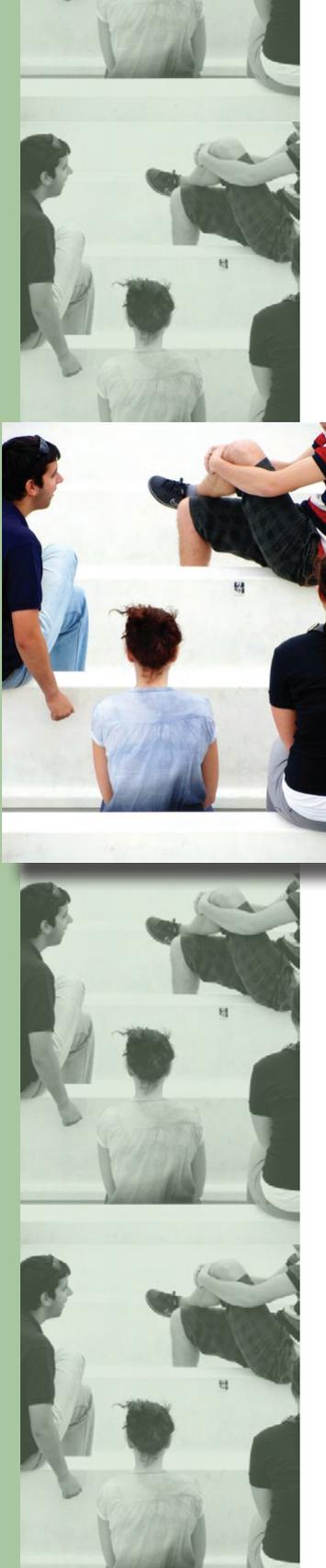


Alexandra Dorfer, Gudrun Salmhofer, Barbara Schröttner

Leitfaden

zur Interpretation der Ergebnisse der
Lehrveranstaltungsevaluierung

Hintergrundinformationen und
didaktische Tipps





Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ist gute Lehre messbar und wodurch zeichnet sie sich aus?

Diskussionen um gute Lehre werden seit Jahren geführt. Gute Lehre ist mehrdimensional zu betrachten und kann nicht allein durch didaktisch erfolgreiche Lehrveranstaltungen erreicht werden, sondern muss in ein entsprechendes Umfeld in Form eines inhaltlich adäquaten und gut strukturierten Curriculums und in Form von günstigen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingebettet sein. Weitere Voraussetzungen, die zu einem Gelingen beitragen, beziehen sich auf das Verhalten der Studierenden wie Motivation, Vorwissen und auf Interaktion bzw. Beteiligung in der Lehrveranstaltung. Daneben können Variablen wie das gestellte Thema, die Anforderungen, die Teilnehmendenzahl, die Art der Prüfung, Pflichtmäßigkeit des Besuches, Veranstaltungstyp und ähnliche Rahmenbedingungen den Lehrerfolg sowie die Veranstaltungskritik beeinflussen. Gute Lehre bedeutet spätestens nach Bologna auch die Förderung studentischer Lernprozesse.

Eine Möglichkeit, Feedback zur Lehre bekommen, besteht darin, die Adressatinnen und Adressaten, also die Studierenden, zu befragen. Seit dem Wintersemester 2008/2009 ist an der Universität Graz eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung im Einsatz, die sowohl den Kontext und die Lernumgebung berücksichtigt wie auch den Kompetenzerwerb der Studierenden nachfragt. Im Sinne des Bologna-Prozesses, Lernziele, Lernergebnisse und Kompetenzen der Studierenden stärker zu fokussieren, wurde ein neues Evaluationskonzept entwickelt, das sich **Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo)** nennt. Die Konzeption des Modellprojekts erfolgte in einer Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aller Fakultäten. Die wissenschaftliche Projektleitung hatte Manuela Paechter, Professorin für Pädagogische Psychologie der Universität Graz, inne.

Mit der vorliegenden Handreichung möchten wir Ihnen die Hintergründe dieser Lehrveranstaltungsevaluierung näher bringen, Ihnen Hilfestellung bei der Interpretation der Ergebnisse sowie didaktische Tipps zur Gestaltung Ihrer Lehrveranstaltung bieten.

Unsere Universität ist ein Ort der Bildung von Studierenden zu eigenständig und interdisziplinär denkenden, kritischen Absolventinnen und Absolventen mit hoher fachlicher und sozialer Kompetenz. Gute Lehre fördert einen kritischen wie souveränen Umgang der Studierenden mit Wissenschaft. Gute Wissenschaft muss sich deshalb immer auch an guter Lehre messen lassen.

Die Evaluierung Ihrer Lehrveranstaltung kann Ihnen wertvolle Rückmeldung und Impulse zur Weiterentwicklung Ihres Unterrichts geben. Motivieren Sie Ihre Studierenden, sich zu beteiligen, und teilen Sie Ihnen mit, dass Sie ihre Bereitschaft an der Teilnahme schätzen und die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluierung ernst nehmen. Danke, dass Sie sich dessen annehmen!

ao.Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek
Vizekanzler für Studium und Lehre

Inhaltsverzeichnis

1. Die kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung – Kontext und Hintergrund	7
2. Interpretation der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluierung	12
3. Didaktische Tipps zum Kompetenzerwerb	16
3.1 FACHKOMPETENZ	16
Lehrveranstaltungsstruktur	16
Arten von Fragen und Fragetechniken	17
Umgang mit Mitarbeit und Fragen von Studierenden	18
3.2 METHODENKOMPETENZ	20
Querdenken durch kreative Fragen	20
Einsatz von Medien	21
Arbeit mit Texten	21
3.3 SOZIALKOMPETENZ	23
Gruppenbildung	23
„Rat & Tat“ bei Problemen, Konflikten und Widerstand	23
Kommunikation mit und innerhalb der Gruppe	26
3.4 PERSONALE KOMPETENZ	28
Aktivierung von Ressourcen	28
Erstellung eines Arbeitsplans	29

3.5 MEDIENKOMPETENZ 32
 Lernstrategien und Methoden des eLearning 32
 Präsenzunterricht und eLearning im Vergleich 34
 Formen von mediengestützter Lehre an der Universität Graz 36
3.6 GENDERKOMPETENZ 38
 Regeln für eine geschlechtersensible Lehre 38
4. Weiterführende Kontakte 41

1. Die kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung – Kontext und Hintergrund

Die Bildungsreform als Hintergrund zur neuen Lehrveranstaltungsevaluierung

Im Zeichen des Bologna-Prozesses vollzieht sich seit den späten 1990er Jahren ein tief greifender Wandel in den Bedingungen und Strukturen von Lehre und Studium. Schlagworte wie Modularisierung, Outcome-Orientierung, ECTS, Lernergebnisse etc. indizieren diesen Wandel. Dieser geschieht im Rahmen grundlegend veränderter Entscheidungs-, Organisations- und Personalstrukturen, verläuft auf der Basis neuer Finanzierungssysteme und wird durch neue Instrumente der Qualitätssicherung gesteuert (vgl. Schneider 2009, S. 5). Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses bleibt den einzelnen Staaten überlassen. Es liegt in ihrer Verantwortung, die Realisierung des visionär angedachten europäischen Raumes für höhere Bildung auf die nationalen Gegebenheiten abzustimmen. In Österreich verfolgen die Universitäten im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften die Umsetzung dieser Ziele. Ihre Initiativen, Aktivitäten, Projekte und vor allem neue Curricula nach dem Bologna-Modell der Bachelor-, Master- und Doktoratsstudien sind Beiträge, um mehr Transparenz im europäischen Bildungsraum zu schaffen. Die Bildungsreform wird als studierendenzentrierte Reform gesehen, die nicht nur strukturelle Änderungen im Studienangebot mit sich bringt, sondern einen Paradigmenwechsel bedeutet: Nicht allein die „Input“-Faktoren der einzelnen Fächer stehen im Mittelpunkt, sondern gleichberechtigt die „Output“-Faktoren, d.h. die durch das Studium vermittelten Lernergebnisse (Learning Outcomes), die Studierende zu Studienabschluss jedenfalls erreicht haben sollen. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende bzw. ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie bzw. er einen Lernprozess abgeschlossen hat.¹



(Idee nach Johannes Wildt, Fachtagung Studienqualität, Hannover März 2009)

¹ Vgl. dazu <http://www.uni-graz.at/lss/bologna>

Der Paradigmenwechsel („Shift from Teaching to Learning“) lässt sich nach Blom folgendermaßen fassen (vgl. Blom 2000, S. 11f.):

Lehrendenorientierte Lehrpraxis	Studierendenorientierte Lehrpraxis
Lehrende/r im Mittelpunkt	Studierende im Mittelpunkt
Übertragung von Information von Seiten der Lehrenden	Aktive Erwerbung von Kenntnissen durch die Studierenden
Der Lernweg ist generell, fest und standardisiert	Es gibt unterschiedliche Lernwege
Lehrende/r für Studierende/n	Studierende/r ist selbststeuernd
Lehrende/r erläutert die richtigen Antworten auf Probleme	Lehrende/r stellt Fragen, Antworten werden von Studierenden gegeben
Lehrende/r leitet Lernprozess	Lehrende/r begleitet Lernprozess
Statisch und unveränderlich	Dynamisch und veränderlich
Lehrende/r und Studierende/r stehen einander gegenüber	Lehrende und Studierende arbeiten zusammen
Studienplanung orientiert sich an Prüfungen	Studienplanung orientiert sich an Rückkoppelungen
Studierende/r kann sich isolieren und ab und zu auftauchen	Soziale Kompetenzen gewinnen an Bedeutung
Prüfungsbewertung	Verlaufskontrolle

Lehren und Lernen ist ein Interaktionsprozess, der im Rahmen einer Lehrveranstaltung in Gang gesetzt wird. Lernen lässt sich dabei als ein konstruktiver Prozess verstehen, bei dem sich Lernende neues Wissen aneignen und dieses in individuell vorhandene kognitive Strukturen integrieren. Dabei bauen sie auf bereits vorhandene Wissens- und Kompetenzbestände auf.

Studierendenbezogen zu lehren setzt voraus, dass ein grundlegendes Verständnis für diese individuellen Lernprozesse aufgebracht wird. Anstatt ausschließlich ExpertInnenwissen zu vermitteln, sollen den Studierenden zunehmend individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht werden. Lernen bedeutet für die Studierenden danach nicht ausschließlich die Verarbeitung von passiv erworbenem Wissen, sondern die aktive Mitgestaltung von Lernprozessen (vgl. Schuhmacher). Die Berücksichtigung dessen wird in Lehrveranstaltungen mit einer geringeren Gruppengröße einfacher zu verwirklichen sein als in Vorlesungen mit einer großen Zahl an Studierenden.

