sind, eine leitungszentrierte Arbeitsform bevorzugen würden oder Mühe bekunden, in ihrem Team zusammenzuarbeiten (vgl. ebd., S. 137). Diese Probleme waren bei der „Arena-Diskussion“ nicht erkennbar, wohl weil die eher unübliche Lehrmethode das Interesse der Studierenden wecken konnte. Die Gruppen arbeiteten ohne Kontrolle seitens der Dozentin während einer Stunde. Ob sie die zur Verfügung gestellte Zeit sinnvoll nutzen würden, war zunächst völlig offen. Erst zu Beginn der Diskussion wurde klar, dass die Studierenden ihre Aufgabe ernsthaft und engagiert gelöst hatten. Die offene Anlage der Teamarbeit, die ihnen ermöglichte, sich nach individuellem Interesse mit der Thematik auseinanderzusetzen, war für die Motivation zweifellos förderlich.

### *Aufgaben der Dozentin*

Die „Arena-Diskussion“ muss gründlich vorbereitet werden. Die Vorbereitung besteht im Wesentlichen in der Analyse der Rahmenbedingungen (Klärung der Fragen nach Zeitpunkt, Dauer der Veranstaltung, Anzahl Studierender, Raum) und in der Auswahl und Erarbeitung des Themenschwerpunkts. Bei aktuellen Themen kann dabei auf zahlreiche



Angaben aus dem Internet zurückgegriffen werden, doch nimmt die Suche nach unterschiedlichen Positionen und die Sammlung von ungefähr gleich viel Informationsmaterial zu jeder Position beträchtliche Zeit in Anspruch. Weiteren nicht zu unterschätzenden Aufwand erfordern die Kopierarbeit, die Vorbereitung der Materialmappen, die Bereitstellung der Karteikarten und das Verfassen des Arbeitsauftrags (in Stichworten, zum Notieren an der Wandtafel).

### **3.2 Diskussionsphase**

Die „Arena-Diskussion“ verlangte von den elf Rednern und Rednerinnen die Bereitschaft, sich im Namen ihrer Gruppe zu exponieren, eine spezifische Position einzunehmen und diese möglichst gut zu vertreten. Neben geistiger Flexibilität und rhetorischer Gewandtheit waren die vorher gesammelten und auf Karteikarten notierten Argumente wichtige Stützen für die Diskutierenden. Sie konnten ihre Karten als Erinnerungshilfe nutzen und so eine Vielfalt an Argumenten in die Diskussion einbringen. Die Gruppenmitglieder, die nicht mitredeten, verfolgten die Diskussion aufmerksam und schrieben ihren Rednern und Rednerinnen bei Bedarf zusätzliche Argumente auf. Einige wenige meldeten sich ergänzend zu Wort.

In der Diskussion konnte das Thema fundiert erörtert, aber auch gut abgeschlossen werden. Damit wurden das Verstehen gegensätzlicher Meinungen sowie das Darlegen eigener Standpunkte gefördert. Laut Pfäffli (2005) sind als Lernaktivitäten bei Diskussionen neben dem Zuhören auch das Überdenken der eigenen Meinung sowie das Verbalisieren eigener Gedanken zu nennen. Dies fördert die Reflexion von Werthaltungen und die Meinungsbildung. Zudem aktiviert es die Studierenden (vgl. Pfäffli 2005, S. 164). Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass die „Arena-Diskussion“ exemplarisches Lernen ermöglicht, handelt es sich doch dabei um eine „konkrete Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ wie Klafki sie fordert, in der Eigenschaften und Möglichkeiten erkundet und erprobt werden können (vgl. Klafki 1996, S. 157). Die Situation einer fachlichen Diskussion in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist realitätsnah, die Lehrmethode daher durchaus praxisbezogen. Durch die Selbststeuerung wird die Eigenständigkeit der Studierenden

gefördert. Die Teamarbeit unterstützt zudem das Gruppenlernen und die Entwicklung der entsprechenden Sozialkompetenzen. Die Tatsache, dass während längerer Zeit rege diskutiert wurde, zeugt davon, dass die Studierenden sich in der Vorbereitungszeit intensiv mit der Thematik befasst hatten. Sie nahmen interessiert Stellung und brachten immer wieder Informationen ein. Die Lehrmethode „Arena-Diskussion“ regte die Auseinandersetzung mit der Thematik an. Die Tatsache, dass die Studierenden das Thema aufgrund der Aktualität und der bevorstehenden Abstimmung noch weitere sechs Wochen lang in den Medien verfolgen konnten, war lerntechnisch ein zusätzliches Plus. Der Gegenwartsbezug war gegeben und im Schweizer Fernsehen fand auch eine „echte“ Arena zu dieser Thematik statt. Wie lohnend eine fundierte Einarbeitung in eine sozialpolitische Thematik sein kann, konnten die Studierenden dadurch konkret erleben.

#### *Aufgaben der Dozentin*

Der Aufwand für die Diskussion besteht einzig in der Vorbereitung des Unterrichtsraums (vgl. Abbildung 1) und dem Erstellen von Namensschildern aus A4-Kartons sowie der Bereitstellung eines Flip-Charts. Die Vorbereitung der Moderation ist hingegen zeitintensiv, geht es doch darum, für den Fall einer stockenden Diskussion genügend Fragen in Reserve entwickelt zu haben, die den einzelnen Rednern und Rednerinnen gestellt werden könnten, wenn sie nicht von sich aus das Wort ergreifen würden. Im vorliegenden Fall bestand die Moderation allerdings in erster Linie in der Einführung und der Bekanntgabe der zentralen Regeln für die Diskussion, in zweiter Linie im Erfassen der wesentlichen Aspekte in Stichworten auf einem Flip-Chart während der Diskussion. Die Moderationstätigkeit beschränkte sich also (durchaus erwünscht) auf ein Minimum. Zu einer Intervention seitens der Moderatorin kam es erst nach einer langen ersten Diskussionsrunde, wobei eine schweigsam gebliebene Rednerin aufgrund einer konkreten Frage zur Abgabe ihrer Stellungnahme ermuntert wurde. Mit einem Rückblick auf die am Flip-Chart notierten Stichworte wurde die „Arena-Diskussion“ abgeschlossen.

## 4 Fazit

Sozialversicherungen gelten im Allgemeinen in der Lehre als eher „trockene“ Materie. Um die Studierenden im Modul „Praxis der Sozialen Arbeit“ zu motivieren, sich mit einer Sozialversicherung vertieft zu befassen, wurde die Lehrmethode der „Arena-Diskussion“ eingesetzt. Sie ermöglichte es den Studierenden, ihr Interesse an der Thematik „jeweils aus subjektiver Sicht“ einzubringen (Krapp 2000, S. 57). Die aktivierende Lehrmethode verbindet verschiedene Methoden miteinander. Dieser Methoden-Mix eignet sich dafür, Studierende für eine Thematik zu erwärmen. Die klassische Arbeit in Kleingruppen wird mit der Methode der Diskussion verbunden. Allerdings handelt es sich dabei weder um eine Podiumsdiskussion noch um eine offene Fachdiskussion, sondern in Anlehnung an die aus dem Schweizer Fernsehen bekannte Sendung „Arena“ um eine „Arena-Diskussion“. Nach einer ausgiebigen Auseinandersetzung mit Textmaterial und der Bündelung der Erkenntnisse durch die Studierenden in selbst organisierten Gruppen folgt ein Moment der Verschränkung von Information mit Entertainment. Die „Arena-Diskussion“ ist als Fachdiskussion zwar immer noch inhaltsorientiert und durch die seriöse Vorarbeit fundiert, doch handelt es sich in erster Linie um eine kommunikativ akzentuierte Methode, die einen gewissen Spassfaktor enthält. Dies führt zu einer lockeren Atmosphäre, in der aber konzentriert gearbeitet wird.

