



Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
in der polyvalenten Lehre

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Redaktion

Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt *interStudies* (Qualitätspakt Lehre)
Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin November 2015

editorial board

Prof. Dr. Wolfgang Joecks
Ulrike Bruhn
Ivonne Driesner
Dr. Andreas Fritsch
Pauline Glawe
Dr. Martha Kuhnhenh
Birke Sander
Adrienne van Wickevoort Crommelin

reviewer board

Almuth Klemenz, Universität Greifswald
Kristof Lintz, Universität Greifswald
Pedro Schönle-Sithoe, Verbund Norddeutscher Universitäten

Layout & Gestaltung Nele Zynda

Cover Kilian Dorner

Fotos Kilian Dorner

Besonderer Dank gilt Bettina Bergmann und Annegret Harms für die umsichtige Unterstützung des Lektorats.

ISBN 978-3-86006-431-3

Druckerei Hoffmann-Druck GmbH, Wolgast

Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
in der polyvalenten Lehre

INHALT

<i>VORWORT</i>	4
<i>Wolfgang Joecks</i>	
<i>GRUNDLEGENDE ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER POLYVALENTEN LEHRE</i>	
Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre – Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz	6
<i>Esther Hahm</i>	
Statistisches Denken – Überlegungen zur Vermittlung einer komplexen Kompetenz	24
<i>Anette Hiemisch</i>	
<i>GUTE PRAXIS</i>	
Kommunikative Schlüsselkompetenz zur Berufsqualifizierung im Jurastudium	40
<i>Thilo Träger</i>	
... und wie mache ich das? – Praxisvermittlung im Rahmen des Service Learning in polyvalenten Lehrveranstaltungen	52
<i>Robert Riemer</i>	
<i>ÜBER DEN RYCK GESCHAUT</i>	
Qualifikationsziel mündliche Kompetenz: Zur Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten im Studium	64
<i>Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum und Patrick Voßkamp</i>	
Zukunftstage Bildung – Konzept und Reflexion eines hochschuldidaktischen Formats zur Erarbeitung tragfähiger Konzepte für Herausforderungen aus der (Bildungs-)Praxis durch Studierende	82
<i>Timo Barfknecht, Julia Drexhage</i>	
<i>Serviceseiten</i>	99
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	105
<i>Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre</i>	107

VORWORT GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

DIE FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER POLYVALENTEN LEHRE steht im Mittelpunkt des fünften Bandes der Schriftenreihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“. Rhetorik und Moderationskompetenz, Zeit- und Projektmanagement, Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenzen, Medien- und Visualisierungskompetenzen gehören zu wichtigen Schlüsselkompetenzen, die Studierende im Laufe ihres Studiums häufig „nebenbei“ zu ihren Fachkompetenzen erwerben. Dabei stellen Schlüsselkompetenzen wichtige Qualifikationen für den Berufseinstieg und späteren Berufserfolg dar. Der vorliegende Band richtet daher den Blick auf sie und stellt Reflexionen darüber sowie Praxisbeispiele dazu vor.

Die Beiträge gliedern sich wie bisher in die Rubriken „Grundlegender Beitrag“, „Gute Praxis“ und „Über den Ryck geschaut“. Esther Hahm eröffnet den Band mit einem Beitrag zum aktuell viel diskutierten Thema der Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre. In einem zweiten grundlegenden Beitrag reflektiert Annette Hiemisch die Vermittlung und Förderung des statistischen Denkvermögens; zudem stellt die Psychologin in diesem Kontext ein integratives Blended-Learning-Konzept vor. In der Rubrik der Guten Praxis an der Universität Greifswald diskutiert Thilo Träger relevante Schlüsselkompetenzen in der Ausbildung von Juristen; Kommunikationstechniken bilden dabei den Schwerpunkt des Beitrags. Der Historiker Robert Riemer fokussiert praktische Schlüsselkompetenzen und stellt ein Praxisbeispiel im Rahmen des Service Learning in der Geschichtswissenschaft vor.

In der Rubrik „Über den Ryck geschaut“ widmen sich Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum und Patrick Voßkamp vom Forum mündliche Kommunikation (FMK) der Universität Duisburg-Essen der Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten. Timo Barfknecht und Julia Drexhage von der Leuphana Universität Lüneburg rücken die Lehramtsausbildung in den Fokus und stellen die Zukunftstage Bildung vor – ein Format, in dem Lehramtsstudierende praxisrelevante Schlüsselkompetenzen erwerben.

Die Serviceseiten versammeln Literaturhinweise und Veranstaltungstipps.

Im Mai 2016 erscheint die sechste Ausgabe der Greifswalder Beiträge, die den Themenkomplex Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre beleuchtet. Die „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ erscheinen auch 2016 noch zweimal. Ab 2017 wird die Schriftenreihe voraussichtlich jährlich erscheinen. Eine Übersicht der geplanten Themen ist auf www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre zu finden.

Mein Dank geht an das editorial sowie an das reviewer board.

Eine inspirierende Lektüre zum Thema Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre wünscht



Prof. Dr. Wolfgang Joecks

im Namen des Redaktionsteams
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Prorektor für Studium und Lehre

GRUNDLEGUNG ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN

IN DER POLYVALENTEN LEHRE

DIVERSITY-KOMPETENZ IM BEREICH DER HOCHSCHULLEHRE – EIN ZENTRALER BAUSTEIN HOCHSCHULDIDAKTISCHER LEHRKOMPETENZ

ESTHER HAHM

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND
ZHB – ZENTRUM FÜR HOCHSCHULBILDUNG

ABSTRACT Der folgende Beitrag arbeitet einen kondensierten Überblick zur Thematik der Diversity-Orientierung in Bezug auf Hochschullehre heraus und nähert sich dem mittlerweile breit angelegten Diskurs um Diversity vor dem Hintergrund der diversity education. Didaktische Merkmale einer diversity-orientierten Hochschullehre werden zusammengetragen und daraus resultierend ein Kompetenzprofil für Hochschullehrende abgeleitet, welches Diversity-Kompetenz als zentralen Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz versteht.

EINLEITUNG – DIVERSITY UND HOCHSCHULLEHRE

Diversity bzw. Vielfalt an deutschen Hochschulen ist selbstverständlich kein neues Phänomen und einfach gesehen schlichtweg vorhanden. Betrachtet man die zentralen Elemente der Hochschullehre – Studierende, Lehrende und Inhalte im Sinne des didaktischen Dreiecks –, so sind alle Bausteine äußerst vielfältig besetzt. Lehre und Forschung leben von der Vielfalt der Fächer, Interdisziplinarität und unterschiedlichen Forschungsperspektiven und -blickwinkeln. Studierendengruppen können sich ebenso äußerst vielfältig zusammensetzen. Sie unterscheiden oder gleichen sich hinsichtlich diverser Merkmale wie Alter, Geschlecht, Kultur, Sprache, Nationalität(en), sozialer Herkunft und Bildungshintergrund oder geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Beeinträchtigun-

gen. Gleiches gilt für die Hochschullehrenden. Sie bringen unterschiedliche Kompetenzen, diverse Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie unterschiedliche Lebensumstände mit. In Kombination betrachtet, sind diese zentralen Elemente an der Hochschule in diverse Lehr- und Lernformate eingebettet – so z. B. im Bereich der polyvalenten Lehre, wo Studierende unterschiedlicher Studiengänge in einen gemeinsamen Lernprozess treten und der Lehrende damit verschiedenen Zielgruppen gerecht werden muss.

Trotz dieser eher „naturgemäßen“ Zusammensetzung im Kontext von Hochschule und Lehre bewirken gesellschaftliche Wandlungsprozesse wie Migration, Globalisierung und demografischer Wandel sowie die viel diskutierte Bologna-Studienreform und die

Gestaltung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums einen universitären Kulturwandel und einen didaktischen Paradigmenwechsel (vgl. Lutz 2013; vgl. Spelsberg 2014). Bezogen auf die Studierendenschaft bedeutet das, dass sie sich immer heterogener zusammensetzt. Universitäten werden vor die Frage gestellt, wie sie mit der bestehenden und weiter wachsenden Vielfalt ihrer Mitglieder umgehen und diese fördern wollen. Es geht dabei zum einen um solche Maßnahmen und Zielsetzungen, die an Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung ansetzen, und zum anderen um humanressourcenorientierte Anliegen, bei denen der Wettbewerb um die „besten Köpfe“ im Fokus steht (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 139). In Hinblick auf die Diversity-Forschung handelt es sich hier um Diversity-Orientierung an Hochschulen bzw. um Fragen zu Diversity-Gerechtigkeit oder diversity-sensiblem Handeln – Begrifflichkeiten, die in diesem Beitrag synonym gebraucht werden. Im Bereich der Hochschuldidaktik stellt sich die Frage nach der zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Lehre bzw. wie Lehrende auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ressourcen der Lernenden eingehen sollen. Diese Fragestellung steht dabei in enger Verbindung mit den didaktischen Anforderungen kompetenzorientierter Lehre. Im Zuge des *shift from teaching to learning* geht es um die Fokussierung von studentischen Handlungskompetenzen, die als *learning outcomes* von individuellen Lernprozessen erworben werden und sowohl

fachlicher als auch überfachlicher Art sind. Lehrende sind für die lernförderliche Gestaltung des Lernraumes zuständig und werden zu Lernberatern bzw. zu Lernberaterinnen (vgl. Wildt 2012: 2 f).

In Verbindung mit Diversity-Aspekten sollen somit Möglichkeiten und Potenziale aller Studierenden in eine inhaltlich und methodisch anspruchsvolle *diversity education* münden. Hochschullehrende sind vor die Aufgabe gestellt, Fachinhalte in eine diversity-orientierte Hochschuldidaktik einzubetten. Ihre hochschuldidaktische Lehrkompetenz wird damit um eine Dimension erweitert, die in der Forschung als Diversity-Kompetenz eingeführt wurde und Zielpunkt dieses Beitrags sein soll.

1. BEGRIFFSBESTIMMUNG – DIVERSITY ALS VIELSEITIGES DISKURSFELD

Obwohl der allgemeine Diskurs um Diversity in Deutschland noch relativ jung ist, ist er dennoch auf enorme Resonanz gestoßen und hat sich in kürzester Zeit in verschiedene wissenschaftliche Richtungen und (universitäts-)politische Maßnahmen und Diskussionen ausdifferenziert (vgl. Lutz 2013: 13f). Der Diversity-Begriff stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum und wird im Deutschen mit „Diversität“, „Vielfalt“ oder auch „Vielfältigkeit“ übersetzt (vgl. Spelsberg 2013a: 107). Eine definitorische Schärfung des Begriffs gestaltet sich als schwierig, denn das Konstrukt ist zum einen als „Buzzword“, also Modewort, äußerst vielfältig in den unterschiedlichen Wissenschaftszwei-

gen bestimmt worden und zum anderen aufgrund seiner Multiperspektivität und bewussten Offenheit auch schwierig zu präzisieren. So beschreibt Baader (2013: 38), dass es sich bei Diversity eher um einen Zugang bzw. eine Perspektive handele, bei der jeweils für die unterschiedlichen Kontexte geklärt werden müsse, was genau darunter zu verstehen sei. Walgenbach, die sich der Thematik aus der Perspektive der *diversity education* nähert, führt den Begriff als *travelling concept* ein, welches eine interdisziplinäre und transatlantische Reise hinter sich habe (vgl. Walgenbach 2014: 92). So wurde der Diskurs dazu durch die Entwicklung von Diversity-Management-Konzepten in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften sowie über Impulse aus der US-amerikanischen Intersektionalitätsdebatte begonnen und von den Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft in den 1980er und 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum als kritische Anfrage an die interkulturelle Erziehungswissenschaft aufgegriffen (vgl. Baader 2013: 40). Weiterführend ist das Diskursfeld der *diversity education* seit Mitte der 2000er Jahre durch verschiedene (erziehungs-)wissenschaftliche Teildisziplinen und pädagogische Handlungsfelder ausdifferenziert worden – bspw. durch Impulse aus der Frauen- und Geschlechterforschung, den Cultural und den Postcolonial Studies, der Interkulturellen und der Migrationspädagogik oder den Disability-Studies sowie durch Konzepte aus dem Diversity-Management-Bereich (vgl. Baader 2013: 46). Es wird deutlich, dass in die Debatte um Di-

versity unterschiedliche Forschungsstränge einfließen, die sich auf verschiedene Teildimensionen von Vielfalt beziehen. So vereint der Diversity-Ansatz zahlreiche soziale Gruppenmerkmale bzw. Zugehörigkeiten und Identitäten, führt diese unter einer ganzheitlichen Sichtweise zusammen und macht deutlich, dass pädagogische Zielgruppen nicht nur auf ein Merkmal, wie bspw. die kulturelle Herkunft bei internationalen Studierenden im Hochschulkontext, festgelegt werden können, sondern dass ihre Persönlichkeit mehrdimensional bestimmt ist (vgl. Walgenbach 2014: 107). Ein viel zitiertes Modell in diesem Zusammenhang ist das *4 Layers of Diversity Model* von Gardenzwartz und Rowe (1998), das die Vielfalt von Menschen in Organisationen beschreibt. Die individuelle Persönlichkeit wird dabei von inneren, äußeren und organisationalen Dimensionen bestimmt. Die inneren Dimensionen gelten als nicht, bzw. nur aufwändig veränderbar, während die weiter außen liegenden Dimensionen kontextabhängig neu einzuordnen und damit auch veränderbar sind. So haben Boomers und Nitschke (2012) in Anlehnung an Leicht-Scholten (2012) dieses Modell für den Hochschulkontext adaptiert (siehe Abb. 1). Zentrale Kernaussage dieses Diversitätsverständnisses ist die Mehrdimensionalität von Vielfalt, d. h. dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede von menschlicher Vielfalt als gleichzeitiges und wechselseitiges Phänomen gedacht werden (vgl. Thomas 1996: 5). Der Diversity-Ansatz begreift die Vielfalt der Gesellschaft folglich als Alltagsnormalität im

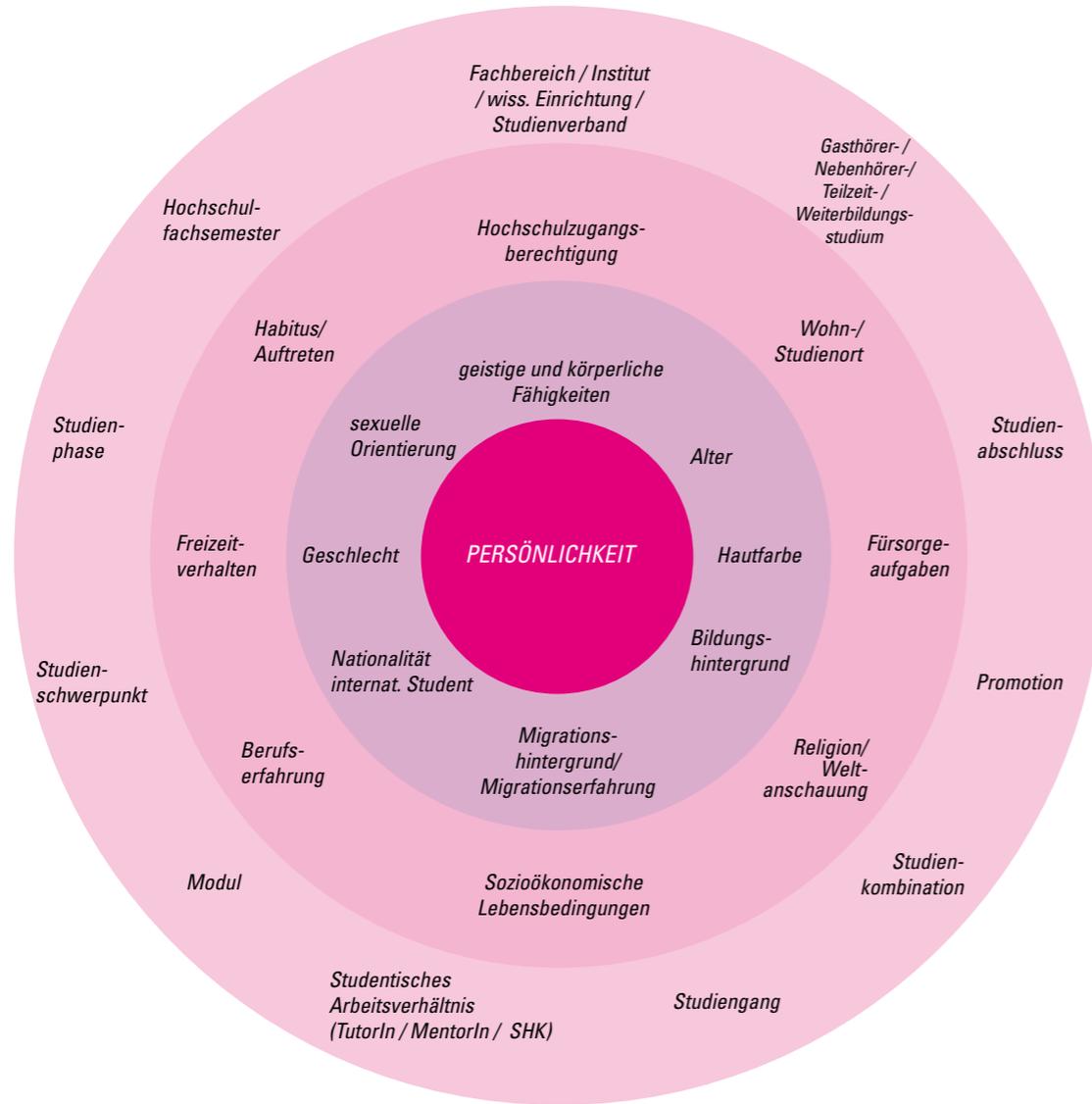


Abbildung 1 Diversity-Dimensionen im Hochschulkontext, vgl. Boomers & Nitschke (2012) in Anlehnung an Leicht-Scholten (2012) und Gardenswartz & Rowe (1998)

Sinne eines „Vielfalt sind wir alle“-Prinzips. Walgenbach hat weitere zentrale Kernaspekte für das Diskursfeld um Diversity herausgearbeitet. So gelten neben dem Bezug auf soziale Gruppenzugehörigkeiten und -identitäten (1) der Fokus auf Organisationen (2), die Wertschätzung von Ressourcen (3) und der positive Umgang mit Diversity und die damit verbundene Notwendigkeit von Diversity-Kompetenzen für pädagogische Professionen (4) als wichtige Konstituenten des Diskursfeldes (Walgenbach 2014: 113f). Mit dem Fokus auf Organisationen ist gemeint, dass der Aspekt der mehrdimensionalen Diversität als Querschnittsaufgabe in Organisationen und ihren verschiedenen Ebenen, wie Organisations- und Personalentwicklung, implementiert werden müsse. Es werden damit nicht die alleinige Beziehung zwischen Individuen in den Blick genommen oder gesamtgesellschaftliche Strukturen fokussiert, sondern es geht ebenso um *managing diversity* in lernenden (pädagogischen) Organisationen. Ein weiterer zentraler Aspekt von Diversity-Ansätzen ist ihre Abgrenzung von Defizitperspektiven, die Unterschiede als Problembelastung oder Bedürftigkeit sehen und von einer Anpassungsnotwendigkeit der Minderheiten ausgehen (vgl. ebd.: 115). Dagegen sollen die Anerkennung und Wertschätzung von Ressourcen als zentraler Motor für pädagogische Organisationen und deren Mitglieder verstanden werden. So geht es um den positiven Umgang mit Diversität und die Ausbildung von Diversity-Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Gesellschaften, verstan-

den als Prozesse des Diversity Lernens (vgl. ebd.: 118f). Mit Bezugnahme auf pädagogische Handlungsfelder führt Walgenbach die unterschiedlichen Diversity-Aspekte schließlich unter folgender Definition, die sich auch auf den Hochschulkontext übertragen lässt, zusammen (ebd.: 92):

„Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen.“

2. DIDAKTISCHE MERKMALE EINER DIVERSITY-ORIENTIERTEN HOCHSCHULLEHRE

Überträgt man die vorgestellten zentralen Aspekte des Diversity-Ansatzes auf den Hochschulkontext, so ist zunächst die strategische Verankerung von Diversity-Management in das Gesamtkonzept einer Hochschule vonnöten, um dem Anspruch eines ganzheitlichen und organisationsbezogenen Ansatzes gerecht zu werden (vgl. Leicht-Scholten 2011). Linde und Auferkorte-Michaelis (2014: 142) haben diesbezüglich die Handlungsfelder für Diversity-Management in Studium und Lehre fokussiert und als Referenzrahmen die Implementierungsbereiche für Diversity herangezogen, mit denen das „Landeszentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an

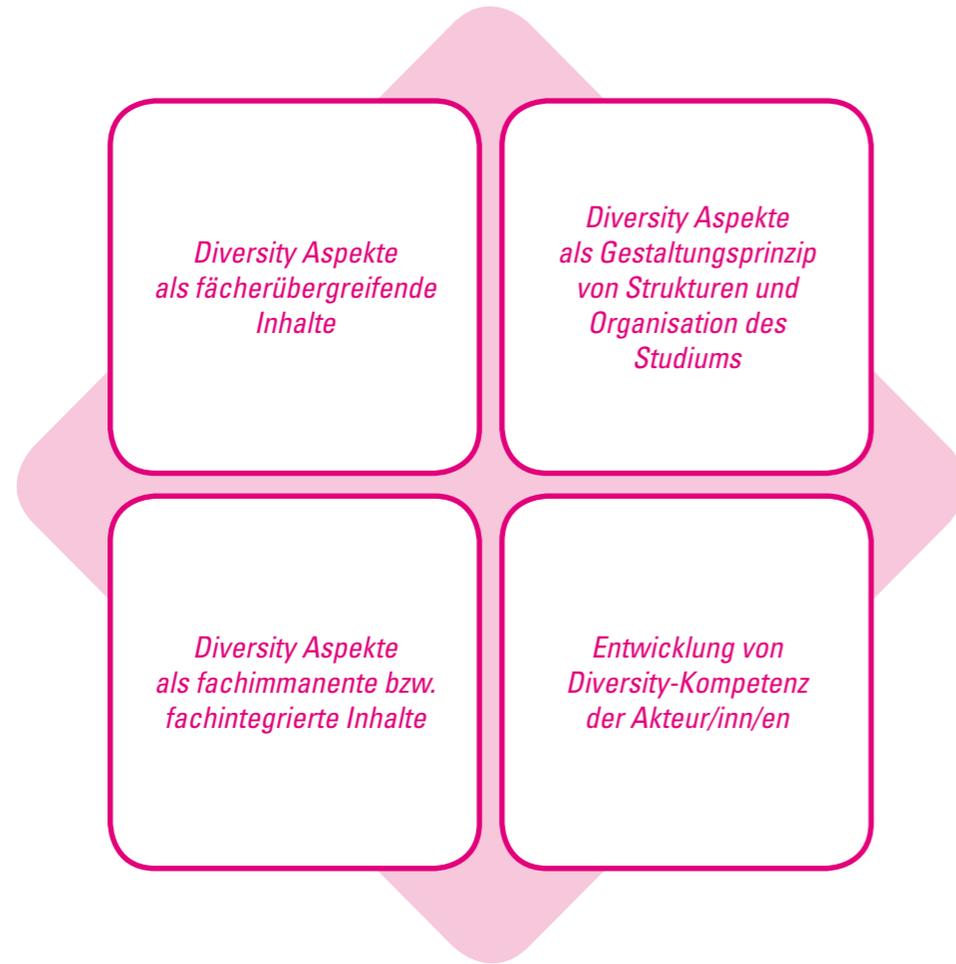


Abbildung 2 Implementierungsbereiche für Diversity von KomDiM, wieder abgedruckt in Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 143

Hochschulen in NRW“ (KomDiM, vgl. www.komdim.de) arbeitet. Im Mittelpunkt steht ein Vier-Felder-Schema, bei dem es zum einen um die curriculare Verankerung von fachimmanenten und fachübergreifenden Diversity-Aspekten geht (siehe Abb. 2). Die damit verknüpften zwei Implementierungsbereiche fokussieren das Studienangebot und die Integration von Diversity-Wissen und -Sensibilität im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen bzw. einer diversitätsgerechten Hochschuldidaktik. Daneben sollen Diversity-Aspekte als Gestaltungsprinzip verstanden werden, welches die Implementierung strukturverändernder Maßnahmen in der Organisationsentwicklung der Hochschule beinhalten würde. Der letzte Implementierungsbereich bezieht sich auf die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Akteursgruppen in Studium und Lehre. Gemeint sind Lehrende, Beratende, Prüfende und Verwaltungsmitarbeiter/innen. Es geht um die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen, genauer gesagt um die Sensibilisierung für Diversitätsaspekte und die Erweiterung von Handlungsrouninen (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 143f). Fokussiert man weiterführend den Bereich der diversity-orientierten Hochschuldidaktik, so lassen sich aus der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion zu dem Thema verschiedene didaktische Merkmale zusammentragen, die als zentrale Anforderungen für die Lehrpraxis verstanden werden können. Spelsberg (2013b) hat zu diesem Thema im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung einen wichtigen Beitrag geleistet, denn sie hat nach einem didaktischen Ansatz geforscht, der der Diversität der Studierenden und der Forderung nach Kompetenzorientierung Rechnung tragen soll. Grundvoraussetzung ist dabei ein Diversitätsverständnis, das an den Potenzialen und Ressourcen der Studierenden ansetzt sowie Differenzen anerkennt und diese fördert. So gilt auch nicht die studentische Diversität als Herausforderung, sondern die didaktische Vielfalt, die in Bezug zu den Prämissen kompetenzorientierter Lehre begriffen werden muss (vgl. Spelsberg 2013a: 113). Es geht um das „Schaffen einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, damit sich die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden in einer Vielzahl von Situationen kompetent ausdifferenzieren können“ (vgl. Spelsberg 2013a: 111). Zentrale Merkmale einer diversity-orientierten Hochschuldidaktik werden aus dieser Schlussfolgerung deutlich. Es steht zum einen das Ziel im Mittelpunkt, selbstbestimmte und kompetenzorientierte Lernprozesse zu fördern, die einen Handlungs- und Subjektbezug haben. Senger (2014: 38) spricht in diesem Zusammenhang von Studierendenzentrierung und der Förderung einer individualisierten Hochschulbildung. Zum anderen geht es um die Gestaltung vielfältiger und zeitlich und räumlich flexibler Lehr- und Lernarrangements. Wichtig ist damit eine zielgruppenspezifische Anpassung bzw. Ausdifferenzierung der Lernziele und -aktivitäten sowie der Prüfungsformate. Unterschiedliche Methoden, Sozialformen, Medien und Materialien sind in Bezug zu verschiedenen Lerntypen,

<i>Bei der Bestimmung von Lernzielen sind verschiedene Kompetenzbereiche sowie damit verbundene Handlungs- und Wissensdimensionen zu berücksichtigen und auszuweisen.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption von Lehrveranstaltungen sollten Wahlmöglichkeiten berücksichtigt werden, damit Studierende auch individuelle Aufgaben-Schwerpunkte setzen können.</i>
<i>Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrads einer Lernaufgabe sollten unterschiedliche Erkenntnis- und Wissensdimensionen berücksichtigt werden.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption sollten unterschiedliche Aufgabentypen berücksichtigt werden, um Studierenden eine Vielfalt an Bearbeitungsmöglichkeiten anzubieten.</i>
<i>Die Bearbeitungszeit einer Lernaufgabe sollten Studierende selbst bestimmen können.</i>
<i>Für die Bearbeitung von Lernaufgaben sollten unterschiedliche Sozialformen sowie die damit verbundenen Charakteristika berücksichtigt werden.</i>
<i>Lernmaterialien sollten differenziert ausgestaltet werden.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption sollte eine Dokumentation der Lernergebnisse die Studierenden unterstützen.</i>
<i>Die didaktische Konzeption sollte eine reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen Lernprozess unterstützen.</i>

Abbildung 3 Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Hochschuldidaktik (Spelsberg 2013b: 246)

Wahrnehmungskanälen sowie Erkenntnis- und Wissensdimensionen einzusetzen und zu variieren. Spelsberg (2013b: 246) formuliert dazu konkrete Handlungsempfehlungen, die in eine diversitäts- und kompetenzorientierte (Hochschul-)Didaktik münden sollen (siehe Abb. 3).

Bouffier u.a. (2014: 59) haben ebenso Gender- und Diversity-Aspekte im Bereich der Hochschullehre beleuchtet und neben eine „[g]ender- und diversity-gerechte Didaktik“ eine inhaltliche Ebene gestellt, die „die konkrete Vermittlung von Lehrinhalten zu Gender und Diversity beinhaltet“. Maßnahmen dazu verbinden die Vermittlung der Inhalte aus den Gender- und Diversity-Studies mit deren Übertragung auf die Inhalte der einzelnen Fachdisziplinen, bspw. über spezielle Studiengänge zu Gender und Diversity, Zusatzmodule im Wahlpflichtbereich oder eine curriculare Verankerung von Gender- und Diversity-Modulen als Querschnittsaufgabe von bereits bestehenden Studiengängen (vgl. ebd.: 59f.). Über die Maßnahmen zu Gender und Diversity im Bereich der Hochschullehre leiten Bouffier u.a. (ebd.: 61) Voraussetzungen für die Lehrenden ab. So sollten Hochschullehrende zum einen ein Grundverständnis davon haben, was Gender- und Diversity-Studies beinhalten und welche (hochschul-)politische Zielsetzung diese Konzeption um Chancengerechtigkeit und Humanressourcenorientierung im Sinne der Anwerbung vielfältiger Studierender trägt. Zum anderen ist die persönliche Reflexion und Absicht, diverse Studierende fördern zu wollen, zentral. Bouffier

u.a. (ebd.: 62) schlagen dazu verschiedene Qualifizierungsangebote, wie Sensibilisierungsseminare oder Führungskräfte Trainings, vor, die institutionell verankert werden und mit einer umfassenden Lehrevaluation in Verbindung stehen. Als übergeordnete Ziele gelten die langfristige Verbesserung der Qualität der Lehre und die Förderung eines Organisationswandels im Sinne von Gender und Diversity-Mainstreaming (vgl. Kehr & Leicht-Scholten 2013). Eine diversity-orientierte Hochschullehre lässt sich daher realisieren, wenn Lehrende sowohl ihre didaktischen Fähigkeiten als auch ihre fachliche Expertise in Hinblick auf Diversity-Aspekte und damit verbundene zentrale Merkmale reflektieren und ausbauen.