Die Lehrveranstaltungsevaluierung als Bezugspunkt

Die neue Lehrveranstaltungsevaluierung nimmt auf den Paradigmenwechsel in der Lehre Bezug, indem die von den Studierenden in einer Lehrveranstaltung erworbenen Lernergebnisse und Kompetenzen als Qualitätskriterien betrachtet und zur Sicherung der Qualität in der Lehre herangezogen werden. Lehrqualität wird bislang in der Regel über die didaktische oder organisatorische Gestaltung einer Veranstaltung, den Input, beschrieben. Die Betonung der Lernergebnisse erfordert nun einen genaueren Blick hin zu den Studierenden.

Für Sie als Lehrende bedeutet diese neue Herangehensweise nun ein Stück weit, dass auch neue Denkmuster gefordert werden. Eine Lehrveranstaltung wird dann als gut bewertet, wenn die Studierenden der Lehrveranstaltung neues Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben haben. Nach dem Studium sollen die Studierenden – ausgestattet mit

Die Orientierung der Lehrveranstaltungsevaluierung an den Ergebnissen des Lehrens und Lernens und am Erwerb von Kompetenzen ist ein wesentlicher Grundgedanke des Grazer Evaluationsmodells des Kompetenzerwerbs (GEKo).

den im Studium erworbenen Kompetenzen – Probleme eigenständig lösen und dadurch möglichst viele (neue) Situationen bewältigen können. Mit anderen Worten: Studierende sollen während ihres Studiums mit Handlungskompetenz ausgestattet werden, um (neue) Aufgaben im späteren Leben erfolgreich meistern zu können.

Handlungskompetenz lässt sich in verschiedene Teilkompetenzen aufschlüsseln:

- ▶ Fachkompetenz (v.a. deklaratives Wissen)
- ▶ Methodenkompetenz (Anwendung des Wissens für Arbeitsschritte)
- ▶ Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Interaktion mit anderen)
- ▶ Personale Kompetenz (Selbstmanagementfähigkeiten)

In medienbasierten Kursen tritt zu diesen Kompetenzen die Medienkompetenz (Umgang mit Neuen Medien) als Vermittlungsziel hinzu. In Sprachkursen wird Sprachkompetenz erworben, die lernpsychologisch in rezeptive (Lese-, Hörverstehen), produktive (Sprechen und Schreiben) und kognitive Fertigkeiten (Wortschatz und Grammatik) unterteilt werden kann.

Da es nicht vorgesehen ist, dass Studierende in jeder Lehrveranstaltung alle Teilkompetenzen in derselben Ausprägung und Intensität erwerben, werden je nach Lehrveranstaltungstyp unterschiedliche Evaluierungsbögen angeboten:

- ▶ Lehrendenorientierter Fragebogen (umfasst Fach- und Methodenkompetenz): für Vorlesungen
- ▶ Interaktiver Fragebogen (umfasst Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz): für Seminare, Übungen etc.
- ▶ Anwendungsorientierter Fragebogen (umfasst Fach-, Methoden- und Personale Kompetenz): für Laborübungen der Naturwissenschaften
- ▶ Sprachfragebogen (umfasst Fragen zur erworbenen Sprachkompetenz): für Sprachstudien und Sprachkurse
- ▶ Zusätzlich kann beim lehrendenorientierten und interaktiven Fragebogen das Medienmodul für eLearning-basierte Lehrveranstaltungen hinzugefügt werden

Bei der Lehrveranstaltungsevaluierung finden jedoch auch weitere Einflussgrößen für die Lehrveranstaltungsqualität Berücksichtigung:

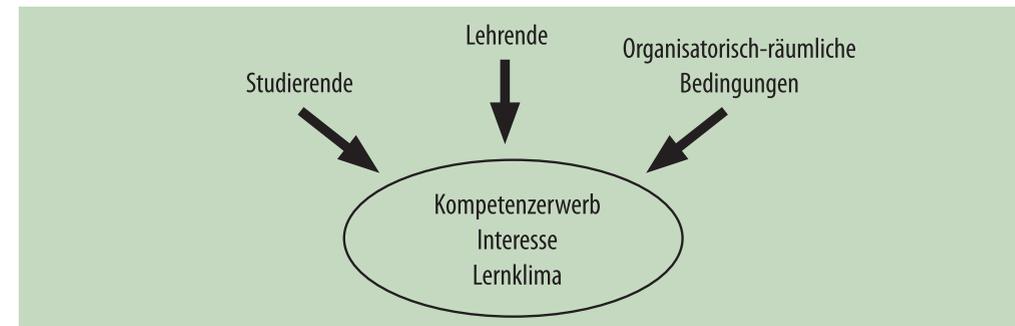
- ▶ das didaktische Vorgehen der Lehrenden und externe Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens
- ▶ der geschlechtergerechte Unterricht

Gender-Didaktik zielt auf eine Sensibilisierung für Geschlecht als gesellschaftliche und soziokulturell evozierte, also veränderbare Kategorie ab. Bei geschlechtersensibler Lehre geht es darum, bestehende Grenzen und Stereotypen, konstruierte „Geschlechterarrangements“ kritisch zu reflektieren, sei es durch die verwendete Sprache oder durch entsprechende Aufgaben oder Beispiele für die Studierenden (vgl. Mörth/Hey 2006).

Lehrveranstaltungsqualität als Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren

Der Kompetenzerwerb von Studierenden, das Interesse, das sie am Lernstoff entwickeln und das Lernklima in der Veranstaltung stellen Ergebnisvariablen dar, die in einer Lehrveranstaltung erzielt werden können. Welche Ergebnisse in einer Lehrveranstaltung erreicht werden, wird von räumlich-organisatorischen Ausgangsbedingungen, von den Zielvorstellungen und der didaktischen Vorgehensweise der/des Lehrenden sowie vom Verhalten und den Vorkenntnissen der Studierenden beeinflusst.

Welche Kompetenzen Studierende in einer Lehrveranstaltung erreichen können, hängt damit von unterschiedlichen Faktoren ab.



Mit dem Instrument der Lehrveranstaltungsevaluierung wird Ihnen Feedback zu Ihrer Lehrveranstaltung und den von Ihnen gesetzten und von den Studierenden erreichten Zielen gegeben.

Nutzen Sie das Instrument und seine Aussagen und gewinnen Sie so wertvolle Impulse für die Gestaltung Ihrer Lehrveranstaltung!

Für Fragen steht Ihnen die Abteilung Lehr- und Studienservices gerne zur Verfügung.

<http://www.uni-graz.at/lss/lehrevaluierung>

MMag. Alexandra Dorfer
alexandra.dorfer@uni-graz.at
0316 / 380-1063

Mag. Dr. Gudrun Salmhofer
gudrun.salmhofer@uni-graz.at
0316 / 380-1060

📖 Literaturtipps

BLOM, Herman (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied: Luchterhand.

MÖRTH, Anita P. und Barbara HEY (Hg.) (2006): geschlecht + didaktik. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität.

SCHNEIDER, Ralf (u.a.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik.

SCHUHMACHER, Eva-Maria: Didaktisches Leitbild für kompetenz- und lernerzentriertes Lernen. Abrufbar unter:
http://www.lehridee.de/data/doc/id_356/Didaktik-Leitbild.pdf [31.1.2010]

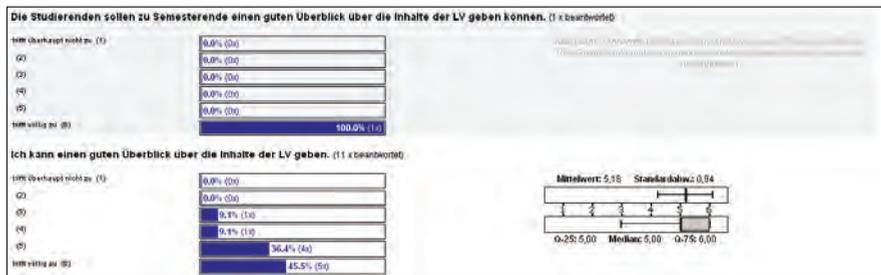
2. Interpretation der Ergebnisse der Lehrveranstaltungs-evaluierung

Die Ergebnisse der kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluierung sind in erster Linie als Diagnose- und Feedbackinstrument für Lehrende konzipiert. Eine Lehrveranstaltung wird im Bereich der Kompetenzitems dann als gut bewertet, wenn die Studierenden der Lehrveranstaltung neues Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben haben.

Interpretationsbeispiel

Das folgende Beispiel ist dem Block der Fachkompetenz entnommen. Die Studierenden konnten ihre Zustimmung zur Aussage „Ich kann einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben“ auf der sechsteiligen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ angeben. Die korrespondierende Formulierung dieses Items für die optionale Lehrzielangabe lautet „Die Studierenden sollen zu Semesterende einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben können“.

In der Ergebnisdarstellung in UNIGRAZonline werden die Angaben von Lehrenden und Studierenden zusammengespielt und korrespondierende Items zur besseren Vergleichbarkeit konsekutiv dargestellt.

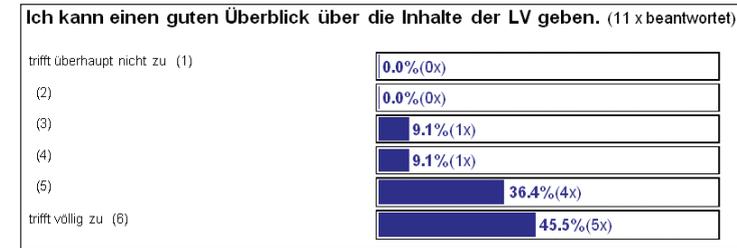


Häufigkeitsdarstellung

Bei diesem Beispiel wurde von der fakultativen Lehrzielangabe Gebrauch gemacht und die Wichtigkeit des Items „Die Studierenden sollen zu Semesterende einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben können“ mit der höchsten Zustimmung „trifft völlig zu (6)“ hervorgehoben. Da die Beispiellehrveranstaltung von einer/einem Lehrenden abgehalten wurde, entspricht die Beantwortung des Items durch die eine Lehrende/den einen Lehrenden 100%. Zusätzlich wird in der Klammer rechts neben der Prozentangabe auch noch die absolute Häufigkeit angegeben.