Hier zeigt sich eine mögliche Grenze der Lehrmethode: Nimmt der Unterhaltungsanteil der Methode überhand, ist vorstellbar, dass Studierende ihre Aufgabe zu wenig Ernst nehmen und sich nur oberflächlich mit der Thematik befassen. Auch besteht das Risiko, dass die vorgegebene Thematik nur wenig Anklang findet und die Studierenden sich eher lustlos mit den ausgewählten Materialien auseinandersetzen. Zudem lässt sich nicht kontrollieren, wie die Kleingruppenprozesse verlaufen, ob sich alle gleich stark engagieren und so ein gemeinsamer Lernprozess stattfindet, oder ob sich nur wenige (insbesondere die designierten Redner und Rednerinnen) bemühen, während sich die anderen zurückhalten. Diese Gefahr besteht jedoch in nahezu allen Teamarbeiten. Schliesslich besteht das Risiko, dass die Diskussion mangels Debattierfreude nicht zustande kommt. Angesichts der eher grossen Anzahl von Studie-

renden war das letztgenannte Risiko im vorliegenden Beispiel jedoch eher klein, fanden sich doch in der Grossgruppe genug Studierende, die von sich aus das Wort ergriffen.

Die oben exemplarisch dargestellte „Arena-Diskussion“ erwies sich als rundum positive Erfahrung. Sie zeigt, dass Studierende durch gezieltes methodisches Vorgehen so geführt werden können, dass sie ohne direkte Wissensvermittlung durch Dozierende in der Lage sind, sich mit einer Thematik fundiert auseinander zu setzen und eigenständige Gedanken, Meinungen, Positionen dazu zu entwickeln. Für Dozierende bedeutet dies, sich von der Vorstellung zu lösen, wonach „eine gute Informationsdarbietung (...) der wichtigste Bestandteil der Wissensvermittlung“ sei (Landwehr 2006, S. 54). Stattdessen gilt es, den Lernprozess zu moderieren und sich auf die „Initiierung, Steuerung und Begleitung von thematischen Auseinandersetzungsprozessen und von lernfreundlichen Kommunikationsprozessen“ zu konzentrieren (ebd., S. 55).

## Literaturverzeichnis

- KLAFKI, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- KRAPP, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In: Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen: Leske + Budrich.
- LANDWEHR, N. (2006). Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau: Sauerländer.
- PFÄFFLI, B. K. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- WEIDENMANN, B. (1995). Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim und Basel: Beltz.

Dietmar Possner

## Schwierige und komplexe Sachverhalte vermitteln

### **Didaktische Massnahmen für den Unterricht**

Die Vermittlung schwieriger und komplexer Sachverhalte stellt für jede Lehrperson eine besonders anspruchsvolle Aufgabe dar, weil eine Vielzahl methodischer und fachlicher Faktoren gleichzeitig zu berücksichtigen ist. Das Ziel des vorliegenden Textes ist es, Ursachen, die einen Sachverhalt schwierig bzw. komplex erscheinen lassen, zu eruieren und Möglichkeiten vorzuschlagen, wie in der Lehre darauf angepasst reagiert werden kann.

Zu diesem Zweck wurde eine Expertenbefragung von sechs Dozierenden der Universitäten Bern und Fribourg durchgeführt. Diese Befragung diente als Ausgang der Auseinandersetzung mit dem Thema in einer Praxisgemeinschaft im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigten sowohl Ursachen für die Schwierigkeit bzw. Komplexität eines Sachverhaltes als auch Möglichkeiten auf, im Unterricht adäquat darauf zu reagieren. Die Befragung zeigte auch, dass sich gewisse Faktoren, wie beispielsweise mangelndes Vorwissen, mangelndes Problembewusstsein oder mangelnde Aktivität der Lernenden, insbesondere an Schlüsselstellen sequenziell organisierter Lernsequenzen komplexitätssteigernd und fortschrittshemmend auswirken. Der Textbeitrag geht auf diese Schlüsselstellen ein und schlägt Möglichkeiten vor, wie das Wissen an derartigen Schlüsselstellen gefestigt werden kann. Ausserdem wird gezeigt, wie durch eine kybernetische Darstellungsweise komplexe Sachverhalte mit Wirkungsgefügen visualisiert werden können, was hilft, konkrete Massnahmen zur Lösung eines komplexen Problems abzuleiten.

## 1 Vorgehen

Folgender Text beschreibt, wie ein vorerst diffuses Problem (am Beispiel „Vermittlung komplexer Sachverhalte“) transparent gemacht werden kann und Lösungsansätze abgeleitet werden können (Abb. 1). Zu diesem Zweck werden Experten und Expertinnen eine Woche vor der Praxisgemeinschaft Fragen, die zur Klärung der Problematik beitragen könnten, zugestellt. Ebenso werden diese Personen aufgefordert, Fallbeispiele aus ihrer eigenen praktischen Tätigkeit zu überlegen, zu hinterfragen und in die Besprechung mitzubringen. Als Einstieg in die Besprechung werden die Ergebnisse der Umfrage allen zugänglich gemacht und anschliessend die mitgebrachten Beispiele nach vorgegebenen Kriterien angehört, diskutiert und protokolliert. Die Kernaussagen werden daraufhin in einer kybernetischen Darstellungsweise miteinander in Beziehung gesetzt, wodurch das Problem greifbar wird. Nicht beeinflussbare Faktoren werden entfernt, beeinflussbare Faktoren deutlich gemacht und aus ihnen Massnahmen zur Lösung des Problems abgeleitet.

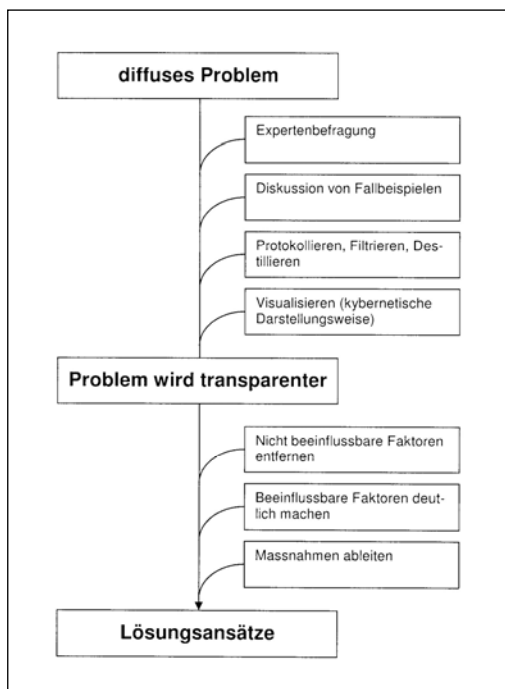


Abbildung 1: Vorgehen beim Analysieren eines diffusen Problems

## 2 Ableiten von Massnahmen durch Expertenbefragung

### 2.1 Fragestellung der Erhebung

Um die Problemstellung zu präzisieren, werden Antworten auf die folgenden Fragen gesucht:

- a. Welche Faktoren machen einen Sachverhalt schwierig/komplex?
- b. Welche Faktoren beeinflussen das Verständnis schwieriger/komplexer Sachverhalte?
- c. Welche Möglichkeiten gibt es, in der Lehre auf schwierige/komplexe Sachverhalte einzugehen?
- d. Woran merkt die Lehrperson, ob ein schwieriger/komplexer Sachverhalt verstanden wurde?

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Praxisgemeinschaft erhielten im Vorfeld der Besprechung folgenden Fragenkatalog:

1. Schätze den Anteil schwieriger Fragestellungen in deiner Vorlesung:
  - a. 0–10 %
  - b. 10–30 %
  - c. 30–60 %
  - d. 60–100 %
  
2. Hast du im Verlaufe deiner Lehrtätigkeit den Anteil an schwierigen Fragestellungen erhöht?
  - a. Ja (→ Warum?)
  - b. Ist etwa gleich geblieben
  - c. Nein
  
3. Welche Anforderungen an den Schwierigkeitsgrad stellst du bei Prüfungen?
  - a. Ich mache die Prüfung eher leichter als die Vorlesung.
  - b. Ich versuche die Prüfung eher schwieriger zu machen als die Vorlesung (Selektionsauftrag?).