3. DIVERSITY-KOMPETENZ IM BEREICH DER HOCHSCHULLEHRE

Bislang gilt das Kompetenzkonstrukt um Diversity als unzureichend konzeptualisiert (vgl. Tomberger 2014: 8). Während Konstrukte wie Gender-Kompetenzen oder die viel diskutierte interkulturelle Kompetenz durch die wissenschaftliche Diskussion zunehmend präzisiert worden sind (vgl. Auferkorte-Michaelis u.a. 2009, vgl. Straub 2007), wird Diversity-Kompetenz generell eher als Zusatz betrachtet und nur selten als eigenständiger Kompetenzbereich definiert. Nichtsdestoweniger sollte durch die vorangegangenen Erläuterungen deutlich geworden sein, dass Diversity-Kompetenz auf einem ganzheitlichen Ansatz basiert und daher sowohl per-

Didaktisches Handlungsfeld	Diversity-bezogene Herausforderungen
(Selbst-)Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wahrnehmung und Bedeutung der eigenen Diversität</i> • <i>Wahrnehmung und Umgang mit der Diversität der Studierenden</i>
Fachinhalte	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Einbezug der Gender- und Diversity-Studies</i> • <i>Bezugnahme auf Lebenszusammenhänge der Studierenden</i>
Kommunikation und Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Förderung einer diskriminierungsfreien Kommunikation</i> • <i>Gestaltung einer diskriminierungsfreien Interaktion und Zusammenarbeit</i>
Lehr- und Lernmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Studienzentrierte Haltung unter Berücksichtigung der Vielfalt an Vorerfahrungen, Motivationen und Lernstilen</i> • <i>Gestaltung einer diversitätsgerechten Lernumgebung</i>
Leistungsüberprüfung	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diversitätsgerechte Leistungsüberprüfung im Hinblick auf Prüfungsformen, -durchführung und -bewertung</i>
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schaffung eines diskriminierungsfreien Zugangs zu Lehrveranstaltungen</i> • <i>Gestaltung diversitätsgerechter Rahmenbedingungen</i>

Abbildung 4 Bausteine des E-Learning-Tools „DiVers“, vgl. DiVers 2014

sonen- und organisationsbezogen als auch gesamtgesellschaftlich betrachtet und eigenständig begrifflich definiert werden sollte (vgl. Walgenbach 2014: 119). Leiprecht (2009: 70) betont, dass Diversity-Kompetenz immer auch eine fach- und berufsbezogene Komponente beinhalte. An zukünftige Fachkräfte in der Pflege würden z. B. andere Anforderungen gestellt werden als an Bankkaufleute oder Menschen in technischen Berufen. So wird auch an dieser Stelle wieder deutlich, dass der Diversity-Ansatz von begrifflicher Offenheit und multiperspektivischer Anpassungsfähigkeit lebt und je nach Handlungskontext und Zielgruppe anders zu präzisieren ist. Schröer (2012: 5) setzt Diversity-Kompetenz mit „Vielfaltskompetenz“ gleich, verstanden als „Fähigkeit der organisatorischen und individuellen Bewältigung von sich ständig wandelnden Anforderungen und Aufgaben“. Elemente dieser Kompetenz seien z. B. Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Flexibilität oder eine ausgeprägte Analysefähigkeit. Aschenbrenner-Wellmann (2009: 70ff.) unterscheidet in Hinblick auf Diversity-Kompetenz im Kontext der Sozialen Arbeit zwischen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten. Die kognitive Dimension umfasst dabei z. B. die Kenntnis von Theorien sozialer Ungleichheit, Inklusion und Integration sowie Fachwissen in Bezug auf Prinzipien von Empowerment und von Identitäts-, Vorurteils- und Minderheitentheorien. Im Bereich der affektiven Dimension geht es vorwiegend um die differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person, Kultur und Organisation sowie die Bewusstheit gegenüber eigenen Werten, Einstellungen und Haltungen. Bei der verhaltensbezogenen Dimension werden Komponenten aufgeführt wie die Fähigkeit zum nicht-wertenden Dialog, Konfliktfähigkeit oder die Fähigkeit zu situativem Handeln. Möchte man nun Diversity-Kompetenz für den Bereich der hochschuldidaktischen Lehrkompetenz und damit als Teildimension von bereits bestehenden Modellen aus diesem Kontext begrifflich präzisieren bzw. als Anforderungsprofil für Hochschullehrende weiter ausdifferenzieren, so bietet sich die Betrachtung des 2014 entwickelten E-Learning-Tools „DiVers“ an, welches Lehrenden die Möglichkeit bieten soll, individuelle Diversity-Kompetenzen zu reflektieren, diese weiterzuentwickeln und sich praktische Tipps für die hochschuldidaktische Umsetzung zu holen (vgl. DiVers 2014, <http://divers.uni-koeln.de>). Die angesprochenen Diversity-Kompetenzen werden dabei über sechs didaktische Handlungsfelder und damit verbundene diversitätsbezogene Herausforderungen behandelt, ohne dass allerdings ein konkretes Kompetenzstrukturmodell in den Mittelpunkt gerückt wird, das unterschiedliche Kompetenzdimensionen von Hochschullehrenden ableitet (siehe Abb. 4). Für den Bereich der Hochschuldidaktik wird daher weiterführend der Versuch unternommen, ein Kompetenzmodell zu Diversity zu skizzieren, das auf die gängige Strukturierung der (hochschuldidaktischen Lehr-)Kompetenz in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu-

rückgreift (vgl. Roth 1971). So können die zentralen Handlungsfelder einer diversity-orientierten Hochschullehre zusätzlich mit Fokus auf die Lehrendenrolle betrachtet werden. Meist wird diese Unterteilung noch durch weitere Teilkompetenzen, häufig durch die Methodenkompetenz, ergänzt und als Vierfelder-Schema unter dem Begriff der (beruflichen) Handlungskompetenz zusammengefasst (vgl. Wildt 2012: 8; vgl. Al-Kabani u.a. 2012). Übernimmt man diese Strukturierung für den Bereich der Diversity-Kompetenz, so ergibt sich für die Akteursgruppe der Hochschullehrenden ein Kompetenzprofil, das unter dem Aspekt der Selbstkompetenz die Wahrnehmung und Bedeutung der eigenen Diversität und die individuelle Reflexion des eigenen Umgangs mit den Studierenden und deren Vielfalt begreift. An dieser Stelle geht es um die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die Reflexion über die individuelle Rolle als Lehrperson und das Bestreben, studentische Potenziale zu fördern, Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken und Mehrdeutigkeiten sowie Fremdheit aushalten zu können. Zentral ist hierbei die wertschätzende Haltung der Lehrperson, „die eigene Zuschreibungen – sei es an weibliche, männliche, behinderte oder nicht-deutsche Studierende – hinterfragt, und deren Auswirkungen auf die eigene Lehr- und Beratungspraxis kritisch beleuchtet“ (vgl. Tomberger 2014: 8). Es gilt damit, für Chancen und Barrieren vielfältiger Zielgruppen aufmerksam und sensibel zu sein und über mehrdimensionale bzw. vielfältig gestaltete Lernräume zielgruppenorien-

tierte Lernprozesse anzustoßen. Der Bereich der Sozialkompetenz führt diesen Gedanken weiter und beinhaltet, dass Lehrende ebenso für Gruppenprozesse, deren Heterogenität und mögliche Konfliktbereiche sensibel sein müssen. Das Ziel ist die Förderung einer wertschätzenden Diskussionskultur und einer kooperativen Zusammenarbeit, die möglichst alle Teilnehmenden einbezieht und eine diskriminierungsfreie Kommunikation und Interaktion fördert. Lehrende stehen den Studierenden vermittelnd und beratend zur Seite und unterstützen eine wertschätzende Peerkultur, die soziale Inklusionsprozesse stärkt und auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit setzt und diese ausbaut. Der Bereich der Fachkompetenz beinhaltet die Aneignung von diversity-bezogenem Fachwissen, dessen Integration in das Curriculum sowie die Reflexion über die eigenen Fachinhalte hinsichtlich möglicher Stereotypen oder Diskriminierungen. Es geht um Inhalte der Diversity-Studies (vgl. Krell 2007), bei denen Vielfalt als Querschnittsthema im interdisziplinären Kontext verstanden wird und Kernaspekte von Theorien zu sozialer Ungleichheit, Diskriminierung etc. in Bezug auf unterschiedliche Fachdisziplinen und ihre Handlungszusammenhänge reflektiert werden. Ebenso zentral ist das Wissen um (hochschul-)politische Zielsetzungen und Maßnahmen in Hinblick auf Diversity-Management, Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung. Hochschullehrende sollten sich demnach über Angebote und Aktivitäten ihrer Hochschulen zu Diversity informieren und diese Informati-

onen ggf. an die Studierenden weitertragen. Im Zusammenhang damit stellt sich auch die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung des Lehrangebots an den Lebenszusammenhängen, Vorerfahrungen und Motivationen der Studierenden. Lehrende sollten versuchen, ein inhaltlich vielfältiges Lehrangebot anzubieten, damit Studierende die Möglichkeit haben, thematische Schwerpunkte zu setzen und über die Inhalte mitzuentcheiden. Sie stehen dabei vor der Diskrepanz bzw. Problematik, dass sie zum einen eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten und individuellen Lernprozessen fördern sollen und sie zum anderen der Reglementierung durch curriculare Vorgaben aus Studien- und Prüfungsordnung sowie den Modulhandbüchern Rechnung zu tragen haben. Weitere zu berücksichtigende Einflussfaktoren wie kollegiale Absprachen, Fachtraditionen in Hinblick auf bestehende Veranstaltungsformate oder zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen kommen außerdem zum Tragen und erfordern von Lehrenden ein hohes Maß an Team- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Innovationsbereitschaft, durch die unterschiedliche Lernwege gefördert und gleichzeitig in Richtung vorgegebener Qualifikationsziele gesteuert werden. Der Teil der Methodenkompetenz bezieht sich schließlich darauf, diversity-bezogenes Wissen in die methodische Gestaltung von Lehre übertragen zu können. Gemäß den oben skizzierten didaktischen Merkmalen einer diversity-orientierten Hochschullehre geht es darum, studierendenzentrierten Lernpro-

zessen durch den Einsatz vielfältiger und zeitlich und räumlich flexibler Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformate Raum zu geben. Zielgruppenorientierung und ein diversity-orientierter Methodeneinsatz, der unterschiedliche Lernwege zulässt und diese kompetenzorientiert gestaltet, sind von zentraler Wichtigkeit (siehe Abb. 5).

FAZIT – EIN FORSCHUNGS- UND PRAXISORIENTIERTER AUSBLICK

Das Konstrukt der Diversity-Kompetenz wird in diesem Beitrag als offen bzw. erweiter- und veränderbar verstanden, was im angeführten Schaubild durch das „etc.“ zusätzlich zum Ausdruck gebracht werden soll. Der Diversity-Ansatz lebt von seiner Multiperspektivität und Vielseitigkeit. Er differenziert sich auch im Handlungsfeld der Hochschule und noch spezieller im Kontext der Hochschullehre sowie den damit verbundenen Fachdisziplinen unterschiedlich aus. Ausgangspunkt des Kompetenzkonstrukts waren die didaktischen Merkmale diversity-orientierter Hochschullehre, die – reduziert formuliert – Studierendenzentrierung und didaktische Vielfalt bedeuten. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass ebenso die Fachexpertise in Bezug auf Diversity-Aspekte und deren (hochschul-)politische Übertragung als zentrales Querschnittsthema gelten kann. Eine essenzielle Klammer bildet schließlich das Bewusstsein für die Bedeutung von Diversität im Bereich der täglichen Hochschulpraxis. So hängt Diversity-Kompetenz letztend-

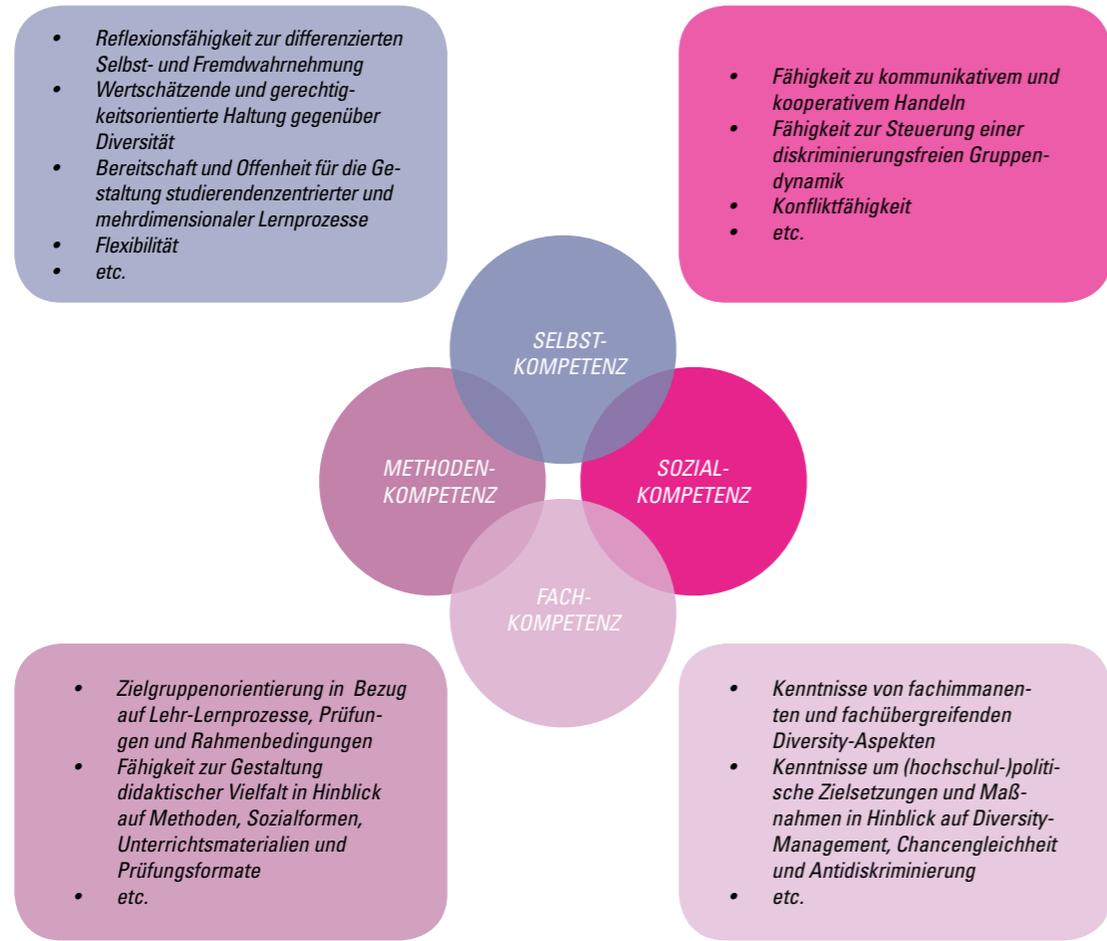


Abbildung 5 Diversity-Kompetenz im Kontext hochschuldidaktischer Lehrkompetenz, eigene Darstellung

lich von der Haltung ab, die persönlich für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Personen(gruppen) als bewusste und selbst-reflexive Wertschätzung aufgebracht wird. Die dargestellten Teilbereiche der skizzierten Diversity-Kompetenz stellen im Rahmen dieses Beitrages normative Kompetenzanforderungen bzw. Idealvorstellungen in Bezug auf das professionelle Können eines Lehrenden dar und wurden aus der wissenschaftlichen Diskussion zu Diversity heraus abgeleitet. Weiterführend könnte das Diversity-Kompetenzprofil für Hochschullehrende über einen empirischen Zugang beleuchtet und erweitert werden. So könnten schriftliche Reflexionen – bspw. über Lehrportfolios – oder Interviews mit Hochschullehrenden und -experten hinzugezogen bzw. durchgeführt werden, damit das hier skizzierte Kompetenzmodell weiterentwickelt werden kann. Außerdem bestünde dadurch auch die Möglichkeit, der Frage nach dem „Wie“ des Erwerbs von Diversity-Kompetenz differenzierter nachzugehen – eine Fragestellung, die in diesem Beitrag als Abschluss nur kurz thematisiert werden kann, aber weiterführend mehr Beachtung finden sollte. Im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung ist die Förderung von Diversity-Kompetenz bereits durch unterschiedliche Veranstaltungsformate, verschiedene inhaltliche Ausrichtungen und unter Bezugnahme auf diverse Zielgruppen von hochschuldidaktischen Einrichtungen äußerst divers aufgenommen worden (vgl. Senger 2014; vgl. Auferkorte-Michaelis & Winter 2014). So be-

ziehen sich Weiterbildungsformate vorwiegend auf drei praktische Perspektiven. Zum einen kann Diversity-Kompetenz in ihren Teilkompetenzen fokussiert werden, bspw. über Sensibilisierungstrainings, die schwerpunktmäßig die Selbstkompetenz reflektieren wollen. Zum anderen wird Diversity-Kompetenz aber auch als Ganzes – sei es als Schwerpunkt- oder Querschnittsthema – in Bezug auf hochschuldidaktische Lehrkompetenz thematisiert. Eine weitere Variante beinhaltet die Perspektive, einzelne Dimensionen von Diversity in den Mittelpunkt zu stellen, bspw. durch Weiterbildungsangebote zur barrierefreien Hochschuldidaktik (vgl. Lelgemann u.a. 2013). Gerade weil Diversity-Kompetenz zum größten Teil eine Frage der Haltung ist und Einstellungen nur schwer veränderbar sind, kann deren Förderung und Ausbildung nicht nur über meist punktuelle Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen der individuellen Bildungsbiografie gedacht werden. Schlussendlich ist die Förderung der Diversity-Kompetenz in einen lebenslangen Lernprozess eingebettet, der immer wieder individuell kritisch zu reflektieren ist und in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt.

LITERATUR

- [1] Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio*. Münster: Lit Verlag, S. 29-50.
- [2] Aschenbrenner-Wellmann, B. (2008). Diversity-Kompetenz – Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In B. Aschenbrenner-Wellmann (Hrsg.), *Mit der Vielfalt leben. Verantwortung und Respekt in der Diversity- und Antidiskriminierungsarbeit mit Personen, Organisationen und Sozialräumen*. Stuttgart: Verlag der Evangelischen Gesellschaft GmbH, S. 61-85.
- [3] Auferkorte-Michaelis, N & Winter, S. (2014). ProDiversity: Ein Programm zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Diversität an der Universität Duisburg-Essen. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 69-78.
- [4] Auferkorte-Michaelis, N., Stahr, I., Schönborn, A. & Fitzek, I. (Hrsg.). (2009). *Gender als Indikator für gute Lehre*. Opladen: Budrich UniPress.
- [5] Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. >>Diversity<< as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education*. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel, S. 38-59.
- [6] Boomers, S. & Nitschke, A. K. (2012). Diversität und Lehre – *Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. Verfügbar unter http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf [03.08.2015]
- [7] Bouffier, A., Kehr, P., Lämmerhirt, M. & Leicht-Scholten, C. (2014). Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die „Entdeckung“ der Lehre und die Berücksichtigung von Gender und Diversity. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 53-68.
- [8] DiVers (2014). *Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre. Ein E-Learning-Tool für Hochschullehrende*. Flyer. Verfügbar unter <http://www.igad.rwth-aachen.de/cms/IGAD/Diversity-Management/~fvcf/DiVers/> [10.08.2015]
- [9] Emmerich, M. & Hormel, U. (Hrsg.). (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- [10] Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). *Managing Diversity: Diverse Teams at Work. Revised Edition*. New York: McGraw-Hill.
- [11] Kehr, P. & Leicht-Scholten, C. (2013). Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 2, 30-36.
- [12] Kimmelman, N. (2009). Der „Diversity-Professional“ in der beruflichen Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker Verlag, S. 129-151.
- [13] Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.). (2007). *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M.: Campus.
- [14] Leicht-Scholten, C. (2012). Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn, S. 8-12.
- [15] Leicht-Scholten, C. (2011). Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule*. Berlin.
- [16] Drossou, O. (2011). *Chancengleichheit, Diversität, Integration*. Verfügbar unter http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf [07.08.2015]
- [17] Leiprecht, R. (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker Verlag, S. 66-77.
- [18] Lelgemann, R., Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013). Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann Verlag, S. 231-239.
- [19] Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2014). Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In K. Hansen (Hrsg.), *CSR und Diversity Management*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 137-175.
- [20] Lutz, H. (2013). Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In S.-F. Bender, M. Schmidbauer & A. Wolde (Hrsg.), *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 61-78.
- [21] Perko, G. & Czollek, L. C. (2008). *Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz*. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_07_perko_czollek.pdf [03.08.2015].
- [22] Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (2. Band). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- [23] Schröer, H. (2012). Diversity Management und Soziale Arbeit. In P. Buttner (Hrsg.), *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Diversity Management und Soziale Arbeit (Heft 1), S. 4-16.
- [24] Senger, U. (2014). Diversity-Kompetenzen für die Hochschule. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 35-52.
- [25] Spelsberg, K. (2014). Der Vielfalt gerecht werden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lernhandeln von Studierenden. In R. Krempkow, P. Pohlenz & N. Huber (Hrsg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 139-162.
- [26] Spelsberg, K. (2013a). Was ist unter Diversität zu verstehen? Versuch einer Begriffsbestimmung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. In K. Spelsberg (Hrsg.), *Einsichten und Aussichten: ein interdisziplinärer Auftakt*. Berlin: Lit Verlag, S. 106-117.
- [27] Spelsberg, K. (2013b). *Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- [28] Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 35-46.
- [29] Thomas, R. R. (1996). *Redefining diversity*. New York: American Management Association.
- [30] Tomberger, C. (2014). Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Eine Einführung. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 5-14.
- [31] Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- [32] Wildt, J. (2012). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.1.



STATISTISCHES DENKEN – ÜBERLEGUNGEN ZUR VERMITTLUNG EINER KOMPLEXEN KOMPETENZ

PD DR. ANETTE HIEMISCH
ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT GREIFSWALD
INSTITUT FÜR PSYCHOLOGIE

ABSTRACT Statistisches Denken wird eines Tages für mündige Bürger ebenso wichtig sein wie die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben (H. G. Wells, zitiert nach Gigerenzer 2015). Das Zitat weist statistisches Denken als grundlegend für erfolgreiche gesellschaftliche Partizipation und somit als Schlüsselkompetenz aus. In diesem Beitrag werden die Schlüsselkompetenz „statistisches Denken“ sowie eine darauf aufbauende Kompetenz des „wissenschaftlichen Denkens“ analysiert. Es werden zudem Möglichkeiten ihrer Vermittlung und Empfehlungen für die Gestaltung von Lehr-Lernformaten diskutiert. Abschließend wird ein konkretes integriertes Blended-Learning-Konzept zur Überbrückung der Kluft zwischen statistisch-methodischem Grundlagenwissen und methodischen Handlungskompetenzen vorgestellt.

DIE ANWENDUNG VON STATISTIK IM ALLTAG

Viele Menschen scheuen sich, Statistik anzuwenden – sei es aufgrund mangelnden Vertrauens in ihre statistischen Fähigkeiten oder weil sie sich nicht mit Unsicherheit konfrontieren wollen (Gigerenzer 2015; Gigerenzer, Gaissmaier, Kurz-Milcke, Schwartz & Woloshin, 2009). Oft fällt es ihnen einfach schwer, statistische Konzepte spontan auf lebensweltliche Problemlösungen zu übertragen (Nickerson 2004; Stanvich 2007). Betrachtet man Beispiele statistischer Fehlschlüsse, so basieren diese allerdings in der Regel nicht allein auf der falschen Verwendung statistischer Konzepte, sondern auch auf unzureichenden Kenntnissen über die Struktur des

Entscheidungsproblems. So diskutieren Gigerenzer u.a. (2009) z. B. das Problem sog. Überdiagnosen bei Krebserkrankungen. Sie kommen zustande, weil Screenings auch harmlose, nicht lebensbedrohliche Krebserkrankungen entdecken. Dadurch erhöht sich im Vergleich zur Ermittlung ohne Screening die Anzahl der Erkrankungen, die in die Berechnung der Überlebensraten einfließen, während die Sterberate gleich bleibt. Die höhere prozentuale Überlebensrate suggeriert einen nicht vorhandenen Vorteil des Screenings. Werden solche Informationen nun von Gesundheitsbehörden verwendet, um Entscheidungen bspw. über die Ausweitung

von Screening zu treffen, so liegt der Fehler in dem mangelnden Verständnis dafür, wie diese Zahlen zustande kommen und was sie inhaltlich ausdrücken. Fehlentscheidungen werden vermieden, wenn die Struktur des Entscheidungsproblems und der konkrete Informationsgehalt der statistischen Daten durchdrungen werden. Dann können die richtigen Informationen, in diesem Fall die Sterberaten, zur Entscheidungsfindung herangezogen werden. In anderen Fällen, z. B. Überschätzung der Aussagekraft positiver Testergebnisse bei einem HIV-Test, ist es hilfreich, die statistischen Informationen aktiv in ein Format zu bringen, das einfach zu erfassen und zu bewerten ist (Gigerenzer 1996). In beiden Fällen geht richtiges statistisches Denken über die fehlerfreie Anwendung statistischer Konzepte hinaus.

INFORMELLES STATISTISCHES DENKEN

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Statistikerunterricht wird das Konzept des „informal statistical reasoning“ (Makkar & Rubin 2009) diskutiert. Beim informellen statistischen Denken geht es darum, Schlussfolgerungen zu ziehen, die sich eines intuitiven Modells von Wahrscheinlichkeit bedienen und nicht auf formalen Regeln beruhen (Rossman 2008). Es geht also um die spontane Anwendung informeller statistischer Konzepte auf Problemlösungen. So erkennen Schülerinnen und Schüler unwahrscheinliche Ergebnismuster beim wiederholten Werfen gezinkter Würfel, ohne über ein explizites

Konzept formaler bedingter Wahrscheinlichkeiten zu verfügen. Diese Erkenntnis wird im Unterricht genutzt, um das formale Konzept zu vermitteln.

Informelles statistisches Denken hängt ebenfalls nicht allein von den Statistikenntnissen ab. Förderliche Faktoren sind darüber hinaus z. B. das Wissen um den Problemkontext oder ein Verständnis, wie sich persönliche Einstellungen auf Schlussfolgerungen auswirken können (Makkar, Bakker & Ben-Zvi 2011). Schließlich ist ein Verständnis von Unsicherheit, mit der Stichprobendaten oder Generalisierungen verbunden sind, grundlegend (Rossman 2008). Die Fähigkeit zum informellen statistischen Denken befördert den Erwerb komplexerer, formaler statistischer Konzepte (Makkar u.a. 2011).

STATISTISCHES DENKEN

Zur Sicherheit im Umgang mit unsicheren statistischen Informationen ist die richtige Anwendung statistischer Konzepte also notwendig, aber nicht hinreichend. Für die Übertragung statistischer Konzepte auf die Lösung praktischer, lebensweltlicher Probleme muss zunächst die Struktur der Probleme durchdrungen werden. Dafür ist die Statistik allein in der Regel nicht ausreichend. Über fachliches Wissen hinaus ist die Kenntnis wissenschaftstheoretischer Konzepte, wie das der probabilistischen Kausalität oder des induktiven Schließens, förderlich. Darüber hinaus gilt es den Informationsgehalt vorliegender statistischer Informationen zu beur-

teilen, um zu entscheiden, ob sie für die Problemlösung geeignet sind. Schließlich lassen sich fehlerhafte Berechnungen vermeiden, indem statistische Informationen in ein Format gebracht werden, das ihre Handhabung erleichtert.

Statistisches Denken beschreibt somit die Fähigkeit, statistische Informationen zur Lösung alltäglicher Probleme heranzuziehen und auf Grundlage der Informationen Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese komplexe Kompetenz konstituiert sich aus Kenntnissen und Subkompetenzen in den Bereichen Entscheidungstheorie, Wissenschaftstheorie, Methodenlehre und Statistik. Kenntnisse darüber, wie Urteilsfehler und statistische Fehlschlüsse vermieden werden können, gehören damit ebenso zum statistischen Denken wie Kenntnisse über logische Schlussregeln, die Repräsentativität von Stichproben und das Zutrauen in die eigenen statistischen Fähigkeiten. Die Fähigkeit zum statistischen Denken ist die Grundlage, auf der ein vertiefter Umgang mit komplexen statistischen Phänomenen im Rahmen einer fachwissenschaftlichen Ausbildung aufbauen kann.

WISSENSCHAFTLICHES DENKEN

Vom statistischen Denken soll die Kompetenz zum Umgang mit statistischen Informationen im Rahmen einer speziellen fachwissenschaftlichen Ausbildung abgegrenzt werden. Sie wird im Folgenden als wissenschaftliches Denken bezeichnet. Das wissenschaftliche Denken baut auf dem statistischen Denken

auf, letztlich geht es auch hier um Problemlösungen mittels statistischer Informationen. Allerdings sollen diese Informationen zur Lösung fachwissenschaftlicher Fragestellungen herangezogen werden. Das Verständnis der Problemstruktur setzt deshalb in der Regel ein umfassendes Fachwissen voraus und die Problemlösung wird von fachlichen Konventionen mitbestimmt. Da es sich nicht mehr um individuelle Entscheidungen handelt, gewinnt die Fähigkeit zur Kommunikation an Bedeutung. Wissenschaftliches Denken bedarf deshalb der Kenntnisse fachlicher Gepflogenheiten bei der Erhebung, Bearbeitung und Auswertung statistischer Daten sowie der Fähigkeit zum logisch stimmigen Argumentieren (Derry, Levin, Osana, Jones & Peterson 2000). Auf methodischer Ebene sollten Kenntnisse über Studiendesigns, den Aufbau von Untersuchungen sowie das Randomisieren vorliegen. Debatten um die fehlerhafte Verwendung statistischer Konzepte, wie des p-Wertes, markieren auch bezüglich des wissenschaftlichen Denkens lediglich die Spitze eines Eisberges (vgl. Leek & Peng 2015). Werden Daten falsch erhoben oder fehlerhaft für die Auswertung vorbereitet, ist die Verwendung des p-Wertes nicht mehr ausschlaggebend.

Die Kompetenz zum wissenschaftlichen Denken auf einem grundlegenden Niveau sollte – genau genommen – eine der zentralen Outcome-Variablen des universitären Studiums sein. Ein Bachelorstudium sollte Studierende dazu befähigen, in der späteren Berufspraxis Probleme mittels Fachwissen zu analysieren, zur Problemlösung relevante Fragen zu for-

mulieren und diese mittels Daten zu beantworten. Darüber hinaus sollen in der Regel im Masterstudium vertiefende Kompetenzen erworben werden, die im Wesentlichen für die wissenschaftliche Tätigkeit relevant sind. Diese sind vielfach durch eine zunehmende Spezialisierung, wie z. B. der Kenntnis komplexerer statistischer Verfahren für spezielle Anwendungsbereiche charakterisiert. Es stellt sich somit die Frage, wie die komplexen Kompetenzen statistisches und wissenschaftliches Denken im Rahmen eines Hochschulstudiums unterrichtet werden können. Dabei geht es sowohl um die konkrete Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen als auch um die Struktur von Lehrplänen. Beide Aspekte sollen im Folgenden betrachtet werden.

AUSWIRKUNGEN DER STRUKTUR VON LEHRPLÄNEN

Gerade Studierende der Sozialwissenschaften haben vielfach Angst vor der Statistik (Macher u.a. 2013); sie erleben entsprechende Veranstaltungen als unangenehm und die Bedeutung für das eigentlich studierte Fach erschließt sich nicht (Gail & Ginsburg, 1994). Es ist unwahrscheinlich, dass unter solchen Bedingungen eine komplexe, integrative Kompetenz wie statistisches oder wissenschaftliches Denken vermittelt wird. Module, die gezielt zur Vermittlung statistischen oder wissenschaftlichen Denkens konzipiert wurden, sind an Universitäten jedoch selten, stattdessen werden Lehrveranstaltungen in Statistik mit dem Ziel angeboten,

Grundlagen einer Befähigung zum wissenschaftlichen Denken zu vermitteln. Studierende sollen in ihrem Fach statistische Informationen korrekt verwenden und interpretieren können (Gail & Ginsburg 1994). Fehlen über die Statistikkurse hinaus weitere Lehrveranstaltungen, soll sich die Befähigung zum wissenschaftlichen Denken implizit im Rahmen des Studiums etablieren. In manchen Fächern wird jedoch zumindest ein Modul zu wissenschaftstheoretischen Grundlagen und fachspezifischen Forschungsmethoden angeboten. Es ist allerdings fraglich, ob eine solche curriculare Struktur ausreicht, um den Erwerb einer komplexen, integrativen Kompetenz zu fördern.

Empirische Befunde zur Auswirkung der Struktur von Lehrplänen auf die Art und das Niveau erworbener Kompetenzen sind spärlich und heterogen (vgl. Baron & Apple 2014). Es deutet sich an, dass der getrennte Unterricht von Inhalten der Statistik und Forschungsmethodik, wie er z. B. für viele Lehrpläne der Psychologie typisch ist, nicht zum Erwerb einer einheitlichen Kompetenz führt (Schweizer, Steinwäscher, Moosbrugger & Reiss 2009). Zwar sind die mit den Modulen korrespondierenden Subkompetenzen nicht voneinander unabhängig, sie lassen sich jedoch auch nicht durch ein einfaktorielles Kompetenzmodell abbilden. Als Erklärung für diesen Befund wird der Aufbau der einzelnen Module diskutiert. Gut strukturierte und in sich schlüssige Lehrveranstaltungen fördern den Wissenserwerb. Lehrende sind deshalb bestrebt, einzelne Module als in sich

geschlossenes Ganzes zu konzipieren. Das könnte jedoch einer Integration der Subkompetenzen letztlich entgegenstehen. Darüber hinaus muss wahrscheinlich für eine Integration der Subkompetenzen deren Vernetzung aktiv durch den Unterricht gefördert werden. Möglicherweise wirken sich integrative Lehr-Lernformate anders auf die Art und das Niveau erworbener Kompetenzen aus als separate Module. Baron und Apple (2014) verglichen ein sequenzielles mit einem integrativen Lehr-Lernformat. Im sequenziellen Format wurden Statistik und Forschungsmethoden nacheinander vermittelt, während sich im integrativen Format systematisch aufeinander bezogene Blöcke zu Statistik und Forschungsmethoden abwechselten. Es fanden sich keine Unterschiede bezüglich der Leistungs- und Evaluationsergebnisse, die unmittelbar am Ende der Lehrveranstaltungen erhoben wurden. Allerdings schnitten Studierende, die an den integrativen Lehrveranstaltungen teilgenommen hatten, in späteren Prüfungs- und Abschlussergebnissen signifikant besser ab. Vorteile eines integrativen Formats wurden also erst zeitversetzt im Verlauf des weiteren Studiums deutlich. Aufgrund des quasi-experimentellen Designs der Studie kann jedoch kein eindeutiger kausaler Bezug zwischen dem Lehr-Lernformat und den Leistungsergebnissen hergestellt werden. Weitere empirische Untersuchungen zur Auswirkung solcher Formate sowie der Absicherung und Ausdifferenzierung der Befunde sind daher von besonderer Bedeutung.