Elf der 18 Studierenden, die bei dieser Lehrveranstaltung zur Evaluierung berechtigt waren, haben das Item „Ich kann einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben“ bewertet. Auch hier werden die einzelnen Antwortausprägungen mit ihren relativen und absoluten Häufigkeiten ausgewiesen. Je ein/e Studierende/r (d.h. je 9,1%) stimmt der Aussage in den mittleren Antwortkategorien (3) und (4) zu. 36,4% der Studierendenantworten (d.h. 4 Antworten) sind im eindeutig oberen Skalenfeld (5) angesiedelt, und für 45,5% der Studierenden (d.h. 5 Studierende) trifft die Aussage völlig zu (6).



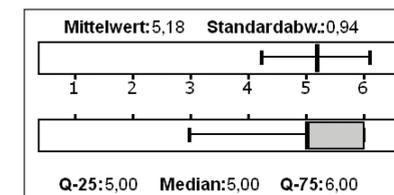
Statistische Kennwerte

Neben der Darstellung der relativen und absoluten Antworthäufigkeiten werden in der Ergebnisansicht ab sechs Rückmeldungen auch die statistischen Kennwerte dargestellt. Diese Kennwerte umfassen die Maße der zentralen Tendenz (Median, Mittelwert) sowie Streuungsparameter (oberes/unteres Quartil, Interquartilabstand, Standardabweichung).

Bei der Lehrzielangabe dieses Items, die von einer/einem Lehrenden getätigt wurde, werden die statistischen Kennwerte aufgrund der zu geringen Antworthäufigkeit nicht dargestellt. Da selbst bei kooperativ gehaltenen Lehrveranstaltungen zumeist weniger als sechs Lehrende beteiligt sind, kommt es kaum vor, dass die statistischen Kennwerte dargestellt werden.

Statistische Kennwerte (Mittelwert, Standardabweichung, 25 %-Quantil, Median, 75 %-Quantil) aufgrund von zu geringer Antworthäufigkeit für diese Frage nicht aussagekräftig.

Bei den Studierendenantworten werden die statistischen Kennwerte aufgrund der ausreichend großen Rückmeldungshäufigkeit angezeigt. Die Darstellung der Kennwerte erfolgt sowohl graphisch als auch numerisch.



Im Durchschnitt (Mittelwert) stimmen die Studierenden der Aussage „Ich kann einen guten Überblick über die Inhalte der LV geben“ mit 5,18 Punkten auf der sechsteiligen Skala zu. Dies entspricht einer sehr starken Zustimmung.

Die Standardabweichung gibt die Streuung der Werte um den Mittelwert an. Eine vergleichsweise kleine Standardabweichung von 0,94 bedeutet, dass die Antworten der Studierenden nur gering um den Mittelwert streuen, was bereits an der Häufigkeitsdarstellung der einzelnen Antwortausprägungen ersichtlich ist. Die Antworten der Studierenden bewegen sich zwischen den Skalenausprägungen (3) bis (6), die Ausprägungen (1) und (2) wurden nicht angekreuzt.

Der Median ist der mittlere der der Größe nach geordneten Werte der Studierendenangaben und somit nicht so anfällig gegenüber Datenausreißern. Im vorliegenden Beispiel besagt der Median von 5,00, dass die Hälfte der Studierendenantworten unter diesem Wert und die Hälfte darüber liegen². Hier wird ebenfalls die starke Zustimmung zum Item ausgedrückt.

Das untere und obere Quartil wird analog zur Berechnung des Medians bestimmt. Beim unteren Quartil (Q-25) liegen ein Viertel der Studierendenantworten unter und drei Viertel über dem Wert 5,00, beim oberen Quartil (Q-75) liegen 75% der Studierendenrückmeldungen unter und 25% über dem Wert 6,00.

Die graphische Darstellung zu den Kennzahlen bei ordinalen Daten (Boxplot) zeigt auf einen Blick die Verteilung und Lage der Daten. Die graue Fläche stellt den Interquartilabstand, ein Streuungsmaß, dar. Der Interquartilabstand bezeichnet die Differenz zwischen dem oberen und dem unteren Quartil und stellt somit 50% der Verteilung dar. Im vorliegenden Beispiel liegen 50% der Studierendenantworten zwischen 5,00 und 6,00.

Anhand der Whiskers („Fühler“ links und rechts des Interquartilabstands) ist erkennbar, dass die Antworten von minimal (3) bis maximal (6) rangieren.

Intendierte versus nicht-intendierte Lernziele

Wenn in einer Lehrveranstaltung beispielsweise nicht mit Literatur oder Fachartikeln gearbeitet wird, so wird der Kompetenzzuwachs der Studierenden dies wahrscheinlich widerspiegeln.

Es kann jedoch vorkommen, dass der Umgang mit Fachartikeln nicht primäres Lernziel ist, von den Studierenden z.B. im Rahmen einer Recherche für ein Gruppenreferat dennoch vorgenommen wurde. Je nach Intensität dieser Zusatzrecherche erwerben Studierende dann Kompetenzen in einem Bereich, der ursprünglich von der/dem Lehrenden nicht vorrangig berücksichtigt wurde. Solche nicht-intendierten Lernergebnisse sind ein Indikator für die Vielschichtigkeit des Lernens.

² Laut Häufigkeitsangabe verteilen sich die Studierendenantworten des Items folgendermaßen: 3, 4, 5, 5, 5, 6, 6, 6, 6, 6. Demzufolge ergibt sich 5 als der mittlere der der Größe nach geordneten Werte.

Fakultative Lehrzielangabe

Grundsätzlich sind Studierendenbewertungen in der oberen Hälfte der sechsteiligen Skala, d.h. die Werte der zentralen Tendenz liegen über 3,5, als positiv anzusehen. Aufgrund der aggregierten Darstellung der Studierendenantworten sind Mediane (bzw. Mittelwerte) von 6,00 statistisch kaum möglich.

Durch die optionale Angabe der Lehrziele können die Lehrenden den Fokus auf die für sie relevanten Inhalte und Gebiete der Lehrveranstaltung legen.

Am aussagekräftigsten ist der Kompetenzzuwachs der Studierenden im Vergleich mit den Lehrendenangaben. In der Ergebnisdarstellung in UNIGRAZonline sehen Sie auf einen Blick, inwiefern die Lehrziele Ihrer Lehrveranstaltungen von den Studierenden erreicht wurden und wo es eventueller Nachjustierungen bedarf.

Wird in einer Lehrveranstaltung beispielsweise keine Gruppenarbeit von den Studierenden gefordert, so wird die Lehrzielangabe der/des Lehrenden bei diesem Item der Sozialkompetenz niedrig ausfallen. Geringe Werte der Studierendenantworten bei diesem Item relativieren sich demnach³.

³ Zu den genauen Modalitäten der Bewertung der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluierung siehe „Betriebsvereinbarung über die Lehrveranstaltungsevaluierung“. Abrufbar unter: <http://www.uni-graz.at/lss/lehrevaluierung>.

3. Didaktische Tipps zum Kompetenzerwerb

3.1 FACHKOMPETENZ

Definition:

Fachkompetenz umfasst deklaratives Wissen d.h. spezielles Fachwissen, Kenntnisse über Fakten, Konzepte, Theorien, Sachverhalte sowie konzeptuelles Wissen über Zusammenhänge und Prinzipien (Achtenhagen/Baethge 2005; Andersen/Krathwohl 2001).

Relevante Lernergebnisse („Learning Outcomes“):

Studierende sind nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage,

- Fakten und Theorien wiederzugeben,
- Fakten und Theorien zu erklären,
- Fakten und Theorien zu verknüpfen und unterscheiden.

📌 Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Lehrveranstaltungsstruktur

1. Themenaufritt: Überblick über den Inhalt der Lehrveranstaltung geben

Um eine gute Strukturierung und Planung der Lehrveranstaltung zu ermöglichen, ist es sinnvoll, am Beginn einen Überblick über den Lehrveranstaltungsinhalt zu geben. Darüber hinaus ermöglicht eine Übersicht über die Lehrveranstaltungsinhalte eine realistische Erwartungshaltung und eine angemessene Zeiteinteilung von Seiten der Studierenden.

2. Einordnen des Lehrveranstaltungsinhalts in Gesamtzusammenhänge

Der Lernstoff wird von Studierenden leichter aufgenommen und verarbeitet, wenn er in Bezug zu bereits Gelerntem gesetzt wird. Um Zusammenhänge innerhalb und zwischen einzelnen Themengebieten, Fächern oder Disziplinen herzustellen, eignen sich insbesondere „Denkfragen“ (siehe unten).

3. Abschließen

Sinnvoll ist, einen Blick auf die jeweils nächste Lehrveranstaltungseinheit zu richten. Als Anreiz für die Studierenden können Sie beispielsweise eine Denkaufgabe oder eine Problemstellung für die nächste Lehrveranstaltung bereitstellen. Diese Aufgabe wird in der nächsten Einheit bearbeitet und aufgelöst, indem Sie die Studierenden um ihre Lösungsvorschläge bitten oder selbst die Erklärung liefern:

- ▶ „Sie liegen richtig, wenn Sie sich Gedanken gemacht haben zu...“ oder
- ▶ „Sie haben die Aufgabe korrekt gelöst, wenn...“.

Am Ende der Lehrveranstaltung sollte ein Bogen über die gesamte Lehrveranstaltung gespannt werden, um sicherzustellen, dass es keine offenen Fragen gibt. In wenigen Sätzen können Sie Rückschau halten und den Inhalt der Lehrveranstaltung Revue passieren lassen (Seifert 1999, S. 82ff.). Mögliche Abschlussfragen:

- ▶ „Was sind die drei wichtigsten Punkte, die Sie aus dieser Lehrveranstaltungseinheit mitnehmen?“ oder
- ▶ „Was glauben Sie, welche Themen aus der heutigen Lehrveranstaltung besonders prüfungsrelevant sind?“

Arten von Fragen und Fragetechniken

Um die Studierenden zum Mitdenken anzuregen und ihre Aufmerksamkeitsspanne zu erhöhen, sollten Sie ihren Vortrag regelmäßig mit Zwischenfragen auflockern. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen folgenden Fragetypen, die Sie situationsbedingt einsetzen können (Weidenmann 1995, S. 73ff.):

▶ Abruffragen

Abruffragen werden besonders zu Beginn der Erarbeitung eines neuen Themengebietes eingesetzt und beziehen sich auf Erfahrungen sowie Erlebnisse und Meinungen von Studierenden. Beispiel: Als Einstieg kann eine These, ein Zitat, ein Bild oder eine Schlagzeile dienen, auf die Sie sich in Ihren Fragen beziehen:

- ▶ „Haben Sie bereits Erfahrungen mit ... gemacht?“
- ▶ „Welche Situationen fallen Ihnen ein, wenn Sie ... hören?“
- ▶ „Was halten Sie von ...?“

▶ Denkfragen

Denkfragen sollten den Hauptanteil der Fragen ausmachen. Mit Denkfragen können Sie Ihre Studierenden anleiten, die in der Lehrveranstaltung gewonnenen Informationen zu verarbeiten. Beispiele:

- ▶ Anregung zum Vergleich und zur genauen Wahrnehmung: „Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede zwischen X und Y?“
- ▶ Einnehmen von Positionen: „Was spricht für, was gegen Z?“
- ▶ Herstellen von Praxis-/Erfahrungsbezug: „In welcher Situation können Sie dieses Wissen anwenden?“

▶ Kontrollfragen

Unter Kontrollfragen versteht man Prüfungsfragen, mit denen Sie feststellen können, wie erfolgreich Ihre Studierenden den Lehrinhalt verstanden bzw. verarbeitet haben. Chronologisch gehören Kontrollfragen ans Ende eines thematischen Abschnitts bzw. der Lehrveranstaltungseinheit.