- c. Ich versuche einen angemessenen Schwierigkeitsgrad zu erreichen, welcher dem Schwierigkeitsgrad der Vorlesung nahe kommt.
4. Wähle aus deinem Unterricht zwei Sachverhalte, von denen du weisst, dass sie von den Studentinnen und Studenten in der Regel nicht leicht zu verstehen sind und überlege, woran es liegt, dass diese Sachverhalte so schwierig sind. Suche bitte Beispiele von unterschiedlichem Charakter!
5. Wendest du (eine) spezielle Methode(n) an, um diesen schwierigen Sachverhalt zu erläutern?
6. Woran spürst du, dass der Sachverhalt verstanden wurde?

## **2.2 Ergebnisse der Befragung**

### **2.2.1 Faktoren, die einen Sachverhalt schwierig und komplex erscheinen lassen**

Die Ursachen, die einen Sachverhalt schwierig bzw. komplex erscheinen lassen, sind vielfältig und können grundsätzlich auf vier Ebenen geortet werden: auf der Ebene der Sache, der Lehrperson, des/der Lernenden sowie des umgebenden Rahmens. Die nachstehende Auflistung ist das Produkt der E-Mail-Umfrage sowie der Gedanken, die während der Praxisgemeinschaft geäußert wurden. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

#### **Ebene der Sache**

Schwierig wird ein Sachverhalt dann, wenn ...

- bestimmte Fragestellungen keine eindeutigen Interpretationen zulassen, sondern in einer Antwort viele verschiedene Schichten /hierarchische Ebenen liegen
- eine Fülle von Wissen gleichzeitig benötigt wird
- vielfältige Beziehungen bestehen (Komplexität)
- keine klaren Definitionen vorliegen



- die Definitionen zwar gleich bleiben, Funktionen und Dogmatik sich aber im Laufe der Geschichte ändern
- die Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht zufriedenstellend hergestellt werden kann
- ein hoher Abstraktionsgrad und Symbolgehalt vorliegt (hohe Anzahl von Fachbegriffen)
- usw.

### **Ebene der Lehrperson**

Schwierig wird ein Sachverhalt dann, wenn ...

- es der Lehrperson an Einfühlungsvermögen/Verständnis für die Denkweise des Lernenden mangelt
- der Unterricht schlecht strukturiert ist
- die Lernenden nicht aktiviert werden (Übungen, Diskussion, Rückfragen usw.)
- zu wenig Zeit zur Verfügung steht
- usw.

### **Ebene der Lernenden**

Schwierig wird ein Sachverhalt dann, wenn ...

- das Vorwissen der Lernenden nicht genügt und/oder der Lehrperson nicht genügend bekannt ist
- auf der Seite der Lernenden das Problembewusstsein sehr gering ist und kein Bedarf für die intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt gesehen wird
- die Motivation der Lernenden sehr gering ist
- die Lernenden müde sind
- usw.

### **Ebene des umgebenden Rahmens**

Schwierig wird ein Sachverhalt dann, wenn ...

- die Lernkette nicht komplett ist (Theorie > Praxis > Evaluation > Reaktion ...)
- der Inhalt nicht prüfungsrelevant ist
- der Unterricht in eine ungünstige Tageszeit fällt
- der Unterrichtsraum zu klein ist
- keine geeignete Infrastruktur zur Verfügung steht
- usw.

Die Befragung zeigte auch, dass sich einige Faktoren, wie beispielsweise mangelndes Vorwissen, mangelndes Problembewusstsein oder mangelnde Aktivität der Lernenden insbesondere an Schlüsselstellen sequenziell organisierter Lernsequenzen komplexitätssteigernd auswirken. Als Schlüsselstellen werden im Folgenden solche Unterrichtssequenzen verstanden, in denen Regeln, Muster oder Techniken abgeleitet werden, auf welche im späteren Verlauf des Unterrichts immer wieder zurückgegriffen wird und deren Verständnis unabdingbare Voraussetzung dafür ist, dem Unterricht weiter folgen zu können. Da solche Schlüsselstellen den Lernenden meist nicht bewusst sind, ist es die Aufgabe der Lehrperson, besonderes Augenmerk auf sie zu legen und zu kontrollieren, dass die Inhalte auch verstanden worden sind.

#### **2.2.2 Mögliche didaktische Massnahmen**

In der Befragung wurden folgende Vorschläge genannt, wie in der Lehre mit schwierigen und komplexen Sachverhalten umgegangen werden kann:

- Inhalte auf das Wesentliche reduzieren (Didaktische Reduktion)
- Abstraktionsniveau senken
- Mit konkreten Beispielen/Fallbeispielen arbeiten
- Vorlesung besser strukturieren
- Ordnung und Überblick schaffen

- Die Inhalte zuerst in kleine, leicht verdauliche Portionen zerlegen und diese anschliessend verknüpfen
- Das System zeigen, das dahinter steht und die verschiedenen hierarchischen Ebenen sichtbar machen
- Visualisierungen besonders sorgfältig machen
- Mit Metaphern arbeiten
- Besonderen Wert auf die Sensibilisierung/Motivierung der Studierenden legen
- Durch den Bezug zur Realität, durch Praktizieren versuchen, persönliche Betroffenheit auszulösen
- Besonderen Wert auf gute Arbeitsaufträge, Gruppenarbeiten, Präsentationen durch die Studierenden legen und so versuchen, die Eigenaktivität der Studierenden zu fördern
- Den Studierenden mehr Möglichkeiten zum Fragen stellen, zur Diskussion geben
- Sich verstärkt Mühe geben, bei den Studierenden Wissens- und Verständnislücken zu erkennen (Spionieren)
- Zwischendurch Kontrollfragen stellen
- Sich verstärkt den einzelnen Studierenden widmen (Individualisieren)
- Den Lehrpersonen und Studierenden mehr Zeit geben als bei anderen Themen
- Öfter demonstrieren
- Wichtiges wiederholen
- Usw.

### **3 Die Konsolidierungsspirale: Ein Instrument zur Festigung von Kenntnissen und Fertigkeiten an Schlüsselstellen**

Zur Festigung von Kenntnissen und Fertigkeiten an Schlüsselstellen hat der Autor das Modell der Konsolidierungsspirale entwickelt (Abb. 2). Es beruht auf dem Prinzip der Konsolidierung (Ausubel 1981), weist jedoch gleichzeitig klare Züge des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (Collins et al. 1989) auf. Eine zentrale Forderung der Konsolidierungsspirale liegt im rhythmisierten Wechsel zwischen rezeptivem Beobachten und aktivem Arbeiten sowohl des/der Lernenden als auch der Lehrperson. Damit für die Lehrperson eine exakte Beobachtung des/der Lernenden möglich ist, muss sie sich aus der Rolle als Vortragende zurücknehmen und gleichzeitig die Lernenden mit angepassten Übungsaufgaben konfrontieren (Aktivieren). Während dieser Unterrichtsphase beobachtet die Lehrperson die Lernenden sehr genau (Spionieren), um deren Lücken zu erkennen und daraufhin gezielt Massnahmen abzuleiten (Reagieren). Das im Cognitive-Apprenticeship-Ansatz vorgeschlagene Coaching wird damit aus der Perspektive der Lehrperson in eine Phase des genauen Beobachtens und eine Phase der gezielten Hilfestellung zerlegt. Dabei wechselt die Sozialform vom Plenum über den Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht zurück zum Plenum. Je nach Wissensstand der Lernenden sind weitere Durchgänge nötig, bevor mit den nächsten Unterrichtsschritten weitergefahren werden kann.