DIE GESTALTUNG EINZELNER LEHRVERANSTALTUNGEN

Die Literatur zur Vermittlung von Statistik, gerade im Rahmen nicht-mathematischer Lehrpläne, ist umfangreich und detailliert. Es finden sich zahlreiche Hinweise, Tipps und Anleitungen, wie Statistikkurse optimiert (vgl. Jackson & Griggs 2012) oder der Erwerb relevanter mentaler Modelle statistischer Konzepte gefördert werden können (Hong & O'Neil 1992).

Statistikkurse als Grundlage für statistisches und wissenschaftliches Denken sollten im besten Fall auch das Interesse von Studierenden an einer wissenschaftlichen Tätigkeit fördern und die Angst vor Statistik abbauen. Tatsächlich sind Statistik und Forschungsmethoden aber oft ungeliebte Fächer. Studierende versuchen, sie möglichst schnell hinter sich zu bringen, und nehmen gerade Statistik vor allem als Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichen Abschluss wahr. Schlimmstenfalls stellen solche Kurse einen erheblichen Belastungsfaktor dar, wie zahlreiche Untersuchungen zur Statistikangst bei Studierenden zeigen (vgl. Owugebuzie & Wilson 2003). Im universitären Statistikerunterricht können motivationale Faktoren durch eine problemorientierte Vermittlung von Inhalten, die an realen fachlichen Problemen ansetzt, positiv beeinflusst werden (Wiberg 2009). Die selbstständige Erhebung, Auswertung und Interpretation statistischer Daten fördert ihr tieferes Verständnis. Kompetenzerwerb und Motivation werden in besonderer Weise

durch Lehr-Lernformate gefördert, in denen Statistik in zeitintensiven, problemorientierten Kursen mit hohem aktiven Anteil der Studierenden unterrichtet wird (Pliske, Caldwell, Calin-Jageman & Taylor-Ritzler 2015).

IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRE

Es wurde deutlich, dass die integrative Struktur sowohl des statistischen als auch des wissenschaftlichen Denkens eine ausschließlich sequenzielle Vermittlung der Subkompetenzen wenig angemessen erscheinen lässt. Grundlegende und häufig zugleich polyvalente Statistikkurse, in denen Statistik als in sich geschlossenes Ganzes für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen vermittelt wird, könnten die Förderung des statistischen Denkens sogar behindern, weil in solchen polyvalenten Veranstaltungen die Anwendung der statistischen Kenntnisse auf fachspezifische Problemstellungen erfahrungsgemäß erschwert ist. Das sollte jedoch nicht als generelles Plädoyer gegen „klassische“ Statistikkurse verstanden werden. Das Verständnis statistischer Konzepte ist für den Kompetenzerwerb grundlegend. Es müssen jedoch immer auch Lehrveranstaltungen angeboten werden, die auf eine Integration der Subkompetenzen ausgerichtet sind.

Eine Neuerung wären integrative Kurse im statistischen Denken, also bezogen auf die eingangs beschriebene Schlüsselkompetenz für mündige Bürger, die zu Beginn des Studiums angeboten werden. Diese sind auch für die polyvalente Lehre geeignet, da für

die grundlegende Kompetenz die Einbindung in ein bestimmtes Fach weniger relevant ist. Solche Lehrangebote hätten über die Kompetenzvermittlung hinaus eine Reihe weiterer positiver Konsequenzen. Zum einen stellt die Förderung statistischen Denkens zu Beginn des Studiums einen sinnvollen Umgang mit divergenten Vorkenntnissen dar. Der Kenntnisstand von Studierenden würde einheitlicher und die Anknüpfung an weitere statistische und methodische Inhalte erleichtert. Darüber hinaus legen die Ergebnisse zum informellen statistischen Denken nahe, dass durch solche Kurse hilfreiche Grundlagen für den späteren Erwerb komplexer statistischer Konzepte gelegt werden. Wird statistisches Denken zudem in einem integrativen Format vermittelt, das die Relevanz statistischer Informationen für die Lösung von Alltagsproblemen aufzeigt, könnte schon zu Beginn des Studiums die Motivation zum wissenschaftlichen Denken gefördert sowie die Angst vor Statistik reduziert werden. Integrativer und problemorientierter Unterricht, in dem Studierende aktiv an Problemlösungen arbeiten, stellt sowohl an Lehrende als auch an Studierende besondere Ansprüche. Ein wirklich gutes integratives Format bedarf daher – zumindest bei der Entwicklung – der Mitarbeit von Lehrenden und Forschenden aus den verschiedenen Subdisziplinen. Seine konkrete Umsetzung ist ressourcenintensiver als sequenzielle Formate. Es sollte deshalb nicht nur darüber nachgedacht werden, wie neue integrative Lehr-Lernformate in Lehrpläne etabliert werden können, sondern auch, wie mit einfachen Mitteln Impulse für eine Integration

der Subkompetenzen gegeben werden können. Hier bieten sich möglicherweise Tutorien an, die vielfach begleitend zu Statistikvorlesungen angeboten werden. Statt der Einübung von Rechenregeln, z. B. der Kombinatorik, könnte hier der Bezug zu lebensweltlichen Problemen hergestellt werden. Des Weiteren müssten sich die integrativen Lehr-Lernformate dann auch in den jeweiligen Prüfungsformaten niederschlagen.

BRIDGING THE GAP

In Auswertung der bislang vorgestellten Erfahrungen und Konzepte wurde an der Universität Greifswald ein integratives Blended-Learning-Konzept zur Überbrückung der Kluft zwischen theoretischem statistischem Wissen und der Lösung konkreter fachwissenschaftlicher Probleme in der Psychologie entwickelt. Das Lehr-Lernkonzept „Bridging the Gap“ soll den Erwerb fortgeschrittener methodischer Handlungskompetenzen im Bereich Multivariate Statistik im Rahmen eines achtsemestrigen Bachelorstudiums in Psychologie sicherstellen. Das neue Modulkonzept wird gegenwärtig im auslaufenden Diplomstudiengang erprobt. Erste Evaluationsergebnisse liegen bereits vor; die Ergebnisse einer Studie mit randomisiertem Kontrollgruppen-Design werden aktuell ausgewertet.

Ziele des Moduls sind:

1. die problemorientierte und integrative Vermittlung multivariater statistischer Methoden;

2. die Schaffung von Lerngelegenheiten zur Einübung relevanter Kompetenzen;
3. eine sinnvolle Aufteilung des Workloads sowie
4. die Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse.

Diese Ziele sollen sowohl durch die strukturelle als auch durch die inhaltliche Gestaltung des Moduls erreicht werden.

DIE STRUKTUR DES MODULS

Das Modul umfasst drei Grundbausteine: eine Vorlesung zur Multivariaten Statistik, ein Seminar und eine Lernplattform. Vorlesung und Seminar werden abwechselnd im Blockformat (180 Minuten pro Woche) angeboten. Die Studierenden besuchen jeweils zwei Wochen lang entweder nur die Vorlesung oder nur das Seminar. In den Seminarblöcken werden die zuvor im Vorlesungsblock behandelten multivariaten Verfahren (z. B. Multiple und Logistische Regression, Konfirmatorische Faktorenanalyse) problemorientiert vertieft. Die Lernplattform ist in das Seminar integriert. Sie enthält zwar zahlreiche Aufgaben, die online bearbeitet werden können, Schwierigkeiten oder Unklarheiten bei der Bearbeitung werden aber im Seminar diskutiert.

Zur Überprüfung des individuellen Wissensstandes werden zu jedem Vorlesungsblock Wissensfragen vorgegeben, die die Studierenden am Ende einer inhaltlichen Einheit beantworten können sollten. Die Seminarblöcke beginnen mit der Wiederholung grundlegender Inhalte aus der Vorlesung, die für die

Beantwortung der Wissensfragen hilfreich sind. Daran schließt sich die Besprechung eines konkreten Auswertungsbeispiels anhand von SPSS-Ausgaben an. Die folgenden 90 Minuten können die Studierenden gestalten. Sie finden sich in Kleingruppen zusammen, denen freigestellt ist, mit welchen Aufgaben sie sich beschäftigen. Bei Bedarf erhalten sie Hilfestellungen und individuelles Feedback. So werden Phasen des Kompetenzerwerbs und des selbstgesteuerten Lernens in die Präsenzlehre integriert. Studierende, die allein bei der Bearbeitung der Onlineaufgaben scheitern würden, können gezielte Unterstützung von anderen Studierenden und von den Lehrenden erhalten. Gleichzeitig können Studierende auf unterschiedlichen Leistungsniveaus durch die individuelle Auswahl der Aufgabebearbeitung besser gefördert werden.

DIE INHALTE DES MODULS

Die Lernplattform umfasst drei wesentliche Inhalte: zum einen Aufgaben zur Wissenselaboration, die online bearbeitet werden können und bei denen Studierende eine unmittelbare Rückmeldung sowie gegebenenfalls Hinweise auf die korrekte Lösung erhalten, zum anderen problemorientierte Aufgaben und Texte, die im Seminar bearbeitet werden sowie SPSS-Datensätze aus realen Untersuchungen. Zu jedem der Datensätze gibt es eine Erläuterung des theoretischen Hintergrundes und der erhobenen Variablen. Außerdem werden konkrete Forschungsfragen formuliert, die die Studierenden beantwor-

ten sollen. Die Lösungen sind in Form von PowerPoint-Präsentationen auf der Lernplattform verfügbar. Die Präsentationen enthalten nicht nur die Lösungsschritte, sondern sind zudem sprachlich unterlegt. Studierende können sich Erläuterungen zu den Auswertungsschritten oder der Interpretation von Ergebnistabellen anhören und ihre eigenen Ergebnisse mit den exemplarischen Lösungen vergleichen.

Den Studierenden werden also eine Reihe unterschiedlichster problemorientierter Aufgaben vorgegeben. Die behandelten multivariaten Verfahren werden dabei immer in Bezug zu konkreten fachwissenschaftlichen Forschungsfragen gesetzt. Für die Lösungen sind oft nicht nur Kenntnisse der aktuellen Themen, sondern auch von Konzepten aus früheren Lehrveranstaltungen zu Statistik und Forschungsmethoden relevant. Alle Lösungen werden am Ende eines Themenblocks auf der Lernplattform verfügbar gemacht.

Ausgewählte problemorientierte Aufgaben werden im Plenum diskutiert. Im Wesentlichen steht allerdings bei der Aufgabebearbeitung die Arbeit in Kleingruppen im Vordergrund, wobei die jeweiligen Aufgaben von den Studierenden frei gewählt werden.

BEWERTUNG DURCH STUDIERENDE

Der Besuch des Seminars ist freiwillig. Dennoch nahmen – seit das Format angeboten wird – jeweils ca. 40 Studierende das Angebot wahr. Eine größere Zahl von Studierenden arbeitet gezielt zur Vorbereitung auf die

Prüfung mit dem Onlinelernmaterial.

Zu verschiedenen Zeitpunkten wurden Vorlesung und Seminar von den Studierenden evaluiert. Sie sollten dabei jeweils ihre Zustimmung zu Aussagen über das Modul auf einer elf-stufigen Skala von 0 = *trifft gar nicht zu* bis 100 = *trifft völlig zu* bewerten. Einen Überblick über ausgewählte Evaluationsergebnisse gibt Tabelle 1. Die Struktur des Moduls sowie die Übungsaufgaben wurden von den Studierenden sehr positiv bewertet. Deutlich geringere Werte ergaben sich für die Items, die nach dem Interesse und dem Spaß an der Methodik fragen. Allerdings nahmen diese Einschätzungen im weiteren Verlauf des Moduls tendenziell zu. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass es sich bei den Studierenden, die bis zum Ende des Semesters kontinuierlich am Seminar teilnahmen, um eine selektierte Stichprobe handelte.

Das Format des Moduls fördert aufgrund der Individualisierungsangebote die Divergenz der Lernfortschritte. Studierende, die sich auf das Format einlassen, relativ kontinuierlich mitarbeiten und das zusätzliche Material verwenden, machen stärkere Lernfortschritte als die Studierenden, die Vorlesung und Seminar eher passiv konsumieren. Insgesamt wird das Modul von Studierenden, die gar keine zusätzlichen Herausforderungen auf methodischer Ebene möchten, sondern gezielt auf die Prüfung vorbereitet werden wollen, eher als zu schwierig eingeschätzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Modul erst im sechsten Semester angeboten wird. Zu

diesem Zeitpunkt haben sich im Verlauf des bisherigen Studiums Einstellungen zu Statistik und unterschiedliche Niveaus im Vorwissen möglicherweise bereits verfestigt.

Eine Auswertung des wöchentlich erhobenen Workloads zeigt, dass dieser jeweils um die Seminarblöcke ansteigt und während der Vorlesungen abfällt. In der Zeit des Seminarblocks ergibt sich mit mittleren Workloadangaben von 2.5 bis 3 Stunden ein Selbstlern- zu Präsenzanteil von 1 zu 1. Es wird somit zwar noch keine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Inhalten erreicht, allerdings gelingt es, bereits vor der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung Zeiten der vertieften Auseinandersetzung mit dem Stoff zu fördern.

Am Ende des Semesters wurde in der Vorlesung eine freiwillige kompetenzorientierte Klausur geschrieben. Es wurde z. B. kurz ein Projekt zur Evaluation eines Elterntrainings geschildert, bei dem unter anderem auch mögliche Moderatorvariablen identifiziert werden sollten. Aufgabe der Studierenden war es, anzugeben, wie sie bei der Beantwortung der Fragen vorgehen, welche statistischen Verfahren sie jeweils einsetzen und welche statistischen Kennwerte sie interpretieren würden.

Als bester Prädiktor der Klausurergebnisse erwies sich die Frage, ob die Studierenden sich aktuell auf die mündliche Prüfung in Evaluation und Multivariater Statistik vorbereiten. Da die überwiegende Zahl der Teilnehmenden an der Klausur zudem das Seminar besucht hatte, liegen noch keine direkten Ergebnisse zur Auswirkung auf die Leistungen

	N	M	SD
<i>Vorlesung und Seminar ergänzen sich gut.</i>	25	85.00	17.50
<i>Das Seminar hilft, die Vorlesung zu verstehen.</i>	27	87.04	17.50
<i>Die Inhalte werden verständlich dargestellt.</i>	27	80.56	16.01
<i>Das Seminar hilft, die Methoden anzuwenden.</i>	26	69.23	20.38
<i>Die Übungsfragen sind hilfreich für das Verständnis.</i>	15	73.33	22.09
<i>Die Übungsfragen fördern das praktische Verständnis.</i>	15	70.00	21.55
<i>Durch das Seminar wird die Anwendung von Methoden deutlicher.</i>	14	53.57	21.61
<i>Das Seminar hat das Interesse an Methoden gefördert.</i>	27	48.15	24.93
<i>Es macht Spaß, die Aufgaben zu lösen.</i>	27	43.51	29.08

Tabelle 1 Einschätzungen des Lehr-Lernkonzepts durch die Studierenden

Anmerkung Unterschiedliche Stichprobengrößen sind auf unterschiedliche Erhebungszeitpunkte zurückzuführen. Die Itemhalte wurden paraphrasiert.

vor. Entsprechend den Befunden von Baron und Apple (2014) zu den Auswirkungen integrativer Lehr-Lernformate zeigen sich mögliche Vorteile von „Bridging the Gap“ aber vielleicht auch erst zeitversetzt im weiteren Verlauf des Studiums. So legen eigene erste Befunde nahe, dass die Bearbeitung der Onlineaufgaben positiv mit dem Prüfungsergebnis korreliert.

AUSBLICK

Das Beispiel „Bridging the Gap“ zeigt, dass eine Etablierung integrativer Lehr-Lernkonzepte im Lehrplan möglich und sinnvoll ist. Das Format wird von den Studierenden sehr gut angenommen und überwiegend positiv bewertet. Zusätzlicher Aufwand in der Lehre entstand vor allem durch die Erstellung der Lernplattform und die Aufgabenentwicklung. Ist das jedoch einmal geleistet, sind darauf folgend jeweils nur noch Modifikationen und Ergänzungen in einem deutlich geringeren Umfang nötig.

Integrative Formate sind wichtig, um den Erwerb komplexer Kompetenzen im Bereich des statistischen und wissenschaftlichen Denkens zu fördern. Die Formate schaffen einen relevanten Kontext zur Anwendung statistischer Konzepte, erleichtern und fördern den Transfer des Gelernten auf neue Probleme und demonstrieren die praktische Anwendung statistischer und wissenschaftstheoretischer Konzepte (vgl. Pliske u.a. 2015). Ein Nachteil von „Bridging the Gap“ besteht darin, dass es erst relativ spät im Studien-

verlauf angeboten wird. Es werden also Kompetenzen im statistischen Denken sowie bestimmte grundlegende Kompetenzen zum wissenschaftlichen Denken vorausgesetzt. Statistisches Denken stellt jedoch die Basis dar, auf der die unterschiedlichen Niveaus wissenschaftlichen Denkens aufbauen können. Fehlt diese Basis, fehlt es gleichzeitig an einer Wissensstruktur, in die weiterführende Inhalte integriert werden können, und es mangelt vielfach auch an Motivation, sich vertieft mit statistischen und methodischen Inhalten zu beschäftigen. Die Kompetenz zum statistischen Denken sollte daher bereits zu Beginn des Studiums in integrativen Lehr-Lernformaten vermittelt werden. So könnte eine wichtige Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen im wissenschaftlichen Denken gelegt und die potenziell motivations- und leistungsfördernde Wirkung integrativer Lehr-Lernformate für das weitere Studium nutzbar gemacht werden.

LITERATUR

- [1] Baron, K. E. & Apple, K. J. (2014). Debating curricular strategies for teaching statistics and research methods: What does the current evidence suggest? *Teaching of Psychology*, 41, 187-194.
- [2] Derry, S. J., Levin, J. R., Osana, H. P. Jones, M. S. & Peterson, M. (2000). Fostering students' statistical thinking: Lessons learned from an innovative college course. *American Educational Research Journal*, 37, 747-773.
- [3] Gail, I. & Ginsburg, L. (1994). The role of beliefs and attitudes in learning statistics: Towards an assessment framework. *Journal of Statistics Education*, 2, Verfügbar unter <http://www.amstat.org/publications/jse/v2n2/gal.html> [03.08.2015]
- [4] Gigerenzer, G. (1996). The psychology of good judgement: Frequency formats and simple algorithms. *Medical Decision Making*, 16, 273-280.
- [5] Gigerenzer, G. (2015). *Das Einmaleins der Skepsis*. München & Berlin: Piper.
- [6] Gigerenzer, G., Gaissmaier, W., Kurz-Milke, E., Schwarz, L.M. & Woloshin, S. (2009). *Glaub keiner Statistik, die du nicht verstanden hast*. Verfügbar unter www.spektrum.de/pdf/gug-09-10-s034-pdf/1006101?file [30.06.2015]
- [7] Hong, E.S & O'Neil, Jr., H.F. (1992). Instructional strategies to help learners build relevant mental models in inferential statistics. *Journal of Educational Psychology*, 84, 150-159.
- [8] Jackson, S. L. & Griggs, R. A. (2012). Teaching statistics and research methods: Tipps from ToP. Verfügbar unter <http://teachinpsych.org/ebooks/stats2012/index.php> [03.08.2015]
- [9] Lee, J. T. & Peng, R. D. (2015). Statistics: P values are just the top of the iceberg. *Nature*, 520, 612.
- [10] Macher, D., Paechler, M., Papousek, I., Ruggeri, H., Freudenthaler, H. H. & Arendasy, M. (2013). Statistics anxiety, state anxiety during an examination, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 535-549.
- [11] Makker, K., Bakker, A. & Ben-Zvi, D. (2011). The reasoning behind informal statistical inference. *Mathematical Thinking and Learning*, 13, 152-173.
- [12] Makker, K. & Rubin, A. (2009). A framework for thinking about informal statistical inference. *Statistics Education Research Journal*, 8, 82-105.
- [13] Nickerson, R. (2004). *Cognition and chance: The psychology of probabilistic reasoning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [14] Onwuegbuzie, A., & Wilson, V. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments – a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8, 195-209.
- [15] Pliske, R. M., Caldwell, T.L., Calin-Jageman, R.S. & Taylor-Ritzler, T. (2015). Demonstrating the effectiveness of an integrated and intensive research methods and statistics course sequence. *Teaching of Psychology*, 42, 153-156.
- [16] Rossman, A. (2008). Reasoning about informal statistical inference: One statistician's view. *Statistics Education Research Journal*, 7, 5-19.
- [17] Schweizer, K., Steinwäscher, M., Moosbrugger, H. & Reiss, S. (2011). The structure of research methodology competency in higher education and the role of teaching teams and course temporal distance. *Learning and Instruction*, 21, 68-76.
- [18] Stanovich, K. (2007). *How to think straight about psychology* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- [19] Wiberg, M. (2009). Teaching statistics in integration with psychology. *Journal of Statistics Education*, 17. Verfügbar unter www.amstat.org/publications/jse/v17n1/wiberg.html [03.08.2015]



GUTE PRAXIS

KOMMUNIKATIVE SCHLÜSSELKOMPETENZ ZUR BERUFSQUALIFIZIERUNG IM JURASTUDIUM

THILO TRÖGER
ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT GREIFSWALD
RECHTS- UND STAATSWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT

ABSTRACT¹ Ein wesentliches Ziel des Jurastudiums besteht darin, die Absolventen zu befähigen, Rechtskonflikte interessengerecht zu lösen oder präventiv zu vermeiden bzw. komplexe Sachverhalte mithilfe des Gesetzes und der juristischen Methode interessengerecht zu lösen. Um dies leisten zu können, sind neben der fachlichen Kompetenz, d. h. der Rechtskenntnis und ihrer korrekten Anwendung, andere, vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten nötig, die unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen zusammengefasst sind. Schlüsselkompetenzen sind mit der Reform der Juristenausbildung seit 2004 auch für das Jurastudium vorgeschrieben, um stärker als bislang Bezüge zur anwaltlichen Praxis herzustellen. Dieser Aufsatz geht zunächst auf die Bedeutung von kommunikativen Schlüsselkompetenzen für einzelne juristische Berufe ein und ordnet ihnen die Vielzahl der dabei erforderlichen Schlüsselkompetenzen zu. Im zweiten Teil wird die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als eine Form polyvalenter Lehre dargestellt, da ihre Vermittlung nicht auf ausdifferenzierte Tätigkeitsfelder ausgerichtet ist. Anschließend werden zwei Lerneinheiten zu zwei Schlüsselkompetenzen aus der Lehrpraxis und ihre Methodik dargestellt sowie auf den Zusammenhang zwischen dem angestrebten Lernerfolg im Seminar und den Anforderungen der beruflichen Praxis eingegangen. Der angestrebte Lernerfolg wird abschließend mit den Aussagen von Studierenden aus den Veranstaltungsevaluationen verifiziert und daran nochmals aufgezeigt, warum die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium für Juristen wichtig ist.

1. DIE BEDEUTUNG VON KOMMUNIKATIVEN SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR JURISTISCHE ARBEITSFELDER

Ein wesentliches Ziel des Jurastudiums besteht darin (zumindest mit Blick auf eine anwaltliche Tätigkeit), Rechtskonflikte interessengerecht zu lösen oder präventiv zu vermeiden bzw. komplexe Sachverhalte mithilfe des Gesetzes und der juristischen Methode interessengerecht zu lösen (vgl. Lange 2014: 29, 33). Um dies leisten zu können, sind neben

der fachlichen Kompetenz, d. h. der Rechtskenntnis und ihrer korrekten Anwendung, andere, vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten nötig, die unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen zusammengefasst sind.

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“ (Bildungskommission NRW 1995: 113; Orth 1999: 107). Sie sind damit allgemeine, überfachliche Fähigkeiten, die es ermöglichen, neue Kompetenzen und neues Wissen zu erwerben – unabhängig von einem konkreten Berufs- und Arbeitsumfeld. Schlüsselkompetenzen erweitern also den Blick über die jeweilige Fachdisziplin hinaus und öffnen zusätzliche Lösungs- und Handlungsoptionen für Problemfragen. Für *Römermann, Paulus* sind es auch „Techniken, wie man mit neuen berufsbezogenen Situationen und Herausforderungen umgeht“ (2003: 4).

Hierbei zeichnet sich ein definitorischer Zwiespalt, bisweilen sogar Widerspruch ab: Einerseits wird von einer Überfachlichkeit der Schlüsselkompetenzen ausgegangen, um Möglichkeiten „zum Transfer von Kompetenzen auf andere Lebens- und Arbeitssituationen“ (Orth 1999: 110) sowie Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen zu schaffen. Sollen Kompetenzen ausschließlich auf ein Fach bezogen sein, verlieren sie nämlich diese Eigenschaften (vgl. ebd.). Andererseits wird jedoch deutlich auf berufsbezogene Kontexte

abgehoben. Orth spricht hier von „fachnahen Schlüsselqualifikationen“ (ebd.: 107, 110). Beides gilt im besonderen Maß für Schlüsselkompetenzen im juristischen Bereich: § 5a Abs. 3 DRiG zählt exemplarisch sowohl allgemeine als auch fachnahe Schlüsselqualifikationen auf. In den Lehrangeboten juristischer Fakultäten stehen mithin allgemeine Kompetenzen wie Rhetorik, Kommunikationsfähigkeit, Gesprächsführung oder Selbst- und Zeitmanagement speziellen und damit berufsbezogenen Schlüsselkompetenzen gegenüber wie Vernehmungslehre, Vertragsgestaltung, Moot Courts² oder die Führung einer Anwaltskanzlei.³

Von den allgemeinen Schlüsselkompetenzen sind je nach juristischer Berufssparte und je nachdem, ob sich die juristische Tätigkeit im streitigen oder nicht-streitigen Verfahren bewegt, unterschiedliche Schwerpunkte gefragt. So sind für den Rechtsanwalt, der die Interessen seiner Mandanten wahrnimmt, Gesprächsführungskompetenzen, ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und auch eine Argumentations- und Begründungsfähigkeit, z. B. um interessengeleitet auf Klageschriften überzeugend reagieren zu können, unabdingbar (vgl. *Römermann & Paulus* 2003: 6, 10). Ein Anwalt muss zuhören können, um den Sachverhalt erschöpfend zu ermitteln, bevor er mögliche Anspruchsgrundlagen erklärt (vgl. ebd.: 84). Er muss empathisch die Perspektive wechseln können und die „Interessenlage der anderen Seite“ wahrnehmen (ebd.: 85). Zunehmend muss ein Anwalt neben der kompetitiven und richterlichen Entscheidungs-

findung auch die Möglichkeiten der konsensualen Konfliktlösung unter Einbindung der Streitparteien kennen und berücksichtigen. Denn vor allem bei Dauerrechtsverhältnissen und nicht auflösbaren Bindungen wird oft nur auf diesem Weg nachhaltig Rechtsfrieden erreicht (vgl. *Römermann & Paulus* 2003: 233). Die oft sehr komplexe Struktur von Rechtsproblemen macht häufig eine Kooperation zwischen mehreren Anwälten unverzichtbar. Somit sind neben der Kommunikations- auch Team- und Anpassungsfähigkeit gefordert. Dies gilt im besonderen Maße für den Unternehmensjuristen in der Wirtschaft. Hier sind Teamarbeit und Kollegialität unabdingbare Voraussetzungen. Mehr noch als der forensisch tätige Rechtsanwalt muss er „alternative Methoden der Streitbeilegung in Erwägung ziehen“ und kooperatives Verhandlungsgeschick aufweisen (ebd.: 409). Eine staatsanwaltliche Tätigkeit verlangt u. a. die sichere Beherrschung der Vernehmungslehre, d. h. die Kenntnis von zulässigen und unzulässigen Fragearten, der psychologischen Wirkung verschiedener Fragestrategien sowie Empathie und eine respektvolle Haltung gegenüber zu befragenden Personen. Schlecht, unverständlich oder manipulativ formulierte Fragen können das Prozessgeschehen stark beeinflussen. Jede Frage ist daher eine kommunikative Intervention, die weitreichende juristische Folgen haben kann. Kommunikatives Geschick verlangt ebenfalls der behördliche Austausch zwischen Staatsanwaltschaft und Polizei für „flankierende strafprozessuale Maßnahmen“ (ebd.: 49,

301). Auch der Ausgang dieser Interaktion kann das Prozessgeschehen erheblich bestimmen.

Das Demokratieprinzip und das Teilhabegebot erfordern von einem Verwaltungsjuristen die besondere Bereitschaft zur Transparenz und zur bürgernahen Darstellung von Rechtsakten, d. h. er muss sich in Sprache und Duktus dem „Verständnishorizont seiner ‚Kunden‘“ anpassen können (ebd.: 7, 36). Legisten, also Juristen, die Rechtsnormen im Gesetzgebungsverfahren verfassen, müssen dies laut der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien „sprachlich richtig und möglichst für jedermann verständlich“ ausführen.⁴ Hierfür sind linguistische Grundkenntnisse und ein sicheres Sprachgefühl für den Aufbau von Texten und besonders für unterschiedliche Sprachebenen (Allgemeinsprache, juristische und andere Fachsprachen aus z. B. Medizin, unterschiedlichen Handwerken oder der Technik) erforderlich (zu Sprachebenen vgl. ebd.: 84). Hier tritt besonders hervor, dass die Sprache nicht nur **das** Werkzeug des Juristen ist, sondern auch **das einzige**, das dem Juristen zur Verfügung steht, mithin dass deren Beherrschung unabdingbare Voraussetzung für einen Juristen ist.⁵

Ein Richter schließlich muss in der Lage sein, die aktuelle juristische Entscheidungsprogrammatisierung auch in freier Rede darzulegen und Urteile für die Adressaten oder gegenüber Medien als Vertretung der Öffentlichkeit verständlich zu formulieren (vgl. ebd.: 44, 46). Darüber hinaus braucht ein Richter Qualitätä-

ten, um als Vorsitzender zu agieren, mithin Verhandlungs- und Moderationsgeschick (vgl. ebd.: 41) sowie zunehmend Kenntnisse über alternative Konfliktentscheidungsfähigkeiten wie Streitschlichtung und Mediationsansätze (vgl. ebd.: 237f.). Diese Vermittlungsaufgabe erfordert „weniger die juristische Subsumtion als vielmehr die [...] Tatsachen- und Interessenermittlung, Vorstellungsvermögen und Kreativität im Finden alternativer Lösungsvorschläge“ (ebd.: 252). Ferner ist zu bedenken: Vor allem Wissenschaften, die auch normativ-ethische und praktische Urteilskompetenz erfordern (wie Ingenieurwissenschaften, Architektur, Theologie, Psychologie, Medizin, und eben auch die Rechtswissenschaft), verlangen neben der Sachkunde auch verantwortungsvolles Handeln, gekonntes Verrichten, Gestalten und Intervenieren, ferner Verantwortungsbewusstsein, Urteilskompetenz und Kreativität der Akteure (vgl. *Rhein* 2013: 8).

2. VERMITTLUNG VON JURISTISCHEN SCHLÜSSELKOMPETENZEN ALS POLYVALENTE LEHRANGEBOT

Am Beispiel der kommunikativen Schlüsselkompetenzen lässt sich leicht nachvollziehen, dass der Gegenstand [eines] Studiums zwar die jeweilige [Fach-]Wissenschaft ist, jedoch „unter einer schon bestimmten Perspektive auf Anschluss- und Verwendungsoptionen“. Studiert wird unter einer spezifischen Zwecksetzung, mit der „sich die Studierenden Sinn- und Handlungsressourcen erschließen“

(ebd.: 7). Studieren an einer Universität bedeutet auch „die Vorbereitung der Studierenden auf ein professionelles Tätigkeitsfeld“, ohne dass schon die konkreten Fertigkeiten eines Berufs- und Arbeitsfeldes erarbeitet werden sollen (ebd.: 8). Wer Jura studiert, hat – zumindest idealiter – eine Vorstellung über die Berufsmöglichkeiten, die sich nach erfolgreichem Examen eröffnen. Die Studierenden erhalten jedoch, jedenfalls bis zur ersten juristischen Prüfung, keine Berufsausbildung, sondern lernen rechtswissenschaftliches Arbeiten.