► Blitzlichtfragen

Blitzlichtfragen beziehen sich auf gegenwärtige Stimmungen und Meinungen. Neben dem klassischen Einsatz des „Blitzlichts“ am Ende einer Veranstaltung in Form einer Feedbackrunde können Sie Blitzlichtfragen auch während Ihres Vortrags einbinden. Sie erhalten dadurch Einblick in die Befindlichkeit Ihrer Studierenden und erfahren, ob die TeilnehmerInnen beispielsweise Schwierigkeiten beim Verstehen des Lehrveranstaltungsinhaltes haben. Mögliche Fragestellungen:

- ▶ „Können Sie mir folgen?“ oder
- ▶ „Wie sieht es mit Ihrer Konzentration aus?“

Umgang mit Mitarbeit und Fragen von Studierenden

Die aktive Mitarbeit Ihrer Studierenden zeigt Ihnen, dass Ihr Vortrag die Teilnehmenden anspricht. Um die Qualität Ihres Feedbacks an die Studierenden zu erhöhen, sollten Sie korrekte Antworten nicht nur loben, sondern deren Wert aufzeigen: Die Antworten „Gut!“ und „Richtig!“ sind inhaltlich weniger wertvoll als folgende Antworten:

- ▶ „Ihre Idee hilft uns weiter, weil...“ oder
- ▶ „Das ist ein neuer Gesichtspunkt, da...“ (Weidenmann 1995, S. 80).

Wenn Studierende wiederholt Fragen stellen, die nicht oder nur bedingt zum Thema passen, kann es schwierig sein, den roten Faden im Vortrag nicht zu verlieren. Hier ist es sinnvoll, nicht auf jede Frage oder jeden Kommentar der Studierenden sofort einzugehen, sondern mehrere Beiträge zu sammeln. Frage: „Gibt es noch andere Meinungen dazu?“. Anschließend können Sie die Kommentare zusammenfassen und jene Beiträge herausgreifen, die sich zur Weiterarbeit eignen.

Beiträge von Studierenden, die erst zu einem späteren Zeitpunkt relevant sind, können Sie im „Themenspeicher“ (Flipchart, etc.) temporär ablegen (Weidenmann 1995, S. 76f.).

Was tun, wenn die Studierenden nicht auf Ihre Fragen reagieren?

Wenn Sie keine Rückmeldung auf Ihre Frage erhalten, sollten Sie zunächst abwarten. Schweigen bedeutet häufig, dass die Studierenden etwas Zeit brauchen, um über die Fragestellung nachzudenken. Wenn das Schweigen ungewöhnlich lange andauert, können folgende Fragen stellen:

- ▶ „Wo genau ist das Problem?“ oder
- ▶ „Soll ich meine Frage wiederholen und neu formulieren?“

Wenn sich das Schweigen mehrfach wiederholt, sollten Sie darauf eingehen:

- ▶ „Sie haben jetzt einige Male geschwiegen. Ich weiß nicht, wie ich das deuten soll. Helfen Sie mir weiter!“ (Weidenmann 1995, S. 75).

Literaturtipps

ACHTENHAGEN, Frank und Martin BAETHGE (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive - makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: GONON, Philipp [u.a.] (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ANDERSEN, Lorin W. und David R. KRATHWOHL (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

DIEßNER, Helmar (2004): Neue Gruppendynamische Übungen. Kreatives Kommunikations-Management. Paderborn: Junfermann.

DÜRRSCHMIDT, Peter (2006): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn: Managerseminare-Verlag.

KELLER, Gustav und Wilhelm HITZLER (2001): Schlüssel-Qualifikations-Training: Übung zur Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz. Donauwörth: Auer.

KNOLL, Jörg (1993): Kleingruppenmethoden, Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

SEIFERT, Josef W. (1999): Moderation & Kommunikation. Offenbach: Gabal.

WEIDENMANN, Bernd (1995): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

3.2 METHODENKOMPETENZ

Definition:

Unter *Methodenkompetenz* versteht man prozedurales Wissen im Hinblick auf das Erkennen von Anwendungsmöglichkeiten und die tatsächliche Anwendung des Gelernten. Ebenso umfasst die Methodenkompetenz die Fähigkeit zur Anwendung grundlegender Arbeitstechniken, die Fähigkeit zur Beschaffung, Analyse und Bewertung von Informationen, um neues Wissen selbstständig zu erwerben und zu verarbeiten sowie die Fähigkeit zur Problemlösung und Entscheidungsfindung (vgl. Keller/Hitzler 2001; North 2003; Preiser 2003; Sonntag/Schmidt-Rathjens 2005).

Relevante Lernergebnisse („Learning Outcomes“):

Studierende sind nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage,

- die Qualität von Literaturquellen zu beurteilen,
- Informationen eigenständig zu beschaffen,
- das Gelernte anzuwenden,
- Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen.

! Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Die Methodenkompetenz fördert die Anwendung bzw. die eigenständige Erarbeitung des Gelernten. Es gibt nicht das „eine“ didaktische Konzept, mit welchem die Methodenkompetenz der Studierenden gefördert werden kann. In Abhängigkeit vom jeweiligen Fachgebiet gibt es unterschiedliche Möglichkeiten und Vorgehensweisen um das Gelernte methodisch umzusetzen.

Im Folgenden werden drei Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Methodenkompetenz der Studierenden ausgebaut und angeregt werden kann. Die Praxisbeispiele sind als Anregungen zu verstehen, die für das jeweilige Lerngebiet entsprechend zu adaptieren sind.

Querdenken durch kreative Fragen

Kreative Fragen der Vortragenden weichen Denkstrukturen auf, hinterfragen Gewohnheiten, zwingen Studierende zum Nach- und Querdenken und ebnen folglich den Weg für neue Sichtweisen. Die TeilnehmerInnen sind gefordert, sich zu überlegen, wie sie das bisher Gelernte anwenden.

Beispiele für kreative Fragen:

- ▶ Erklärung des Problems: Gedanken darüber, wie man sich ein Phänomen erklärt; Frage: Wie erklären Sie sich, dass das Phänomen in diesem Zusammenhang nicht auftritt?

- ▶ Zukunft: verschieben der Zeitperspektive in die Zukunft; Frage: Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit Sie das Problem lösen können?
- ▶ Vergangenheit: verschieben der Zeitperspektive in die Vergangenheit; Frage: Warum war das Phänomen vor zehn Jahren nicht lösbar?
- ▶ Hypothese: Ideen über „was wäre, wenn...“; Frage: Angenommen, das Phänomen hat diese und jene Einflussfaktoren, was wäre in Ihren Überlegungen anders?
- ▶ Vergleich: verschiedene Möglichkeiten der Vergleiche, Skalierung, etc.; Fragen: Sind Sie bereits zuvor auf ein ähnliches Phänomen gestoßen? Können Sie die Erkenntnisse daraus auf das aktuelle Phänomen umlegen?
- ▶ Perspektivenwechsel: verändert den Blickwinkel; Frage: Was glauben Sie, wie Ihr Kollege oder Ihre Kollegin dieses Problem beschreiben würde?
- ▶ Paradoxon: zeigt Widersprüche, Absurditäten und Unlogik auf; Frage: Was können Sie tun, damit das Problem noch schwieriger zu lösen ist? (vgl. Meidinger 2000, S. 170ff.);

Einsatz von Medien

Am Beispiel einer Pinnwand und vorgegebener Kärtchen lässt sich die Methodenkompetenz der Studierenden besonders gut veranschaulichen, wenn die Lehrveranstaltungsteilnehmenden beispielsweise vorgegebene Elemente in die richtige Reihenfolge oder in eine bestimmte Struktur bringen (vgl. Weidenmann 1995, S. 161f.).

- ▶ Beispiel für (naturwissenschaftliche) Lehrveranstaltungen: Aus vorgegebenen Kartenelementen sollen die Studierenden an der Pinnwand einen bestimmten chemischen Prozess samt Einflussfaktoren darstellen. Für die Lehrenden können die Darstellungen der Lernenden sehr aufschlussreich sein, da es möglich ist, ihren Denkprozess mitzuverfolgen.

Arbeit mit Texten

Durch die Arbeit mit Texten nehmen die Studierenden nicht nur neues Fachwissen und Informationen auf, sondern setzen sich mit dem Text aktiv auseinander, indem sie diesen hinterfragen und bewerten.

- ▶ Beispiel: Ein kurzer Text wird in einer halbe Stunde von den Studierenden zunächst als Einzelarbeit strukturiert. Für die Textstrukturierung geben Sie helfende Anweisungen, z.B.: „Bitte gehen Sie den Text durch und verwenden dabei folgende Symbole“ (Knoll 1995, S. 132):
 - Das sehe ich genau so/das leuchtet mir ein = +
 - Das ist mir fraglich/das verstehe ich nicht = ?
 - Da möchte ich widersprechen = !

Im Anschluss werden die eigenen Gedanken in einer Gruppendiskussion diskutiert, wodurch Fragen geklärt und die Qualität des Textes beurteilt werden kann. Anhand von Textpassagen kann geklärt werden, weshalb der Text als Vorbild eines qualitativ guten bzw. schlechten Textes gilt. Abschließend kann den Studierenden mitgeteilt werden, weshalb gerade dieser Text ausgewählt wurde.

Literaturtipps

DÜRRSCHMIDT, Peter (2006): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn: Managerseminare-Verlag.

KELLER, Gustav und Wilhelm HITZLER (2001): Schlüssel-Qualifikations-Training: Übung zur Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz. Donauwörth: Auer.