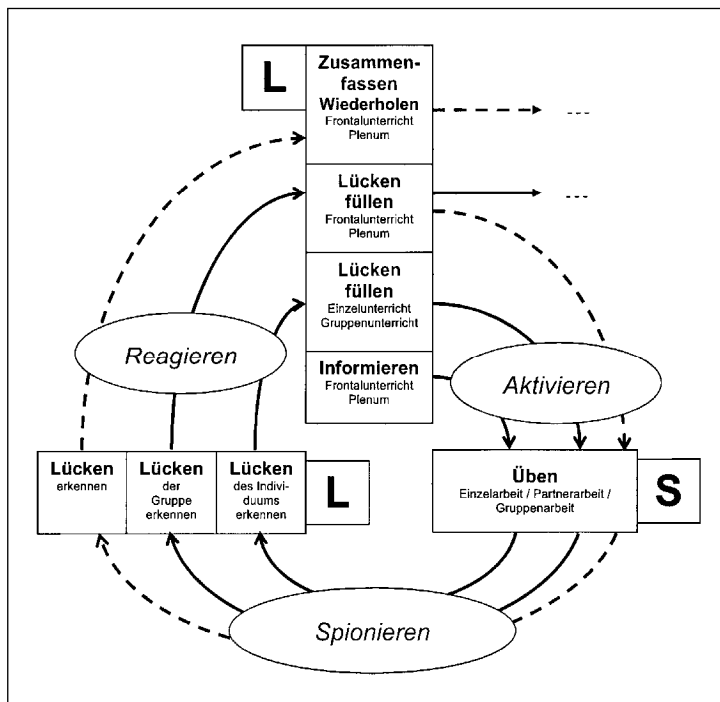


Abbildung 2: Modell der Konsolidierungsspirale, S = Schüler, L = Lehrer

Aus Rückfragen, Prüfungsergebnissen und sorgfältigem Aufdecken der Lücken erkennt die Lehrperson, ob der Sachverhalt hinreichend verstanden wurde. Konsolidierungsspiralen werden je nach Bedarf an Schlüsselstellen des Unterrichts eingebaut (Abb. 3).

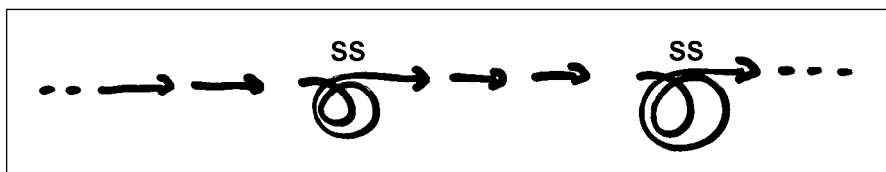


Abbildung 3: Einbau der Konsolidierungsspirale an Schlüsselstellen SS sequenziell organisierter Lehr-Lern-Veranstaltungen

## 4 Visualisierung komplexer Sachverhalte mit Wirkungsgefügen

Sachverhalte werden dann als komplex eingestuft, wenn eine Fülle von Wissen und Beziehungen gleichzeitig verfügbar sein muss. Der kybernetische Denkansatz von Vester (1983) eignet sich für die Visualisierung komplexer Sachverhalte. In einem so genannten Wirkungsgefüge werden wesentliche Parameter eines Systems über Pfeildiagramme zweiter Ordnung miteinander verbunden. Dabei entsteht ein Netzwerk von Beziehungen mit zunehmender Komplexität. Wirkungsgefüge stellen eine Spezialform von Beziehungsgeflechten (Mapping: Armbruster & Anderson 1981) dar, da die verwendeten Parameter ausschliesslich über positive oder negative Korrelationen miteinander in Verbindung gebracht werden. Um dies zu ermöglichen, müssen die eingesetzten Parameter mindestens in abgeschwächter Form quantitativ erfassbar sein.

Ein Vorteil von Wirkungsgefügen der im Folgenden beschriebenen Art liegt darin, dass in der Erarbeitungsphase die dem Menschen vertrauten monokausalen Denkmuster beibehalten werden können, das Gehirn somit nicht mit einer Vielzahl von Faktoren und Beziehungen belastet wird, trotzdem aber nach und nach ein vernetztes Bild des zu untersuchenden Systems entsteht, das sich der Wirklichkeit annähert. Dabei ist es nicht möglich und auch nicht nötig, sämtliche Einflussgrößen zu erfassen. Auch mit stark reduziertem Datenmaterial lässt sich eine recht verlässliche Beschreibung eines Systems erreichen (Rose & Harmen 1978), aus welcher bei Bedarf durch Weglassen nicht beeinflussbarer Parameter gezielt Massnahmen abgeleitet werden können. Weitere Vorteile der Methode sind der geringe Materialaufwand, die niedrigen Materialkosten, die Möglichkeit, Zwischenergebnisse des Prozesses jederzeit mittels Kopien festzuhalten, das Entfallen einer Moderationsperson sowie die Klarheit einmal festgelegter Parameter.

### **Erstellen von Wirkungsgefügen: erforderliche Schritte**

Benötigt werden: weisses A3-Papier, gelbe Haftzettel (38 mm x 51 mm), Klebstreifen, schwarzer Stift und ein Kopierapparat.

*Schritt 1:*

Fragestellung formulieren: Welche Faktoren beeinflussen z. B. ...

... den Heilungsprozess eines Patienten?

... die Höhe der Mietzinse?

... das Verständnis schwieriger und komplexer Sachverhalte (im Folgenden als Beispiel verwendet)?

... usw.

*Schritt 2:*

Notieren der Faktoren auf Haftzettel und auf A3-Papier aufkleben

→ Kopie

*Schritt 3:*

Beziehungen herstellen, dabei bedeutet:

$A \longrightarrow B$	Je mehr von A, umso mehr von B, oder je weniger von A, umso weniger von B.	positive Korrelation gleichgerichtete Wirkung
$A \dashrightarrow B$	Je mehr von A, umso weniger von B, oder je weniger von A, umso mehr von B.	negative Korrelation gegenläufige Wirkung

→ Kopie

*Schritt 4:*

Faktoren entfernen, die nicht beeinflussbar sind

→ Kopie

*Schritt 5:*

Faktoren markieren, die am Anfang von Ketten stehen

→ Kopie

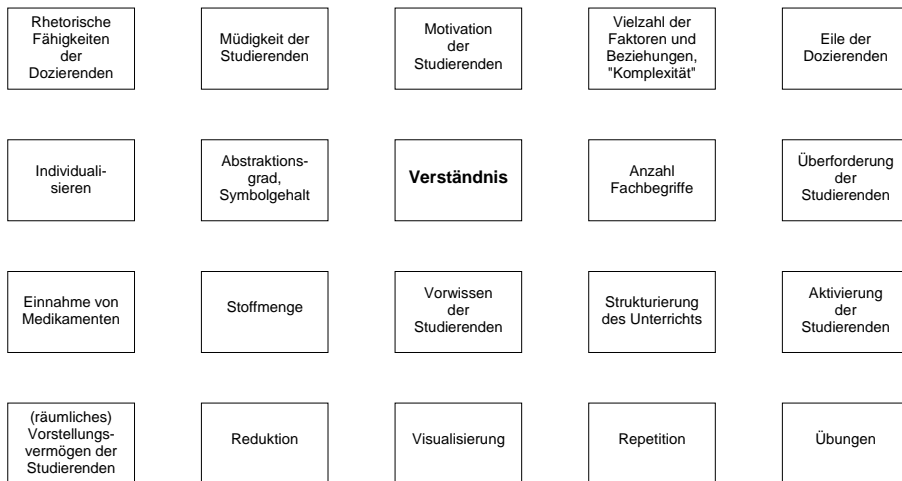
*Schritt 6:*

Massnahmen ableiten

→ Kopie

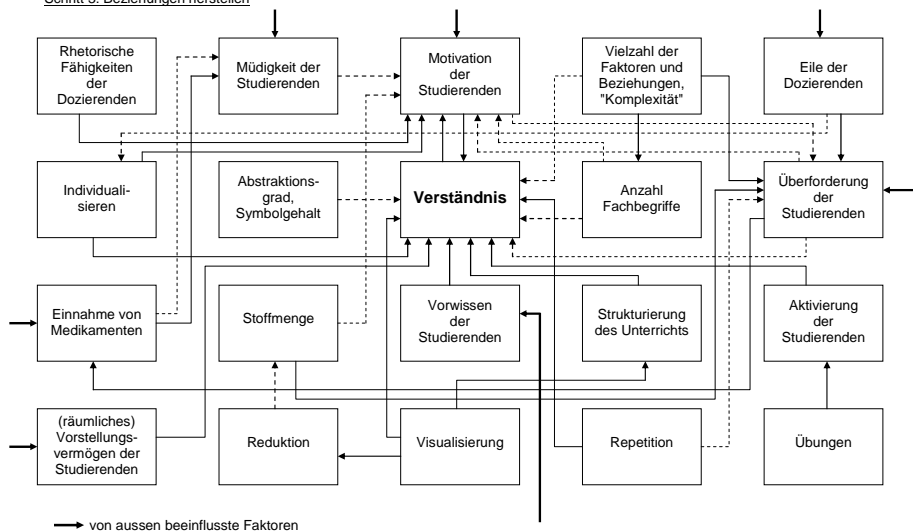
Welche Faktoren beeinflussen das Verständnis schwieriger und komplexer Sachverhalte?