Mithin kann auch die Lehre von Schlüsselkompetenzen im Jurastudium keine konkret berufsbezogene Vermittlung sein, sondern ebenfalls nur auf ein professionelles Tätigkeitsfeld vorbereiten. Vermittelt werden grundlegende Techniken, die in vielen Tätigkeitsfeldern von Juristen benötigt werden und nach der Ausbildung in der konkreten Berufspraxis individuell vertieft, ausdifferenziert und dem Wandel der Arbeitsanforderungen angepasst werden müssen. Da die Entscheidung über einen bestimmten Beruf während des Studiums meist noch nicht gefallen ist, ist der Adressatenkreis der Studierenden in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit und ihre Anforderungen zumindest potenziell heterogen. Somit können Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die an spezifische Differenzierungen juristischer Berufsfelder anknüpfen, ohne sie ausdifferenzieren, als polyvalent angesehen werden. Die Entwicklung der beruflichen Flexibilität und die Vorbereitung auf ein professionelles

Tätigkeitsfeld wird auf besondere Weise gefördert (vgl. *Driesner* 2013: 19), wenn dabei an die unterschiedlichen Zwecksetzungen des jeweiligen Studiengangs angeknüpft wird (*Rhein* 2013: 15).

Anhand von zwei konkreten Unterrichtseinheiten zu kommunikativen Schlüsselkompetenzen für Juristen soll im Folgenden deutlich werden, welche Kompetenzen im Hinblick auf bestimmte juristische Tätigkeitsfelder vermittelt und trainiert werden oder zumindest für welche die Studierenden sensibilisiert werden.

3. ZWEI PRAXISBEISPIELE AUS DER LEHRE VON KOMMUNIKATIVEN SCHLÜSSELKOMPETENZEN IM JURASTUDIUM

An der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald werden für das Jurastudium zu jedem Semester zwei alternative Wahlpflichtveranstaltungen angeboten, die schwerpunktmäßig jeweils unterschiedliche Schlüsselqualifikationen behandeln. Während die Veranstaltung „Rhetorik für Juristen“ vor allem die monologische Form der mündlichen Kommunikation und das freie Sprechen vor Publikum (Rede, visualisierter Sachvortrag) thematisiert, widmet sich „Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung“ interaktiven Formen der Kommunikation, insbesondere der integrativen Konfliktbearbeitung in Gespräch und Verhandlung. Die Lehre mit durchschnittlich zwei Semesterwochenstunden teilt sich in einen wis-

sens- und in einen fertigkeitenvermittelnden Bereich und berücksichtigt damit methodisch-didaktisch das Sandwich-Prinzip, d. h. den Wechsel von Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung (vgl. *Rummeler* 2011: 70). Die Wissensvermittlung erfolgt teilweise aus Effektivitätsgründen in Form von Plena (Vorlesungen) mit allen Teilnehmern eines Semesters sowie in kurzen Einheiten innerhalb der Seminartermine. Die Seminartermine zu je vier Stunden und in Kleingruppen bilden den Schwerpunkt beider Lehrveranstaltungen. Hier soll das erlernte Wissen in praktischen Redeübungen, Fallstudien und Interaktionen ausprobiert, erfahren, reflektiert und gefestigt werden.⁶ Die Seminartermine zur „Rhetorik für Juristen“ finden während der Vorlesungszeit statt, die Seminartermine zu den „Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung“ als Blockveranstaltung nach Vorlesungsende.

Im Grundsatz werden Kompetenzen am besten in der aktiven Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen erworben. Die im Fokus dieses Beitrags stehenden kommunikativen Kompetenzen sind Fähigkeiten, die am besten in Gruppeninteraktionen, d. h. kommunikativ vermittelt und gelernt werden können. Von den Studierenden wird verlangt, dass sie sich in weitaus stärkerem Maß selbst in den Unterricht einbringen, d. h. ein deutlich größeres Engagement zur aktiven Teilnahme, zum Eigenstudium und zur Unterrichtsverantwortung aufbringen müssen, als dies in anderen Unterrichtsformen (und meist in der Fachdisziplin) der Fall ist (so für die Schlüs-

selkompetenzen postuliert bei *Römermann & Paulus* 2003: 4). Zudem gehören zu der Vielzahl an Schlüsselkompetenzen auch Sozial- und Selbstkompetenzen, wozu wiederum Fähigkeiten wie Leistungsbereitschaft, Engagement und Selbstmotivation zählen. Diese Kompetenzen werden quasi „nebeneinander“ über die Lehrmethode mittrainiert. Als Leistungsnachweis ist für beide Schlüsselkompetenzveranstaltungen keine Abschlussprüfung vorgesehen, sondern es sind einzelne komplexe (Rede-)Aufgaben im Sinne von Teilprüfungen zu bewältigen, die jede für sich mindestens mit ausreichenden Ergebnissen erfüllt werden müssen.⁷ Didaktischer Hintergrund ist die Erkenntnis

von Lernen als ein mehrschrittiger Prozess, bei dem der Lernende (sein) Wissen konstruieren und Handlungsmuster erwerben muss (vgl. *Hanke & Winandy* 2014: 5). Noch mehr trifft dies zu, wenn nicht nur Wissen, sondern vor allem Fertigkeiten erworben werden sollen.⁸ Bei den Schlüsselkompetenzveranstaltungen an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Greifswald wird in vielen Lehrereinheiten nach der MOMBI-Strategie (ebd.) vorgegangen. Diese Strategie kann an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden, aber zur Anknüpfung sollen ihre fünf Teilprozesse zusammenfassend erwähnt sein:

Lernschritt	Beabsichtigter Prozess des Lernens
1. Provozieren	<i>Auslösung eines Ungleichgewichts (oder die Verdeutlichung der inhaltlichen Relevanz)</i>
2. Aktivieren	<i>Finden von Anknüpfungspunkten/Vorwissen</i>
3. Informieren	<i>Erarbeitung von neuem Wissen</i>
4. Unterstützen	<i>Bildung von mentalen Modellen zur Integration des neuen Wissens</i>
5. Festigen	<i>Wiederholung, Anwendung, Übung</i>

Abbildung 1 Übersicht der Lernprozesse der MOMBI-Strategie, Eigene Darstellung, nach Hanke & Winandy 2014: 8

3a. Lernziel: Verständliche und adressatengerechte Sprache

Wesentliche Lernziele der Lehrveranstaltung „Rhetorik für Juristen“ bestehen in der Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen der mündlichen und schriftlichen Sprachverwendung, für die speziellen Anforderungen an mündliche Kommunikationssituationen sowie in der Fähigkeit, sich einerseits fachlich korrekt, andererseits adressatenbezogen und im Hinblick auf ein Wissensgefälle angemessen ausdrücken zu können. Berufliche Entsprechungen für diese Lernziele sind die spezielle anwaltliche Beratungstätigkeit, die oben ausgeführte notwendige Fähigkeit des Perspektivwechsels und die erforderliche Transparenz von rechtlichen Sachverhalten in der Kommunikation zwischen Juristen und Rechtslaien.⁹ Dies soll über folgende Lernprozesse erreicht werden:

1.+2. Lernprozesse Provozieren und Aktivieren: Unmittelbar nach der Videoaufzeichnung von ersten Redebeiträgen aller Teilnehmenden der Seminargruppe werden die unterschiedlichen (beeinflussbaren) rhetorischen Wirkungsmittel vorgestellt, auf Sprach- und Stilebenen eingegangen und später in einem Plenumsvortrag die Unterschiede von Schriftlichkeit und Mündlichkeit und die Besonderheiten mündlicher Kommunikationssituationen herausgestellt. Bei der anschließenden Analyse der Redebeiträge sollen die Feedback-Gebenden auch sprachliche Wirkungsmittel erkennen und benennen, sodass sie hierfür zunächst sensibilisiert sind.

3. Lernprozess Informieren:

In einem weiteren 90-minütigen Plenumsvortrag werden anschließend die Kriterien verständlicher Sprache nach *Langer, Schulz von Thun & Tausch* (2011) ausgeführt, die Notwendigkeit von verständlicher Sprache im Kommunikationsprozess erläutert und auf die Unterschiede/die Problematik von Fach- und Laiensprache eingegangen.

4. Lernprozess Unterstützen:

In einer speziell zu diesem Lernziel entwickelten Übung sollen die Teilnehmer einzelne Sätze, die besonders in mündlichen Situationen schwer verständlich sind, den dadurch verletzten Kriterien der Verständlichkeit zuordnen und in besser verständliche Sprache umformulieren. Zur Verdeutlichung des Kriteriums der Adressatenorientierung sollen außerdem Rechtsbegriffe wie Raub und Diebstahl oder Besitz und Eigentum in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (z. B. in Prüfungssituationen, gegenüber einem potenziellen Mandanten und einem Schulkind) erklärt werden. Dabei wird deutlich, dass Verständlichkeit meist nach Konkretheit und Beispielhaftigkeit verlangt, dadurch aber an wissenschaftlicher Präzision einbüßen kann (die jedoch in manchen Situationen verzichtbar ist).

5. Lernprozess Festigen:

Die abschließende Redeübung zur „Rhetorik für Juristen“ besteht aus einem visualisierten Sachvortrag innerhalb einer fiktiven Redesituation. Vorgegeben ist, dass der All-

gemeine Studierendenausschuss (AStA) eine Vortragsreihe mit dem Titel „Jurastudenten erklären alles, was Recht ist“ ins Leben gerufen hat, zu der ein fünf Minuten dauernder Sachvortrag über ein beliebiges Rechtsthema erbeten wurde. Beim Vortrag sind alle während der Lehrveranstaltung behandelten rhetorischen Wirkungsmittel einzusetzen bzw. für das anschließende Feedback zu beachten. In Bezug auf eine insbesondere verständliche und adressatenbezogene Sprache gegenüber Rechtslaien ist hier darauf zu achten, dass auch Rechtsbegriffe oder Rechtsverhältnisse explizit erklärt werden, die unter Juristen als bekannt vorausgesetzt werden können. Die Ergebnisse und vor allem das Feedback an die jeweiligen Rednerinnen und Redner zeigen, dass viele Studierende nunmehr sensibler für adressatengerechtere Formulierungen geworden sind.

3b. Lernziel: Interessenorientierter Ansatz zur Konfliktlösung

Ein Lernziel der Lehrveranstaltung „Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung“ ist die Kenntnis von und die Sensibilisierung für die Möglichkeiten von nichtjuristischer Problem- und Konfliktbearbeitung. Häufig genügt es für den Rechtsfrieden nicht, wenn ein Fall nur aus der rechtlichen und damit meist streitigen, kompetitiven Perspektive betrachtet wird (vgl. *Römermann & Paulus* 2003: 81). Zu einer erfolgreichen Rechtsgestaltung können daher auch die Aufdeckung von Konfliktsachen und die Suche nach Lösungen außerhalb juristischer Kategorien gehören (vgl. ebd.: 56). Berufsperspektivischer Hintergrund ist hier neben der anwaltlichen Beratung die Fähigkeit eines Richters zu erkennen, ob und wann schlichten besser sein kann als richten¹⁰ und welche Techniken hierfür zur

Position	Interesse	(Rechts-) Anspruch
<ul style="list-style-type: none"> Forderung einer Verhandlungsseite an die andere richtet sich gegen einen anderen 	<ul style="list-style-type: none"> Beweggrund, der der Forderung zugrunde liegt geht vom Sprecher aus 	<ul style="list-style-type: none"> aus einer Rechtsquelle ableitbare Forderung (des Klägers an den Beklagten) richtet sich gegen den Beklagten

Tabelle 1 Gegenüberstellung der Begriffe aus der Konfliktbearbeitung

Verfügung stehen (idealerweise auch deren Beherrschung, was jedoch im Rahmen einer einsemestrigen Lehrveranstaltung nicht geleistet werden kann).

Die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung „Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung“ lernen in diesem Unterrichtszusammenhang, dass sich anwaltliche Interessenvertretung nicht auf die Durchsetzung eines Rechtsanspruchs beschränken sollte. Vorgestellt wird der integrative Ansatz des sogenannten Harvard-Verhandlungskonzepts sowie der in die Mediationsterminologie eingeflossene Fachbegriff des Interesses. Dabei handelt es sich um ein Ziel, das mit dem Anspruch erreicht werden soll, oder ein Handlungsmotiv, das für die Gegenpartei in der Auseinandersetzung meist annehmbarer ist als eine starre Position bzw. als die Konfrontation mit einem Anspruch (zur begrifflichen Übersicht siehe Tabelle 1). Nicht immer, wenn Positionen oder Ansprüche erfüllt werden, ist zugleich das zugrundeliegende Interesse optimal (oder vernünftig) befriedigt. Dann ist auch der Rechtsfrieden in Gefahr. Das machen u. a. viele Nachbarschafts- und Unterhaltsstreitigkeiten deutlich.

Methodisch-didaktisch wird auch hier weitgehend nach der MOMBI-Strategie vorgegangen:

1.+2. Lernprozesse Provozieren und Aktivieren: In einer Verhandlungssimulation, welche die Geschichte vom Streit zweier Schwestern um eine Orange aus dem „Harvard-Konzept“ nachstellt (vgl. Fisher, Ury & Pat-

ton 2004: 92), sollen zwei Partner in einem recht umfassenden Szenario zu einem Verhandlungsergebnis kommen. Es handelt sich um einen Verteilungskonflikt über eine komplette Fruchternte. Die Lösung ist einfach: Wenn beide Seiten miteinander kommunizieren, welchen Teil der Frucht sie für die Lösung ihres Problems benötigen, dann können sie kooperieren. Sonst sind allenfalls zweifelhafte Kompromisse, oft aber in der begrenzten Verhandlungszeit keine Einigung möglich.

3. Lernprozess Informieren:

Nach der Verhandlung werden den Teilnehmenden die Kriterien des Harvard-Konzepts sowie die oben aufgeführten Begriffe der integrativen Konfliktlösungsstrategie dargestellt. Unterschiede in den Ergebnissen der Konfliktlösungsstile ‚Kompromiss‘ und ‚Kooperation‘ werden diskutiert und kommunikative Strategien (Fragetechniken, aktives Zuhören) zur Ermittlung von Interessen aus der Mediation aufgezeigt.

4. Lernprozess Unterstützen:

Einfache fiktive Aussagen aus Konfliktgesprächen sollen die Teilnehmenden anschließend den drei Begriffen Position – Interesse – Anspruch zuordnen und ihre Zuordnung anhand der Definitionskriterien begründen. Das dient insbesondere dazu, die Abgrenzung des Begriffs des Interesses von dem der (juristischen) Position zu illustrieren und zu vertiefen.

5. Lernprozess Festigen:

In einem realitätsnahen Fall eines Streits zwischen zwei Erben um ein Haus sollen

die Teilnehmenden nun die Positionen, Ansprüche (nach dem BGB), besonders aber die Interessen der Streitparteien in zwei bis drei Kleingruppen erarbeiten und die Ergebnisse anschließend im Seminarplenum vorstellen. Dabei wird deutlich, dass nach der Definition korrekt ausgearbeitete Interessen der einen Seite den Interessen der anderen Seite nicht entgegenstehen müssen (was bei Positionen eindeutig der Fall ist) und sich Lösungsansätze für den Konflikt abzeichnen. Die Schwierigkeit der Übung besteht jedoch darin, alle Definitionspunkte von Interessen zu berücksichtigen und bei ihrer Erarbeitung nicht vor schnell auf konkrete Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt vorzugreifen.¹¹

Durch den Wechsel von Positionen hin zu Interessen wird auch deutlich, dass ein Verstehensprozess zwischen den Parteien und damit ein Perspektivwechsel mit Blick auf die Konfliktsituation in Gang gesetzt wird. Und gerade für einen Juristen kann es eine wertvolle Erkenntnis sein, dass man Verständnis für die eigene Position oder für die eigene Partei nur von jemandem erwarten kann, der sich seinerseits verstanden fühlt (so auch *Römermann & Paulus* 2003: 85).

3c. Rückmeldungen der Teilnehmenden anhand der Lehrevaluationen

In den zurückliegenden Semestern (Sommersemester 2014, Wintersemester 2014/15) wurden mehrere Lehrveranstaltungsgruppen (nur) zu den „Techniken der Gesprächsführung und Konfliktlösung“ am Ende der Block-

veranstaltungen schriftlich evaluiert. Die Gesamteinschätzung war dabei sehr positiv und die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden über das Lernergebnis hoch. Lobend hervorgehoben wurden – neben dem Engagement der Lehrkraft – vor allem die Arbeitsatmosphäre, die „offene Runde“, der „Zusammenhalt der Teilnehmenden, das „Miteinander“, die Interaktionen und besonders die Gruppenarbeiten. Hieraus kann geschlossen werden, dass sich das methodisch-didaktische Konzept aus Gruppeninteraktion und Sandwich-Prinzip bzw. MOMBI-Methode auszahlt. Auch wurden die vermittelten Inhalte von den Studierenden als im Alltag für „anwendbar“ beurteilt und die erworbene Sensibilität für kommunikative Techniken (wie aktives Zuhören, kooperatives Verhandeln, und die „Art und Weise zu kommunizieren“) festgestellt. Über die Praxistauglichkeit im Beruf und die Einschätzung der Teilnehmenden nach dem Berufseinstieg liegen bisher keine Erkenntnisse vor. Hier bietet sich ein weiterer Untersuchungsgegenstand an.

Auf die Frage, ob die Lehrveranstaltung das Interesse am Studium förderte, wurde dagegen etwas zurückhaltender geantwortet. Möglicherweise ist dies ein Indiz dafür, dass die Schlüsselqualifikationsveranstaltung (noch) nicht optimal mit den Fachveranstaltungen des Studiums in Verbindung gebracht wird und damit auch die Berufsfeldanknüpfung optimierbar ist. Auf eine optimierbare Verzahnung deuten auch die bemängelten fehlenden „Vorfeldinfos“ über die Veranstaltung hin. Viele Studierende erinnern sich erst

gegen Ende ihres Studiums, dass für die Anmeldung zur ersten juristischen Prüfung ein Nachweis über die Schlüsselqualifikationen verlangt wird (die Belegung ist jedoch regulär für das fünfte oder sechste Fachsemester vorgesehen).

FAZIT

Die beiden Praxisbeispiele zur Aneignung von Kommunikationstechniken für eine adressatengerechte Sprache und eine interessenorientierte Konfliktbearbeitung verdeutlichen einerseits den wichtigen Stellenwert kommunikativer Schlüsselkompetenzen im juristischen Studium, und zeigen andererseits wie diese Kompetenzen spezifisch vermittelt bzw. entwickelt werden können. Wenn – wie eingangs erwähnt – ein Ziel des Jurastudiums in der Fähigkeit liegt, Rechtskonflikte zu erkennen, zu bewerten und interessengerecht zu lösen, dann sind für die Tätigkeitsfelder eines Juristen nicht nur der über das eigentliche Studium vermittelte Sach- und Fachverstand erforderlich, sondern auch Kenntnisse und Fertigkeiten, die über juristische Kategorien hinaus und in die Bereiche von Sozialwissenschaft, Psychologie und Kommunikationswissenschaft gehen (um nur drei zu nennen). Dieser Anforderung an den Berufsjuristen ist mit der Einführung von Schlüsselqualifikationen im Studium Rechnung getragen worden. Die Evaluationen der Lehrveranstaltungen zeigen, dass die Studierenden die didaktische Umsetzung und den Lernerfolg hoch bewerten.

Die Lehre von kommunikativen Schlüsselkompetenzen stellt aber ebenso wenig wie das gesamte Studium der Rechtswissenschaft eine konkrete Berufsausbildung oder eine Vorbereitung auf eine bestimmte Berufstätigkeit dar. Ziel ist die Vorbereitung auf ein professionelles Tätigkeitsfeld – nämlich das des Juristen. Die Ausdifferenzierung in die spezifischen Berufe erfolgt nach dem Studium im Vorbereitungsdienst und darüber hinaus – und währt ein Berufsleben lang. Je nach konkretem Berufs- und Arbeitsfeld werden zumindest schwerpunktmäßig andere Schlüsselkompetenzen verlangt. Schlüsselkompetenzveranstaltungen für Juristen richten sich also an einen bezüglich der späteren Berufsausdifferenzierung heterogenen Adressatenkreis und können somit als polyvalent betrachtet werden. Die Vermittlung von kommunikativen Schlüsselkompetenzen im Jurastudium liefert einen Beitrag dafür, was es (auch) bedeuten kann, Rechtskonflikte interessengerecht lösen (oder vermeiden) zu können. Kommunikative Schlüsselkompetenzen sind also wichtig für Juristen, und es gibt eine geeignete Lehrpraxis, um ihre Grundlagen an den Universitäten zu vermitteln.

ANMERKUNGEN

[1] Alle Personen- und Funktionsbezeichnungen in diesem Text beziehen sich in gleicher Weise auf alle Personen bzw. Funktionsträger, unabhängig von ihrem Geschlecht.

[2] Moot Courts sind Prozessplanspiele, bei denen Studierende die Rollen der Parteianwälte übernehmen und einen realen oder frei erfundenen Rechtsfall vor einem fiktiven Gericht schriftlich und mündlich verhandeln (nach Römermann & Paulus 2003: 257f.).

[3] Vgl. hierzu exemplarisch das Lehrangebot des Fachbereichszentrums für Schlüsselqualifikationen der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter http://www.jura.uni-frankfurt.de/41138262/zentrum_slq. Dort werden neben „Schlüsselqualifikationen im engeren Sinn“ andere, fachnahe Lehrveranstaltungen angeboten, die speziell auf anwaltliche Berufsbilder ausgerichtet sind.

[4] § 42, Abs. 5 Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesministerien (GGO). Für weitergehende Informationen siehe die Sprachberatung beim Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: http://www.bmju.de/DE/Ministerium/Abteilungen/OeffentlichesRecht/RechtspruefungSprachberatungAllgemeinesVerwaltungsrecht/RedaktionsstabRechtssprache/Sprachberatung/_doc/_doc.html.

[5] Nach Schnapp 2010: 897, der auf Friedrich Carl von Savigny und Bernd Rüthers verweist.

[6] Für weitergehende Informationen siehe die Website der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät: <http://www.rsf.uni-greifswald.de/studium/propaedeutik/schlusselqualifikationen-fuer-juristen/unterrichtskonzept.html>.

[7] Zur Frage der Benotung von Schlüsselkompetenzen siehe die Diskussionsergebnisse der Tagung zu „Zehn Jahre Schlüsselqualifikationen im DRiG“ in: Weber 2014: 180.

[8] U. a. deshalb wird in diesem Beitrag weitgehend – sofern es sich nicht um Titel oder Zitatformen handelt – der

Begriff der Schlüsselkompetenzen und nicht -qualifikationen verwendet.

[9] Bei Gesprächen und Vorträgen in rechtswissenschaftlichen Seminaren findet diese Fertigkeit gewöhnlich kaum einen Niederschlag, da dort Experten (wenn auch mit unterschiedlichem Wissensstand) miteinander kommunizieren.

[10] Siehe hierzu auch das Kapitel „Streitschlichtung“ in Römermann & Paulus 2003: 230ff.

[11] Auch im Ablauf einer Mediation ist die Phase der Interessenermittlung streng von der Phase der (kreativen) Lösungssuche getrennt, was von allen Beteiligten erfahrungsgemäß Disziplin verlangt.

LITERATUR

[1] Bildungskommission NRW (1995). „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. *Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied, Kriftel & Berlin.

[2] Driesner, I. (2013). Polyvalenz: Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 16-23.

[3] Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (2004). *Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik* (22. Auflage). Frankfurt & New York.

[4] Hanke, U. & Winandy, S. (2014). Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten. In C. Baatz, A. Fausel, R. Richter (Hrsg.), *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* (Band 10/2). Tübingen, S. 5-15.

[5] Lange, B. (2014). Lernförderlich Lehren in den Rechtswissenschaften. In C. Baatz, A. Fausel & R. Richter (Hrsg.), *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* (Band 10/2). Tübingen, S. 29-35.

[6] Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2011). *Sich verständlich ausdrücken* (9. Auflage). München & Basel.

[7] Orth, H. (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Neuwied.

[8] Rhein, R. (2013). Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 6-15.

[9] Römermann, V. & Paulus, C. (2003). *Schlüsselqualifikationen für Jurastudium, Examen und Beruf*. München.

[10] Rummler, M. (Hrsg.). (2011). *Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre*. Weinheim & Basel.

[11] Schnapp, F. E. (2010). Vom Nutzen der Kommunikationstheorie für die juristische Ausbildung. In *Jura* (Heft 12), S. 897-904.

[12] Walter, T. (2012). Was ist und wozu nützt eine Rhetorik für Juristen? In *Nomos Stud.Jur*, 2, S. 6-8.

[13] Weber, J. (2014). Zehn Jahre Schlüsselqualifikationen im Deutschen Richtergesetz. Symposium an der Universität Regensburg. In *ZDRW*, 2, S. 177-182. Verfügbar unter http://www.uni-regensburg.de/rechtswissenschaft/fakultaet/medien/regina/zdrw_johannes_weber.pdf [19.08.2015]



... UND WIE MACHE ICH DAS? PRAXISVERMITTLUNG IM RAHMEN DES SERVICE LEARNING IN POLYVALENTEN LEHRVERANSTALTUNGEN

PD DR. ROBERT RIEMER
ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT GREIFSWALD
HISTORISCHES INSTITUT

ABSTRACT An einer eher kleinen Volluniversität wie in Greifswald ist aufgrund der geringen personellen Ausstattung bei gleichzeitig breitem Fächerspektrum¹ die Durchführung polyvalenter Lehrveranstaltungen (vgl. dazu u. a. Rhein 2013; Driesner, I. 2013) eine Notwendigkeit, die in manchen Fällen nachteilig² ist, in den hier vorzustellenden zwei Beispielen jedoch vor allem positive Effekte hat. Konkret handelt es sich um zwei Lehrveranstaltungen am Historischen Institut, die als polyvalente, mehrere Studiengänge ansprechende Hauptseminare konzipiert sind und neben dem Kompetenzerwerb seitens der Studierenden im Rahmen des forschenden Lernens auch ein nachhaltiges Ergebnis im Sinne des Service Learning (vgl. dazu u. a. Baltés, Hofer & Sliwka 2007) produzieren. Dies soll es den Studierenden ermöglichen, anhand gesellschaftlich relevanter Fragestellungen historische Forschung zu betreiben und die Ergebnisse in Praxisfeldern mit entsprechenden Bedarfen anzuwenden. Die Seminare wurden jeweils über zwei Semester angelegt und widmen sich den Themen „Pommern und Brasilien – gestern und heute“ (SoSe 2014; WiSe 2014/15) und „Prora“ (SoSe 2015; WiSe 2015/16). Die Lehrangebote, von zwei Dozenten gemeinschaftlich betreut und finanziell extern gefördert³, erfreuen sich einer großen Nachfrage bei den angehenden Historikern⁴ und Geschichtslehrern am Historischen Institut – die Zahl der aktiv Beteiligten liegt bei jeweils ca. 50 bis 60 Studierenden pro Semester.

Die folgenden Ausführungen in Form eines Erfahrungsberichts thematisieren Planung und Ziele der Veranstaltungen sowie notwendige Voraussetzungen, die praktische Durchführung und die erzielten Ergebnisse, die wiederum mit den zu erwerbenden Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden.

ZIELE UND PLANUNG

Im Historischen Institut der Universität Greifswald werden neben den in modularisierten (seit 2012) und nicht-modularisierten Studiengängen befindlichen Lehramtsstudierenden auch Bachelor- und Masterstudierende der Geschichtswissenschaft ausgebildet. Durch eine weitgehende thematische Übereinstimmung der Prüfungs- und Studienordnungen

lernen die Studierenden in vielen Lehrveranstaltungen gemeinsam. Da diese Studierenden dennoch nicht nur unterschiedlichen Prüfungsordnungen unterliegen, sondern auch verschiedene Berufsfelder anstreben, stellt das binnendifferenzierte Lehren in Bezug auf die kompetenzorientierte Ausgestaltung des Seminars mit Blick auf den Berufsfeldbezug sowie in Anlehnung an die zulässigen Prüfungsformen in derart polyvalenten Veranstaltungen eine besondere Schwierigkeit dar. Während forschendes Lernen (vgl. Huber 2003; Rother 2009, Huber, Kröger & Schelhowe 2013) für alle Studiengänge eine wesentliche Methode der akademischen Bildung zum Kompetenzaufbau darstellt, sind die vorgeschriebenen Prüfungsleistungen und die Erwartungen an eine dem möglichen zukünftigen Berufsfeld angepasste Praxisorientierung deutlich differenzierter. Lehramtsstudierende sind vorrangig an jenen Inhalten und Methoden interessiert, die im späteren Schulalltag anwendbar sind, während eine Praxisorientierung für Bachelor- und Masterstudierende verschiedene wissenschaftliche Berufsfelder abdecken muss (Driesner, J. 2013: 47). Zudem variieren die zu erbringenden Prüfungsleistungen von mündlichen Prüfungen bis zu Klausuren und wissenschaftlichen Hausarbeiten.⁵ Die hier vorzustellenden Lehrveranstaltungen dienen einer im universitären Rahmen zu leistenden Praxisvermittlung für alle historischen Studiengänge, die für gewöhnlich nicht oder nur teilweise zu finden ist – eine Ausnahme sind etwa Paläographie-Seminare, die einen

kleinen Ausschnitt der „handwerklichen“ Fähigkeiten des künftigen Historikers vermitteln. Das Heranführen an das Handwerkszeug des Historikers geht über die sonst übliche, stark theoretische Lehre weit hinaus. Erworben werden sollen im angeleiteten Selbststudium auf Basis der oben genannten Seminarinhalte Fähigkeiten in den Bereichen Themenauswahl, Recherche, Entwicklung einer detaillierten Fragestellung, Bearbeitung verschiedenster Quellen, Anfertigung von zielgruppengerechten Ergebnispräsentationen sowie Umgang mit Urheberrechtsfragen etc. Bei der ergebnisorientierten Organisation einer Arbeitsgruppe stellen die sozialen Kompetenzen eine wichtige Komponente dar. Es müssen die Aufgabenverteilung, Zeitplanung und Abstimmung innerhalb der Arbeitsgruppe sowie mit anderen Seminarteilnehmern und den Dozenten zur Bearbeitung des Themas und der Ergebniserstellung geleistet werden. Die Resultate dieser Beschäftigung mit historischen Themen sind zugleich prüfungsrelevante Arbeiten, sodass die Dozenten unbedingt darauf achten müssen, dass die Arbeitsergebnisse in einer Form erstellt werden, die mit den gültigen Prüfungsordnungen kompatibel ist, aber gleichwohl auch die inhaltlichen/formalen Wünsche externer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner berücksichtigt. Die Themen beider Seminare wurden bewusst aus dem regionalhistorischen Kontext ausgewählt, um einen einfachen Zugang zu Museen und Archiven bzw. Quellen und weiteren Materialien zu gewährleisten sowie die

Kooperation mit außeruniversitären Partnern zu erleichtern. Hinsichtlich der Erstellung von Schulmaterial ist das ein gangbarer Weg, da für solche speziellen Themen tatsächlich etwas Neues geschaffen werden kann, was einschlägige Verlage bisher nicht im Angebot haben – und Möglichkeiten zum Praxistest stehen über Kooperationen mit Schulen der Region auch bereit. Beide Seminare haben einen vergleichbaren Vorgänger: Jörg Driesner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Geschichte der Neuzeit am Historischen Institut, mit dem ich die beiden hier vorgestellten Seminare veranstalte bzw. veranstaltet habe, hat 2013/14 ein ebenfalls auf zwei Semester angelegtes Seminar zu den Arado-Flugzeugwerken in Anklam angeboten (vgl. Driesner, J. 2013), sodass bereits Erfahrungswerte bezüglich der Planung und Durchführung einer solchen Veranstaltung sowie zur Einwerbung von Fördermöglichkeiten zur Verfügung standen.