KNOLL, Jörg (1995): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

MEIDINGER, Hermann (2000): Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

NORTH, Klaus (2003): Das Kompetenzrad. In: ERPENBECK, John und Lutz VON ROSENSTIEL (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

PREISER, Siegfried (2003): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim/München: Juventa.

SONNTAG, Karlheinz und Claudia SCHMIDT-RATHJENS (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: GONON, Philipp [u.a.] (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WEIDENMANN, Bernd (1995): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim und Basel: Beltz.

3.3 SOZIALKOMPETENZ

Definition:

Sozialkompetenz bezieht sich auf kommunikative und kooperative Fähigkeiten sowie allgemein auf die Interaktion mit anderen (Sonntag/Schmidt-Rathjens 2005).

Relevante Lernergebnisse („Learning Outcomes“):

Studierende sind nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage,

- im Team Lösungsvorschläge für eine Problemstellung zu erarbeiten,
- gemeinsames Lernen zu organisieren,
- Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen.

Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Gruppenbildung

Intensive Gruppenarbeit ist besonders bei zahlenmäßig kleineren Lehrveranstaltungen (Kursen, Seminaren, etc.) anzuraten. Die Herausforderung besteht darin, dass die Gruppenteilnehmenden nicht nur Zugang zum (Lehr-)Inhalt, sondern auch zueinander finden. Um Studierende zur gemeinsamen Gruppenarbeit zu motivieren, spielt bereits die Zusammenstellung der Arbeitsgruppen eine bedeutende Rolle. Bei der Gruppenbildung innerhalb einer Lehrveranstaltung wird aus Zeit- und/oder Praktikabilitätsgründen zumeist auf folgende Mechanismen zur Zusammenstellung der Gruppen zurückgegriffen (Weidenmann 1998, S. 140f.):

- ▶ Nach dem Zufallsprinzip: Die Studierenden zählen je nach Zahl der gewünschten Gruppen in der Reihenfolge ihres Sitzplatzes „eins, zwei, drei, vier ... eins, zwei, drei, vier“, etc. Die Seminarteilnehmenden mit der gleichen Zahl bilden daraufhin eine Gruppe.
- ▶ Lediglich die Zahl der Gruppen wird festgelegt, die Studierenden finden sich nach dem Motto „Wie es euch gefällt“ selbst zusammen.

„Rat & Tat“ bei Problemen, Konflikten und Widerstand

Das Instrument der Gruppenarbeit verbindet konkrete Ziele der aktiven Mitarbeit und Mitwirkung seitens der Studierenden: „sich beteiligen, Eigenes einbringen, selbständig sein, Kommunikation und Kooperation pflegen“ (Knoll 1993, S. 123). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die häufigsten Zielkonflikte und mögliche Lösungen bei der Gruppenarbeit:

Ziele	Probleme und Widerstände	Handlungsstrategien für den Umgang mit Problemen und Widerständen
Sich an der Erarbeitung eines Inhalts aktiv beteiligen.	Sich anstrengen und selbst „arbeiten“ müssen, Mühe erleben; Grenzen und Scheitern befürchten.	Wertschätzendes Klima, Offenheit für kontroverse Inhalte, Unvorgesehenes zulassen, Widerstände ansprechen, unterschiedliche Meinungen gelten lassen, aktive Auseinandersetzung fördern, Bewertungen vermeiden.
Eigene Erfahrungen, eigenes Wissen und eigene Fragen einbringen.	Schwellen überwinden müssen, um sich anderen mitzuteilen; sich selbst wahrnehmen, was unangenehm sein kann.	Aktives, partizipatives Lernen; auch Studierende können ExpertInnen auf bestimmten Gebieten sein – d. h. Vorwissen aufnehmen, positiv bewerten und bearbeiten.
Bereits vorhandene Kompetenz wahrnehmen und nutzen.	Die Kompetenzen des Fachmannes/der Fachfrau höher einschätzen als die eigene (zumal, wenn es sich „nur“ um Alltagskompetenz aufgrund von Lebenserfahrungen und innerfamiliärer Arbeit handelt). Die eigenen Kompetenzen als zu hoch einstufen und infolgedessen nicht offen für Anderes zu sein.	Kompetenzen der Gruppenteilnehmenden positiv aufnehmen, wertschätzen und aktiv in den Unterricht einbauen. Auf ein ausgewogenes Gleichgewicht der Rückmeldungen achten und zurückhaltendere Studierende motivieren.
Fähigkeit zur selbstständigen Informationserarbeitung und Problemlösung entwickeln.	Schon wieder „selbst arbeiten müssen“, d.h. Informationen und Lösungen lieber erhalten als selbst zu erarbeiten.	Selbstorganisiertes Lernen aktiv gestalten und fördern; Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des selbstorganisierten Lernens für zukünftige Arbeitsfelder positiv vermitteln; Erklären des methodischen und didaktischen Vorgehens hilft aktiv auf Widerstände einzugehen (was ist der Grund für die Gruppenarbeit).
Kommunikation und Kooperation üben.	Sich mit anderen und auf andere einlassen müssen; Verständigung als anstrengend erleben; Konflikte befürchten (und erleben); Kompromisse schließen müssen.	Konflikte wahrnehmen, bearbeiten und auflösen; Zeit für Konfliktlösungsprozesse einplanen („Störungen haben Vorrang“); Kommunikation durch partizipatives Lernen fördern und ausbauen; wertschätzendes Klima schaffen.

(Quelle: Knoll 1993, S. 123 plus eigene Ergänzungen)

Konflikte und **Widerstände** gegen die Gruppenarbeit können sich auf verschiedene Arten äußern. Nicht immer sind diese klar erkennbar und ausformuliert, vielfach liegen sie latent und schweigsam unter der Oberfläche des Gruppenprozesses. Ein offener Konflikt ist am „offenen Streit“ erkennbar, ein verdeckter Gruppenkonflikt lässt sich nur indirekt aus den beobachtbaren Verhaltensweisen, Widerständen und Konflikten schließen (Geißler 1999, S. 119ff.; Seifert 1999, S. 67):

- ▶ Einzelne Gruppenteilnehmende arbeiten nicht mit, sind unaufmerksam und stören.
- ▶ Offensichtliches Desinteresse und Beschäftigung mit anderen Dingen.
- ▶ Gruppenteilnehmende sind ungeduldig miteinander.
- ▶ Gruppenteilnehmende sind nicht bereit aufeinander einzugehen.
- ▶ Subtile persönliche Angriffe gegenüber anderen Gruppenteilnehmenden.
- ▶ Argumente werden mit ungewöhnlicher Heftigkeit vorgebracht.
- ▶ Gruppenteilnehmende äußern Zweifel am Sinn der Gruppenarbeit und wirken frustriert.

Der Widerstand kann als Disposition einzelner Gruppenteilnehmender in die Situation „hineingetragen“ werden oder seine Eigendynamik im Gruppenprozess selbst entwickeln. Möglichkeiten mit Widerständen umzugehen (Geißler 1999, S. 119ff.):

- ▶ Ansprechen der Widerstände: Voraussetzung hierfür ist, dass den Gruppenteilnehmenden der Widerstand selbst bewusst ist. Anders ausgedrückt: Der Widerstand muss genügend sichtbare und spürbare Gegenwart in der Gruppensituation haben. Manchmal gilt, dass bestimmte Widerstände wiederholt angesprochen werden müssen, da gegen die Lösung des Widerstandes durch das Ansprechen selbst Widerstand geleistet wird.
- ▶ Konfrontieren der Widerstände: Diese Art der Widerstandslösung bietet sich vor allem bei Autoritätskonflikten an, um die Rollen und Positionen der KonfliktpartnerInnen auszuformulieren und aufgrund dessen potentielle Veränderungen zu besprechen und zu realisieren. Wichtig hierbei ist, dass die Konfrontation von den Gruppenteilnehmenden nicht als Kränkung empfunden wird.
- ▶ Ignorieren der Widerstände: Besonders die Widerstände, die von einzelnen Gruppenteilnehmenden ausgehen, werden durch die Selbstregulation der Gruppe selbst entthematisiert und verschwinden, wenn sie ignoriert werden.
- ▶ Ignorieren durch Ansprechen: Diese auf den ersten Blick widersprüchliche Art der Widerstandslösung verbindet das Ignorieren mit dem Ansprechen in Form einer Anmerkung: „Wenn ich nicht wüsste, dass Sie engagiert bei der Sache sind,..“ (Geißler 1999, S. 121).

Kommunikation mit und innerhalb der Gruppe

Die Kommunikation der Gruppenteilnehmenden miteinander und jene der Lehrenden mit den Studierenden, hat einen wichtigen Einfluss auf das Klima innerhalb einer Lehrveranstaltung. Vor allem dann, wenn es um Rückmeldungen und kritische Anmerkungen geht, ist ein kongruenter Gesprächsstil besonders wichtig:

- ▶ Vertreten Sie sich selbst in Ihren Aussagen: Sagen Sie „ich“ und nicht „wir“ oder „man“.
- ▶ Sprechen Sie Ihre persönlichen Meinungen und Empfindungen an.
- ▶ Begründen Sie Ihre Fragen.
- ▶ Vermeiden Sie Verallgemeinerungen.
- ▶ Seien Sie zurückhaltend mit Interpretationen.
- ▶ Hören Sie aufmerksam zu.
- ▶ Lassen Sie die/den Andere/n ausreden (Meidinger 2000, S. 160).

Bei Feedback sollte Folgendes beachtet werden. Feedback soll

- ▶ erbeten und nicht erzwungen werden,
- ▶ möglichst unmittelbar dem beobachteten Verhalten folgen,
- ▶ beschreibend und nicht bewertend sein,
- ▶ als Ich-Botschaft formuliert werden,
- ▶ an den Bedürfnissen und der Belastbarkeit der/s Empfänger/s/in ausgerichtet sein,
- ▶ hilfreich sein, d.h. sich auf Verhalten beziehen, das verändert werden kann,
- ▶ keinen Unfehlbarkeitsanspruch beinhalten,
- ▶ offen und echt wirken,
- ▶ umkehrbar formuliert sein,
- ▶ keinen Veränderungszwang beinhalten,
- ▶ die Gefühle der/s Sender/in/s beim Feedback beinhalten (Wellhöfer 2001, S. 47).

Abgesehen von den bereits erwähnten allgemeinen Grundsätzen zu Gesprächsstil und Feedback können Sie zu Beginn Ihrer Lehrveranstaltung gemeinsam mit den Studierenden auch eigene Regeln festlegen. Manche Gruppen wünschen beispielsweise, dass Kritik klar und hart und „ohne viel Drumherum“ formuliert wird, andere Gruppenkonstellationen bevorzugen eine diplomatische Vorgehensweise bei Rückmeldungen.