Schritt 2: Notieren der Faktoren auf Haftzettel und auf A3-Papier aufkleben



Welche Faktoren beeinflussen das Verständnis schwieriger und komplexer Sachverhalte?

Schritt 3: Beziehungen herstellen

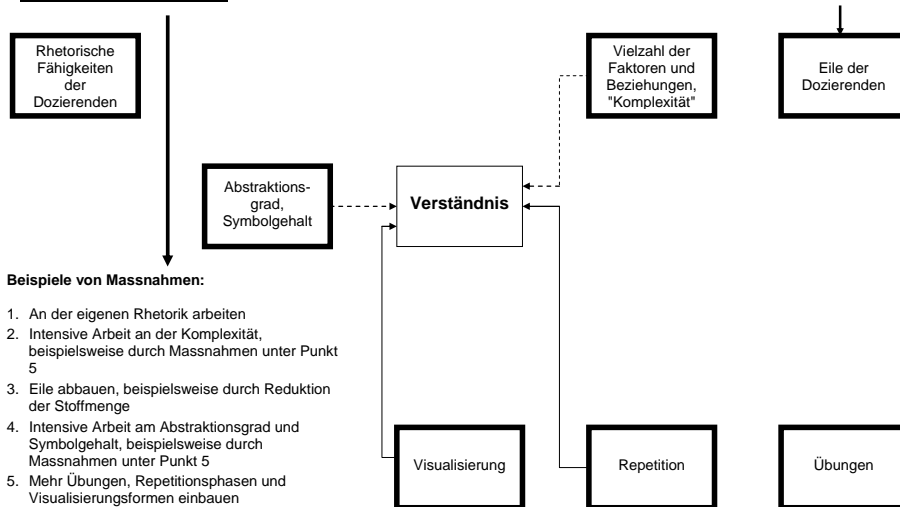






Welche Faktoren beeinflussen das Verständnis schwieriger und komplexer Sachverhalte?

Schritt 6: Massnahmen ableiten



## 5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Textbeitrag gibt einen Einblick in die Problematik des Umgangs mit schwierigen und komplexen Sachverhalten in der Lehre. Derartige Sachverhalte können durch eine sorgfältige Unterrichtsplanung und -durchführung leichter und effizienter vermittelt werden. Von zahlreichen Faktoren sind dabei folgende Punkte besonders bedeutsam:

1. Reduzieren: Reduktion der Stoffmenge und des Schwierigkeitsgrades
2. Strukturieren: Sorgfältige Strukturierung des Unterrichtsablaufs und der gegebenen Informationen, Visualisierung beispielsweise mit Hilfe einer kybernetischen Darstellungsweise
3. Aktivieren: Aktivierung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf affektiver, motorischer und kognitiver Ebene
4. Spionieren: Möglichst individuelles Aufdecken von Lücken
5. Reagieren: Lücken schliessen, Wissen konsolidieren

Abbildung 4 stellt die im vorliegenden Textbeitrag angesprochenen Möglichkeiten und Massnahmen für den Umgang mit schwierigen und komplexen Sachverhalten zusammenfassend dar.

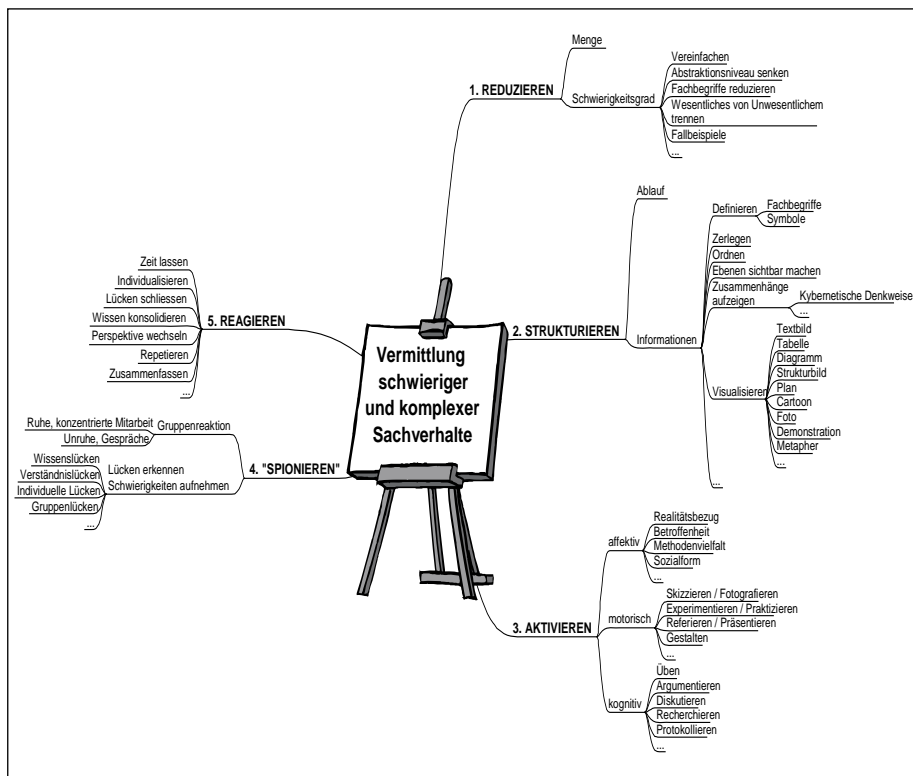


Abbildung 4: Hilfsmittel zur Vermittlung schwieriger und komplexer Sachverhalte

Die Konsolidierungsspirale dient dem Zweck, Lücken und Schwierigkeiten der Lernenden zu erkennen und entsprechend darauf einzugehen. Sie wird vorzugsweise an Schlüsselstellen des Unterrichts eingesetzt.

Die Methode der kybernetischen Darstellungsweise kann grundsätzlich bei allen Fragestellungen aus Wirtschaft, Politik, Ökologie oder anderen Bereichen angewendet werden, die von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden. Das kybernetische Modell erlaubt es, die Systemzusammenhänge komplexer Sachverhalte einfach darzustellen und einsichtig zu machen. Es schafft Klarheit über vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten, über kausale Zusammenhänge, hilft von monokau-

salem Denken wegzukommen und öffnet Möglichkeiten, konkrete Massnahmen zur Lösung eines komplexen Problems abzuleiten.

Die vorgeschlagenen Methoden wurden vom Autor getestet, verlangen aber nach weiteren Erprobungen.

## Literaturverzeichnis

- ARMBRUSTER, B. B. & ANDERSON, T. H. (1981). Research synthesis on study skills. *Educational Leadership*, 39, 154–156.
- AUSUBEL, D. P. (1981). *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.). *Knowing, learning, and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 453–494.
- ROSE, M. R. & HARMSSEN, R. (1978). Using sensitivity analysis to simplify ecosystem models: a case study. *Simulation*, 31, 15–26.
- VESTER, F. (1983). *Ballungsgebiete in der Krise*. München: dtv, 44–63.

Katharina Kellerhals

## Evaluation der Lehre

### **„Diese Prüfung war heimtückisch und gemein...“**

Wie immer auch das studentische Wissen über Bedingungen des Lernerfolgs geartet ist, ich komme als Dozentin – wenn ich ernsthaft etwas über die Qualität meines Unterrichts und über meine Wirkung als Lehrperson erfahren will – nicht darum herum, Daten aus genau dieser Quelle zu gewinnen. Die Information „diese Prüfung war heimtückisch und gemein“ erhielt ich anlässlich einer ersten Programmkritik nach einem absolvierten Multiple-Choice-Test, in dem die Studierenden unter Beweis stellen mussten, wie genau sie die aufgetragenen Texte gelesen hatten. Es geht im Folgenden darum darzustellen, wie evaluative Tätigkeit gewinnbringend sowohl für den Lernerfolg der Studierenden wie für die Qualität der Lehre in einem Proseminar eingesetzt werden konnte. Die Evaluation der Veranstaltung erfolgte theoriegeleitet und wurde ziel- und lernprozessorientiert geplant und ausgewertet.