VORAUSSETZUNGEN

Der Zeitaufwand einer solchen Veranstaltung ist sowohl für die Dozenten als auch die am Seminar teilnehmenden Studierenden größer als in den „normalen“ Seminaren und bedeutet für erstere nicht nur eine ausführlichere Vorbereitung, sondern für alle Beteiligten eine über die eigentlichen Seminarsitzungen hinausgehende Nachlaufphase. Um nicht Gefahr zu laufen, das Seminar wegen der Mehrbelastung abubrechen, sollte dies auch sei-

tens der Studierenden eingeplant werden.⁶ Die polyvalente Form des Seminars resultiert aus der geringen personellen Ausstattung des Historischen Instituts und ist zugleich eine Chance, die verschiedenen beteiligten Studiengänge (Bachelor-, Master-, Lehramtsstudierende) voneinander profitieren und sich wechselseitig positiv beeinflussen zu lassen. So bringen im Idealfall Lehramtskandidaten aus höheren Fachsemestern bereits erste praktische Unterrichtserfahrungen und fachdidaktische bzw. erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in das Seminar ein. Bachelorstudierende sollten aufgrund der vielfältigen potenziellen Fächerkombinationen grundsätzlich auf ein breites Basiswissen zurückgreifen können, während die Masterstudierenden im Fach Geschichte bereits punktuell deutlich vertiefte Kenntnisse haben. Der Verweis auf die beiden erstgenannten Studiengänge betrifft Studierende mit mindestens zwei verschiedenen Studienfächern und schließt daher andere Fächerkulturen mit einem unterschiedlichen methodischen Zugang ein. Diese Erwartungshaltung gegenüber den Teilnehmenden spiegelt sich zugleich in der Form des Seminars wider – es handelt sich um ein Hauptseminar für Studierende höherer Semester, um über diese Limitierung des Zugangs einen Grundstock an Fakten- und Methodenwissen bzw. Arbeitstechniken des eigenen Faches voraussetzen zu können. Die im Abschnitt „Ziele und Planung“ vorgestellten Überlegungen zum Zugriff auf wertbares (Quellen-)Material bedürfen im

Vorfeld des Seminars einer zumindest punktuellen Prüfung durch die Dozenten, um einen sicheren Einstieg in die Teilthemen seitens der Seminarteilnehmenden zu gewährleisten. Auch wenn „negative“ Erfahrungen und das Erlernen des Umgangs mit diesen ausdrücklich auch Ziel dieser Veranstaltung sind – beispielsweise wenn eine oberflächliche erste Literatur- oder Quellenrecherche ein nur unbefriedigendes Ergebnis erzielt –, muss sichergestellt sein, dass die Einzelthemen bearbeitet werden können und nicht aufgrund mangelnden Materials komplett verworfen werden müssen.

Der erhöhte zeitliche Aufwand der Dozenten ist – neben den genannten Punkten – auch dem Einsatz von Lern-/Studienplattformen (z. B. Moodle) geschuldet, über die mit den Seminarteilnehmenden zusätzlich zu den Präsenzveranstaltungen Kontakt gehalten wird und die zugleich, wenn gewünscht, der internen Organisation der einzelnen Arbeitsgruppen, der Bereitstellung grundsätzlicher Literatur oder der Teilergebnisdiskussion dienen. Um diesem Aufwand gerecht zu werden, ist jeweils für beide vorzustellenden Seminare ein Förderantrag gestellt worden, der aus Mitteln des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* über das Projekt *interStudies* der Universität Greifswald (Qualitätspakt Lehre) eine Ausstattung mit Personal- und Sachmitteln für eine studentische Hilfskraft für jeweils ein Jahr sowie Reise- und Druckkosten ermöglicht.

Die Kooperation mit außeruniversitären Partnern (und die externe Förderung) sorgt für

eine zusätzliche Motivation der Studierenden, da Arbeitsergebnisse in anderer, nachhaltigerer Form und nicht in der üblichen, oft nur vom Dozenten gelesenen Hausarbeit präsentiert werden können. Hier kommt der Aspekt des Service Learning zum Tragen, der natürlich die Kontaktaufnahme und Abstimmung mit potenziellen Partnern voraussetzt. In vorbereitenden Gesprächen zwischen Dozenten und den außeruniversitären Kooperationspartnern werden die Ergebniswünsche auf ihre Umsetzbarkeit in einem universitären Seminar geprüft und abgestimmt.

DURCHFÜHRUNG

Auf den regionalhistorischen Bezug der beiden Seminare ist bereits verwiesen worden – doch worum handelt es sich genau? „Pommern und Brasilien – gestern und heute“ greift beispielsweise Einzelaspekte zu Motivation und Ablauf von Migration aus Pommern nach Brasilien sowie Expansion und Auswanderung von Deutschland/Europa nach Amerika im Allgemeinen auf. Neben konkreten Einzelschicksalen werden die Geschichte Pommerns und Brasiliens im relevanten Zeitraum, kulturelle Transfers und die aktuellen Beziehungen beider Länder erforscht. In Zusammenarbeit mit zwei Greifswalder Schulklassen (Evangelisches Schulzentrum Martinschule, Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium, jeweils Sekundarstufe I) entstand eine Sonderausstellung, die im Sommer 2014 im Pommerschen Landesmuseum gezeigt wurde und aus Anlass der Fußballweltmeis-

terschaft die Geschichte des Fußballs und der deutsch-(pommersch-)brasilianischen Beziehungen beleuchtete. Neben den Vorarbeiten zur Erstellung mehrerer Ausstellungsplakate entstanden im Rahmen des Seminars auch studentische Beiträge, die in einem Sammelband publiziert werden und Einzelaspekte der deutsch-brasilianischen Beziehungen im historischen Kontext untersuchen. Dazu gehört ebenfalls eine Stundenplanung für eine Unterrichtseinheit zum Thema Auswanderung, die im Lehrplan sowohl im Bereich der Regionalgeschichte als auch bei der Behandlung der (vor allem sozialen) Folgen der Industrialisierung anknüpfen kann.

In den ersten Seminarsitzungen erfolgte die Themenvorstellung seitens der Dozenten, Einzelaspekte wurden differenziert und danach fanden sich – im Idealfall ohne regelnden Eingriff⁷ – die verschiedenen Arbeitsgruppen zusammen, die sich teils aufgrund persönlicher Bekanntschaften unter den Studierenden, teils nach Studiengang (Lehramtsstudierende konzipieren Unterrichtsmaterial) bzw. der Art des zu erwerbenden Leistungsscheins/der Prüfung bildeten. In angeleiteter Gruppenarbeit erfolgte die Zusammenstellung eines Grundgerüsts an Fragen für das ausgewählte Thema, Recherchemöglichkeiten wurden diskutiert und gruppeninterne Arbeitspläne aufgestellt. Am Ende dieses zwei Seminarsitzungen umfassenden Prozesses stellten die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse vor und diskutierten sie mit allen Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Auf diese Eröffnungsphase folgten vier Wo-

chen Gruppenarbeit mit Rückmeldungen und Diskussionen zwischen Vertretern der einzelnen Gruppen und den Dozenten, um offene Fragen – etwa hinsichtlich der oben erwähnten „Sackgassen“⁸ – zu klären. In zwei weiteren Sitzungen präsentierten die Arbeitsgruppen erste Zwischenergebnisse, stellten den weiteren Arbeitszeitplan vor und tauschten sich über Schwierigkeiten bei der Materialbeschaffung aus. Auf eine zweite Phase externer Gruppenarbeit folgte in den letzten beiden Sitzungen die Präsentation der (vorläufigen) Endergebnisse. Die ersten Wochen der vorlesungsfreien Zeit dienten der Fertigstellung der bisher erarbeiteten Ergebnisse in einer Form, die sowohl für eine weitere Nutzung (Sammelband, Unterrichtsmaterial) als auch als Prüfungsleistung geeignet war. In vergleichbarer Form ist dieser Ablauf auf das noch laufende „Prora“-Seminar übertragbar, wobei auch hier die Durchführung für beide Semester vergleichbar ist. Zwar handelt es sich beim jeweils zweiten Semester um eine Fortsetzungsveranstaltung, doch da ein Teil der Seminarteilnehmenden wechselt, ist eine erneute Annäherung an das Thema in erprobter Form notwendig. Lediglich die detaillierten Inhalte bzw. Untersuchungsgegenstände variieren, da bereits die im jeweils ersten Semester gewonnenen Arbeitsergebnisse vorliegen, die dann auch – wenn nötig – zur weiteren Bearbeitung aufgegriffen werden. Im Rahmen des „Pommern und Brasilien“-Seminars fand eine Exkursion in das Pommersche Landesmuseum statt, bei der Herr Dr. Fassbinder aus dem Bereich der Lan-

desgeschichte die Führung übernahm und ausgewählte Exponate zur pommerschen Geschichte mit Schwerpunkt auf dem 19. und frühen 20. Jahrhundert (Auswanderung) präsentierte. Die Seminarteilnehmenden wurden außerdem gezielt auf verschiedene Formen musealer Präsentationstechniken hingewiesen, von denen die Variante einer Poster-/Plakatgestaltung wiederum in die eigenen Arbeiten einfließt.

Im „Prora“-Seminar stehen das ehemalige „Kraft durch Freude“-Bad (KdF-Bad) und dessen verschiedene Nachnutzungen im Mittelpunkt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der DDR-Zeit, als sich in Prora ein Stützpunkt für Einheiten der Nationalen Volksarmee (NVA) befand. Dort war auch eine größere Anzahl Bausoldaten stationiert, die den Fährhafen Mukran errichteten (vgl. Prora Zentrum 2011, Widera 2014).

Einen Schwerpunkt der Arbeiten bildet die Transkription verschiedener Video- und Tonaufnahmen von Zeitzeugeninterviews. In Prora stationierte ehemalige reguläre und Bausoldaten der NVA berichteten über ihre Erlebnisse und Erfahrungen am Standort Prora. Die bis zu zweieinhalb Stunden langen Aufzeichnungen werden verschriftlicht, wobei die vom Prora-Zentrum zur Verfügung gestellte Transkriptionsrichtlinie verwendet wird. Nach der Transkription stehen die Texte für die weitere Bearbeitung zur Verfügung und werden von den thematisch arbeitenden Seminargruppen zur Beantwortung/Unterfütterung ihrer historischen Forschungen etwa bezüglich Wahrnehmung und Umgang zwi-

schen regulären und Bausoldaten genutzt. Auf diesem Wege werden mehrere Ziele gleichzeitig erreicht: Die Studierenden erlernen mit der Transkription ein wichtiges Element historischer Arbeit und sind damit auch in der Lage, den obligatorischen hilfswissenschaftlichen Schein bzw. die Prüfung für ihr Studium zu absolvieren. Zugleich bietet sich die Möglichkeit – und hier kommt die Komponente Service Learning zum Tragen –, den gemeinnützigen Verein⁹ zu unterstützen, dem nicht die notwendigen personellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird die Selbstorganisation und Koordination innerhalb der eigenen Arbeitsgruppe sowie im Zusammenspiel mit den anderen Arbeitsgruppen trainiert.

Die zur Verfügung stehenden Reisemittel wurden für die Durchführung einer gemeinsamen Exkursion genutzt. Die Geschäftsführerin und pädagogische Leiterin des Prora-Zentrums, Frau Misgajski, stellte das Anliegen des Vereins vor und führte in die KdF-Bad- und Bausoldatenausstellung ein, während die Historikerin Frau Kröncke fachkundig über das Gelände von Block 5 des Seebad-Komplexes führte. Den Seminarteilnehmenden bot sich damit nicht nur die Chance, einen der für das Studium obligatorischen Exkursionstage zu absolvieren, sondern auch die Möglichkeit, ihre inhaltlichen Fragen mit den Experten vor Ort zu klären bzw. das dort gesammelte Material zu sichten. Das war besonders für diejenigen Gruppen interessant, die sich mit der Erstellung des Begleitmaterials zur Wanderausstellung

des Vereins und der Handreichungen für den Unterricht beschäftigten.

ERGEBNISSE, ERWORBENE FÄHIGKEITEN UND PRÜFUNGEN

Die Ergebnisse sind bereits in den bisherigen Ausführungen angeschnitten worden – es handelt sich für das „Pommern und Brasilien“-Seminar um die Ausstellungsplakate, Unterrichtsmaterialien und Beiträge zu einem Sammelband. Für das „Prora“-Seminar sind es die Transkriptionen, Begleitmaterialien zur Wanderausstellung zu den NVA-Bausoldaten, Unterrichtsmaterialien und ebenso einige studentische Aufsätze.

Die Ausstellung im Pommerschen Landesmuseum mit dem Titel „Fußball und andere Leiden-Schaften. Was Brasilianer und Deutsche noch heute verbindet“ bestand aus insgesamt sechs großformatigen Plakaten, von denen auf Basis der studentischen Recherchen zwei zum Thema Migration sowie das Saalplakat gefertigt wurden. Neben einigen allgemeinen Informationen zur pommerschen Auswanderung nach Brasilien (teilweise via New York) und zu bedeutenden südbrasilianischen Städten, die als erste Destinationen dienten, wurde auch Fritz Müller (1822-1897) vorgestellt. Er wanderte Mitte des 19. Jahrhunderts von Greifswald nach Blumenau (Bundesstaat Santa Catarina) aus, forschte und publizierte dort u. a. zur Naturgeschichte des Regenwaldes. Der studierte Biologe war auch als Lehrer und Farmer tätig und gehörte zu den frühen Anhängern Charles Darwins.

Anhand seiner eigenen Aufzeichnungen wurde die Reiseroute über den Atlantik rekonstruiert und mit aussagekräftigen Zitaten illustriert (vgl. Möller 1915/21; Schmidt-Loske u.a. 2010). Zu sehen waren außerdem Archivalien aus dem Landesarchiv Greifswald und der Greifswalder Universitätsbibliothek, die die Seminarteilnehmer recherchierten und besorgten, sodass gleichzeitig weitere praktische Fähigkeiten erworben werden konnten – neben der Recherche und Auswahl geeigneten Materials musste ein offizieller Kontakt zu den genannten Institutionen hergestellt werden, um beispielsweise Urheberrechtsfragen zu klären. Danach waren außerdem noch technische Probleme zu lösen, etwa hinsichtlich der Bildbearbeitung und der museumseigenen Standardfarbe und -typografie.

Mehrere studentische Beiträge werden in dem Sammelband „Wie die Kartoffelsuppe nach Brasilien kam und weitere spannende Geschichten“ zusammengefasst, wobei vier Teilbereiche (Migration/Wege von Kulturtransfer/Entdecker und Wissenschaftler als *agents* im Kulturtransfer/Schulprojekttag Brasilien-Pommern) angeschnitten werden. Der Schulprojekttag ist zugleich für mehrere Schulfächer geeignet, da hier „Die Auswanderung von Pommern nach Brasilien aus politischer, geografischer und historischer Sicht“ behandelt wird (Driesner & Riemer im Druck). Das „Prora“-Seminar ist noch nicht abgeschlossen, aber einige Ergebnisse gibt es bereits. Sechs Interviews (ein Audio-, fünf Videomitschnitte) wurden transkribiert bzw. in einem Fall wurde eine erste Transkripti-

on korrigiert. Außerdem sind umfangreiche Quellen und Literatur zur Geschichte des ehemaligen KdF-Bades und Militärstützpunktes zusammengetragen worden, wobei nicht nur rein historische Materialien, sondern auch zukünftige Planungen (Eigentumsverhältnisse, Denkmalschutz, Nutzung durch private Investoren) eine Rolle spielen. Parallel dazu entstehen das Begleitmaterial für die Wanderausstellung sowie geeignete Unterrichtshilfen in zwei Varianten: erstens für Schülergruppen, die die Ausstellung und den Erinnerungsort Prora z. B. im Rahmen eines Wander-/Exkursionstages besuchen und mittels der Handreichungen eine historische Schnitzeljagd über das Gelände von Block 5 veranstalten können, und zweitens für Unterricht, der in der Schule stattfindet und regionalgeschichtliche Inhalte vermitteln soll. Der Arbeitsaufwand für Lehrer, die dieses Material nutzen, wird möglichst reduziert, indem etwa ein Musterplan für die Organisation eines solchen Wandertages nebst Finanzierungsmöglichkeiten aus Mitteln des *Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern* oder Prüfungskonzeptionen inklusive Musterlösung beigegeben werden.

Eine nochmalige Zusammenfassung der von den Studierenden in den Seminaren erworbenen Fähigkeiten in einer Übersicht zeigt deutlich deren Umfang: Themensuche und -eingrenzung, Recherche (Internet, Bibliothek, Museum, Archiv, [Zeitzeugen-]Interview), Entwicklung einer detaillierten Fra-

gestellung, Bearbeitung verschiedenster Quellen (Originaltexte [Druck/Handschrift, unterschiedliche Textarten], Zeitzeugeninterviews, materielle Quellen usw.), Anfertigung von zielgruppengerechten Ergebnispräsentationen (Texte, Plakate, Unterrichtsmaterialien, Vorträge) sowie Umgang mit Urheberrechtsfragen, Bildbearbeitung und Kartenerstellung. Hinzu kommen die sozialen Kompetenzen, die sich aus der Interaktion innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen und im Rahmen des Gesamtseminars ergeben.

Dass die Gruppenarbeit nicht völlig reibungslos verläuft, ist kaum überraschend, sondern sicherlich ein grundsätzliches Problem. Regelnde Eingriffe der Dozenten sind vor allem dann notwendig, wenn trotz aussichtsreicher Arbeitsplanung und -aufteilung sowie eines entsprechenden Drucks innerhalb der Gruppen die Beteiligung einzelner Studierender zu wünschen übrig lässt, die sich im – aus ihrer Sicht – idealen Fall von den Kommilitonen „durchschleifen lassen“ und dann für eine Arbeit, die letztlich nicht ihre eigene ist, eine gute Note erwerben möchten. Eine Schwierigkeit sind auch die teilweise differierenden Arbeitsgeschwindigkeiten in den Studiengängen des nicht-modularisierten Lehramts und den bereits modularisierten Bachelor/Master/Lehramt-Studiengängen, die sich aus den unterschiedlichen zeitlichen Kriterien für die Abgabe der prüfungsrelevanten Leistungen ergeben. Mittels einer Neusortierung der Gruppen, die die Studierenden auch selbst vornehmen, lässt sich dieses Problem aber beheben. Sollten einzelne Studierende un-

terfordert sein, dann besteht die Möglichkeit, sich – unabhängig von den jeweiligen detaillierten Aufgabenstellungen – in einer zweiten Arbeitsgruppe zu engagieren und dadurch noch stärker einzubringen.

Bereits bei den Ausführungen zu „Zielen und Planung“ ist auf die Kompatibilität der Arbeitsergebnisse zu den potenziellen Prüfungsformen hingewiesen worden. In den verschiedenen Studiengängen fordert das Curriculum bestimmte Pflichtveranstaltungen/-module, die mit differierenden Prüfungsvarianten abgeschlossen werden. Beide Seminare lassen sich entsprechend epochal oder thematisch einordnen: Neuere Zeit (ca. 1500-1800; z. B. Geschichte Brasiliens, Expansion, Atlantischer Dreieckshandel/Sklaverei, beginnende Globalisierung), Neueste Zeit (ca. 1800-heute; z. B. Industrialisierung, Auswanderung, Kolonialismus/Imperialismus, Dekolonialisierung), Wirtschafts-/Wissenschafts- oder Sozialgeschichte (nicht an eine Epoche gebunden; z. B. stärkere Fokussierung auf wirtschaftshistorische Fragestellungen, Entwicklung der Seefahrt, Soziale Frage). Bei mündlichen Prüfungen werden die von den jeweiligen Kandidaten erarbeiteten Detailthemen aufgegriffen; gleiches gilt für Klausuren oder Hausarbeiten. Im letzteren Fall kann das beispielsweise der Beitrag zum Sammelband sein, dessen Erstellung im Vergleich zur „normalen“ Hausarbeit nach den bisherigen Eindrücken deutlich aufwendiger ist, dafür aber auch ein nachhaltigeres Ergebnis produziert. Außerdem besteht die Chance, sich

ganz allgemein Anregungen aus den Seminaren und der eigenen praktischen Arbeit für Abschlussprüfungen und vor allem Examensarbeiten zu holen – die Material- und Literaturlisten, die im Seminar zu einzelnen Themen erarbeitet wurden, sind oft sehr umfangreich und bieten daher eine ausgezeichnete Basis für das Anfertigen der Studienabschlussarbeiten.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Lohnt sich der Mehraufwand? Das kann am Ende der Ausführungen berechtigterweise gefragt werden – und die Antwort ist eindeutig: Ja, die Durchführung eines polyvalenten Service-Learning-Seminars lohnt sich für alle Beteiligten. Aus Dozentensicht ist es die Möglichkeit, ein Seminar jenseits des Üblichen zu gestalten und vor allem die Regionalgeschichte zu betonen, wofür sich die Nähe zu geeigneten Quellen und Kooperationspartnern anbietet. Neben dem Beitrag zur regionalen Geschichtskultur konnte damit auch die bestehende Zusammenarbeit zwischen Universität und Pommerschem Landesmuseum vertieft werden. Aus Sicht der Studierenden bietet sich die Chance – stärker als sonst im Studium üblich – hohen Praxisbezug zu erleben und Erfahrungen zu sammeln, die im weiteren Verlauf des Studiums und bei der späteren beruflichen Tätigkeit (sei es an der Universität, in der Schule oder in weiteren Bereichen [Museen, Verlage, Tourismus usw.]) nutzbringend angewendet werden können. Zugleich deuten die positiven Rück-

meldungen an, dass die Option, die eigenen Arbeitsergebnisse vorzustellen (Ausstellung, Sammelband, Unterricht), gern wahrgenommen wird, weil hierin wiederum im Vergleich zur „normalen“ Ergebnispräsentation (und Prüfung) ein größerer Anreiz liegt, sich zu engagieren. Durch das Erlernen der Planung, Durchführung, Dokumentation und Reflexion von historischen Forschungsprojekten, die adressatengerechte Aufbereitung der Erkenntnisse sowie die Präsentation der Ergebnisse in verschiedenen Kontexten können die Studierenden ihre fachlichen und methodischen Kompetenzen ausbauen. Durch selbstorganisiertes und gemeinschaftliches Arbeiten sowie die praktische Anwendung können zusätzlich persönlich-soziale Fähigkeiten erworben werden. Und auch der Nutzen einer solchen Seminarveranstaltung für die Universität selbst ist unbestritten – es entstehen Produkte, die nachhaltig die Bedeutung der Hochschule für die Region im Allgemeinen sowie für gemeinnützige Vereine und Schulen im Besonderen betont.

ANMERKUNGEN

[1] Bei aktuell fünf besetzten Professuren und ca. 1.200 Studierenden, die in Greifswald Seminare und Vorlesungen am Historischen Institut besuchen, sind separate Angebote für die verschiedenen angebotenen Studiengänge nicht möglich.

[2] Nachteile können in der großen Zahl an Veranstaltungsbesuchern liegen, die eine individuelle Betreuung erschwert (bei Übungen, Seminaren), oder in dem möglicherweise stark differierenden Wissensstand der Hörer (Überblicksvorlesungen, die für alle Semester und Studiengänge geöffnet sind, inklusive General Studies, also Teilnehmer, die regulär zwei andere Fächer studieren).

[3] Siehe unten „Voraussetzungen“; das Bundesbildungsministerium stellt über das *interStudies*-Projekt der Universität Greifswald Mittel bereit.

[4] Im vorliegenden Text findet das generische Maskulinum Anwendung.

[5] Es handelt sich nicht um ein kompetenzorientiertes Prüfen im Sinne einer Reduktion auf spezifische Prüfungsformen für einzelne Studiengänge in Abhängigkeit vom Qualifikationsziel des Studiengangs. Die verschiedenen Prüfungsformen sind in allen historischen Studiengängen zu leisten, lediglich der zeitliche oder Seitenumfang bei mündlichen Prüfungen und Klausuren oder bei Hausarbeiten kann variieren.

[6] Es handelt sich um eine freiwillige Mehrarbeit, die beim Workload nicht berücksichtigt wird.

[7] Ziel im Sinne des Erwerbs sozialer Kompetenzen ist das Erlernen der Selbstorganisation der Arbeitsgruppe. Sollte es dabei zu Unstimmigkeiten kommen, beispielsweise weil die Zahl der Gruppenmitglieder für eine erfolgreiche Bearbeitung des ausgewählten (Teil-)Themas zu klein oder zu groß ist, dann greifen die Dozenten regelnd ein.

[8] Siehe oben im Kapitel „Voraussetzungen“ die dort angesprochenen „negativen“ Erfahrungen.

[9] Prora Zentrum e.V. (siehe <http://www.prora-zentrum.de/> [21.09.2015]).

LITERATUR

[1] Baltes, A. M., Hofer, M. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Hochschulen*. Weinheim & Basel.

[2] Driesner, I. (2013). Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 16-23.

[3] Driesner, J. (2013). Die Aufarbeitung der regionalen Vergangenheit – Erfahrungen mit Service Learning in einer polyvalenten Lehrveranstaltung. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 47-50.

[4] Driesner, J. & Riemer, R. (Hrsg.). (in Druck). *Wie die Kartoffelsuppe nach Brasilien kam und weitere spannende Geschichten. Ergebnisse eines historischen Seminars an der Universität Greifswald*. Jena.

[5] Huber, L., Kröger, M. & Schelhowe, H. (Hrsg.). (2013). *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*. Bielefeld.

[6] Huber, L. (2013). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn, S. 15-36.

[7] Möller, A. (1915/1921). *Fritz Müller. Werke, Briefe und Leben* (3. Band). Leipzig.

[8] Prora-Zentrum (2011). *Waffenverweigerer in Uni-*

form. In Prora-Zentrum (Hrsg.), *Wissenschaftliche Reihe (Band 2) – Tagung zur Geschichte und Erinnerung der Bausoldaten in Prora*. Rostock.

[9] Rhein, R. (2013). Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 6-15.

[10] Roters, B. u.a. (Hrsg.). (2013). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn.

[11] Schmidt-Loske, K. u.a. (Hrsg.). (2013). *Fritz und Hermann Müller. Naturforschung für Darwin. Beiträge eines Symposiums des Biohistoricum im Zoologischen Forschungsmuseum Alexander Koenig in Bonn 2010*. Rangsdorf.

[12] Universität Greifswald (Hrsg.). (2014). *Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre*. (Band 2). Greifswald.

[13] Widera, T. (Hrsg.). (2014). *Die DDR-Bausoldaten. Politischer Protest gegen die SED-Diktatur*. Erfurt.



ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

QUALIFIKATIONSZIEL MÜNDLICHE KOMPETENZ: ZUR AUSBILDUNG KOMMUNIKATIVER FÄHIGKEITEN IM STUDIUM

MARKUS GRZELLA, KRISTINA KÄHLER, SABINE PLUM UND PATRICK VOSSKAMP
UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN, CAMPUS ESSEN
FAKULTÄT FÜR GEISTESWISSENSCHAFTEN

ABSTRACT Das Forum Mündliche Kommunikation (FMK), eine 2012 an der Universität Duisburg-Essen mit Mitteln des Bund-Länder-Programms geschaffene Einrichtung, zielt auf die studienbegleitende Ausbildung der mündlichen Kompetenz Studierender. Der vorliegende Aufsatz erläutert Aufbau und Arbeitsweise des FMK und stellt dar, wie seine Schulungsangebote begleitend, vorbereitend, ergänzend und multiplizierend ins Studium integriert sind. Im Hauptteil wird herausgestellt, dass dabei ein Qualifizierungsansatz verfolgt wird, der wesentlich der angewandten Gesprächsforschung verpflichtet und darauf ausgerichtet ist, Studierenden ein reflexives Wissen über mündliche Kommunikation und ihre Bedingungen zu vermitteln.

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATION

Im Übergang von der Schule zur Hochschule sehen sich Studierende in mehrfacher Hinsicht neuen kommunikativen Anforderungen gegenüber. Diese betreffen nicht nur den Bereich der schriftlichen Leistungen, sondern auch den des mündlichen Sprachgebrauchs. Neue Herausforderungen ergeben sich hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren, etwa

- in Bezug auf das Thema, weil in der Auseinandersetzung mit dem Studienfach Fragestellungen von großer inhaltlicher und methodischer Komplexität zu klären sind;
- durch die Beteiligten, weil die Lerngruppen, in denen diese Fragen verhandelt

werden, heterogen, oft sehr groß, anonym und hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse schlecht einschätzbar sind;

- aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen und Konventionen, weil die universitären Strukturen Studierenden zunächst fremd und für sie schwer durchschaubar sind.

Das Thema, die Beteiligten, spezifische Funktionen und Strukturen beschreiben – neben anderen Faktoren – grundsätzliche Herausforderungen, die mit mündlichen Kommunikationsanlässen verknüpft sind (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61 f.). Im Übergang von der

Schule zur Hochschule lässt sich vor allem hinsichtlich dieser drei Faktoren ein deutliches Ansteigen des Anspruchsniveaus feststellen.

Damit Studierende in den Studienalltag hineinfinden, ist die Weiterentwicklung und Professionalisierung ihrer mündlichen Fähigkeiten daher von zentraler Bedeutung, womit ein Kompetenzbereich markiert ist, dem auch im späteren Berufsleben ein großer Stellenwert zukommt (vgl. Lenz 2009).

Hier setzt das Projekt Forum Mündliche Kommunikation (FMK) an, das im Februar 2012 an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen eingerichtet wurde. Das Projekt ist Teil eines übergreifenden Programms, das unter der Bezeichnung „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ vor allem Verbesserungen in der Studieneingangsphase anstrebt.¹ Als zentrale Anlaufstelle ist das FMK in diesem Rahmen für die Vermittlung eines Bereichs der Sprachbeherrschung zuständig, der Studienverlauf und -aktivität entscheidend mitprägt und der Aspekte einschließt, wie

- die Bewusstmachung von Anforderungen mündlichen Sprachverhaltens,
- die Sensibilisierung für Wirkungsaspekte des Sprachverhaltens,
- die Förderung eines selbstbewussten und stärker kontrollierten Auftretens,
- Argumentationsfähigkeit,
- die Fähigkeit zur Strukturierung und verständlichen Darstellung komplexer Sachverhalte und zur überzeugenden Darlegung eigener Standpunkte und Positionen.
-

Studierende erhalten hier – in möglichst effektivem Verbund mit ihrem Fachstudium – Angebote zur Professionalisierung ihres Sprachverhaltens im öffentlichen Raum.

Der vorliegende Artikel erläutert, wie das FMK aufgebaut ist und wie seine unterschiedlichen Angebote miteinander verbunden sind bzw. zusammenwirken.

*ZUR ANGEBOTSTRUKTUR:
BEGLEITEND, VORBEREITEND, ERGÄNZEND
UND MULTIPLIZIEREND*

Weniger denn je können Hochschulen heutzutage davon ausgehen, dass ihre Studierenden einheitliche Voraussetzungen mitbringen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Zahl von Studierenden pro Jahrgang in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat (siehe: Integrierte Ausbildungsberichterstattung für den Zeitraum von 2005 bis 2014 im Berufsbildungsbericht 2015, BMBF: 66 ff.).

Eine 2009 durchgeführte Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen hat aufgezeigt, wie heterogen insbesondere die Studierendenschaft dieser Hochschule zusammengesetzt ist. Ermittelt wurde ein relativ hoher Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, an Studierenden aus Nicht-Akademiker-Familien und solchen, die neben dem Studium erwerbstätig sind (Schönborn & Stammen 2011: 94). Vor diesem Hintergrund verfolgt die Universität Duisburg-Essen besonders intensiv das Ziel, diese Vielfalt als Potenzial anzuerkennen und zu nutzen. Auch

die im Programm „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ gebündelten Maßnahmen, zu denen das Forum Mündliche Kommunikation gehört, zielen vorrangig auf Studierende, für die das Studium einen Bildungsaufstieg darstellt, auch wenn die eingerichteten Maßnahmen natürlich allen Studierenden offenstehen und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden nicht eigens erhoben wird.

Damit ist ein Rahmen gesetzt, an dem sich die Angebote des FMK orientieren müssen: Das FMK bietet Formen zur zusätzlichen Qualifizierung an, die für die Studierenden nicht curricular verbindlich sind und die schon allein aus diesem Grund attraktiv genug sein müssen, um Studierende zur freiwilligen Nutzung zu motivieren. Entsprechende Angebote müssen daher flexibel angelegt sein, um mit überschaubarem zeitlichen Aufwand in bereits recht volle Studienpläne zu passen. Um dies zu gewährleisten, ist eine enge Verzahnung und Integration von Fachstudium und Sprachkompetenzschulung sinnvoll und wünschenswert.

Um diese Ziele zu erreichen, richtete das FMK Angebote zur Bearbeitung der mündlichen Fertigkeiten Studierender ein, die – wie im Folgenden beschrieben – auf vier Ebenen ins Studium integriert sind: begleitend, vorbereitend, ergänzend und multiplizierend.