Literaturtipps

DÜRRSCHMIDT, Peter (2006): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn: Managerseminare-Verlag.

GEIßLER, Karlheinz A. (1999): Lernprozesse steuern. Übergänge: zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim [u.a.]: Beltz.

GLÖCKEL, Hans (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

KNOLL, Jörg (1993): Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

KNOLL, Jörg (1995): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

MEIDINGER, Hermann (2000): Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

SEIFERT, Josef W. (1999): Moderation & Kommunikation. Offenbach: Gabal.

SONNTAG, Karlheinz und Claudia SCHMIDT-RATHJENS (2005): Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In: GONON, Philipp [u.a.] (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WEIDENMANN, Bernd (1998): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

WELLHÖFER, Peter R. (2001): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart: Lucius & Lucius.

3.4 PERSONALE KOMPETENZ

Definition:

Die *Personale Kompetenz* bezieht sich ausschließlich auf die eigene Person (Selbstmanagementfähigkeit der Studierenden). Darunter ist die Steuerung des eigenen Handelns zu verstehen wie beispielsweise Selbstmotivation oder Selbstkontrolle (vgl. Preiser 2003).

Relevante Lernergebnisse („Learning Outcomes“):

Studierende sind nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage,

- den eigenen Lernfortschritt einzuschätzen,
- den Arbeitsaufwand abzuschätzen,
- die Lernprozesse zu organisieren,
- adäquate Lernstrategien auszuwählen.

📌 Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Das Schlagwort lautet: „Selbstmanagementfähigkeit“. Die Studierenden sollen sich nicht nur mit den Inhalten der Lehrveranstaltung beschäftigen, sondern dazu befähigt werden, Aufgaben in überschaubare Teilbereiche einzuteilen, um diese bestmöglich zu bearbeiten.

Aktivierung von Ressourcen

Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Personalen Kompetenz erlangen die Studierenden, indem sie sich im Rahmen einer Fragestellung, eines Problems oder einer Aufgabe auf sich selbst, ihr Wissen und Können konzentrieren. Ein Teil der Selbstmanagementfähigkeiten der Lehrveranstaltungsteilnehmenden umfasst somit die Aktivierung vorhandener Ressourcen mit dem Ziel, eigene Gedanken und Lösungsansätze wahrzunehmen, persönliche Zugänge bzw. bereits vorhandenes Wissen deutlich erkennbar zu machen und dieses zu sichern, um infolge eine Basis für weitere Arbeitsschritte zu schaffen (vgl. Knoll 1995, S. 129ff.).

► Beispiel: Ankündigung einer Arbeitsaufgabe in einer Lehrveranstaltung:

- „Der nächste Schritt ist, dass sich jede/r Gedanken zur folgenden Frage macht:
...“
- Bitte versuchen Sie diesen Arbeitsschritt alleine durchzuführen, um genügend Ruhe und Zeit für die Entwicklung der eigenen Ideen zu haben.
- Wichtig: Hinweis dazu, wie die Ergebnisse der Einzelarbeit dokumentiert werden sollen: „Bitte halten Sie Ihre Ideen in Stichworten fest“ oder „Bitte halten Sie Ihre Gedanken auf dem vorbereiteten Arbeitsblatt fest“.

Erstellung eines Arbeitsplans

Für Studierende ist es notwendig, bei Gruppen- oder Seminararbeiten vorab zu überlegen, welcher Arbeitsschritt wann durchgeführt werden soll und wie viel Zeit dieser in Anspruch nehmen wird.

Der bereits beschriebene Praxistipp zur Aktivierung der Ressourcen kann als Ausgangspunkt für die Erstellung eines Arbeits- und Zeitplans verwendet werden.

- Beispiel: Eine Unterscheidung zwischen StudienanfängerInnen und Höhersemestrigen ist sinnvoll, da die Selbstmanagementfähigkeit erst im Laufe des Studiums erworben wird.
 - Für Studierende niedriger Semester ist ein Plan mit den für die Lehrveranstaltung relevanten Arbeitsschritten deshalb sinnvoll. Die Studierenden können anhand der Vorstrukturierung das geplante Zeitbudget für die jeweiligen Arbeitsgebiete einschätzen und erhalten eine Hilfestellung für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben.
 - Studierende in höheren Semestern sind bereits mit größeren Selbstmanagementfähigkeiten ausgestattet. Im Rahmen einer umfangreichen Aufgabe sind sie daher in der Lage, die jeweils notwendigen Arbeitsschritte als auch Zeiträume selbst einzuteilen.
 - Mit der Erstellung eines Arbeits- und Zeitplans gehen verschiedene Überlegungen einher: welche Recherchen müssen durchgeführt werden, welche Qualitätskriterien sind zu erfüllen, wie hat die Struktur und der Aufbau der Seminararbeit auszusehen etc.

Im Folgenden finden Sie eine Übersicht, die den Studierenden als Anleitung für die Erstellung eines Arbeits- und Zeitplans dienen kann (vgl. Dürrschmidt 2006; S. 44 u. S. 288):

1. Ziele SMART formulieren – Ziele werden präzisiert und damit leichter erreichbar

- **Schriftlich** das Ziel festlegen
- **Messbarkeit** des Ziels: Wann und wie merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?
- **Aufgaben/Teilziele**, die zur Erreichung des Zieles erledigt werden müssen
- **Realisierbarkeit** überprüfen
- **Termin festlegen**: Bis wann soll das Ziel erreicht werden?

Zu beachten ist:

- Welche Abweichungen vom „Soll“ können in Kauf genommen werden?
- Welche Schwierigkeiten sind zu erwarten?
- Bei Gruppenarbeiten: Wer ist für welche Teilaufgabe verantwortlich?

2. Die ALPEN-Methode – zur Gliederung der Teilziele/Teilaufgaben

- **A**ufgaben aufschreiben
- **L**änge der Erledigung einschätzen
- **P**ufferzeit für Unvorgesehenes vorsehen
- **E**ntscheidung, welche Priorität die Teilaufgabe bekommt
- **N**ach Erledigung der Teilaufgabe überprüfen, ob das Vorgehen, die Zeitplanung und die Priorität sinnvoll waren

Zu beachten ist:

- Wann muss mit der Arbeit/Teilaufgabe begonnen werden?
- Wann muss die Arbeit/Teilaufgabe abgeschlossen sein?
- Welche Zwischentermine sind einzuhalten?
- Welche Hilfsmittel/Unterlagen werden benötigt?

3. Arbeits- und Zeitplan erstellen

Die extrahierten Ziele und Teilaufgaben können in eine Reihenfolge mit Prioritäten und Terminen (z.B. Kalenderwochen) gesetzt werden. Exemplarisches Beispiel:

ZIEL: Verfassen einer Gruppenarbeit						
Priorität	WAS soll getan werden? (Ziel und Teilaufgaben)	WER soll es tun? (Zuteilung auf Personen bei Gruppenarbeiten)	WIE soll es gemacht werden? (Details zur Teilaufgabe)	WOMIT soll es gemacht werden? (Angabe der Hilfsmittel/Unterlagen)	WIE LANGE dauert es? (Dauer der Teilaufgabe)	WANN soll es erledigt sein? (Terminfixierung)
ZIEL	Verfassen einer schriftlichen Gruppenarbeit	Gruppe Alpha				spätester Abgabetermin für die Arbeit: (z.B. 30.1. Semesterende)
1.	Einlesen in die Literatur	alle Gruppenmitglieder	Recherche in UB/FB/Datenbanken/am Institut nach Fachliteratur	Recherche vor Ort, Internet, Aleph, Mediathek, Zeitschriftendatenbank, Fachzeitschriften	2 Wochen	30.10.

2.	Einteilung der Lerninhalte in Unterthemen zur genaueren Bearbeitung und eventuell Austausch der Literatur	alle Gruppenmitglieder	Gruppentreffen zur Einteilung der Lerninhalte, Diskussion, Entwicklung des „roten Fadens“/ Fragestellung für die schriftliche Arbeit	Rechercheunterlagen verwenden	Gruppentreffen am 05.11.	05.11.
3.	Verfassen eines Rohberichts zum jeweiligen Unterthema	jedes einzelne Gruppenmitglied	Aufarbeitung der Literatur, Rohbericht	anhand der Literatur	5 Wochen	10.12.
4.	Gegenlesen der Rohberichte durch die Gruppenmitglieder	jedes einzelne Gruppenmitglied	Gegenlesen und Korrekturen/Rückmeldungen einholen	Rohberichte, Literatur	während der Weihnachtsferien	07.01.

Literaturtipps

DÜRRSCHMIDT, Peter (2006): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn: Managerseminare-Verlag.

KNOLL, Jörg (1995): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

PREISER, Siegfried (2003): Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim/München: Juventa.

3.5 MEDIENKOMPETENZ

Definition:

Die *Medienkompetenz* stellt keine von den zuvor genannten Kompetenztypen abgekoppelte Kompetenz dar. Sie befähigt vielmehr dazu, webbasierte Medien für die Ausübung der bereits beschriebenen Kompetenzen zu bewerten, auszuwählen und zu nutzen (vgl. Dewe/Sander 1996).

Relevante Lernergebnisse („Learning Outcomes“):

Studierende sind nach Absolvierung der Lehrveranstaltung in der Lage,

- adäquate Informationen in Datenbanken zu recherchieren,
- die Qualität von Informationen im Internet kritisch zu hinterfragen,
- Lernplattformen für den eigenen Lernfortschritt effizient zu nutzen,
- in Foren, Blogs etc. konstruktiv über lehrveranstaltungsrelevante Inhalte zu diskutieren.

In welcher Lernumgebung erwerben die Studierenden Medienkompetenz?

- Zur Unterstützung oder Ergänzung von Lehrveranstaltungen ist es möglich, Lernplattformen bzw. Datenbanken wie z.B. WebCT, Moodle, PharmXplorer, RIS oder ähnliche Programme einzusetzen. Mit diesen Instrumenten kann die Administration einer Lehrveranstaltung (z.B. durch Aufgabenupload, Ankündigungen) unterstützt werden. Zudem stehen verschiedene Präsentations- und Kommunikationswerkzeuge zur Verfügung, die zur Vermittlung von Inhalten oder auch zur Interaktion ergänzend eingesetzt werden können. Beispiele dafür sind z.B. Forum, Glossar, Chat oder auch Wiki.
- Die Studierenden erwerben Medienkompetenz sowohl durch Interaktion und Kommunikation in Lernplattformen als auch durch Diskussion/Reflexion im Umgang mit Neuen Medien.