## **1 Was ist und was bringt Evaluation?**

### **1.1 Die Rolle von Evaluation in der Planung einer Lehrveranstaltung**

In der Pädagogik, in der Begriffe und Programme ständig überholt werden, da sich mit gesellschaftlichem Wandel fortlaufend eine nächste Reformphase einstellt, ist Evaluation ein „traditionelles Konzept“ (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 18).

Studentische Lehrbewertungen liefern – in geeigneter Weise eingesetzt – ergiebige Daten zur Evaluation der Lehre (siehe Kromrey 2001). Evaluation in der Lehre umfasst allerdings mehr als den obligaten Fragebogen in der Schlussveranstaltung. Wer evaluiert, plant, beschreibt,

analysiert und bewertet systematisch und datenbasiert einen Evaluationsgegenstand, der bestimmten Qualitätsanforderungen nachzukommen hat. Evaluationsgegenstände können beispielsweise sein: Studiengänge, Personal oder Lehrveranstaltungen. Beim hier zu untersuchenden Gegenstand handelte es sich um eine Lehrveranstaltung in Erziehungswissenschaft, welche evaluativ bewertet wurde. Es wurde überprüft, ob die vermittelten Informationen erfolgreich verarbeitet werden konnten, das heisst ob Lernen stattgefunden hat.

Damit didaktisches Handeln überhaupt überprüft werden kann, muss es auf Ziele ausgerichtet werden: Die zu erreichenden Fähigkeiten und Kompetenzen müssen benannt werden. Für wohl formulierte Ziele hat sich der Begriff „smarte Ziele“ – spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert – eingebürgert. Eine Zielformulierung dieser Art ist beim Erstellen eines Lehr- und Lernzielkatalogs hilfreich. Ausgerichtet auf diesen Katalog werden nun Inhalte ausgewählt sowie geeignete Massnahmen und Lernaktivitäten geplant. Mit fortlaufender Überprüfung – die evaluative Tätigkeit liefert Indikatoren – kann ermittelt werden, ob die Aktivitäten mit den angestrebten Zielen übereinstimmen: Wenn ja, kann sich der Prozessnutzen einstellen; wenn nein, müssen die Aktivitäten verbessert oder verworfen werden.

Idealtypisch beginnt somit die Planung einer Lehrveranstaltung mit der Formulierung von Lehr- und Lernzielen, es werden Inhalte und geeignete Massnahmen zur Übermittlung derselben ausgewählt. Bereits hier werden nun Datenerhebungselemente eingebaut, um während des Lernprozesses Rückmeldungen zu erhalten: Mit dieser begleitenden oder *formativen* Evaluation können die Wirkungen des Lernprozesses fortlaufend kontrolliert und das Programm gegebenenfalls modifiziert werden. Eine *summative* Evaluation beurteilt am Schluss den allgemeinen Nutzen, die Wirksamkeit des Programms. Es kann hier unterschieden werden zwischen der *Ergebnisevaluation*, in der mit Lernkontrollen die Outcomes der Studierenden, der erwartete Lernerfolg, überprüft werden können, und die *globale Evaluation*, in der durch Befragung diverse Bestandteile des gesamten Programms beleuchtet werden (Mittag & Hager 2000).

## 1.2 Erhebungsmethoden und Validität der Befragung

Je nach Erkenntnisinteresse verschiedener Akteure kann die Datenerhebung in der Form (verschiedene Evaluationsmethoden) und im Fokus (Selbst- und/oder Fremdevaluation) variieren. In der *Selbstevaluation* wird das selbst gestaltete Programm analysiert und bewertet, dies geschieht logischerweise aus einer emischen Sicht, das heisst der Referenzrahmen liegt innerhalb der eigenen wissenschaftlichen Profession. *Fremdbeurteilung* kann aus fachspezifisch-emischer Sicht oder aber auch aus einer etischen Position erfolgen, das heisst, dass in diesem zweiten Fall nicht ein fachspezifisches, sondern ein allgemeingültiges Wertesystems der Evaluation zu Grunde liegt (Beywl 2007).

Bei den *Erhebungsmethoden* wird grundsätzlich zwischen offener und geschlossener Befragung unterschieden: Bei offenen Fragen überlassen wir den Antwortenden die Steuerung; vielfältige Anregungen der Befragten können möglicherweise kompensieren, was bei dieser Art der Befragung an Systematik fehlt. Bei geschlossenen Fragen erhalten wir ein eindeutiges, quantifizierbares Resultat, wobei der Evaluierende „mögliche, relevante Antworten bereits kennt und vorab in eine sinnvolle Ordnung bringen kann“ (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 51). Befragungen können mündlich oder schriftlich, mit einem standardisierten und/oder selber generierten Fragebogen erfolgen; generierte Fragebogen erlauben in der Regel eine spezifischere Beschreibung des Evaluationsgegenstandes. Weitere Evaluationsmethoden sind die Beobachtung mit einem schriftlichen Beobachtungsplan, diverse Feedbackmethoden wie Ampel-feedback, Programmkritik (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 44 f.) oder weitere geeignete Methoden zur Kurzevaluation wie CATS (Classroom Assessment Techniques), die nach einzelnen Unterrichtssequenzen eingesetzt werden können und wenig Zeit beanspruchen (Angelo & Cross 1993).

Die *Gütekriterien* für Fragen helfen, festzustellen, ob die Fragestellung diejenigen Informationen liefern kann, die wir brauchen. In Bezug zum Evaluationsgegenstand können sieben Gütekriterien (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 55) unterschieden werden: Nutzen, Gültigkeit, Treffgenauigkeit, Neutralität (Schutz der Befragten), Responsivität (keine Leerformeln), Verständlichkeit (z. B. auch Anpassung an das Sprachniveau

der Befragten), Präzision. Weitere Anforderungen an Befragungen können sein: die Länge des Fragebogens (nicht mehr als 20 Fragen), Transparenz (Beurteilungskriterien, Bewertung), die formal korrekte und ansprechende Gestaltung des Fragebogens.

## 2 Evaluationsplanung einer konkreten Lehrveranstaltung

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie Evaluation in die Planung des Proseminars „Vom Bildungskanon über Lehrpläne zu Bildungsstandards“ (Sommersemester 2007) integriert wurde.

### Evaluationsgegenstand

<i>Lehrveranstaltung:</i>	Proseminar Vom „Bildungskanon über Lehrpläne zu Bildungsstandards“
<i>Teilnehmende:</i>	24 Bolognastudierende (mehrheitlich Studierende mit Psychologie im Hauptfach), 4 Lizentiats-Studierende (Erziehungswissenschaften)
<i>Dozentin:</i>	Katharina Kellerhals
<i>Vorgaben Institut:</i>	Veranstaltung im Rahmen „Pädagogische Institutionen“, 2 Semesterwochenstunden, Abschlussnote (von der Lehrperson frei wählbar, was benotet werden soll), 5 ECTS

### 2.1 Formulierung der Lehr-, Lernziele

Da keine inhaltlichen Vorgaben vorlagen, war es sehr aufwändig, Lernziele zu formulieren und geeignete Inhalte zu deren Umsetzung auszuwählen.

Die Handlungssituation überdenkend – wenig Studierende, die Erziehungswissenschaft im Hauptfach studieren, wenig an historisches Arbeiten gewöhnte Studierende – ging es darum, Vorwissen zu aktivieren und arbeitstechnische Standards zu vermitteln sowie die Studierenden zu motivieren. Einführungstexte sollten thematische Grundlagen liefern. Bevor die Studierenden in die aktive Phase einsteigen würden, mussten Techniken der Textbearbeitung geübt werden. Gemäss der



Bloomschen „Taxonomie von kognitiven Lernzielen“ (Bloom 1972) wurden somit folgende Lehr- und Lernziele festgelegt: In einem ersten Teil sollte das Lehrziel Wissen und Verständnis erlangt, in einem zweiten Teil sollten Anwendung (Argumente formulieren) und Analyse (Quellenkritik) erarbeitet werden. Mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten sollten die Studierenden in der Schlussphase der Veranstaltung selbstständig Quellen bearbeiten (Synthese) und zur aktuellen bildungspolitischen Debatte im Rahmen der erarbeiteten Thematik argumentieren (Bewertung) können.