Begleitend

Als wesentlicher Teil des Angebots wurde vom FMK zunächst eine Form der Seminarbegleitung eingerichtet, bei der die Ausbildung im Fachstudium als konkreter praktischer

Bezugspunkt für eine vertiefende Reflexion der eigenen mündlichen Fertigkeiten der Studierenden genutzt wird: das Videofeedback. Dieses sieht vor, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK – jeweils in Absprache mit den Lehrpersonen – Seminare besuchen, in denen Studierende in Form von Referaten mündliche Leistungen erbringen müssen. Sie unterbreiten den Studierenden das Angebot, die Referate auf Video aufzuzeichnen und ihnen, gestützt auf die Videoaufzeichnung, ein qualifiziertes Feedback zu geben. Das Videofeedback bietet u. a. die Möglichkeit zur reflektierenden Auseinandersetzung mit der Außenwirkung, die man in der Rolle des oder der Vortragenden erzielt. Wie genau das Videofeedback in den Seminarkontext eingebunden werden kann, welche Ergebnisse es erbringt und wie es von Studierenden aufgenommen wird, soll später genauer beschrieben werden (siehe Kapitel „Videofeedback und Seminarbegleitung“).

Vorbereitend

Ergänzend zum Videofeedback ergab sich als eine weitere Form der Seminarbegleitung die ReferateWerkstatt. Sie bietet bereits im Vorfeld bei der Erstellung von Referaten Hilfestellungen an. In Absprache mit den Lehrenden bekommen Studierende bestimmter Seminare die Möglichkeit, ihr Referat eine Woche vor dem Präsentationstermin in Form einer Generalprobe durchzuspielen.² Im Anschluss erhält jede Referatsgruppe Feedback von den anderen anwesenden Studierenden und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des FMK.

Das Feedback kann sich dabei beispielsweise auf die Strukturierung des Inhalts, die Gestaltung der Präsentationsmedien, auf die persönliche Wirkung der Vortragenden oder auch auf den individuellen Sprachgebrauch beziehen. Ziel der ReferateWerkstatt ist es, den Studierenden zu mehr Sicherheit in Bezug auf ihr Referat zu verhelfen, indem bereits vor dem Auftritt im Seminar bestimmte Schwierigkeiten in der Vorbereitung erkannt und dazu Handlungsalternativen erarbeitet werden. Die ReferateWerkstatt soll hier also eine „Entlastungsfunktion“ übernehmen (Gold & Souvignier 2001: 73).

Ergänzend

Wer einen breiter angelegten Einblick in Bedingungen und Faktoren universitärer Redeanlässe erhalten will, kann darüber hinaus das Kursangebot des FMK nutzen. Dieses umfasst im Kern eine Reihe von ein- bis zweitägigen Blockveranstaltungen. Sie sind als Crashkurse angelegt und auf diese Weise gut in die vom Fachstudium vorgesehenen studentischen Stundenpläne integrierbar. Die Themen der Blockveranstaltungen betreffen zum einen Grundfähigkeiten, die ein Studium (insbesondere der Geisteswissenschaften) voraussetzt, wie das Lesen, Verstehen und die paraphrasierende Wiedergabe wissenschaftlicher Texte sowie spezifische Aspekte der Sprachverwendung im wissenschaftlichen Bereich. Zum anderen werden mit Bezug auf universitäre Kontexte Kurse zur Schulung der rhetorischen Bewältigung unterschiedlicher Rede- und Gesprächsformen

angeboten, insbesondere zu Vortrags- und Präsentationstechniken, Diskussion, Moderation, Prüfungsgesprächen u. ä.

Alle Kurse sind in hohem Maße praxisbezogen. Sie zielen darauf ab, den Teilnehmenden Besonderheiten der verschiedenen Gesprächsformen bewusst zu machen und sie für Teilkompetenzen zu sensibilisieren. Eine Form, in der das jeweils geschieht, stellen praktische Übungen dar, welche die Teilnehmenden einzeln oder in Kleingruppen durchführen, wobei auch jeweils individuelle Fähigkeitsprofile in den Blick geraten. In allen Kursen wird Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmenden in ausführlicher und konstruktiver Weise Feedback erhalten.

Multiplizierend

Als Anlaufstelle für Fragen, die Formen, Weiterentwicklung und Kriterien mündlicher Sprachbeherrschung im universitären Kontext betreffen, bietet das FMK daneben in vielfältiger Weise Beratung und Service für Studierende und Lehrende an.

Eine besondere Rolle spielen dabei Multiplikatorenschulungen, die zugleich eine Möglichkeit darstellen, mittelbar eine größere Anzahl Studierender zu erreichen. Solche Schulungen richten sich zum einen an studentische Tutorinnen und Tutoren und zeigen Möglichkeiten auf, Studierende in Tutorien für grundlegende Teilaspekte mündlicher Kompetenz zu sensibilisieren und die Umsetzung dieser Teilaspekte durch Übungen erproben zu lassen. Zum anderen entwickelte das FMK Weiterbildungsangebote für Lehrende.

Entsprechende Workshops, die bislang zu den Themen „Referatsbegleitung in Seminaren“, „Gestaltung mündlicher Prüfungen“ und „Vortrag und Präsentation“ angeboten werden, eröffnen die Möglichkeit, die Erfahrungen weiterzugeben, die bei der Beratung und dem Coaching Studierender erworben wurden.

Um die Qualität der Arbeit – die einen hohen Praxisbezug beinhaltet – zu sichern, wurden für die Angebote des FMK maximale Teilnehmerzahlen festgelegt: Diese sehen für Crashkurse max. 15 TN, für die Seminare max. 25 TN und für die hochschuldidaktischen Schulungen max. 12 TN vor. Die Zahl der Studierenden, die an Seminarbegleitungen (Videofeedback und ReferateWerkstatt) teilnehmen, variiert je nach Belegung des jeweiligen Fachseminars zwischen 20 und 50.³

VIDEOFEEDBACK UND SEMINARBEGLEITUNG

Die oben beschriebenen Maßnahmen haben im Zusammenhang mit der Schulung kommunikativer Fähigkeiten jeweils eine eigene Wertigkeit. Dies soll im Folgenden exemplarisch für das seminarbegleitende Videofeedback beschrieben werden. Das Verfahren des Videofeedbacks ermöglicht grundsätzlich eine zusätzliche Ebene der Reflexion des eigenen Auftretens und wird in dieser Funktion als Bestandteil kommunikativer Schulungen geschätzt (vgl. Pabst-Weinschenk 1995: 16 f.). Das seminarbegleitende Videofeedback

ermöglicht es dem Team des FMK, authentische Referate – eine der häufigsten Diskursarten in den Geistes-, Gesellschafts- und Bildungswissenschaften – aufzuzeichnen sowie teilnehmend zu beobachten und diese Daten systematisch für das Feedback auszuwerten. Dieses Format bietet sich in besonderem Maße an, weil Referate Teil der Ausbildung Studierender sind: Studierende professionalisieren sich mit Referaten fachbezogen, studienbezogen sowie wissenschafts- und allgemein berufsbezogen (vgl. Guckelsberger 2005: 263). Dieser Professionalisierungsprozess kann durch das seminarbegleitende Videofeedback sichtbar gemacht und verstärkt werden. Eines der Seminare, in denen es wiederholt eingesetzt wurde, ist „Rhetorik und Präsentieren in der Sekundarstufe I und II“. Bereits der Semintitel verrät, dass sich das Seminar an Lehramtsstudierende richtet. Dies geschieht mit dem Ziel, Referate zu einem gewinnbringenden Bestandteil des Seminars zu machen und Studierenden eigene Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen, die sie später auch an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Für uns gehört die Präsentationskompetenz somit zur Gesprächskompetenz, wie auch Krelle & Neumann (2014: 15) mit Blick auf den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I festhalten:

„Eine Anforderung in den Bildungsstandards ist es beispielsweise, *vor anderen zu sprechen*, um z. B. Zuhörerinnen und Zuhörer in Form eines *Referats zu informieren*.

Um solche Anforderungen zu bewältigen, müssen Schülerinnen und Schüler das Thema bzw. die Inhalte kohärent und für die Adressaten angemessen produzieren. Zudem müssen Reaktionen und Nachfragen des Publikums verstanden werden.“ (Herv. i. Orig.)

Es wäre demnach fahrlässig, Referate innerhalb des universitären Lehr-Lern-Diskurses zu vernachlässigen. Wo sonst sollten Lehramtsstudierende die eigenen Kompetenzen im Bereich des Referierens und Präsentierens ausbilden, die sie später ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln müssen? In diesem Sinne stellt sprachliche Kompetenz eine Schlüsselqualifikation par excellence dar.

Konzept der Seminarbegleitung

Das Konzept sieht drei Phasen vor. Zuerst wird in einem theoretischen Teil auf die Spezifik mündlicher Kommunikation eingegangen. Dann folgt eine praktische Phase, in der Referate gehalten werden. Zuletzt findet die Nachbesprechung des Referats anhand des Videos statt, in der die Selbst- und Fremdbewertung der eigenen Präsentationsleistung eine zentrale Rolle spielt.

Das Besondere an diesem Seminar ist die metakommunikative Ebene, da mündliche Kommunikation zugleich Medium und Gegenstand der Diskussion ist. Die Studierenden beschäftigen sich zunächst auf Basis der Theorie mit dem Thema mündliche Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2008) und der Frage nach grundlegenden Kompetenzen für mündliche Kommunikation (vgl. Becker-Mrot-

zek & Brüner 2004 sowie Quasthoff 2006). Das Präsentieren vor anderen stellt eine spezielle Form der mündlichen Kommunikation dar, die durch ihre Technikabhängigkeit und Multimodalität, ihren performativen Charakter, das interaktive Kommunikationsereignis sowie ihre Archivierbarkeit (vgl. Bucher u.a. 2010: 375 f.) und vor allem den Wissenstransfer bzw. die didaktische Wissensvermittlung charakterisiert ist. Im Seminar wird u. a. der Frage nachgegangen, inwieweit sich die mediale Präsentation, z. B. mit PowerPoint, von der antiken Rhetorik unterscheidet (vgl. Lobin 2009: 193).

Zudem steht die Frage im Raum, welche Kompetenzen eine gelungene mündliche Präsentation auszeichnen. Statt an diesem Punkt normative Vorgaben zu machen, handeln die Studierenden in kooperativen Lehr-Lern-Arrangements untereinander aus, welche Aspekte sie für gelungene Präsentationen zentral setzen, indem sie Kompetenzraster als Feedbackinstrumente anfertigen (vgl. Brüning 2003; sowie Merziger & Schnack 2005). Die Studierenden legen somit selbst fest, was sie in die Bewertung mit aufnehmen möchten, denn die Referentinnen und Referenten erhalten von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ein (Peer-)Feedback, das mithilfe der Kriterienraster gegeben wird. Darin tauchen Punkte von Medieneinsatz über Zeitmanagement bis hin zu Körpersprache und Struktur der Referate auf. Mit diesen Rastern leiten wir über in die zweite Phase des Seminars, in der die Studierenden ihre Referate halten. Der Inhalt der Referate

bezieht sich auf fachliche Themen aus der Sprachwissenschaft und dem Bereich der mündlichen Kommunikation. Für die Referate sind ein Zeitfenster von 20 Minuten und eine Diskussionsphase von 10 Minuten vorgesehen. In den anschließenden 15 Minuten diskutieren die Studierenden die Qualität des Vortrags. Durch dieses Vorgehen wird im Seminar eine Feedbackkultur etabliert – etwas, das die Studierenden in den Evaluationen immer wieder positiv hervorheben.

Die Nachbesprechung

Im Anschluss an die Sitzung wird mit den Referatsgruppen ein Termin zur Nachbesprechung ausgemacht, die außerhalb des Seminarkontextes in den Räumen des FMK stattfindet. Vor dem Feedbackgespräch bereiten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK die Daten auf, indem sie die Beobachtungen aus dem Seminar auswerten, das Videomaterial sichten und Teiltranskripte von auffälligen Stellen anfertigen, um diese ggf. in das Feedbackgespräch einzubringen. Die Nachbesprechung selbst basiert auf dem konstruktiven Feedbackgespräch nach Pabst-Weinschenk, bei dem zunächst (a) die Wahrnehmung der Referierenden, dann die der Zuhörenden erfragt wird, anschließend (b) das Videomaterial mit der eigenen Wahrnehmung in Verbindung gebracht wird. Zuletzt (c) benennen die Teilnehmenden für sie wichtige Punkte, die sie für künftige Referate berücksichtigen möchten (vgl. Hauch & Pabst-Weinschenk 2014: 164 sowie Belgrad u.a. 2008: 30, hier als konstruktives Kritik-Ge-

spräch). In dieser sehr detaillierten Auswertung stellt die Reflexion des eigenen Verhaltens einen zentralen Bestandteil dar und wird durch die Entwicklung von Handlungsalternativen ergänzt, wie es in der angewandten Gesprächsforschung üblich ist:

„Dabei ist die angewandte Gesprächsforschung aber generell darum bemüht, dass es primär nicht *ihre* Bewertungen und Normen sind, sondern dass hinsichtlich dieser Bewertungen und Normen mit den Beteiligten Konsens hergestellt wird.“ (Herv. i. Orig. Fiehler 2012: 263)

Der Ansatz des konstruktiven Feedbackgesprächs ermöglicht es Studierenden, das Feedbackgespräch weitestgehend selbst zu steuern und im Sinne des o. g. Zitats einen Konsens über die Bewertung von Handlungsalternativen zu erreichen. Indem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK moderierend tätig sind, können sie in diese Diskussion ihr Wissen aus anderen Nachbesprechungen oder aus der wissenschaftlichen Literatur einfließen lassen und so Handlungsalternativen aufzeigen.

Dieses umfassende Feedback zu studentischen Referaten kann als effektive Form beschrieben werden, weil Studierende „[d]urch die Videomitschnitte, das persönliche Feedback und die konstruktive Kritik lernen [...], ihr eigenes Sprechverhalten realistischer einzuschätzen.“ (Pabst-Weinschenk 2011: 323). Dieser Kompetenzaufbau durch Feedback bereichert Seminare und macht Referate zu einem gewinnbringenden Bestandteil der Lehre.

ARBEITSGRUNDLAGEN

Die verschiedenen Maßnahmen der vier Angebotssäulen des FMK stehen nicht unverbunden oder abgeschlossen nebeneinander: Sie beeinflussen sich vielmehr gegenseitig in ihrer Entwicklung und weisen in ihren Grundzügen spezifische Gemeinsamkeiten auf. Während das Datenmaterial aus dem Videofeedback beispielsweise eine vielfältige Verwendung zulässt und die Grundlage für gesprächsanalytisch fundierte Schulungsmaßnahmen darstellt, erweisen sich in allen Angeboten des FMK übergreifende Aspekte wie etwa der Wunsch nach und die Problematik von Normen für die mündliche Kommunikation als zentral.

AUTHENTISCHES DATENMATERIAL

Zur Entwicklung von Schulungskonzepten, die auf den Ausbau kommunikativer Fertigkeiten abzielen, ist innerhalb gesprächsanalytisch orientierter Ansätze die Bestimmung des Ausgangspunkts von zentraler Bedeutung. Gesprächsanalytische Kommunikationsschulungen klären daher in einem ersten Schritt den gegebenen Ausgangspunkt, nicht zuletzt auch mit dem Ziel, im späteren Vergleich die Effektivität des Trainings einschätzbar zu machen. Videoaufzeichnungen einer verfestigten kommunikativen Praxis, in Auszügen erstellte Transkripte der aufgezeichneten Interaktionen und eine Auswertung dieser Daten dienen in diesem Zusammenhang zur Bedarfsermittlung für Schulungsmaßnah-

men und stellen einen wesentlichen Teil ihrer konzeptionellen Vorbereitung dar (vgl. hierzu mit beruflichem Bezug Hartung 2004: 55). Die Videoaufzeichnungen studentischer Referate könnten in ähnlicher Weise authentisches Datenmaterial für die Arbeit des Forums Mündliche Kommunikation bereitstellen, das auf unterschiedliche Art in die anderen Angebote des FMK einfließt.

Nun bieten Videoaufzeichnungen studentischer Referate allerdings nur Momentaufnahmen individueller Einzelleistungen. Besonderheiten ihrer spezifischen Ausführung sind durch vielfältige Faktoren wie Vorbereitungszeit, Themenaffinität, Teamwork in der Referatsgruppe etc. bestimmt. Hinzu kommen der jeweilige Seminarrahmen für die Referatsdarbietung, Vorgaben durch die Lehrperson und unterschiedliche Kenntnisse, die Studierende mitbringen. All diese Faktoren können in der Nachbesprechung mit den Studierenden auch zur Sprache kommen. Gleichzeitig schränken sie die Möglichkeit ein, Videoaufzeichnungen studentischer Referate als Ausgangspunkt zur Ermittlung eines vorhandenen Schulungsbedarfs zu nutzen: Aufgrund der Vielfalt der beteiligten Faktoren lassen sich die in einer solchen Datenbasis feststellbaren Befunde nämlich nicht ohne Weiteres generalisieren. Ein eindeutiges Bild hinsichtlich spezifischer Präsentationskompetenzen, die bei den Studierenden wenig ausgeprägt sind oder gar fehlen, lässt sich aus diesen Befunden nicht gewinnen. Dennoch werden hier durchaus Muster erkennbar, die für die Entwicklung von Schu-

lungsmaßnahmen nutzbar gemacht werden können. Neben einer von Guckelsberger an anderer Stelle bereits ausführlich beschriebenen spezifischen Einbettungsstruktur von Referaten in Seminare (vgl. Guckelsberger 2005: 66) kristallisierten sich bei der Sichtung unterschiedlicher Referate schnell Standardabläufe der studentischen Referatsdarbietung heraus. In diesen Standardabläufen lassen sich Sequenzen identifizieren, denen eine Schlüsselrolle zukommt (insbesondere Einleitung, Gliederung, Fazit)⁴ oder die eine Indikator-Funktion für bestimmte Formen der Bearbeitung haben (z. B. fehlende oder vorhandene Verzahnung der verschiedenen inhaltlichen Teile; Verweise auf den Seminar-kontext oder innerhalb des Referats). Entsprechende Ergebnisse, die eine Auswertung der aufgezeichneten Referate erbrachte, bildeten die Voraussetzung für die Einrichtung der ReferateWerkstatt. Sie kann auf das Wissen um übliche Standardabläufe und zentrale Teile von Referaten ebenso zurückgreifen wie auf die Kenntnis typischer Probleme. Auf dieser Grundlage können Studierenden bereits im Vorfeld konkrete Empfehlungen zur Gestaltung ihres Referats sowie Hinweise auf vermeidbare Fehler gegeben werden. Diese Empfehlungen können sich auf den Aufbau der Gliederung, das Verwenden einer Frage-/ Problemstellung, das Gestalten von Übergängen zwischen einzelnen Argumentations-schritten oder auf den Aufbau eines Fazits beziehen. Die genannten Punkte werden in studentischen Referaten häufig vernachlässigt. Es kommt mitunter vor, dass Studierende

Referate in kleinere Teile untergliedern, die dann eigenständig bearbeitet und anschließend nicht zusammengefügt werden. Häufig wirken solche Referate wie „Stückwerk“. Mit der vorherigen Analyse des Videomaterials und den daraus resultierenden Erkenntnissen kann der Fokus auf diese Problemstellen gelegt werden.

In den *Crashkursen und Seminaren* des FMK findet das Datenmaterial andere Verwendung: Es dient hier als Beispielmateriale und Veranschaulichung, von dem die Thematisierung spezifischer Teilaspekte des mündlichen Sprachgebrauchs ausgeht. In Kursen zur „Wissenschaftlichen Rhetorik“ werden Videobeispiele/-ausschnitte gezeigt, in denen Definitionen, Erklärungen oder Begründungen als Teil von Referaten auftreten. Der Rückgriff auf authentische Gesprächsanlässe, die Studierende aus eigener Erfahrung auch gut kennen und einschätzen können, erleichtert ihnen die Selbstreflexion und stellt damit den Bezug zum eigenen Verhalten her, was für Fortbildungszusammenhänge gewinnbringend ist (siehe auch Meer 2007: 129). Da das erstellte Korpus bislang nur studentische Referate berücksichtigt, muss zu anderen Bereichen der Hochschulkommunikation auf Ergebnisse aus der Literatur zurückgegriffen werden. Material hierfür findet sich etwa in den gesprächsanalytischen Arbeiten von Dorothee Meer zu mündlichen Prüfungen (vgl. Meer 1998) oder Sprechstunden (vgl. Böttcher & Meer 2000; Meer 2003; Kiesendahl 2011) ebenso wie in Arbeiten zur Seminar-

kommunikation (vgl. Meer 2009; und Redder 2002, 2009).⁵

In der *Multiplikatoren*ausbildung werden die Video- und Transkriptdaten ebenfalls als Diskussionsgrundlage genutzt und ermöglichen so, den Blick auf spezifische Kommunikationssituationen zu richten, z. B. auf Fragen, wie Lehrende sich bei Eingriffen in das Referat und in die mündliche Prüfung verhalten können oder wie man Studierende besser auf diese unterschiedlichen Kommunikationsanlässe vorbereiten kann. Der kollegiale Austausch bietet einen Rahmen, um Handlungsalternativen hierfür zu erörtern. Die Teilnehmenden, die auch unterschiedlichen Fachdisziplinen angehören können, diskutieren dabei das Material aus unterschiedlichen Perspektiven und generieren neue Lösungswege und Unterrichtsszenarien.

Die Orientierung und Arbeit an und mit authentischem Datenmaterial ist also für alle Angebote des FMK von zentraler Bedeutung und fließt auf je unterschiedliche Weise in sie ein.

„WIE MAN REDEN SOLL“: ZUR ZIELSETZUNG

Die unterschiedlichen Angebotsformen des FMK weisen jedoch nicht nur durch diesen Bezug auf authentisches Datenmaterial eine Gemeinsamkeit auf. Sie stimmen auch insofern überein, als sie ihren Schwerpunkt jeweils auf die Vermittlung eines reflektierten Sprachgebrauchs legen. Demgemäß sind sie

darauf ausgerichtet, normative Orientierungen und Wertmaßstäbe, die an den mündlichen Sprachgebrauch herangetragen werden, zu hinterfragen und diese im Hinblick auf ihre jeweiligen Grundlagen zu differenzieren. Wie für alle Schulungsmaßnahmen, die auf die Entwicklung mündlicher Kompetenzen abzielen, ist auch für die Angebote des FMK die Frage zu beantworten, welche Kriterien hier zur Beurteilung für empfehlenswertes Sprachverhalten angesetzt werden (vgl. Fiehler 2001: 1700 ff.). Studierende, die Kurse des FMK oder die ReferateWerkstatt besuchen, haben ebenso wie Studierende, die am Videofeedback teilnehmen, verständlicherweise den Wunsch, Orientierung zu einem angemessenen Sprachverhalten und Empfehlungen für eine mögliche Verbesserung ihrer Fähigkeiten zu erhalten. Nicht selten ist dieser Wunsch mit der Erwartungshaltung verknüpft, dass es eindeutige Normen („Was ist denn nun richtig?“) und einfach umsetzbare Ratschläge für das mündliche Sprachverhalten gäbe. Verwunderlich ist das nicht, denn solche Vorstellungen werden ja durch eine Vielzahl kommunikativer Ratgeber gespeist und aufrechterhalten. Gerade die nicht hinreichend fundierte Normativität ebenso wie eine vereinfachte „Rezeptologie“ stellen mit Recht häufig von linguistischer Seite vorgebrachte Kritikpunkte an der vorhandenen Ratgeberliteratur dar (vgl. Bremerich-Vos 1991: 266 ff.; vgl. Bergmann 2002: 228; vgl. Antos 2001: 1720).

Problematisch sind solche Normerwartungen, insofern die Leitbilder, an denen sie

ausgerichtet sind, häufig nicht hinterfragt werden und insofern sie die Komplexität der mündlichen Interaktion verkennen. So ist zunächst die Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung bewusst zu machen und im Hinblick auf möglicherweise divergente Normsetzungen für beide Bereiche zu betrachten (Koch & Oesterreicher 1994). Auf diese Weise wird schnell sichtbar, inwiefern weit verbreitete Anweisungen zur Gestaltung von Äußerungen (Sprechen im ganzen Satz, keine Pausenfüller etc.) letztlich an schriftsprachlichen Normen orientiert sind. Empirische Befunde von Forschungen zur gesprochenen Sprache haben deutlich gemacht, dass die unreflektierte Übertragung schriftbezogener Standards auf die mündliche Sprechsituation die andersgearteten Rahmenbedingungen beider Sprachmodalitäten verfehlt. So können etwa ein Satzabbruch und die Re-Formulierung eines Zusammenhangs dazu führen, dass die Zuhörenden diesen Zusammenhang besser verstehen. Mündliche Kommunikation entsteht eben – im Unterschied zur schriftvermittelten – unmittelbar: Sprechende und Zuhörende nehmen einander wahr. Mündliche Kommunikation ist demgemäß dadurch gekennzeichnet, dass sie spontane Anpassungen an Hörersignale und -rückmeldungen beinhaltet. Reparative Handlungen, Pausenfüller bzw. exothetisierte Planungsphasen, unvollständige Sätze oder Verlagerungen einzelner Äußerungselemente ins Nachfeld charakterisieren auf der deskriptiven Ebene die einzelnen Sprechhandlungen (vgl. Guckelsberger & Stezano Cotel

2004: 433 f.). Gemessen an schriftlichen Äußerungen wirkt der mündliche Sprachgebrauch daher häufig unperfekt und fehlerhaft. In der Kommunikationssituation betrachtet, können entsprechende Äußerungen jedoch vollkommen angemessen und in ihrer Form, die auf Hörerrückmeldungen eingeht, gerade funktional sein (Beispiele hierfür gibt Boettcher 2003: 348 ff.).

Die Unterscheidung zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation und die Versuchung einer voreingenommenen Betrachtung gesprochener Sprache aus dem Blickwinkel der Schriftsprache sind also zunächst bewusst zu machen, was gerade in heterogenen Kursgruppen relevant ist.

In der Auseinandersetzung mit vorhandenen Normvorstellungen der Teilnehmenden kann der Blick dann gezielt auf Analysekategorien gelenkt werden, die für den Bereich der mündlichen Kommunikation zentral sind, etwa solchen, die die Sequenzierung von Sprechereignissen betreffen.

Ausgehend von beispielhaft herangezogenem Datenmaterial ist insbesondere nach typischen Gesprächsverläufen und möglichen Argumentations- oder Vortragsgliederungen zu fragen. Häufig anzutreffende Muster können von den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Funktionalität und Wirkung einander gegenüber gestellt werden, wobei auch die eigenen Erfahrungen und individuelle Präferenzen deutlich gemacht und berücksichtigt werden sollten. In diesem Zusammenhang werden auch kritische oder problematische Verlaufsformen (z. B. von Prüfungs-, Sprech-

stunden- und Beratungsgesprächen) identifiziert und es wird deutlich gemacht, welche Handlungsformen besser vermieden werden sollten. Im optimalen Fall verringert bereits das grundsätzliche Wissen über erwartbare Gesprächsverlaufsformen eventuell vorhandene Unsicherheiten.

Im Rahmen der gesprächsanalytisch ausgerichteten Schulungsmaßnahmen des FMK stehen prinzipiell unterschiedliche Zielsetzungen nebeneinander: (a) die Vermittlung von Musterwissen bezogen auf bestimmte Gesprächstypen und -formen (Diskussion, Prüfungs-, Sprechstundengespräch, Moderation), (b) Kompetenzschulung bezogen auf lokale Gesprächsaufgaben, die für verschiedene Gesprächstypen zentral sind (Eingehen auf frühere Beiträge des anderen, zuhören etc.) und (c) Hilfestellung und Schulung, die sich konkret auf die sprachliche Form der Beitragsgestaltung bezieht.

Welche Gewichtung die verschiedenen Zielsetzungen in einem bestimmten Kurs oder in einer bestimmten Schulungsmaßnahme erhalten, hängt vom Kenntnisstand und Vorwissen, aber auch vom Bedarf und den Wünschen der Teilnehmenden ab.

PERSPEKTIVEN UNTERSCHIEDLICHER AKTEURE

Das Wissen um spezifische Strukturen, Bedingungen und Muster im Bereich der Hochschulkommunikation ergibt sich aus der Analyse des Datenmaterials und wird durch die Perspektiven unterschiedlicher Akteure,

wie Lehrende und Studierende, erweitert. So berichten Studierende im Videofeedback oder in der ReferateWerkstatt – beides für gewöhnlich ein geschützter Raum, weil beide Maßnahmen ohne Seminarleitung durchgeführt werden – z. B. von Unsicherheiten im Umgang mit Texten, von unklaren Vorstellungen bezogen auf Anforderungen an Referate oder auch von Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Gruppenreferats. In den Multiplikatorenschulungen wird die Perspektive Lehrender auf Hochschulkommunikation deutlich, wobei sich Lehrende nicht selten eine größere Eigenständigkeit der Studierenden wünschen. Im Gespräch mit den Lehrenden zeigt sich darüber hinaus, dass ihre Anforderungen an mündliche Leistungen variieren. Das Team des FMK kann helfen, diese Varianz bewusst zu machen und weitergehend an Beispielen zu verdeutlichen. Für Lehrende wird hierdurch das Spektrum der Leistungsanforderungen transparent, mit denen Studierende konfrontiert sind.

Weil das FMK sowohl für Studierende (Crashkurse, Seminarbegleitung und Seminare) als auch für Lehrende (Multiplikatorenschulung) Veranstaltungen anbietet, lernen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK unterschiedliche Perspektiven auf das Themenfeld Kommunikation an der Hochschule kennen und können auf einer erweiterten Ebene die spezifischen Strukturen, Bedingungen und Erwartungen an Referate, mündliche Prüfungen oder Sprechstunden thematisieren.

FAZIT

Der Erfolg von Kommunikationstrainings setzt u. a. eine kontinuierliche Beschäftigung mit den eigenen kommunikativen Fähigkeiten voraus:

„Man sollte es [das Kommunikationslernen, FMK] sich nicht so vorstellen, daß man einmal punktuell etwas (Neues) lernt und es dann bis an sein Lebensende beherrscht [...], sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*.“ (Fiehler 2002: 33, Herv. i. Orig.)

Zu diesem Prozess leistet das FMK einen Beitrag, indem in sämtlichen Veranstaltungsformaten Wert darauf gelegt wird, Studierende dazu zu befähigen, ein reflexives und metakommunikatives Wissen über mündliche Kommunikation und ihre Bedingungen zu erwerben, ein Wissen, das prinzipiell auf neue Situationen übertragbar ist und selbstständig erweitert werden kann.

Die Heterogenität der Studierenden, die in die Veranstaltungen des FMK kommen, führt dazu, dass sich unterschiedliche fachkulturelle Perspektiven (Betriebswirtschaft diskutiert mit Geschichtswissenschaft) und Erfahrungen unterschiedlicher Studienphasen (Bachelor, Master und Promotion) in diesen Veranstaltungen begegnen, was den Lernprozess unterstützt (vgl. Driesner 2013: 21 f.). Diese polyvalente Ausrichtung insbesondere der Crashkurse ermöglicht es, Normen und kommunikative Routinen auf ganz andere Art zu hinterfragen, als dies innerhalb eines Fachs möglich ist; die Teilnehmenden profi-

tieren vom jeweiligen Erfahrungsschatz der anderen. Auch in der Multiplikatorenschulung erweist sich die heterogene Zusammensetzung der Kurse als optimale Basis für fruchtbare Auseinandersetzungen zum Thema mündliche Hochschulkommunikation.

Die eingesetzten Methoden orientieren sich dabei an den Arbeitsprinzipien der angewandten Gesprächsforschung, indem Videoaufzeichnungen und Transkripte authentischer Kommunikationsanlässe eingesetzt und später reflektiert, diskutiert und analysiert werden. In praktischen Übungen, szenischen Spielen und dem Durchspielen von Handlungsalternativen erleben sich die Teilnehmenden der Kurse zudem selbst als Kommunizierende und erweitern über Feedback ihr Verhaltensrepertoire. Das eigene Kommunikationsverhalten wird dabei in Bezug gesetzt zu den Analysekategorien und explizit gemachten Normen, die für mündliche (Hochschul-)Kommunikation zentral sind; in diesem Spannungsfeld entsteht ein Bewusstsein für die spezifischen Herausforderungen der unterschiedlichen mündlichen Diskursarten und eine Vorstellung davon, wie Studierende diesen begegnen können.