Werden den Studierenden lediglich Lernunterlagen im Internet zum Herunterladen zur Verfügung gestellt, ohne dass dabei weitere didaktische Handlungsanweisungen gegeben werden, stellt dies keine Kompetenz im Sinne der GEKo-Medienkompetenz dar!

① Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Lernstrategien und Methoden des eLearning

In der (universitären) Lehre können drei methodisch-didaktische Ausrichtungen des eLearning unterschieden werden: Directed Learning, Self-directed Learning und Collaborative Learning (vgl. Baumann 2005, S. 161ff.). Diese Ansätze gibt es sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlinelehre.

- ▶ Das Directed Learning entspricht am ehesten der klassischen Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden. Die Lehrenden übernehmen eine aktive Rolle, indem sie den Studierenden die Lerninhalte mitteilen. Überdies leiten und kontrollieren sie die Lernprozesse und bestimmen die vermittelten Informationen.
 - Beispiele: Frage-Antwort-Forum, Vorlesung als Video/Audiobeitrag, Aufgabenstellungen, etc.
- ▶ Beim Self-directed Learning liegt die Verantwortung für die Lehrinhalte bei den Studierenden. Das selbstständige Lernen steht im Mittelpunkt. Die Lehrenden nehmen eine Coachingfunktion wahr, unterstützen Studierende im Lernprozess, sind aber nicht primär für die Vermittlung von Informationen zuständig. Studierende sollten dabei dennoch nicht mit den Lerninhalten alleine gelassen werden.
 - Beispiele: Studierende erarbeiten selbstständig Skripten; diskutieren Fragen mit KollegInnen oder der/dem Lehrenden via Chat oder Forum; eigenen sich Wissen in einer Online-Lernumgebung selbstständig oder angeleitet an; präsentieren (Gruppen-)Arbeitsergebnisse; halten Kurzreferate; etc.
- ▶ Collaborative Learning bedeutet Lernen in Gruppen und virtuelle Interaktion. Diese Lernsituation ist dem Self-directed-Learning sehr ähnlich und unterscheidet sich von dieser lediglich durch die starke Bedeutung der Gruppenkommunikation. Im Zentrum steht die gemeinsame Erarbeitung einer Problemlösung durch die Studierenden; Lehrende nehmen eine Moderationsrolle ein.
 - Beispiel: Strukturierte virtuelle Diskussionen von Studierenden über berufs- oder lebensnahe Problemstellungen mit hoher Komplexität; gemeinsame Erstellung von Glossaren; etc.

In der universitären Lehre kommen diese drei Formen von Lernen unterschiedlich häufig vor und orientieren sich meist an Lehrveranstaltungstypen.

Sinnvoll kann der Einsatz von Online-Lernumgebungen als Ergänzung zur Präsenzlehre sein, wenn:

- Lehrveranstaltungen wiederholt, parallel in Gruppen oder über mehrere Semester angeboten werden (z.B. Wiederverwendung und Adaptierung des Kurses für neue Studierende);
- große Studierendenzahlen betreut werden (z.B. Bündelung der Kommunikation über Foren statt E-Mails);
- Orts- und Zeitunabhängigkeit bei Lehrveranstaltungen wichtig sind (z.B. Projektarbeiten, Diplomarbeitseminare, Onlinesprechstunden via Chat);
- die Administration erleichtert werden soll (z.B. Aufgabenupload in Plattform statt Zusendung per E-Mail, Kalender mit wichtigen Deadlines);
- häufig Onlinequellen genutzt werden (z.B. Internetrecherchen, externe Links zu Webseiten);

- Inhalte gemeinsam erarbeitet werden (z.B. Wörterbuch, Literaturlisten, Wiki);
- Themen vor- oder nachbereitet werden (z.B. Online-Diskussion zu komplexer Fragestellung, die in Präsenzlehre analysiert wird)

Präsenzunterricht und eLearning im Vergleich

Viele der klassischen Methoden finden sowohl in der Präsenz- als auch in der Onlinelehre Anwendung.

	PRÄSENZLEHRE	ONLINELEHRE
Directed Learning	Vortrag/Präsentation: Die/der Lehrende präsentiert Studierenden die Lehrinhalte.	
	Beispiel: Vortrag im Hörsaal	Beispiel: Podcast (z.B. Mitfilmen von Powerpoint mit Audiokommentar)
	☺ Spontane Interaktion mit Studierenden; direkte Feedbackmöglichkeit	☺ Orts- und Zeitunabhängigkeit; flexibles Lernen
	☹ Orts- und zeitgebunden	☹ eingeschränkte Feedbackmöglichkeiten
	Tipp: Vortrag mit Bildern; Bereicherung durch Experimente bzw. Audio- und Videobeiträge	Tipp: Vortrag in kleinen Portionen; audiovisuelle Unterstützung durch Bilder, Filme etc.; Inhaltsverzeichnis anbieten
	Frage-Antwort-Session: Lehrende stellen Fragen, Studierende antworten bzw. vice versa.	
	Beispiel: während der Lehrveranstaltung Verständnisfragen zu einem Text, Artikel etc. stellen/beantworten	Beispiel: in einem Forum Verständnisfragen zu einem Text, Artikel etc. stellen/beantworten
	☺ spontan, direkt, zeitlich flexibel im Rahmen der Lehrveranstaltungseinheit	☺ mehr Zeit, sich mit Thema auseinanderzusetzen; Einbindung aller Studierenden, auch der „ruhigeren“ Teilnehmenden
	☹ zu wenig Zeit zur Reflexion, nicht alle Studierenden werden eingebunden	☹ Bereitschaft, regelmäßig online zu sein; non-verbale Faktoren fallen weg
Tipp: Studierende zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit Antworten vorbereiten lassen; Zeit zum Nachdenken geben	Tipp: feste Zeiten zum Checken des Forums vornehmen; Arbeitsaufträge klar formulieren; Forumsmoderation	
Self-directed Learning	Gruppenarbeiten: Studierende erarbeiten ein Thema in Kleingruppen selbstständig und präsentieren diese der Gesamtgruppe	
	Beispiel: Kleingruppenarbeit zuhause oder während der Lehrveranstaltungseinheit	Beispiel: Kleingruppenarbeit wird online über Forum oder Wiki unterstützt
	☺ Entwicklung sozialer Kompetenzen, Erwerb von Organisations- und Selbstmanagementfähigkeiten	☺ Beiträge einzelner Studierender eindeutig nachvollziehbar; Arbeitsergebnisse jederzeit abrufbar; Erwerb von Organisations- und Selbstmanagementfähigkeiten
	☹ Mitarbeit einzelner Studierender nicht immer nachvollziehbar (vor allem außerhalb von Lehrveranstaltungen)	☹ soziale Kompetenz steht nicht im Vordergrund

Self-directed Learning	Tipp: Studierende nicht allein lassen; Rollenverteilung bzw. Aufgaben bei der Gruppenarbeit ansprechen; Hilfestellung im Prozess anbieten	Tipp: Hilfestellung im Prozess anbieten; Kleingruppen am Ende der Gruppenarbeit gegenseitig Einsicht und Feedback geben lassen
	Selbststudium/Lektionen: Studierende erarbeiten selbstständig ausgewählte Kapitel des Lehrinhalts	
	Beispiel: Kapitel in Lehrbuch mit Kontrollfragen, Rechenbeispiele	Beispiel: Selbsttests, Lektion (elektronische Lerneinheiten, bei denen Inhalte präsentiert und mit Kontrollfragen überprüft werden)
	☺ Ortsunabhängigkeit (Lernen findet nicht am Bildschirm statt)	☺ Lerntempo selbst bestimmbar; kann öfter wiederholt werden; abwechslungsreich; leichtere Überprüfbarkeit
	☹ nicht immer eindeutig überprüfbar	☹ hoher Aufwand für erstmalige Erstellung seitens der Lehrenden, dann jedoch wiederverwendbar
	Tipp: Fragen zu Inhalten gut abstimmen; Verständnisdiskussion durch Follow-up Diskussion in Präsenzeinheit oder auch online	Tipp: kurze Inputs; Ablauf und Fragen gut abstimmen; Verständnisförderung durch Follow-up Diskussion in Forum/Chat oder in Präsenzeinheit
Collaborative Learning	Brainstorming: Studierende sammeln spontan und direkt Ideen zu einem Thema	
	Beispiel: Einstieg in ein Thema mit freien Assoziationen auf Pinnwand, Tafel, Flipchart sammeln	Beispiel: freie Assoziationen zu Thema in Chat (zeitgleich) oder Wiki (über längeren Zeitraum) sammeln
	☺ spontan, direkt, schnell; kreative Handlungsspielräume; verschiedene Lerntypen werden angesprochen (visuell, kinästhetisch, auditiv)	☺ Ergebnisse liegen sofort elektronisch vor; leichte Weiterverwendung
	☹ nicht alle Studierenden werden eingebunden; kann chaotisch wirken	☹ Einschränkungen bei Kreativität (Zeichnungen etc. kaum möglich)
	Tipp: Zeitrahmen vorgeben, Ergebnisse visuell festhalten	Tipp: Zeitrahmen vorgeben
	Erstellung von Glossaren: Studierende erstellen Begriffslexikon, Wörterbuch, Enzyklopädie zu Fachbegriffen	
	Beispiel: Studierende beschreiben Fachbegriffe in eigenen Worten, sammeln diese an Pinnwand (z.B. zur Stoffwiederholung)	Beispiel: Studierende beschreiben Begriffe in eigenen Worten und posten diese in ein Glossar, automatisch wird dadurch ein Begriffslexikon erstellt (z.B. Erklärung neuer Begriffe)
	☺ aktivierende Methode zur Wiederholung	☺ Lexikon/Wörterbuch entsteht automatisch; elektronische Ergebnissicherung; Möglichkeit zum Ausdruck; Kommentarfunktion
	☹ nicht elektronisch verfügbar	☹ Copy-Paste-Gefahr
	Tipp: Begriffe zur Verfügung stellen, unbedingt visualisieren und Ergebnisse besprechen	Tipp: bewährt bei heterogenen Gruppen, um Wissensstand auf gleiches Niveau zu bringen; es ist gut, die Begriffe vorher als Liste bereitzustellen

(Tabelle von Elisabeth Görsdorf, Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer, Universität Graz, 2009)

Eine umfassende Darstellung der Online-Lehrmethoden finden Sie in der Mediendidaktischen Modellsammlung der Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer.

Formen von mediengestützter Lehre an der Universität Graz

An der Universität Graz wird grundsätzlich zwischen drei Konzepten unterschieden, die Möglichkeiten der Integration von Neuen Medien in der Präsenzlehre darstellen (vgl. Universität Graz 2008).

- ▶ Anreicherungskonzept („Präsenzlehre“): Hierbei handelt es sich um klassische Präsenzlehre, bei der online nur Skripten und administrative Informationen bereitgestellt werden (z.B. in UNIGRAZonline). Onlinekommunikation findet nicht statt und Bereitstellung der Dokumente erfolgt durch die Lehrenden. Bei diesem Konzept wird keine Medienkompetenz entwickelt!
- ▶ Integrationskonzept („Präsenz- und Onlinelehre“): Präsenz- und Onlinephasen übernehmen hier spezifische, aufeinander abgestimmte Aufgaben. Kommunikation und Zusammenarbeit findet auch online statt und ist Voraussetzung für den positiven Abschluss der Lehrveranstaltung. Beispiel ist z.B. eine angeleitete Diskussion zu einem Thema im Forum.
- ▶ Virtuelles Konzept („reduzierte Präsenzphasen“): Präsenzphasen finden sehr reduziert (z.B. zu Beginn oder am Ende des Semesters) statt. Die gesamte Information, Kommunikation und Zusammenarbeit finden online statt.

Literaturtipps

DABRINGER, Maria und Barbara REISNER (2009): „E-learning als „globalisierte Didaktik“? Kritische Anmerkungen zur lokalen Einbindung Neuer Medien in universitäre Didaktik und Lehre“. In: SCHRÖTTNER, Barbara und Christian HOFER (Hrsg.): Education – Identity – Globalization / Bildung – Identität – Globalisierung. Graz: Leykam – Grazer Universitätsverlag.

DEWE, Bernd und Uwe SANDER (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: VON REIN, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MAIER-HÄFELE, Kornelia und Hartmut HÄFELE (2005): 101 e-le@rning Seminarmethoden. Bonn: managerSeminare.

SALMON, Gilly (2002): E-tivities: the key to active online learning. Abingdon: Routledge Farmer.

UNIVERSITÄT GRAZ (2008): Handbuch zur Erstellung von Curricula für Bachelor- und Masterstudien.

http://www.uni-graz.at/curriculum-handbuch_version_b_gueltig_ab_04_2008-3.pdf
[31.1.2010]

Unterstützung bei der mediengestützten Gestaltung Ihrer Lehrveranstaltung bietet:

Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer

<http://www.uni-graz.at/akademie>

Mediendidaktische Modellsammlung der Akademie:

<http://gams.uni-graz.at/mdm>

Podcastportal der Universität Graz:

<http://gams.uni-graz.at/pug>

3.6 GENDERKOMPETENZ

Definition:

Genderkompetenz in der Lehre umfasst persönliche wie strukturelle Ebenen. Lehrende sollen sich bewusst werden, wie die eigenen Geschlechterrollen, -identitäten und -konstruktionen entwickelt worden sind, um sodann Möglichkeiten der Veränderungen zu finden. Ziel ist es, dass „die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit“ (Spieß 2006, S. 141f. nach Hagemann-White) entfaltet.

! Didaktische Tipps und Praxisbeispiele

Regeln für eine geschlechtersensible Lehre

Als Lehrende/r ist es nicht immer einfach, sich im Bemühen um Genderkompetenz in der Lehre angemessen zu verhalten und zu handeln: Einerseits sollen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern durch die Betonung des Genderaspekts nicht zusätzlich vertieft werden, andererseits verlangt die Bearbeitung bestimmter Themengebiete die kritische Hinterfragung unter den Gesichtspunkten von Geschlecht und Gender. Gendergerechte Lehre weiß um diesen Widerspruch und plant ihn daher ein. (Vgl. Spieß 2006)

Folgende Dimensionen einer geschlechtersensiblen Lehre haben sich in der Praxis bewährt:

- ▶ Sprache in der Lehre: „Sprache sozialisiert, schafft Wirklichkeit, setzt Signale und hat Vorbildwirkung“ (Spieß, 2006, S. 143). Daher setzt eine geschlechtersensible Lehre voraus, dass
 - Studierende geschlechtergerecht angesprochen werden.
 - in Vorträgen und Texten weibliche wie männliche oder neutrale Begriffe verwendet werden (z.B. „Studentinnen und Studenten“ oder „Studierende“).
 - sprachliche Alltagskonstrukte kritisch hinterfragt werden. Fordern Sie Ihre Studierenden auf, hinter die Begriffsfassade zu blicken. (z.B. Der Begriff des „allgemeinen Wahlrechts“ ist irreführend, da in Österreich 1907 das allgemeine Wahlrecht für Männer, 1919 jenes für Frauen eingeführt wurde. Demnach gab es also erst 1919 tatsächlich ein allgemeines Wahlrecht.)
- ▶ Mehrperspektivität in der Lehre:
 - Zwar sollen Unterscheidungen, die in der Gesellschaft zwischen Männern und Frauen gemacht werden, aufgezeigt werden, aber die Differenzen, die innerhalb der „Gruppe der Frauen“ bzw. „Gruppe der Männer“ relevant sind, sollen ebenfalls thematisiert werden.

- In der Lehrpraxis bewährt sich ein historisch-vergleichender Blick, um den Wandel der Geschlechterordnungen und die Pluralität von Weiblichkeit und Männlichkeit aufzuzeigen.

▶ Medieneinsatz und Lehrveranstaltungsunterlagen:

- Verwenden Sie geschlechterdifferenzierende Statistiken und zeigen Sie die Möglichkeiten der Dateninterpretation auf (z.B. Frauen verdienen im Schnitt 66,7 Geldeinheiten, Männer beziehen durchschnittlich 100 Geldeinheiten. Folgende Aussagen können daraus gezogen werden: „Männer verdienen im Schnitt um die Hälfte mehr als Frauen“ vs. „Frauen verdienen durchschnittlich zwei Drittel des Gehalts von Männern“).
- Überlegen Sie, ob Sie Geschlechterstereotype durch Beispiele, die Sie zur Veranschaulichung Ihres Vortrags wählen, verfestigen oder auflösen (z.B. die Rechtsanwältin, der Krankenpfleger).
- Untersuchen Sie Ihre Unterlagen und Ihren Medieneinsatz auf offene und verdeckte bzw. indirekte Geschlechterrollen.

▶ Verhaltensweisen in der Lehre:

- Trauen Sie allen Ihren Studierenden gleich viel zu und machen Sie keine geschlechtsspezifischen Unterscheidungen.
- Fordern und fördern Sie alle Studierenden geschlechtsunabhängig.
- Achten Sie beim Blickkontakt mit Ihren Studierenden darauf, dass Sie Ihren Blick nicht nur auf eine Person konzentrieren. Oftmals ist diese „generalisierte“ Person männlich.
- Lassen Sie allen Studierenden geschlechtsunabhängig Aufmerksamkeit zu kommen.

📖 Literaturtipp

SPIESS, Gesine (2006): Voll gesellschaftsfähig! – mit einer gendersensiblen Lehre. In: MÖRTH, Anita P. und Barbara HEY (Hg.) (2006): geschlecht + didaktik. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz, S. 128-183.

Als Download verfügbar unter:

http://www.uni-graz.at/kffwww/geschlecht_didaktik/index.html [31.1.2010]

Webtipp

„Leitfaden für gendersensible Lehre“ in drei Teilen

- Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Wien, 2007 (Teil 1)
<https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil1.pdf>
[31.1.2010]
- Gendersensibilität im Lehrprozess. Wien, 2007 (Teil 2)
<https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil2.pdf>
[31.1.2010]
- Gendersensibilität organisieren. Wien, 2007 (Teil 3)
<https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/leitfaden-didaktik-teil3.pdf>
[31.1.2010]

4. Weiterführende Kontakte

Abteilung Lehr- und Studienservices http://www.uni-graz.at/lss Universitätsplatz 3, A-8010 Graz Telefon: +43 316 / 380-1060 E-Mail: studienservices@uni-graz.at	Curricula- und Lehrentwicklung Implementierung der Bologna-Ziele Learning Outcomes/Lernergebnisse Studierendenzentriertes Lehren und Lernen Qualitätssicherung Lehre: Lehrveranstaltungsevaluierung, Evaluierung von Curricula, Erhebungen des studentischen Arbeitspensums etc.
Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer http://www.uni-graz.at/akademie Liebiggasse 9/II, A-8010 Graz Telefon: +43 316 / 380-1062 E-Mail: neuemedien@uni-graz.at	Konzeption und Durchführung von Bildungsinitiativen und -projekten Modellentwicklungen zum Einsatz Neuer Medien in der Lehre Schulungs- und Beratungsangebote Medienproduktion etc.
Personalwesen/ Personalentwicklung http://www.uni-graz.at/personal Halbärthgasse 8, A-8010 Graz Telefon: +43 316 / 380-1852 E-Mail: personalentwicklung@uni-graz.at	UNISTART-Programm internes Weiterbildungsangebot hochschuldidaktische Weiterbildung MitarbeiterInnengespräche etc.
Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung http://www.uni-graz.at/kffwww Beethovenstraße 19/EG, A-8010 Graz Telefon: +43 316 / 380-5721 E-Mail: koordff@uni-graz.at	frauenspezifische Personalentwicklung und gender- bezogene Weiterbildungen für die Universität erweitertes, innovatives und interdisziplinäres Lehrange- bot (Frauen- und Geschlechterforschung) Know-How, Persönlichkeitsbildung, Karriereplanung, Bewusstseinsbildung für Studierende und Wissenschaf- terInnen etc.

IMPRESSUM

Für den Inhalt verantwortlich:

Karl-Franzens-Universität Graz
Lehr- und Studienservices © 2010

Redaktion: Alexandra Dorfer, Gudrun Salmhofer

Titelfoto: Andrea Penz

Design, Satz & Layout: HASDesign



UNI for LIFE

WEITERBILDUNG

an der UNIVERSITÄT GRAZ



aus den Bereichen
Wirtschaft, Pädagogik, Kunst und Kultur,
Recht, Sprachen, Medizin und Gesundheit

office@uniforlife.at

Wissen = Wachstum

www.uniforlife.at

Berufsbegleitend in nur 12–16 Monaten zum

EXECUTIVE MBA

IN GENERAL MANAGEMENT



Sichern Sie sich Ihre Karriere
JETZT!

Spezialisierung wahlweise möglich:

- Export, International Management and Marketing
- International Project Management
- Controlling
- Sportmanagement