Beim Formulieren der folgenden Lern-, Lehrziele unterschied ich folgende drei Ebenen (Beywl 2007):

<i>Leitziele</i>	Das Proseminar soll Interesse wecken und Bewusstsein für historische Elemente in der gegenwärtigen Bildungslandschaft entwickeln.
<i>Mittlerziele</i>	Die Studierenden können (Quellen-)Texte wissenschaftlich bearbeiten: - genau lesen - Argumente isolieren - Argumente quellenkritisch kommentieren
<i>Handlungsziele</i>	Die Studierenden erkennen die historische Dimension und die entsprechenden immer wiederkehrenden Argumente in aktuellen bildungspolitischen Debatten und können sie kritisch kommentieren.

## 2.2 Lehraktivitäten

Nach geklärter Handlungssituation und Festlegung der Lernziele ging es in der Folge darum, den Gesamttablauf der Veranstaltung methodisch und pragmatisch zu planen. Die hierarchische Qualität der Lernziele beförderte eine ebensolche Struktur der Gesamtveranstaltung: Die Thematik sollte stufenweise angegangen werden (Phase 1, 2 und 3). Grundsätzlich wurde eine ansprechende, anschauliche Einführung und Vermittlung der Inhalte angestrebt.

- Phase 1:**
- einführende Texte zur Geschichte des Lehrplans / Gesellschaft und Lehrplan (z. B. Fuhrmann 2004, Durkheim 1984)
  - grundlegende Begriffe zu Lehrplan und Formen der Wissensaneignung (z. B. realistisch vs. humanistisch)
  - Arbeitstechnik: wissenschaftliches Lesen (z. B. mit der PQ4R-Methode: Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review; vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung 2001, S. 60)
- Phase 2:**
- kontroverse Sekundärliteratur (z. B. zu Bildungsstandards)
  - wissenschaftskritische Texte (z. B. zu Gender)
  - Begriffsbildung (z. B. Kanon)
  - Arbeitstechnik: Exzerpt verfassen
- Phase 3:**
- exemplarische Lehrpläne aus zwei Jahrhunderten interpretieren (zum Beispiel: Lehrpläne aus der Volksschule des 19. Jahrhunderts, Reformpädagogik, Nationalsozialismus)
  - Arbeitstechnik: Quellenkritik verfassen

### 2.3 Datenerhebungen

Parallel zu den Lernaktivitäten wurde nun die evaluative Tätigkeit eingeplant: Nach jeder Phase wurden Lernkontrollen zur Überprüfung der erarbeiteten Inhalte eingesetzt. Zusätzlich konnten die Studierenden nach Abschluss jeder Phase eine Programmkritik anbringen. Abschließend wurden die Outcomes der Studierenden überprüft und mit der offiziellen Evaluation der Universität diverse Bereiche der Lehrveranstaltung detaillierter befragt.

Insgesamt wurden somit folgende Datenerhebungen geplant:

#### 1. *Ergebnisevaluation: Lernkontrollen zur Überprüfung der Inhalte*

##### *a) Formativ:*

- Multiple-Choice-Test (MC) 1: Mit einem Multiple-Choice-Test wird überprüft, ob die Studierenden die Texte der Phase 1 genau gelesen haben.

- Multiple-Choice-Test (MC) 2: Mit einem Multiple-Choice-Test wird überprüft, ob die Studierenden Argumente in Texten der Phase 2 isolieren und den entsprechenden Autoren zuordnen können.

*b) Summativ:*

- Schlussprüfung: Mit einer offenen Frage zu einem aktuellen bildungspolitischen Thema wird überprüft, ob die Studierenden das gelernte Argumentarium anwenden können.

## 2. Formative Programmevaluation

- Schriftliche Programmkritik nach der 1. MC Prüfung:

*Programmkritik nach Prüfungsteil 1*

1. Bitte geben Sie ein kurzes Feedback zu dieser 1. Phase des Proseminars: Waren der bisherige Aufbau des Kurses, das Material ausreichend, um diese Teilprüfung erfolgreich lösen zu können? Waren die Prüfungsanforderungen klar?
2. Wie haben Sie die MC-Fragen erlebt? (Schwierigkeitsgrad, Formulierung etc.)

- Mündliche Programmkritik (Blitzlicht) nach der 2. MC-Prüfung:

*Programmkritik nach Prüfungsteil 2:*

Jede/r Teilnehmer/in äussert sich reihum kurz in Form von einem bis zwei Sätzen zu der gestellten Frage. Um eine vorzeitige Redeschlacht zu vermeiden, dürfen alle übrigen Studierenden lediglich Verständnisfragen zu den Aussagen stellen. Hat jede/r etwas gesagt, kann über die angesprochenen Probleme diskutiert werden, auch darüber, was man im Verlauf der Lerneinheit ändern könnte.

Frage:

Wie haben Sie die Teilprüfung, MC-Fragen des 2. Teils erlebt? (Schwierigkeitsgrad, Formulierung etc.)

### 3. Summativ-globale Programmevaluation: Offizielle Evaluation der Universität Bern

*Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) der Universität Bern.*

*Evaluation der Lehrveranstaltungen:*

Die offizielle Evaluation von Lehrveranstaltungen der Universität Bern dient der Sicherung und Verbesserung der „Qualität bei der Erfüllung der universitären Aufgaben“ (Huber 2008). Mit Hilfe standardisierter Verfahren sollen „die kleinsten strukturellen Einheiten“ der Institute und Abteilungen überprüft werden.

Durch die Studierenden werden evaluiert:

- Planung und Darstellung der Veranstaltung
- Umgang mit den Studierenden
- Interessanztheit und Relevanz der Inhalte der Veranstaltung
- Qualität der Referate der Studierenden
- Schwierigkeit und Umfang der Texte, Aufträge etc. der Veranstaltung

Die Ergebnisse der Evaluation werden mit den Studierenden am Schluss der Veranstaltung besprochen.

Das folgende Programm, welches in ähnlicher Weise zu Beginn der Veranstaltung auch an die Studierenden abgegeben wurde, zeigt die geplanten Termine, die thematischen Inhalte und die evaluative Tätigkeit.

Tabelle 1: Datenerhebungsplan

Inhalte der Veranstaltung	Lehr-/Lernziel	Fragestellung der Erhebung	Instrumente Erfolgserwartung Erhebungszeitpunkt
<b>1. Phase</b>			
Einführung in die Thematik: Geschichte des Lehrplans / Gesellschaft und Lehrplan. Begriffsbildung. Arbeitstechnik: wissenschaftliches Lesen.	Basiswissen bereitstellen.  Genaueres Lesen der Grundlagentexte.	Sind die Ziele mit den bisherigen Lehraktivitäten erreicht?  D. h., haben die Studierenden die Texte genau gelesen?	MC-Test mit Unterlagen:  Erwarteter Durchschnitt 4.5 (Note 4 bei 60% richtig).  18.04.07