Das FMK ist nicht bei jedem Sprechstundengespräch oder bei jedem Referat mit einem Coaching zur Stelle – aber über die (wenn auch z. T. einmalige) Beschäftigung mit den Mustern, Kategorien und allgemeinen Organisationsprinzipien mündlicher Hochschulkommunikation in den Angeboten werden die Studierenden in die Lage versetzt, sich eigenständig weiterzuentwickeln. Das FMK

	Videofeedback	ReferateWerkstatt	
begleitend	<p>erfolgt in Absprache mit der/dem Lehrenden und je nach Einordnung des Seminars im Studienverlauf</p> <p>geeignet für: Studierende mit Erfahrung beim Präsentieren</p> <p>Ziel: sich die eigene Wirkung bewusst machen</p> <p>Ablauf: Aufzeichnung des gehaltenen Referats und Angebot eines Feedbacks zur Videoaufzeichnung</p>	<p>erfolgt in Absprache mit der/dem Lehrenden und je nach Einordnung des Seminars im Studienverlauf</p> <p>geeignet für: Studierende am Beginn des Studiums</p> <p>Ziel: Beratung bei der Referatserstellung, Hinweis auf unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten und ihre Wirkung</p> <p>Ablauf: verpflichtende (Vor-)Besprechung des vorbereiteten Referats im Vorfeld der Seminarpräsentation</p>	vorbereitend
ergänzend	<p>Wöchentliche Seminare zu Schlüsselqualifikationen</p> <p>Flexibel buchbare Crashkurse zu Themen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vortrags- und Präsentationstechniken PowerPoint Wissenschaftliche Rhetorik Wissenschaftliche Texte lesen, verstehen und wiedergeben Prüfungsgespräche Diskussion und Moderation Imagearbeit in Gesprächen Übungen zum wissenschaftlichen Sprachgebrauch 	<p>Schulung von Tutoren u. Tutorinnen Anleitung zur didaktischen Vermittlung grundlegender Teilaspekte mündlicher Kompetenz, Vorstellung von Übungsformen</p> <p>Workshops für Lehrende (ZfH) Kollegiale Beratung; Schaffung von Austauschmöglichkeiten Hinweis auf häufig auftretende Fragen und Probleme,</p> <ul style="list-style-type: none"> im Umgang und der Bewertung von Referaten in mündlichen Prüfungen bei Vortrag u. Präsentation von Fachinhalten 	multiplizierend
	Seminare für Studierende	Seminare für Lehrende	

Abbildung 1 Angebot des FMK im Überblick

versteht seine Arbeit in diesem Sinne als Anstoß zur Selbstreflexion: Studierende werden für bestimmte Anforderungen an mündliche Kommunikationsanlässe sensibilisiert und entfalten darauf aufbauend eigene Zielvorstellungen für die Entwicklung ihrer persönlichen Kommunikationsbiografie. So sehen Teilnehmende beispielsweise die ReferateWerkstatt als ein Format, das dabei hilft, „seine Vortragsweise vor Publikum selbst zu reflektieren“ (2014-1-2)⁶. Auch das Videofeedback wird wahrgenommen als „*einzigartige Möglichkeit einen ganz anderen Blick auf sein Referat zu bekommen und so aus seinen Fehlern zu lernen bzw. positive Komponente [sic!] zu erkennen.*“ (2015-1-1).

ANMERKUNGEN

- [1] Gefördert unter dem Kennzeichen: FKZ 01PL11075.
- [2] Die positiven Auswirkungen einer Generalprobe des Referats betont u. a. Ribeiro-Kügler 2002: 129.
- [3] Die Anzahl der Teilnehmenden variiert leicht von Semester zu Semester. Um die Größenordnung einschätzbar zu machen, seien hier beispielhaft die Zahlen für das Wintersemester 2014/2015 angeführt: In diesem Semester haben insgesamt 80 Studierende die Crashkurse und 55 die Seminare des FMK belegt, an den Seminarbegleitungen nahmen 111 Studierende teil, als Tutoren und Tutorinnen wurden 23 Studierende geschult und die hochschuldidaktischen Workshops wurden von insgesamt 23 Lehrenden besucht.
- [4] Vgl. Grzella & Voßkamp im Ersch.
- [5] Auch die beiden Korpora DGD2 und GeWiss enthalten Aufzeichnungen aus universitären Kommunikationssituationen. GeWiss-Korpus: <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>. Datenbank für Gesprochenes Deutsch

(DGD2): http://dgd.ids-mannheim.de:8080/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (zuletzt geprüft am 25.08.2015).

[6] Interne Zählung der Evaluationsbögen.

LITERATURVERZEICHNIS

- [1] Antos, G. (2001). Gesprächsanalyse und Ratgeberliteratur. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (16/2). Berlin, New York: De Gruyter, S. 1716-1725.
- [2] Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzler & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz (Pädagogik), S. 52-77.
- [3] Becker-Mrotzek, M., Brünner, G. (Hrsg.). (2004). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Band 43). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik).
- [4] Belgrad, J., Eriksson, B., Pabst-Weinschenk, M. & Vogt, R. (2008). Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In *Didaktik Deutsch* (Sonderheft), S. 20-45.
- [5] Bergmann, R. (2002). Rhetorikratgeber aus linguistischer Sicht. Annäherungsversuch an eine Ungeliebte. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 226-246.
- [6] BMBF (2015). *Berufsbildungsbericht 2015*. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf [25.08.2015]
- [7] Boettcher, W. (2003). Gesprächsforschung – Gesprächsschulung. In A. Linke, H. Ortner & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Sprache und mehr (Reihe 245)*. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik), S. 347-379.

- [8] Boettcher, W. & Meer, D. (2000). „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“. *Umgang mit knappen Ressourcen: Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis).
- [9] Bremerich-Vos, A. (1991). *Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen* (Reihe 112). Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- [10] Brüning, L. (2003). Schüler entwickeln Standards für Fachvorträge selbst. In *Deutschunterricht*, 5, S. 32-36.
- [11] Bucher, H.; Krieg, M. & Niemann, P. (2010). Die wissenschaftliche Präsentation als multimodale Kommunikationsform: zur Rezeption von Powerpoint-Vorträgen. In H. Bucher, T. Gloning & K. Lehnen (Hrsg.), *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl. (Interaktiva, 10), S. 375-406.
- [12] Driesner, I. (2013). Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 16-23.
- [13] Fiehler, R. (2001). Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (16/2). Berlin, New York: De Gruyter, S. 1697-1710.
- [14] Fiehler, R. (2002). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18-35.
- [15] Fiehler, R. (2012). Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? – Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (Reihe 296). Berlin & Boston: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik), S. 249-266.
- [16] Gold, A. & Souvignier, E. (2001). Referate in Seminaren: Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. In *Das Hochschulwesen*, 49 (3), S. 70-74.
- [17] Grzella, M. & Voßkamp, P. (in Druck). Videobasiertes Feedback zu studentischen Referaten. In M. Dräger & M. Kuhnenn (Hrsg.), *Linguistisches Wissen in Weiterbildungen zur Kommunikationskompetenz* (8). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Wissen Kompetenz Text).
- [18] Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden* (Band 34). München: Iudicium (Studien Deutsch).
- [19] Guckelsberger, S. & Stezano Cotelo, K. (2004). Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit. Eine exemplarische Analyse und Reflexion der Erfordernisse für eine studienintegrierte Sprachqualifizierung deutscher und ausländischer Studierender. In A. Wolff, T. Ostermann & Ch. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Heft 73) (1. Auflage). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache), S. 417-458.
- [20] Hartung, M. (2004). Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Band 43). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik), S. 47-66.
- [21] Hauch, H. & Pabst-Weinschenk, M. (2014). Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen*. Bern: Hep (Mündlichkeit, 3), S. 161-185.
- [22] Kiesendahl, J. (2011). Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. In *Philologische Studien und Quellen* (Heft 227). Berlin: Erich Schmidt.
- [23] Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (1). Berlin: De Gruyter, S. 587-604.
- [24] Krelle, M. & Neumann, D. (2014). Sprechen und Zuhören. In U. Behrens, A. Bremerich-Vos, M. Krelle, K. Böhme & S. Hunger (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor (Scriptor Praxis), S. 14–45.
- [25] Lenz, F. (Hrsg.). (2009). *Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung (Band 50)*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik).
- [26] Lobin, H. (2009). *Inszeniertes Reden auf der Medienbühne. Zur Linguistik und Rhetorik der wissenschaftlichen Präsentation* (Band 8). Frankfurt am Main: Campus (Interaktiva: Schriftenreihe des Zentrums für Medien und Interaktivität, Giessen).
- [27] Meer, D. (1998). *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule* (Band 202). Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- [28] Meer, D. (2003). *Sprechstundengespräche an der Hochschule. „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenallergie“; ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- [29] Meer, D. (2007). „ich wollte ja eigentlich Mittagessen“ – Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten für Fortbildungszwecke. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (8), 117–159. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/ag-meer.pdf> [25.08.2015]
- [30] Meer, D. (2009). „eh- meine erste frage IST, eh- (1)“ – Plenumsgespräche in hochschulischen Lehrveranstaltungen. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 45–70.
- [31] Merziger, P. & Schnack, J. (2005). Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern. In *Pädagogik*, 57 (3), S. 20-24.
- [32] Pabst-Weinschenk, M. (1995). *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen Scriptor (Studium kompakt).
- [33] Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.). (2011). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 15 Tabellen* (2. überarb. Auflage). München [u.a.]: Reinhardt (UTB, 8294: Sprachwissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft).
- [34] Quasthoff, U. (2006). Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther & P. Klotz (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2. durchges. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH, S. 107-120.
- [35] Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), *„Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität* (Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), S. 5-28.
- [36] Redder, A. (2009). Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 17-44.
- [37] Ribeiro-Kügler, A. (2002). Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In A. Redder (Hrsg.), *„Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität* (Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), S. 127-134.
- [38] Schönborn, A.; Stammen, K.(2011). Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In *Qualität in der Wissenschaft (QiW). Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 5 (4), S. 91-96.



ZUKUNFTSTAGE BILDUNG – KONZEPT UND REFLEXION EINES HOCHSCHUL-DIDAKTISCHEN FORMATS ZUR ERARBEITUNG TRAGFÄHIGER KONZEPTE FÜR HERAUSFORDERUNGEN AUS DER (BILDUNGS-)PRAXIS DURCH STUDIERENDE

TIMO BARFKNECHT UND JULIA DREXHAGE

LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

ZUKUNFTSZENTRUM LEHRERBILDUNG / „LEUPHANA ... AUF DEM WEG!“

ABSTRACT Schulen und außerschulische Bildungsinstitutionen stehen insbesondere aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen vor ständigen Wandlungsprozessen. Aufbauend auf dieser Erkenntnis werden in diesem Artikel die Zukunftstage Bildung als universitäres Veranstaltungsformat der Lehrerbildung in Lüneburg dargestellt. Studierende erwerben Schlüsselkompetenzen durch die Erarbeitung tragfähiger Konzepte für Herausforderungen aus der (Bildungs-)Praxis. Hierzu wurde ein prototypischer Ablauf entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Der Artikel macht Entwicklungs- und Transfermöglichkeiten der Zukunftstage Bildung deutlich.

1. EINLEITUNG

Insbesondere aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen stehen Schulen und außerschulische Bildungsinstitutionen vor ständigen Wandlungsprozessen. Diesen Wandel aufzugreifen und produktiv zu gestalten, gehört zu den Aufgaben von Lehrpersonen. Mit den *Zukunftstagen Bildung* wurde an der Leuphana Universität Lüneburg ein neuartiges Lehr-Lern-Setting zum Erwerb dafür benötigter Schlüsselkompetenzen entwickelt und erprobt. Studierende der Lehramtsprogramme und der Bildungswissenschaften erhalten in einem besonderen Format zu Beginn ihres Master-Studiums die Chance, ihr bereits erlangtes Wissen an realen Herausforderungen aus der Praxis zu erproben und in studiengangsgemischten Teams trag-

fähige Lösungskonzepte zu erarbeiten. Im Mittelpunkt steht hierbei die Lernerfahrung, innerhalb von Bildungsinstitutionen mit aktuellen Herausforderungen umzugehen. Als zukünftige Lehrkräfte werden sich Studierende im Laufe ihres Berufslebens immer wieder mit neuen Situationen und Entwicklungen auseinandersetzen müssen. Zur Bewältigung dieser benötigen sie entsprechende Kompetenzen.

Die Zukunftstage Bildung sind ein zweitägiges Format, bestehend aus Plenar-, Gruppen- und Peerphasen, innerhalb derer Herausforderungen von Praxispartnerinstitutionen (zum Beispiel Schulen) sukzessive entdeckt, durchdrungen, strukturiert und kreativ bearbeitet werden. Hierbei entstehen Lösungsan-

sätze, die mit den Partnerinstitutionen diskutiert werden. Als eine Herausforderung wird dabei eine aktuelle, reale Entwicklungsaufgabe der jeweiligen Praxispartnerinstitution angesehen, welche durch die Studierenden in einem begrenzten Zeitraum bearbeitet werden kann (zum Beispiel die Umgestaltung des Ganztages einer Schule, der schulische Umgang mit Geflüchteten, die Entwicklung eines Konzeptes für eine kommunale Bildungslandschaft im ländlichen Raum).

Mit der Entwicklung der Zukunftstage Bildung knüpft die Leuphana an aktuelle Diskussionen in der Lehrer*innenbildung an. Im Mittelpunkt steht dabei eine konsequente Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Vernetzung von akademischem Wissen und Wissen der Praxispartner*innen. Hierbei bedient sich die Leuphana der Idee der Schaffung von *third spaces*, in denen Personen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen gemeinsam Herausforderungen bearbeiten. Durch die unterschiedlichen Blickwinkel können hierbei neue Lösungen entstehen.

Im Sinne eines eigenen, ständigen Reflexionsprozesses wurden die Zukunftstage Bildung durch die Teilnehmenden und Veranstalter*innen evaluiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass ein solches Format für die Studierenden sehr hilfreich sein kann.

Im Folgenden werden die hinter den Zukunftstagen liegenden theoretischen Überlegungen dargestellt und die Zukunftstage im Rahmen der Leuphana Lehrerbildung verortet. Nach einer Vorstellung des prototypischen Ablaufs

der Zukunftstage werden Ergebnisse einer Fragebogenstudie zu den Erfahrungen der Studierenden vorgestellt. Abschließend werden Transfermöglichkeiten aufgezeigt.

2. SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION

Lehrkräfte in Schulen und Pädagog*innen in außerschulischen Bildungseinrichtungen müssen innerhalb institutioneller Settings auf den gesellschaftlichen Wandel reagieren und täglich komplexe Aufgaben und Herausforderungen bewältigen. Die Rollenanforderungen, die an angehende Lehrkräfte und Pädagog*innen gestellt werden, sind dabei vielfältig. So beinhalten Schlüsselkompetenzen für zukünftige Lehrkräfte unter anderem das Ermöglichen von digitalem Lernen, die Gestaltung sozialer und interkultureller Lernarrangements, die individuelle Förderung und Forderung der Persönlichkeits- sowie der Leistungsentwicklung von Schüler*innen, die Produktivität von Kooperationen anzuerkennen und diese gewinnbringend zu nutzen sowie die Weiterentwicklung der eigenen Institution Schule (Schratz & Schrittmesser 2011). Entsprechend den Standards für die Lehrerbildung ist die Weiterentwicklung der eigenen Schule eine Kompetenz, die von angehenden Lehrkräften erwartet werden soll: „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung“ (Kultusministerkonferenz 2014: 3). Der Begriff „Innovation“ stammt aus dem Lateinischen (*innovatio*) und bedeutet so viel wie Erneuerung, Einführung von Neuem oder Verwirklichung neuer Ide-

en oder Verfahren. Wie diese Beschreibung bereits andeutet, ist eine neue Idee keine Innovation. Eine neue Idee muss vielmehr umgesetzt werden und etwas verändert haben, um eine Innovation zu sein (Gröschner 2011). Im Gegensatz zum traditionellen Innovationsbegriff, welcher dadurch geprägt ist, dass einige Spezialist*innen radikale Veränderungen einführen, geht der moderne Innovationsbegriff von der Annahme aus, dass Innovationen eher klein und zunächst unauffällig sein können. Jede Person kann nach eigenen Fähigkeiten zum „Ideegeber“ oder zur „Ideegeberin“ für Innovationen werden, so auch im Bildungswesen (Reinmann 2005). Innovationen werden dann insbesondere auf der individuell ausgerichteten Mikroebene¹ (zum Beispiel Fortbildungen, Kooperationen im Kollegium oder Micro-Teaching) möglich, auf der auch Schulleitungen, einzelne Lehrkräfte und Gruppen von Lehrkräften agieren können (Gröschner 2011). Zur Implementierung von Innovationen empfiehlt Gröschner (2011), basierend auf einer quantitativ-qualitativen Studie, unter anderem die Zusammenarbeit von Lehrkräften und eine engere Verknüpfung von Schule und Hochschule. Im Zusammenhang mit der Ausbildung angehender Lehrkräfte fordert er: „Damit Möglichkeiten der Erfahrung von Innovationen [...] nicht verloren gehen, müssen Freiräume für die Entfaltung kreativer Potenziale bei den Studierenden und Anwärtern geschaffen werden“ (Gröschner 2011: 190).

Eine Möglichkeit, diese Empfehlungen in einen Entwicklungsprozess einzubeziehen, kann die Schaffung von *third spaces* in der

Lehrer*innenbildung sein (Zeichner 2010). Diese *dritten Räume* – wie auch die Zukunftstage Bildung sie darstellen – führen die verschiedenen Wissensarten der Akteur*innen (hier Pädagog*innen – Studierende – Vertreter*innen der Universität) gleichberechtigt zusammen, um neues Wissen zu generieren: „[...] it is a transformative space where the potential for an expanded form of learning and the development of new knowledge are heightened“ (Gutiérrez 2008: 152). Auf diese Weise können akademisches und praktisches Wissen von Pädagog*innen über Institutionsgrenzen hinweg verbunden werden (Zeichner 2010), um Herausforderungen aus der Praxis gemeinsam zu lösen. Dabei können nicht nur einzelne Individuen zusammenarbeiten, sondern auch Institutionen. Bei der gemeinsamen Arbeit auf Augenhöhe und unter Nutzung der Expertise der verschiedenen Akteur*innen in *third spaces* können Studierende exemplarisch an der Entwicklung von Bildungseinrichtungen teilnehmen und in einem Freiraum (es werden zum Beispiel keine Noten vergeben, Studierende sollen über Grenzen hinaus denken) lernen, Kooperationen und verschiedene Wissensarten gewinnbringend zu nutzen.

3. SYSTEMATISCHE THEORIE-PRAXIS-VERNETZUNG ALS MERKMAL DER LEHRERBILDUNG DER LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Die Leuphana Universität Lüneburg hat es sich zum Ziel gesetzt, eine Lehrer*innenbildung für die Schule und Bildungsinstitutionen der

Zukunft zu etablieren. Zukünftige Lehrpersonen sollen entsprechend dieser Idee Lerngelegenheiten vorfinden, in denen sie einen konstruktiven Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen erlernen und Schlüsselkompetenzen entwickeln können. Mit Bezug auf die dargestellten Chancen von *third spaces* (Zeichner 2010) werden in der Lüneburger Lehrer*innenbildung systematisch Lerngelegenheiten im *dritten Raum* geschaffen.

Bereits zum Studieneinstieg bietet das „Leuphana Semester“ im ersten Semester des Bachelor-Studiums die Möglichkeit einer solchen Theorie-Praxis-Vernetzung. So bearbeiten Studierende beispielsweise im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ fachübergreifende Projekte zum Themenfeld „Verantwortliches und nachhaltiges Handeln im 21. Jahrhundert“. Mit inter- und transdisziplinären Ansätzen analysieren Studierende hierzu eigenständig Fragestellungen und stellen die Ergebnisse im Rahmen einer Konferenz vor.

Im Master-Studium absolvieren die Studierenden der Lehramtsprogramme an Grund-, Haupt- und Realschulen eine circa fünfmonatige Praxisphase in einer Schule der Region. Diese Praxisphase wird gemeinsam von Lehrenden der Universität und Fachseminarleitungen mit den Studierenden vorbereitet, begleitet und nachbereitet. Das Konzept der „Tandemlehre“ aus wissenschaftlichem und praxisorientiertem Personal eröffnet den Studierenden vielfältige Perspektiven insbesondere für die Unterrichtsgestaltung.

Zeitgleich zur Praxisphase führen die Studierenden im „Projektband“ kleinere Forschungsprojekte in Kleingruppen durch. Hierbei durchlaufen sie einen kompletten Forschungsprozess. Ein Großteil der Projekte findet im Kontext von Schule statt.

Nicht nur in der Lehre, sondern auch in der Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung vertraut die Leuphana auf eine systematische Kooperationskultur mit Schulen, Studienseminaren und außerschulischen Partnerinstitutionen. Entsprechend wird hierzu zum Beispiel durch das Zukunftszentrum Lehrer*innenbildung² das Konzept der Campusschulen vorangetrieben. Hierbei handelt es sich um Schulen, die mit der Universität eine feste Kooperationsvereinbarung eingegangen sind und für gemeinsame Lehr-, Entwicklungs- und Forschungsprojekte zur Verfügung stehen.

Die Zukunftstage Bildung fügen sich optimal in das Konzept der Leuphana Lehrer*innenbildung ein, da hiermit eine weitere Lerngelegenheit zur spezifischen Theorie-Praxis-Vernetzung geschaffen wird. Entstanden sind die Zukunftstage Bildung aus einer Kooperation von dem Projekt „Leuphana ... auf dem Weg!“ (Qualitätspakt Lehre), der Fachschaft Bildung und dem Zukunftszentrum Lehrer*innenbildung. Die Zukunftstage sind ein freiwilliges Angebot für Studierende. Für die Zukunft ist geplant, die Tage stärker an das Curriculum zu knüpfen und auch den Erwerb von Kreditpunkten zu ermöglichen.

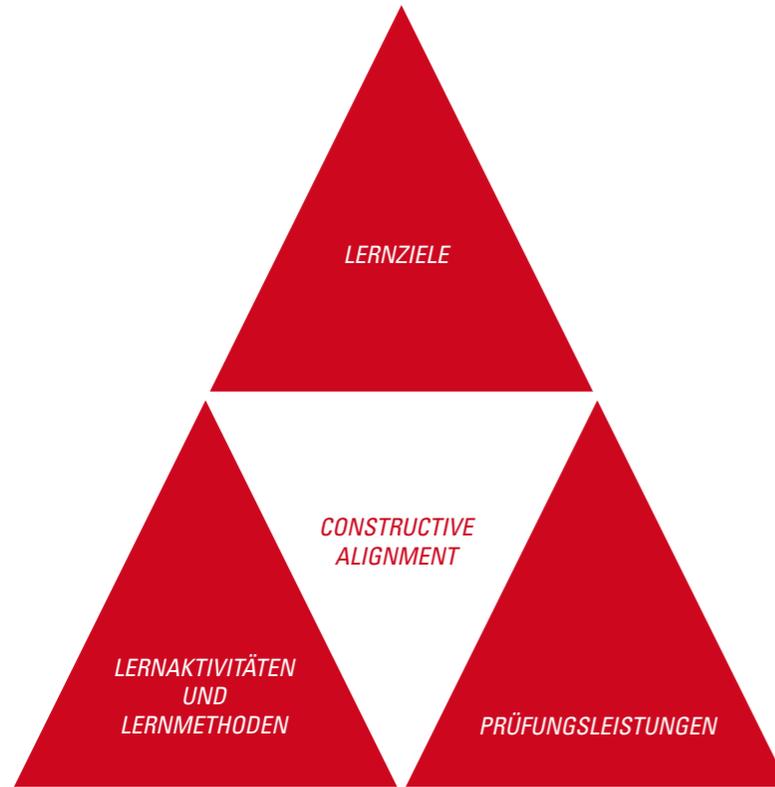
4. CONSTRUCTIVE ALIGNMENT ALS HOCHSCHULDIDAKTISCHES KONZEPT

Die Zukunftstage Bildung basieren auf dem hochschuldidaktischen Konzept des *Constructive Alignments* nach Biggs (1996). Dieses Konzept setzt sich zusammen aus konstruktivistischen Lerntheorien und der Annahme, dass bedeutsames Lernen erst dann möglich wird, wenn Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungsleistungen sinnvoll miteinander verknüpft werden (beschrieben durch den Begriff „Alignment“; siehe Abbildung 1). Hierfür werden zunächst die Lernziele definiert und dann Lernaktivitäten sowie Prüfungsleistungen auf diese abgestimmt (Biggs 1996). Der konstruktivistische Hintergrund des Konzepts impliziert, dass die Lernenden im Mittelpunkt des Wissenserwerbs stehen. Die Lehrenden sind dann nicht mehr „Wissensvermittler*innen“, sondern stellen den Lernenden vielmehr die Möglichkeiten zur Verfügung, Wissen nach und nach eigenständig aufzubauen und zu konstruieren. Die Lernenden müssen aktiv (sowohl durch individuelle als auch soziale Aktivitäten) in den Prozess des Wissenserwerbs einbezogen werden (zum Beispiel Biggs & Tang 2011; Biggs 1996; Fosnot 1996; Shuell 1986; Steffe & Gale 1995). Das Lernen ist dabei zum einen eingebettet in spezifische Kontexte, zum anderen knüpft es an die Vorerfahrungen der Lernenden an. Das neu erworbene Wissen kann dann im besten Fall auf weitere Kontexte und Situationen übertragen werden (Shuell 1986). Konkret bedeutet die Arbeit nach diesem

Konzept für die Zukunftstage Bildung (siehe Abbildung 1), dass Lernaktivitäten und Prüfungsleistungen darauf ausgerichtet werden, dass die Studierenden lernen, in kooperativen Lernumgebungen zu arbeiten, sich an der (Weiter-)Entwicklung von Bildungsinstitutionen zu beteiligen und die Lerninhalte ihrer Bachelor-Studiengänge praktisch anzuwenden. Für die Lernaktivitäten lässt sich aus diesen Zielen ableiten, dass sie an reale Situationen, also Situationen der Schulentwicklung, angepasst werden und auf diese übertragbar sind. Es werden praxisorientierte Methoden wie die Stärken-Schwächen-Analyse (siehe zum Beispiel Simon & von der Gathen 2002) oder kreative Lernmethoden³ genutzt. Die Studierenden arbeiten dabei kooperativ und erhalten bzw. geben Feedback. Eine Prüfungsleistung im herkömmlichen Sinne ist bei den *Zukunftstagen Bildung* nicht vorgesehen. Stattdessen sollen die Studierenden ihre Konzepte so vortragen, dass sie mit ihren Ideen die Praxispartner*innen überzeugen, diese in der Realität zu nutzen. Dies entspricht der späteren Aufgabe, Kolleg*innen zu überzeugen. Dabei wird das Lernen eingebettet in reale Schulkontexte und konkrete Herausforderungen aus der Praxis. Die Studierenden müssen an ihr im Bachelor-Studium erworbenes Wissen anknüpfen und es auf einen neuen Zusammenhang übertragen.

5. DER ABLAUF DER ZUKUNFTSTAGE BILDUNG

Die zweitägigen Zukunftstage finden seit 2014 zu Beginn des Master-Studiums von Lehr-



LERNZIELE

Die Studierenden lernen in einem kooperativen Umfeld zu arbeiten.

Die Studierenden entwickeln Bildungsinstitutionen weiter.

Die Studierenden wenden Lerninhalte ihres Bachelor-Studiums praktisch an.

LERNAKTIVITÄTEN UND LERNMETHODEN

Durchdringen der Herausforderungen

Kooperatives Arbeiten

Kreative Lernmethoden

Peer-Review

PRÜFUNGSLEISTUNGEN

Kurzvorstellung der Ideen

Abbildung 1 Constructive Alignment der Zukunftstage Bildung



Abbildung 2 Ablauf der Zukunftstage Bildung

amtsstudierenden (Grundschule, Sekundarstufe I, Berufsbildende Schulen) sowie der Bildungswissenschaften (*Community Education*) statt. Im Mittelpunkt der Zukunftstage steht die Auseinandersetzung mit konkreten Herausforderungen aus der Bildungspraxis. Praxispartner*innen aus Schulen und anderen Bildungseinrichtungen formulieren Herausforderungen aus ihrem Alltag, für die Studierende in Kleingruppen tragfähige Lösungskonzepte entwickeln. Die Studierenden werden bei der Bearbeitung durch die Praxispartner*innen, Wissenschaftler*innen der Leuphana Universität Lüneburg sowie durch studentische Prozessberater*innen aus höheren Semestern oder aus dem Promotionsstudium unterstützt. Nach der Akquise von geeigneten Praxispartner*innen durchlaufen die Studierenden während der Zukunftstage folgende Phasen (siehe Abbildung 2): (a) mehrperspektivisches Durchdringen der Herausforderung, (b) Entwicklung von Lösungsansätzen, (c) Modifikation der Ideen durch ein Peer-Feedback-Verfahren, (d) Konkretisierung der Ideen, (e) Abschlusspräsentation. Um eine tatsächliche Projektumsetzung zu ermöglichen, werden langfristige Kooperationen mit den Praxispartner*innen angestrebt, so dass die Projekte beispiels-

weise im Rahmen von universitären Lehrforschungsprojekten begleitet werden können.

Anknüpfend an die Ziele der Leuphana Lehrer*innenbildung verfolgen die Zukunftstage Bildung mehrere Ziele auf verschiedenen Ebenen:

Auf der Ebene der Studierenden:

- Unter Anwendung des hochschuldidaktischen Grundverständnisses des *Constructive Alignments* erwerben die Studierenden verschiedene Schlüsselkompetenzen.
- Studierende lernen eine beispielhafte Entwicklung von Bildungsinstitutionen kennen und nehmen aktiv an der Entwicklung der Institution teil.
- Studierende lernen, in ihrem Arbeitsumfeld zu kooperieren und *third spaces* auch für die Zukunft als hilfreiche Entwicklungsorte zu begreifen.
- Die Studierenden wenden ihr Wissen aus dem Bachelor-Studium praxisnah an.

Auf der Ebene der Partnerinstitutionen (Universität, Schule, außerschulische Einrichtungen):

- Die Zukunftstage Bildung verknüpfen Theorie und Praxis durch die Schaffung

von *third spaces* und einer ausgeprägten Kooperationskultur. Die Partner*innen haben dabei die Möglichkeit den Diskurs innerhalb der Universität zu beeinflussen.

- Die universitätsexternen Partnerinstitutionen gewinnen neue Bearbeitungsideen für konkrete Problemstellungen.

Im Folgenden werden die Phasen der Zukunftstage Bildung (wie in Abbildung 2 dargestellt) konkretisiert.

Phase 0 – Gewinnen geeigneter Partnerinstitutionen

Bereits vor der Durchführung der Zukunftstage finden ein strategischer Suchprozess des Planungsteams nach geeigneten Partnerinstitutionen und ein intensiver Austausch mit diesen statt. Im Fokus steht dabei die Zusammenstellung eines möglichst vielfältigen Portfolios an Partnerinstitutionen. Diese sollen aus unterschiedlichen Schulformen bzw. aus außerschulischen pädagogischen Kontexten stammen und eine geeignete Fragestellung mitbringen. Darüber hinaus soll es nach Möglichkeit bereits langfristige Kooperationen mit den jeweiligen Institutionen geben bzw. diese für die Zukunft realistisch erscheinen. Gemeinsam mit der Partnerinstitution wird vor den Zukunftstagen die Fragestellung für die Studierenden erarbeitet. Diese soll (a) real existieren und damit einen gesellschaftlichen Bedarf deutlich machen, (b) abstrakt auf andere Organisationen übertragbar sein, (c) anschlussfähig zum jeweiligen Rahmenthema der Zukunftstage sein, (d) von den Studierenden innerhalb eines kurzen

Zeitraums bearbeitbar sein und (e) zu einer langfristigen Auseinandersetzung mit der Fragestellung anregen.

Bereits in dieser Phase erhält jede Partnerinstitution eine konkrete Ansprechperson aus dem Team der Zukunftstage Bildung. Dieses Team setzt sich aus studentischen Vertreter*innen und Mitarbeiter*innen der Universität zusammen.

Bei den *Zukunftstagen Bildung 2014* wurden folgende Herausforderungen durch die Studierenden bearbeitet:

- Schulstrukturwandel im ländlichen Raum. Prozess- und Lösungsideen unter dem Aspekt der Gerechtigkeit.
- Wie kann man Unterricht gerechter und individueller gestalten?
- Bildung in der Kommune und die Gestaltung des Ganztages einer Oberschule.
- Gerechte Bildungschancen für Geflüchtete und Kinder mit Migrationsgeschichte.
- Wie kann (Berufs-)Schule den Übergang von Schule zur Arbeitswelt für Lernende mit Migrationsgeschichte gerechter (besser) gestalten?
- Diversität in der Erzieher*innenbildung – zur Bedeutung von Rollenvorbildern in Bildungsinstitutionen.