		Wie schätzen die Studierenden das Programm in Bezug auf die 1. Teilprüfung ein?	Programmkritik 1: Erwartet wird Kritik zum Schwierigkeitsgrad. 18.04.07
<b>2. Phase</b>			
Kontroverse Sekundärliteratur (zu Bildungsstandards).  Wissenschaftskritische Texte (zu Gender).  Arbeitstechnik: Exzerpt.	Pädagogisch-historische Argumentation exemplarisch bereitstellen.  Studierende können Argumente identifizieren und zuordnen.	Kennen die Studierenden das bearbeitete pädagogisch-historische Argumentarium ausreichend?  Können sie Argumente den Autoren zuordnen?	MC-Test ohne Unterlagen:  Erwarteter Durchschnitt 4.5 (Note 4 bei 60% richtig).  23.05.07
		Wie schätzen die Studierenden die 2. Teilprüfung im Vergleich zur 1. Teilprüfung ein?	Befragung (Blitzlicht) mündlich nach MC-Test:  Erwartet wird Kritik zu Unterlagen.  23.05.07
<b>3. Phase</b>			
Quellen (div. Lehrpläne aus zwei Jh.) interpretieren.  Arbeitstechnik: Quellenkritik.	Thematisches Argumentarium anwenden können.	Können die Studierenden das erworbene Argumentarium gezielt einsetzen?	Offene Frage zu einem aktuellen bildungspolitischen Thema zum Thema Lehrplan:  Erwarteter Durchschnitt: 4.5 (4 bei 60% der zu vergebenen Punkten).  13.06.08

		Wie wird Veranstaltung im Ganzen bewertet? Ziele erreicht?	Standardisierter Fragebogen: offizielle Evaluation der Universität Bern:  Erwartet werden allgemein gute Rückmeldungen mit den obligaten Ausreissern.  13.06.07
--	--	--	---

### 3 Resultate

#### 3.1 Evaluation des Lernerfolgs (Outcomes): Lernkontrollen

Veränderungen im Wissen, in den Einstellungen und Handlungen der Studierenden wurden anhand einer dreiteiligen Prüfung fortlaufend kontrolliert und beurteilt. Eine derartige Prüfung war aufwändig und erfreute sich nicht unbedingt grosser Beliebtheit unter den Studierenden. Der Leistungserfolg für die Studierenden war aber erstaunlich: Da in drei Phasen der Leistungsstand überprüft wurde, mussten die Studierenden konstant aktiv mitmachen und ihre Unterlagen fortlaufend bearbeiten, was eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten zur Folge hatte.

In der 1. Teilprüfung betrug der theoretische Notendurchschnitt 4.4, also etwas unter dem erwarteten Notendurchschnitt von 4.5. In der 2. Teilprüfung, die ohne Unterlagen absolviert werden musste, erreichte der Durchschnitt 5.1. Die Schlussprüfung erbrachte den besten Notendurchschnitt, aber auch die grössten Leistungsunterschiede; es wurde ein Durchschnitt von 4.7 (Noten von 2–6) erreicht.

#### 3.2 Evaluation des Programms und Ausblick

Die Rückmeldung der Studierenden zeigte, dass der 1. Test als schwierig empfunden wurde und etliche Fragen nicht ganz verständlich waren. Ich bemühte mich für den 2. Multiple-Choice-Test Test, die Fragestellung

ausführlicher zu kontextualisieren, die Fragen verständlicher zu formulieren und machte einen Pretest mit zwei Studierenden aus anderen Fakultäten. Die mündliche Rückmeldung zeigte, dass die Studierenden tatsächlich von den Verbesserungen profitiert haben; sie bekundeten mehrheitlich, dass sie die Prüfung ohne Unterlagen angenehmer erlebt hatten und die Fragestellungen, respektive Lösungshinweise präziser formuliert waren.

Eine grosse Überraschung stellte die Schlussevaluation dar: Die studentischen Rückmeldungen waren durchgängig positiv und es gab keine Ausreisser. Zwar wurden die „vielen Prüfungen“ als eher lästig empfunden, doch realisierten die Studierenden offenbar die aufbauende Struktur des Programms und schätzten gleichzeitig die damit verbundene Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema; die interessanten Diskussionen wurden bei den offenen Fragen (Bemerkungen) häufig erwähnt. Einen gewissen Einbruch zeigte die Auswertung da, wo es um studentische Referate ging: In einer nächsten Veranstaltung muss noch mehr Gewicht darauf gelegt werden, wie die Leistungsanforderungen an studentische Referate kommuniziert werden sollen: Hinweise in den Bemerkungen zeigten, dass schlechte und mangelhaft vorbereitete Referate – es gab ungefähr drei von 28 in dieser Art – bei Mitstudierenden auf Ablehnung stiessen, denn die Bereitschaft, etwas zu bieten war gross; die Anwesenheit war – obwohl keine Absenzenkontrolle geführt wurde – hoch.

In der Regel ist es so, dass die Lehrperson die Stimmung in ihrer Veranstaltung unmissverständlich zu spüren bekommt. Die Stimmung nach dem ersten Multiple-Choice-Test war nicht sehr gut. Mit der formativen Evaluation ergab sich aber die Möglichkeit, didaktische Elemente evaluativ zu überprüfen, um während der Veranstaltung Anpassungen vornehmen zu können: Ziele der Lehrveranstaltung konnten fortlaufend überprüft, das Lernklima ermittelt und somit auf den Lernprozess Einfluss genommen werden. Einerseits ermöglichten die durchgeführten formativen Evaluationselemente „durch klare Regelung von Abläufen [...] Freiräume“ (Donzallaz 2007), z. B. für Diskussionen, andererseits konnte damit aber auch Steuerungswissen gewonnen werden, welches für weitere Lehrveranstaltungen nützlich sein wird: Lerneinheiten können strukturell-didaktisch verbessert werden, womit eine hohe Qualität der Lehre erreicht werden kann.

## Literaturverzeichnis

- ANGELO, T. A. & CROSS, K. P. (1993). Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULDIDAKTISCHE WEITERBILDUNG AN DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG I. Br. (2001) (Hrsg.). Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.
- BEYWL, W. (2007). Kursunterlagen Evaluation der Lehre. Hochschuldidaktik. Universität Bern.
- BEYWL, W. & SCHEPP-WINTER, E. (2000). Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Heft QS 29. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.) (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- DONZALLAZ, D. (2007). Qualität und Evaluation – Implizite Wirkungsattribute und methodische Herausforderungen. In: Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften, 1, 33–47.
- DURKHEIM, E. (1984). Antrittsvorlesung 1902. In ders.: Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- FUHRMANN, M. (2004). Bildung im nachbürgerlichen Zeitalter. In: Fuhrmann, M. (Hrsg.). Der europäische Bildungskanon. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- HUBER, K. (2008). QSE der Universität Bern. Leitfaden für die Evaluation von Lehrveranstaltungen. Universität Bern.  
<http://www.rektorat.unibe.ch/unibe/rektorat/unistab/content/e362/e1957/e980/LeitfadenLVEvalApril2008.pdf>, abgefragt am 24. Juli 2008.
- KROMREY, H. (2001). Studierendenbefragung als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hrsg.). Hochschul-Ranking zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M.: Campus.
- MITTAG, W. & HAGER, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. In: Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (Hrsg.). Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Bern: Huber.



## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

ARN, CHRISTOF, DR. PHIL., DR. THEOL.

Dialog Ethik, Interdisziplinäres Institut für Ethik im Gesundheitswesen  
carn@dialog-ethik.ch

BAERISWYL, EVELYNE

Berner Fachhochschule Gesundheit, Studiengang Physiotherapie  
evelyne.baeriswyl@bfh.ch

BÜSCHI, EVA, LIC. PHIL.

Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit  
eva.bueschi@fhnw.ch

ERTEL, HELMUT, DR. PHIL.

Universität Bern, Koordinationstelle für Weiterbildung, Hochschuldidaktik  
helmut.ertel@kwb.unibe.ch

GRÜTER, URS, LIC. PHIL.

Hochschule Luzern – Technik & Architektur  
urs.grueter@hslu.ch

KELLERHALS, KATHARINA, LIC. PHIL.

Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft  
kellerhals@edu.unibe.ch

MAYORDOMO, MOISES, DOZ. DR. HABIL.

Universität Bern, Institut für Bibelwissenschaft  
moises.mayordomo@theol.unibe.ch

POSSNER, DIETMAR, DR. PHIL.

Liechtensteinisches Gymnasium Vaduz  
dietmar.possner@powersurf.li

SUTER, SIMONE, LIC. PHIL

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule

simone.suter@fhnw.ch

WEBER, KARL, PROF. DR.

Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung

karl.weber@kwb.unibe.ch

WEHR, SILKE, DR. PHIL.

Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Hochschuldidaktik

silke.wehr@kwb.unibe.ch