Beispielhaft für die Herausforderung „Bildung in der Kommune und die Gestaltung des Ganztages einer Oberschule“ soll der Verlauf der Zukunftstage in jeder Phase skizziert werden. Die Herausforderung stammt von einer Campusschule der Leu-

*phana Universität⁴. Diese Oberschule befindet sich in einem ländlichen Raum und bietet aktuell bereits Angebote im Ganztage an. Diese werden jedoch zum Teil nicht in dem Umfang von Schüler*innen angenommen, wie es wünschenswert wäre. Als besondere Bedingung hat die Schule eine enge Kooperation mit einem Träger zur Entwicklung einer „kommunalen Bildungslandschaft“ vor Ort.*

Phase 1 – Durchdringen der Herausforderung und Erstellen einer Analyse

Studierende sollen die Chance erhalten die gestellte Herausforderung möglichst vielschichtig zu durchdringen. Um dies zu ermöglichen, werden die Zukunftstage durch eine wissenschaftliche Keynote im Plenum theoretisch gerahmt. Bereits bei dieser Keynote wird auf die Verbindung zwischen theoretischen Konzepten und praktischen Implikationen eingegangen. Die jährlichen Zukunftstage stehen hierzu jeweils unter einer spezifischen Fragestellung, zum Beispiel „Gerechtigkeit in der Bildung“ oder „Gesellschaft und Schule“. Nach einer Phase des „Herantastens“ an das theoretische Rahmensetting stellen die Partnerinstitutionen die Herausforderungen aus ihrer Sicht vor. Die Studierenden werden in studienprogrammübergreifende Gruppen eingeteilt und einer Partnerinstitution zugeordnet. Daraufhin erhalten sie Zeit, Rückfragen an ihre Partnerinstitutionen zu stellen. Anschließend sind die Studierenden in einer Recherchezeit angehalten, vertiefende Fragen zu der jeweiligen Herausforderung zu

entwickeln. Durch den Einsatz von Moderationsmaterial werden Fragen und (mögliche) Antworten für die gesamte Gruppe transparent gemacht. Anhand dieser sollen die Studierenden in einem iterativen Prozess eine Theorie zur jeweiligen Herausforderung erarbeiten. Diese Theorie dient als Grundlage für die weitere Entwicklung von Lösungsansätzen. Darüber hinaus beschäftigen sich die Studierenden intensiv mit der Situation der jeweiligen Partnerinstitution und erstellen eine Stärken-Schwächen-Analyse. Die Studierenden werden in dieser Phase durch die Partnerinstitution und durch Tutor*innen der Zukunftstage begleitet.

*Im Beispiel wurden in dieser Phase intensiv die Ziele einer Ganztagsbetreuung in der Schule diskutiert und mehrere Zielperspektiven entwickelt. Darüber hinaus wurde der Begriff „Kommunale Bildungslandschaft“ theoretisch bearbeitet. In der Stärken-Schwächen-Analyse wurde als besondere Stärke die starke regionale Vernetzung und als Schwäche die geringe Teilnehmer*innenzahl bei einigen Angeboten im Ganztage identifiziert.*

Phase 2 – Entwickeln von Lösungsansätzen

Nach einer Durchdringung und Theoretisierung der Herausforderung gehen die Studierenden in eine Kreativphase über. Im Plenum stellen Mitglieder der Universität Methoden zur Förderung der Kreativität vor, welche von den Studierenden ausprobiert werden. Die Studierenden werden angeregt auch vi-

sionäre und unkonventionelle Ideen zu entwickeln. Nach einer Phase der allgemeinen Ideenfindung erhalten die Studierenden in ihrer Gruppe durch die Tutor*innen ein angepasstes *Business Modell Canvas* (Osterwalder & Pigneur 2011) zur Entwicklung einer Projektidee. Hiermit haben die Studierenden die Möglichkeit, auf einer einzigen Seite ihre Idee vorzustellen.

In dieser Phase können die Studiengruppen auch mehrere Projektideen ausarbeiten. Im Mittelpunkt steht dabei, dass sie die Grobstruktur der Ideen erfassen und nachvollziehbar machen können (Welches Ziel wird verfolgt? Welches „Versprechen“ wird dabei gemacht? Was sind die groben Entwicklungsschritte, welche die zentral zu klärenden Fragen?).

*Im Beispiel wurde in dieser Phase überlegt, die Bedarfe der Schüler*innen besser zu erfassen, die Angebote aus außerschulischer Trägerschaft mit der Schule zu vernetzen oder diese in die Schule zu integrieren sowie die Entwicklung von Angeboten im Ganztage, in denen Schüler*innen nicht nur teilnehmen, sondern selbst Angebote machen, erwogen.*

Phase 3 – Modifikation der Ansätze durch ein Peer-Feedback-Verfahren

Die Studierenden wechseln in dieser Phase regelmäßig ihre Rollen. Mehrere Studiengruppen mit unterschiedlichen Fragestellungen werden zusammengeführt und jede Gruppe erhält wenige Minuten zur

Kurzvorstellung ihrer Herausforderung und ihrer Lösungsansätze. Hierzu können die Studierenden das bereits im Ansatz ausgefüllte *Business Modell Canvas* nutzen. Die anderen Studiengruppen nehmen in dieser Phase die Rolle des feedbackgebenden Teams ein. Über einen standardisierten Rückmeldebogen erhalten die Teams ein direktes Feedback zu ihrer Idee. Es geht darum zu klären, was verstanden wurde und was nicht, welche Ideen spontan überzeugen konnten und welche nicht sowie welche Fragen noch offen geblieben sind (zur Methode des Peer Feedback siehe Schulz 2013).

*Das Beispielprojekt hat in dieser Phase die Rückmeldung erhalten, dass eine Integration von Angeboten aus außerschulischer Trägerschaft in die Schule aus mehreren Gründen problematisch gesehen wird. Hierzu zählt zum Beispiel die Situation, dass entsprechende Angebote oft zu für die Schule unpassenden Uhrzeiten stattfinden. Die Idee, dass Schüler*innen selbst Angebote erstellen, wurde positiv bewertet. Die Idee wurde um den Aspekt ergänzt, dass diese Angebote dann auch für Bewohnerinnen und Bewohner der Gemeinde zugänglich gemacht werden können.*

Phase 4 – Konkretisieren der Idee

In einer intensiven Phase der Konkretisierung erhalten die Studierenden gemeinsam mit den Tutor*innen die Chance, sich für eine Idee zu entscheiden und diese anhand eigener Fragen, der Rückmeldungen der Peers und

strukturierender Hinweise der Tutor*innen zu beantworten. Das *Business Modell Canvas* wird dabei immer weiter gefüllt und erhält im Bedarfsfall eine zweite Ebene zur Vertiefung. Darüber hinaus planen die Studierenden in dieser Phase ihre Abschlusspräsentation. Diese Präsentation wird in Form eines elevator pitch durchgeführt. Die Studiengruppen haben 120 Sekunden Zeit, ihre Idee zu vermitteln und sowohl die Praxispartnerinstitutionen als auch die anderen Studierenden von ihrem Ansatz zu überzeugen. Hiermit wird die typische Situation nachgestellt, dass in der Regel nur ein kurzer Zeitraum ausreichen muss, um mögliche Unterstützer*innen zu überzeugen.

*Im Beispiel wurde hier ein konkretes Konzept zur Etablierung von „Ko-Angeboten“ entwickelt. Hierbei gestalten Schüler*innen im Ganztage gemeinsam mit außerschulischen Mitwirkenden Angebote für andere Schüler*innen sowie für weitere Mitglieder der Kommune.*

Phase 5 – Abschlusspräsentation und Überführung in langfristige Projekte

Zum Abschluss der Zukunftstage Bildung stellen die Studiengruppen ihre jeweiligen Projektideen vor. Hierbei werden sie von der Jury, welche sich aus den Praxispartner*innen sowie Vertreter*innen der Universität zusammensetzt, basierend auf transparenten Kriterien, die durch das Planungsteam entwickelt wurden, bewertet. Für die Vorstellung haben die Studierenden

gruppen jeweils 120 Sekunden Zeit und es werden zwei Fragen aus dem Publikum zugelassen.

Nach einer Siegerehrung findet eine Abschlussrunde zwischen den jeweiligen Praxispartnern*innen und den Studiengruppen statt. In diesen Kleingruppengesprächen können die Teams mit den Partner*innen vertieft ins Gespräch kommen und ihre Ideen vorstellen. Darüber hinaus werden in dieser Phase feste Vereinbarungen für die Zukunft getroffen.

Bei der Abschlusspräsentation wurde die Idee durch die Partnerinstitutionen positiv aufgenommen und die Jury konnte überzeugt werden.

Nach der Durchführung der Pilottage im Jahr 2014 sollen die Zukunftstage langfristig etabliert werden. Zur systematischen Weiterentwicklung wurde eine Befragung der Teilnehmer*innen durchgeführt.

6. AKZEPTANZ UND WEITERENTWICKLUNG DER ZUKUNFTSTAGE BILDUNG

Methodik

Nach dem Pilotdurchgang sollen die Zukunftstage Bildung langfristig in das Studienkonzept der Leuphana Universität Lüneburg integriert werden. Um die Qualität der Zukunftstage stetig verbessern zu können, werden diese Tage systematisch evaluiert. Anhand von halbstandardisierten Fragebögen findet eine Akzeptanzbefragung statt. Im

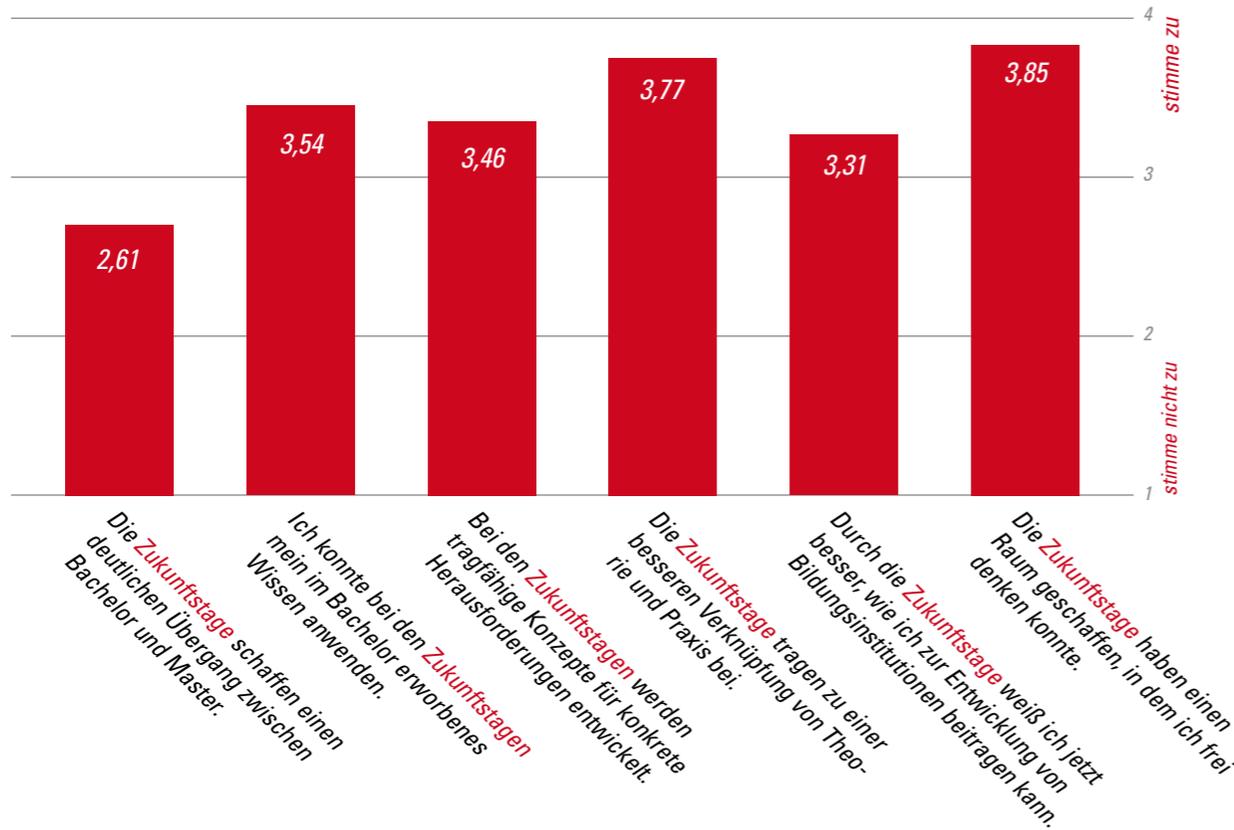


Abbildung 3 Feedback zu den Zukunftstagen

Folgenden sollen ausgewählte Aspekte, die angelehnt an die Ziele der *Zukunftstage Bildung* sind, vorgestellt werden.

Der Fragebogen soll erfassen, wie die Studierenden das Konzept der *Zukunftstage* allgemein einschätzen. Es geht hier zum einen um das Erreichen der zuvor definierten Ziele, zum anderen um die konkrete Umsetzung (wie zum Beispiel die methodischen Elemente, den zeitlichen Ablauf oder das Rahmenthema).

Den geschlossenen Fragebogenitems liegt eine vierstufige Likert-Skala (1 = „Stimme nicht zu“ bis 4 = „Stimme zu“) zugrunde⁵.

Die Stichprobe besteht aus allen Studierenden, die an den *Zukunftstagen* Bildung teilgenommen haben. Insgesamt beteiligten sich über 30 Studierende an diesen Tagen. Von diesen Studierenden bearbeiteten 13 den Fragebogen. Die Teilnehmenden studieren im Master Lehramt Haupt- und Realschule (N = 5), Lehramt Grundschule (N = 4), Lehramt berufsbildende Schulen Sozialpädagogik (N = 2) oder Bildungswissenschaften (N = 2).

Ergebnisse

Insgesamt wurden die *Zukunftstage Bildung* von den Studierenden positiv bewertet. So würden 12 von 13 Studierenden die *Zukunftstage Bildung* ihren Kommiliton*innen weiterempfehlen.

Die Studierenden wurden gefragt, ob die Ziele der *Zukunftstage* aus ihrer Sicht erreicht worden sind (siehe Abbildung 4). Der Mittelwert liegt bei fast allen Zielen über

einem Wert von drei. Einzig das Item „Die *Zukunftstage* schaffen einen deutlichen Übergang zwischen Bachelor und Master“ erreichte nur einen Mittelwert von 2,61.

Diese Zahlen lassen darauf schließen, dass ein Großteil der für die *Zukunftstage Bildung* formulierten Ziele – aus Sicht der teilnehmenden Studierenden – erreicht wurde. Die Studierenden sagten weiterhin, dass die *Zukunftstage Bildung* interessant waren (MW = 3,9; LS4 = 12) und ihre Erwartungen erfüllten (MW = 3,38; LS4 = 8). Das Item „Ich habe bei den *Zukunftstagen* wichtige Kompetenzen für meinen späteren Beruf erworben“ erreichte einen Mittelwert von 3,46 (LS4 = 7).

In Bezug auf das Schwerpunktthema „Gerechtigkeit“ lässt sich feststellen, dass 12 von 13 Studierenden das Item „Das Schwerpunktthema Gerechtigkeit ist wichtig für meine spätere Arbeit“ mit dem höchsten Skalenwert 4 beantworteten (MW = 3,92). Die meisten Studierenden sagten außerdem, dass das Schwerpunktthema bei den *Zukunftstagen Bildung* gut umgesetzt wurde (MW = 3,38, LS4 = 7).

Eine globale Auswertung des methodischen Vorgehens bei den *Zukunftstagen Bildung* zeigt, dass die Studierenden zum größten Teil zufrieden mit den genutzten Methoden waren. Alle Methoden haben ihnen bei der Bearbeitung der Herausforderung geholfen. Die Studierenden wünschen sich jedoch mehr inhaltlichen Input sowie Methoden, die nicht im Zusammenhang mit der Wirtschaft stehen, „um aus unabhängigen Sparten (z. B. durch

Theaterpädagog*innen, Mediator*innen) etwas zu hören“ (Zitat Studierende*r). Insbesondere bei den offenen Fragebogenitems machten die Studierenden konkrete Vorschläge, wie die Zukunftstage Bildung in den nächsten Jahren verbessert werden können. Sie wünschen sich zum Beispiel mehr gemeinsame Diskussionen und eine bessere Verknüpfung von Schwerpunktthema und eigener Herausforderung. Des Weiteren wird eine längere Anwesenheit der Praxispartner*innen angeregt, wodurch mehr gemeinsame Arbeitszeit zur Verfügung stehen würde: „komplette, gemeinsame Erarbeitung der Projekte mit den Partnern“ (Zitat Studierende*r). Insgesamt benötigen die Studierenden mehr Rücksprachmöglichkeiten mit den Praxispartner*innen und längere Zeit für die Entwicklung eigener Ideen.

7. DISKUSSION, AUSBLICK UND TRANSFER

Die (Weiter-)Entwicklung von Schulen und anderen Bildungsorganisationen ist eine der wichtigsten Aufgaben zukünftiger Lehrkräfte und Pädagog*innen. Die Zukunftstage Bildung knüpfen an diese Anforderung an und sollen eine exemplarische Lernsituation darstellen, bei der möglichst realitätsnahe Methoden genutzt werden, um Lösungen für praxisbezogene Herausforderungen zu finden. Die Studierenden sollen im Sinne der Innovationsforschung Freiräume nutzen, um kreative Lösungen zu generieren und bei der Arbeit auf Augenhöhe in *third spaces* mit Praxispartner*innen insbesondere lernen,

Bildungsinstitutionen weiterzuentwickeln und Kooperationen gewinnbringend zu gestalten. Es scheint, als seien die Zukunftstage Bildung eine gute Möglichkeit, diese Freiräume zu ermöglichen und Theorie und Praxis schon im Studium zu verknüpfen.

Die Akzeptanzbefragung, die nur aus einer sehr kleinen Stichprobe besteht und dementsprechend nicht reliabel ist, bietet trotzdem einen Einblick in die Einschätzungen der Zukunftstage durch die Studierenden. Insgesamt scheinen die eingangs formulierten Ziele der Zukunftstage Bildung aus Sicht der Studierenden erreicht worden zu sein. Es muss allerdings noch deutlicher gemacht werden, dass sie einen Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium darstellen. Eine noch engere – und langfristige – Zusammenarbeit mit den kooperierenden Lehrkräften wäre ebenfalls wünschenswert. Weiterhin muss die konkrete Umsetzung der Zukunftstage verbessert werden. So benötigen die Studierenden zum Beispiel mehr Zeit zur Bearbeitung der Herausforderungen sowie für allgemeine Diskussionen über das Schwerpunktthema, welches sie als sehr wichtig für ihre zukünftige Arbeit einschätzen. Im Zusammenhang mit der konkreten Umsetzung der Zukunftstage soll ebenfalls auf die Arbeit mit dem Konzept des *Constructive Alignments* eingegangen werden. Die Zukunftstage Bildung können als ein hochschulisches Veranstaltungsformat gelten, bei welchem die drei Aspekte des *Constructive Alignments* eng miteinander verknüpft werden. Lernziele, Lernmethoden und Prüfungsleistung sind so

aufeinander abgestimmt, dass die Ziele der Zukunftstage Bildung erreicht werden können und reale Situationen widerspiegelt werden. Die Arbeit mit diesem Konzept soll weiterhin beibehalten werden, da sie dazu beizutragen scheint, die Ziele der Zukunftstage Bildung zu erreichen.

Basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen wurden die Zukunftstage Bildung für Studierende des Lehramts und der Bildungswissenschaften entwickelt. Das Modell lässt sich jedoch leicht auf andere Fächer übertragen, um Innovationen in anderen Feldern zu implementieren. Beispielsweise könnten Studierende der Kulturwissenschaften entsprechende Projekte mit Verlagen oder Galerien durchführen; Studierende der Betriebswirtschaftslehre könnten mit universitätsnahen, wirtschaftlichen Unternehmen kooperieren. Für andere Universitäten ist das Modell mit relativ wenig Aufwand zu adaptieren, da es leicht für unterschiedliche Zielgruppen und Studierendenzahlen angepasst und die Einbindung in das Curriculum unterschiedlich gestaltet werden kann. So ist es beispielsweise möglich, dass entwickelte Projekte nach den Zukunftstagen weiter im Rahmen von Lehrveranstaltungen bearbeitet oder durch studentische Initiativen begleitet werden.

An der Leuphana Universität sollen die Zukunftstage Bildung nach Möglichkeit erneut durchgeführt und weiterentwickelt werden. Hierzu gehört insbesondere eine engere Einbindung in das Curriculum der Studierenden. Des Weiteren soll die Evaluation der Zukunftstage Bildung in den kommenden

Jahren weiter ausgebaut werden. Es sollen nicht nur die Einschätzungen der Studierenden erhoben, sondern zum Beispiel ebenfalls erfasst werden, inwieweit die Zukunftstage Bildung tatsächlich zur Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen beitragen und somit Innovationen ermöglichen.

DANK

Wir danken den Studierenden der Fachschaft Bildung (Franz Vergöhl, Philipp Diestel, Dittmar Fricke), dem Team des Zukunftszentrums Lehrerbildung (insbesondere Prof. Dr. Timo Ehmke, Prof. Dr. Torben Schmidt und Bettina Bello) und dem Team des Projektes exist (Adalbert Pakura, Dr. Marc Euler) für ihr Engagement im Rahmen der Zukunftstage Bildung. Darüber hinaus danken wir allen Partnerinstitutionen. Es handelt sich um ein Gemeinschaftsprojekt des Zukunftszentrums Lehrerbildung (ZZL) und des Projektes „Leuphana ... auf dem Weg!“ (gefördert durch das BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre).

ANMERKUNGEN

[1] Die Makroebene wird beschrieben durch systematisch bedingte Veränderungen (z. B. die Veränderung von Schulsystemen und damit verbundene Schaffung neuer Schulformen), während die Mesoebene durch schulbezogene Innovationen definiert werden kann (z. B. durch einen Schulentwicklungsprozess) (Gröschner 2011).

[2] Das Zukunftszentrum Lehrerbildung ist ein Forschungs- und Innovationszentrum der Leuphana Universität Lüneburg. Es ist ausgezeichnet durch den Stifterverband der Deutschen Wissenschaft.

[3] Es wurde zum Beispiel die Kreativmethode Brain Race zur Ideenfindung verwendet. Die Studierenden stehen an einem Tisch mit Post-its. Sie schreiben eine Idee auf und laufen dann zu einer fünf Meter entfernten Wand. Hier hängen sie ihre Idee auf und laufen schnell zurück, um eine weitere Idee zu generieren. Die Ideen kommen „aus dem Bauch heraus“ und sind nicht durch langes Nachdenken gefiltert.

[4] Für eine Erklärung „Campusschulen“ siehe Kapitel 3.

[5] Da die Proband*innenanzahl sehr gering ist, wird in einigen Fällen neben dem Mittelwert auch der häufigste Wert der Likert-Skala angegeben (LS).

LITERATUR

[1] Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, S. 347-364.

[2] Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

[3] Fosnot, C. T. (Hrsg.). (1996). *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.

[4] Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

[5] Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), S. 148-164.

[6] Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften* 2014. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html>[24.08.2015]

[7] Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52-69.

[8] Schulz, F. (2013). *Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten. Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt*. TU Kaiserslautern. Verfügbar unter https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/3629/_PeerFeedback.pdf[22.07.2015]

[9] Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In H. Berner & R. Isler (Hrsg.). (2001). *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177-198.

[10] Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56 (4), S. 411-436.

[11] Simon, H. & von der Gathen, A. (2010). *Das große Handbuch der Strategieinstrumente. Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung*. Frankfurt a.M.: Campus.

[12] Steffe, L. P. & Gale, J. (Hrsg.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

[13] Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2011). *Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer*. Frankfurt a.M.: Campus.

[14] Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), S. 89-99.



SERVICSEITEN

PUBLIKATIONEN

Ederer-Fick, E., Vedral, J. (2015). *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Modelle und Theorien wissenschaftlichen Schreibens.* In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Berlin: Springer, S. 217-238.

Wissenschaftliches Schreiben stellt eine Schlüsselkompetenz in allen Studiengängen dar. Die Vermittlung von Strategien und Arbeitsweisen ist für Lehrende nicht immer einfach. Die Einführung soll Lehrenden Anhaltspunkte geben, wie sie Techniken des wissenschaftlichen Schreibens in ihre Seminare integrieren und Studierende beim erfolgreichen Verfassen von Arbeiten unterstützen können.

Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenzen durch Lebenslanges Lernen.* In dieser Publikation werden zum ersten Mal auf europäischer Ebene die Schlüsselkompetenzen genannt und definiert, die die Bürger für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit in unserer wissensbasierten Gesellschaft benötigen.

Heyse, V. (Hrsg.). (2014). *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Münster: Waxmann.

Dieses Buch bietet eine Sammlung von Erfahrungsberichten, die als Best-Practice-Beispiele zeigen, wie Kompetenzen im Hochschulwesen entwickelt und in der Lehre erfolgreich vermittelt werden können. So sollten verschiedene Wege zur Lösung aktueller Herausforderungen aufgezeigt werden und sich verstärkt einer öffentlichen Diskussion stellen.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2013). *Lernergebnisse praktisch formulieren. In nexus Impulse für die Praxis (2. Ausgabe).*

[Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf>] [17.09.2015].

Im Anschluss an eine prägnante Darstellung des Kompetenzkonzepts entwickelt die Publikation einen systematisch aufbereiteten Leitfaden zur kompetenzorientierten Festlegung und Formulierung von Lernzielen.

Klatt, M. & Koller, S. (Hrsg.). (2012). *Lehre als Abenteuer. Anregungen für eine bessere Hochschulausbildung*. Frankfurt am Main: Campus.

Der Band versammelt 40 Essays von Lehrenden unterschiedlicher Fächer und bietet damit Anregungen zu Schlüsselfragen von Lehre und Hochschulwesen aus verschiedenen Perspektiven.

Nünning, V. (Hrsg.). (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Der Band richtet sich als praktischer Ratgeber an Studierende, präsentiert alle relevanten Schlüsselkompetenzen in systematischer Form und bereitet optimal auf Prüfungen und auf den Einstieg in das Berufsleben vor. Mit vielen praktischen Hinweisen, Tipps und Übungen zur selbstständigen Entwicklung von Schlüsselkompetenzen.

Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.

Im Studium und auch in der späteren wissenschaftlichen Laufbahn steht Forschung im Mittelpunkt; eine qualifizierte Ausbildung für die Lehrtätigkeit kommt dabei häufig viel zu kurz. Brigitta Pfäffli bietet daher Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen in kurzer und sehr übersichtlicher Weise praktische Hinweise, wie Lehre gestaltet werden kann. Das Buch richtet sich vor allem an Lehrende ohne didaktisches oder pädagogisches Vorwissen.

Ufert, D. (2015). *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium: eine Orientierung für Lehrende*. Opladen: UTB.

Nach der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge sind Schlüsselkompetenzen integrale Bestandteile des Hochschulstudiums geworden. Jedoch besteht bei vielen Lehrenden noch immer Unsicherheit darüber, wie deren optimale Vermittlung gestaltet werden kann. Das Buch bietet eine praktische Übersicht über die Möglichkeiten, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Studienabläufe zu integrieren.

ONLINE QUELLEN UND JOURNALE

Blickpunkt Hochschuldidaktik, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)

Jede Ausgabe widmet sich einem bestimmten Aspekt der Hochschuldidaktik. Band 111 mit

dem Titel „Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen“ rückt Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt.

Sie können die Bände der dghd auch als Druckausgaben bestellen:

<http://www.dghd.de/publikationen.html#cpid1649>

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

<https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/solrsearch/index/search/searchtype/series/id/50>

Zum Thema „Praktika – Pflicht oder Kür“ besteht ein umfangreicher Beitrag, der neben allgemeinen Informationen und empirischen Analysen auch Beispiele aus der Praxis gibt.

International Journal of Teaching and Learning in Higher Education

<http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Das International Journal of Teaching and Learning in Higher Education wendet sich an eine breite Leserschaft in Wissenschaft und Forschung, um über aktuelle Aspekte von akademischer Lehre zu informieren.

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/archive>

Die österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung erscheint viermal jährlich zu unterschiedlichen Aspekten der Hochschullehre. Die aktuelle Ausgabe 3/2015 hält Essays und Informationen zum Thema „Entrepreneur Education in der Hochschule“ vor, während das im Mai 2016 erscheinende Sonderheft 11/2 „Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz“ thematisiert.

Alle Ausgaben sind auch in gedruckter Form verfügbar.

SQ-Forum der Hochschule Bochum

Das SQ-Forum Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis bietet Beiträge zu aktuellen Themen im Bereich Schlüsselqualifikationen an.

Eine aktuelle Liste der Artikel erhalten Sie unter:

<http://www.hochschule-bochum.de/ibkn/service-angebote-des-ibkn/sq-forum.html>

Sie können die Beiträge über die Hochschule Bochum (Institut für Bildung, Kultur und Nachhaltige Entwicklung) beziehen.

VERANSTALTUNGEN

Die 12. Konferenz der Reihe „International Dialogue on Education (ID-E Berlin)“ steht unter der Überschrift „Exploring Difference: Diversity Management and Equity as Factors for Student Success“

16. November 2015, Botschaft von Kanada, Berlin

Das Thema des systematischen Diversity-Managements steht im Zentrum dieser internationalen Konferenz mit Fachleuten aus den USA, Großbritannien, Kanada und Deutschland. Mit Diskussionen und Erfahrungsaustausch sollen neue Ansätze bei der Berücksichtigung von heterogenen Studierendengruppen entwickelt werden:

<http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/termine/kalender/termin/ankuendigung-br-internationale-tagung-zu-diversity-management-und-studienerfolg-am-16112015-329/>

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

30. August bis 1. September 2016, Westfälische Hochschule, Recklinghausen

Die nächste Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen findet zum Thema Studieneingangsphase statt:

<http://www.gesellschaft-fuer-schluesselkompetenzen.de/>

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AStA Allgemeiner Studierendenausschuss

BGB Bürgerliches Gesetzbuch

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung

DDR Deutsche Demokratische Republik

DGD Datenbank für Gesprochenes Deutsch

dghd Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik

FMK Forum Mündliche Kommunikation

GeWiss Gesprochene Wissenschaftssprache

HIS Hochschulinformationssystem

HIV Humane Immundefizienz-Virus

KdF Kraft durch Freude

KomDiM Landeszentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW

LS Likert-Skala

MW Mittelwert

NVA Nationale Volksarmee

SoSe Sommersemester

SPSS Statistik- und Analyse-Software

TN Teilnehmer

u.a. und andere

u. a. unter anderem

WiSe Wintersemester

ZfH Zentrum für Hochschuldidaktik

ZZL Zukunftszentrum Lehrerbildung

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

ÜBERSICHT BISHERIGER AUSGABEN

Heft 1/2013

Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung

Erschienen: November 2013

ISBN: 978-3-86006-403-0

Heft 1/2014

Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre

Erschienen: Mai 2014

ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 2/2014

Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der polyvalenten Lehre

Erschienen: November 2014

ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 1/2015

Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-Unterstützung für polyvalente Lehre

Erschienen: Mai 2015

ISBN: 978-3-86006-429-0

Heft 2/2015

Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre

Erschienen: November 2015

ISBN 978-3-86006-431-3

ÜBERSICHT DER GEPLANTEN THEMEN

Mai 2016:

Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre

Nov. 2016:

Professionalisierung für polyvalente Lehre

BESTELLEN

Bestellen können Sie die Ausgaben hier: gbzh-schriftenreihe@uni-greifswald.de

Die Onlineversionen finden Sie hier: www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre

WISSENSCHAFTLICHE TAGUNGSREIHE

Parallel zur Schriftenreihe wird an der Universität Greifswald eine **wissenschaftliche Tagungsreihe zum Thema Polyvalenz** durchgeführt, die bis Ende 2016 einmal jährlich aktuelle Forschungstrends und führende Fachvertreter zu unterschiedlichen Themenaspekten der Polyvalenz präsentiert.

GEPLANTE THEMEN AB 2017

Ab 2017 werden die Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre voraussichtlich jährlich erscheinen. Folgende Themen sind in der Planung:

- *Evaluation von polyvalenter Lehre*
- *Lehramt*
- *Studieneingangsphase*
- *Studiengangskonzeption und internationale Studiengänge*
- *Anreizsystem für gute Lehre*

CALL FOR PAPERS
GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre

Wie kann die Qualität akademischer Lehrtätigkeit für die polyvalente Lehre gefördert werden?

Gesucht werden Ihre Beiträge, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen sowie der Frage nachgehen, welche Lehrkompetenzen in der polyvalenten Lehre wichtig sind.

Einreichung bis: 5. Mai 2016

www.uni-greifswald.de/gbzh7



Ausgabe 5
November 2015

ISBN 978-3-86006-431-3



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung