
Werkstattbericht

Band 5

**Kompetenzen
entwickeln**

**Krämer/
Müller-Naevecke**

Müller-Naevecke

Fachhochschule
Münster University of
Applied Sciences



WANDEL WERK

Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 5

Herausgeber

Thilo Harth und Annika Boentert
Fachhochschule Münster
Wandelwerk Zentrum für Qualitätsentwicklung
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster

Band 5, Kompetenzen entwickeln, Julia Krämer/Christina Müller-Naevecke

bereits erschienen: **Band 1** – Kompendium Kompetenzen,
Band 2 – Motivation, **Band 3** – WebQuest, **Band 4** – Tutorien,
Band 6 – Fragen in der Lehre, **Band 7** – 100 Begriffe für die
Hochschullehre, **Band 8** – Kompetenzen prüfen

Verlag Fachhochschule Münster

Lektorat Lektorat Schreibweise, Limburg

Grafische Umsetzung Nina Reeber-Laqua, www.reeber-design.de

Konzeption und Gestaltung

Johannes Breuer im Rahmen eines Projektseminars von
Prof. Rüdiger Quass von Deyen und Prof. Ralf Beuker im SS 2013
am Fachbereich Design der Fachhochschule Münster

Druck 1. Auflage, 2015

gedruckt auf 115 g/m² Gardapat Klassika 13 - BB

ISBN 978-3-938137-63-5

Kompetenzen entwickeln

Krämer/
Müller-Naevecke

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Überblick

Vorwort Prof. Dr. Stefanie Friedrichsen	10
Überblick: Das Wichtigste in Kürze	12

Einsteigen und beginnen

Vorstellungsrunde – Klassiker zum gegenseitigen Kennenlernen mit kompetenzfördernden Variationsmöglichkeiten	19
Satzanfänge vollenden – kreatives Vorgehen für einen thematischen Einstieg mit Positionierung	24
Kartenabfrage – Erwartungen und Themenwünsche erkennen	29

Umgang mit Vorwissen

Punkteabfrage – Punkt für Punkt dem Vorwissen auf der Spur	37
Murmelgruppen – eine der kleinsten didaktischen Einheiten	42
Kugellager – ein Allrounder für den thematischen Übergang	47

Neues Wissen erwerben und vertiefen

Kleingruppenarbeit – gemeinsam neues Wissen aneignen	56
Rollenspiel – spielend andere Positionen reflektieren	62
Fallstudienarbeit – eine etablierte Methode für mehr Praxisbezug	67

Diskussionen und Meinungsbildung in Gang bringen

Gruppendiskussion – der Klassiker für einen regen Austausch	79
Posterdiskussion – Diskussionsanlässe auf Postern erzeugen	86
Fish Bowl – Diskussion unter Beobachtung	90

Feedback geben und nehmen

Blitzlicht – eine mündliche Feedbackrunde zum Abschluss	97
Zielscheibe – die Treffsicherheit der Veranstaltung messen	103

Papierflieger – eine persönliche Rückmeldung für die Lehrperson	107
--	-----

Anhang

Literaturverzeichnis	112
Über die Autorinnen	118
Über Wandel bewegt	120

Vorwort

und Überblick

Die methodische
Umsetzung kompetenz-
orientierter Lehre hilft
bei der Verzahnung
fachlicher und außer-
fachlicher Kompetenzen.



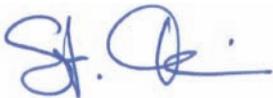
Vorwort – Prof. Dr. Stefanie Friedrichsen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das Kompendium Kompetenzen und die darin enthaltene Kompetenzmatrix bieten eine gute Übersicht und Strukturierungshilfe, um Kompetenzziele zu definieren und in Studiengänge und Module zu übertragen. Doch was bedeutet das jetzt ganz konkret für die Gestaltung unserer Lehrveranstaltungen? Welche Methoden eignen sich z. B. besonders gut, wenn in einem Modul die Entwicklung von Selbstmanagementkompetenz im Vordergrund steht? Und wie kann ich bestimmte Methoden auf mein Fach übertragen? Antworten geben eigene Erfahrungen in der Lehre, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder ein Blick in zahlreiche Veröffentlichungen zu Lehr- und Lernmethoden.

Der vorliegende Werkstattbericht bietet einen Methodenband, der nicht nur eine Sammlung ist, sondern Methoden hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Lehre und ihres Beitrags zur Kompetenzentwicklung beurteilt. Sie finden für jede Methode eine Anleitung für den Einsatz und Hinweise, wo sich dieser lohnen kann. Damit können wir Lehrende uns die Methoden aussuchen, die zu uns, unserer Lehre und den definierten Kompetenzzielen passen.

Viel Spaß bei der Lektüre wünscht



Überblick:

Das Wichtigste in Kürze

Kompetenzentwicklung
als das zentrale
Ziel der Hochschullehre

Die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu fördern, ist eines der zentralen Ziele – wenn nicht das zentrale Ziel – der Hochschullehre. Als Handlungsvermögen einer Person sind Kompetenzen nicht vermittelbar, sondern sie entwickeln und erweitern sich im konkreten Lebensvollzug (vgl. Harth 2015 a, S. 75). Das situationsadäquate Handeln in bestimmten Kontexten (dabei ist die Hochschule einer von vielen Kontexten) spielt dabei eine zentrale Rolle. Entsprechend gestaltete Lernarrangements können dazu beitragen, Kompetenzentwicklung sinnvoll zu unterstützen.

Bezogen auf ein akademisch orientiertes Verständnis von Kompetenzentwicklung stellt Schaper (2012) folgende Kernaspekte heraus:

„Kompetenz als Befähigung, in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln;

Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität als Kennzeichen der Anforderungsbereiche des akademischen Handelns;

Kompetenz als Befähigung zu einem Handeln, das jeweils zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und (Wert-)Haltungen beinhaltet;

akademische Kompetenzen zeichnen sich darüber hinaus durch spezifische Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, zur wissenschaft-

lichen Analyse und Reflexion, zur anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen und -konzepten und Methoden und zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns aus.“ (Schaper 2012, S. 93)

Ein derartig breit angelegtes Kompetenzprofil ist kaum in einzelnen Lehrveranstaltungen einlösbar. Es zeigt sich jedoch beispielsweise in der Qualität einer Masterarbeit, wie nachfolgender Auszug aus einem Gutachten zu einer Masterarbeit in der Lehrerbildung illustriert. Hier heißt es:

„Frau A. legt für sich und ihre künftige Lehrertätigkeit [...] die Chancen und Grenzen der unterrichtlichen Realisierung der Verknüpfung beider Bildungsbereiche und Fachbezüge offen. Sie bezieht sich dabei auf die Fachliteratur aus Teil A und revidiert einige dort gemachte Einschätzungen im Lichte der Praxisausarbeitung. Frau A. zeigt, dass sie fachwissenschaftliche Quellen umfassend auswerten und auf die Unterrichtspraxis beziehen kann. Sie weist darüber hinaus weitreichende Kompetenzen zur angemessenen didaktisch-methodisch fundierten Unterrichtsplanung nach, was ein erfolgreiches Referendariat und eine engagierte und kompetente Lehrerin erwarten lässt. Die Arbeit ist flüssig zu lesen, was auch auf den abwechslungsreichen Sprachstil zurückzuführen ist. Die Autorin beherrscht die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Insgesamt liegt eine sinnvoll gegliederte, fachlich fundierte und bemerkenswert ideenreiche und praxisrelevante Masterarbeit vor.“

Die in diesem Beispiel offensichtlich erfolgreiche Kompetenzentwicklung gilt es grundsätzlich im Verlauf des Studiums mit dem Einsatz passender Methoden in geeigneten Lehr-/Lernsettings zu unterstützen. Dazu bietet dieser Band Anregungen und Beispiele und ergänzt damit das Kompendium Kompetenzen (Werkstattbericht 1), das eine Handreichung für die Formulierung von Kompetenzzielen im Rahmen von Studiengängen und einzelnen Modulen darstellt.

Wir konzentrieren uns in den im Folgenden vorgenommenen Konkretisierungen zu den einzelnen vorgestellten Methoden vor allem auf die Entwicklung außerfachlicher Kompetenzen in den drei Kompetenzbereichen Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen, wobei die Entwicklung von Fachkompetenzen stets mitgedacht ist. Die außerfachliche Kompetenzentwicklung sollte nicht losgelöst von den Fachinhalten und dem Fachkontext stattfinden – Dubs spricht in dem Zusammenhang vom Fachwissen als Nährboden (vgl. Dubs 1996). Darüber hinaus sind die außerfachlichen Kompetenzen nicht immer klar voneinander abgrenzbar und somit sinnvoll in einer integrativen Form zu entwickeln. Nachfolgend werden wir verschiedene von uns ausgewählte Methoden vorstellen, die sich unserer Ansicht nach besonders für eine Verzahnung der Fachinhalte mit der außerfachlichen Kompetenzentwicklung eignen. Die Methoden zeigen, wie Kompetenzentwicklung praktisch in der Lehre gefördert und methodisch gestaltet werden kann. Sie beziehen sich auf die folgenden fünf Bereiche:

einsteigen und beginnen,

Umgang mit Vorwissen,

neues Wissen erwerben und vertiefen,

Diskussionen und fachliche Diskurse in Gang bringen,

Feedback geben und nehmen.

In Anlehnung an Waldherr und Walter (vgl. 2009) orientieren wir uns an den typischen Verlaufsphasen einer Lehrveranstaltung, um die Übertragbarkeit auf möglichst viele verschiedene Fachbereiche, Studiengänge und Veranstaltungsformate zu gewährleisten. Alternativ ließe sich z. B. nach Lernsituationen und hierbei denkbar nach „Kompetenzen in Großgruppen entwickeln“ oder „Kompetenzen in Laborsituationen entwickeln“ systematisieren.

Wir haben in den einzelnen Bereichen jeweils solche Methoden ausgewählt, die sich besonders für den Einsatz in der Hochschule eignen und sich aus unserer und Ihrer Erfahrung – gesammelt z. B. in Wandelfondsprojekten – für bestimmte Situationen und Lernanlässe bewährt haben. Natürlich eignen sich nicht alle Methoden gleichermaßen für alle Lernziele und Fachinhalte. Wir möchten jedoch anhand von Beispielen die Vielfalt der Variations- und Einsatzmöglichkeiten aufzeigen.

So soll mit diesem Werkstattbericht nicht bloß ein weiteres Methodenbuch entstehen – hier gibt es eine Reihe guter Sammlungen, die im Literaturverzeichnis aufgeführt und kurz kommentiert werden –, sondern vor allem eine Entscheidungshilfe für die Auswahl und den Einsatz von Methoden zur gezielteren Kompetenzentwicklung gegeben werden. Dieser Werkstattbericht ist vor allem ein Praxisratgeber für den Lehralltag.

Eine angenehme Lektüre wünschen

Julia Krämer und Christina Müller-Naevecke

Einsteigen und

beginnen

Der Einstieg in eine
Lehrveranstaltung
bestimmt maßgeblich
deren Erfolg mit.

Einsteigen und beginnen

Wie auch in den vorherigen Semestern möchten Sie den Beginn einer neuen Lehrveranstaltung mit einer Einstiegsmethode gestalten. Bisher haben Sie meist eine klassische Vorstellungsrunde gewählt, die sich zwar zur Schaffung einer guten Seminaratmosphäre bewährt hat, jedoch viel Zeit in Anspruch nimmt und die Studierenden nur oberflächlich aktiviert. Sie suchen nun nach interessanteren Varianten mit höherem Aktivierungsgrad und größerer Reichweite. Sie möchten Ihre Studierendengruppe kennenlernen, für das Seminarthema motivieren, fachlich-inhaltlich in Ihr Thema einsteigen und bereits zu Beginn zeigen, dass Sie die Aktivierung der Studierenden in diesem Seminar ernst nehmen.

Einstieg als Basis für
eine konstruktive und
aktivierende Arbeitsweise

Für die Gestaltung des Veranstaltungsbegins gibt es eine Reihe von Methoden, die ganz unterschiedliche Schwerpunkte, Reichweiten und Funktionen haben: Die Vorstellungsrunde in ihrer klassischen Form verbleibt häufig auf der Ebene des Kennenlernens untereinander, kann jedoch in abgewandelter Form einen höheren Aktivierungsgrad und eine größere Reichweite erreichen. Daneben steht bei anderen Einstiegsmethoden, die z. B. der Abfrage von Motivationen und Erwartungen dienen, schon ein inhaltlicher Bezug im Fokus. Eine weitere Möglichkeit liegt in der Funktion, Orientierung zu geben und Struktur anzubahnen. Häufig lassen sich diese Funktionen nicht trennscharf innerhalb der Methoden abgrenzen, vielfältige Variations- und Kombinationsmöglichkeiten sind denkbar. Gemein ist allen Methoden zum Einsteigen und Beginnen, dass – wenn passend eingesetzt – die Basis für eine konstruktive und aktivierende Arbeitsweise geschaffen werden kann, bei der die Studierenden sich mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen einbringen können.

Im Folgenden werden drei Methoden zum Einsteigen und Beginnen vorgestellt, die unterschiedliche Funktionen erfüllen und sich mit ihren Variationsmöglichkeiten in der Praxis des Hochschulalltags bewährt haben.

Vorstellungsrunde – Klassiker zum gegenseitigen Kennenlernen mit kompetenzfördernden Variationsmöglichkeiten

Methode, die durch
Variantenreichtum
besticht

In der klassischen Vorstellungsrunde haben Sie bisher wahrscheinlich reihum nach Alter, Semester und Studiengang gefragt. Zwar erhalten sowohl die Studierenden als auch Sie als Lehrperson so einen raschen Überblick über die Lerngruppe und mögliche Erwartungen und Hintergründe, jedoch dauert eine solche Vorstellungsrunde mitunter recht lang und die Antworten wiederholen sich, sodass die Aufmerksamkeit rasch abnimmt. Mit kleinen Varianten kann es jedoch gelingen, die Vorstellungsrunde aktivierender zu gestalten und mitunter auch einen sinnvollen Einstieg ins Fachliche zu schaffen.¹

Funktion	Methode zum gegenseitigen Kennenlernen, Verknüpfung mit einem inhaltlichen Einstieg möglich
Gruppengröße	Kleingruppen bis 20 Personen
Dauer	Je nach Gruppengröße, möglichen Leitfragen oder vorgegebener Zeitbegrenzung pro Studierenden zwischen fünf Minuten und max. 20 Minuten, dieses Maximum sollte nicht überschritten werden

¹ Weitere Informationen zur Zielsetzung und Durchführung der Methode „Vorstellungsrunde“ finden Sie unter anderem bei Waldherr/Walter 2009, S. 3 ff.

Setting	Geeignet sind eine Tischanordnung in Hufeisenform oder ein Sitzkreis
Platzierung	Zu Beginn einer neuen Lehrveranstaltung
Material	Ggf. Flipchart mit Leitfragen vorbereiten
Vorbereitung	Ggf. Leitfragen formulieren und visualisieren

Durchführung

Reihum stellen die Studierenden sowie die Lehrperson sich vor. Dabei bleibt es dem Moderator oder der Moderatorin (dies ist in der Regel die Lehrperson) überlassen, die Vorstellungsrunde gänzlich offen zu gestalten oder aber einige Leitfragen und Rahmenbedingungen (z. B. zeitlicher Art) an die Hand zu geben, an denen die Lerngruppe sich orientieren soll. Klassische Leitfragen sind Fragen nach dem Namen, Alter, den Vorerfahrungen und Erwartungen.

Varianten

1. Wie zuvor erwähnt, liegen Variationsmöglichkeiten vor allem in möglichen Leitfragen für die Gruppe. So bekommt eine Vorstellungsrunde durch die Leitfrage „Was sind Ihre Vorerfahrungen und Erwartungen?“ schon einen inhaltlichen Fokus und eignet sich damit auch zum Einstieg in ein Thema, während das Hinzuziehen von persönlichen Fragen – wie z. B. nach Haustieren oder Hobbys – primär zu einem angenehmen Lernklima und dem Abbau von Unsicherheiten und Ängsten beitragen kann.
2. Eine weitere Variationsmöglichkeit liegt in der Veränderung des Vorstellungs-Settings. Denkbar wäre, die Vorstellungsrunde in Form

von Partnerinterviews durchzuführen (vgl. Greving/Paradies 2012, S. 137 ff.). Hierbei interviewen sich zunächst je zwei Studierende gegenseitig, machen sich Notizen zu ihrem Gegenüber und stellen sich anschließend gegenseitig in großer Runde vor. Bei ungerader Gruppengröße kann sich auch eine Dreiergruppe zusammenschließen oder die Lehrperson einspringen. Diese Variationsmöglichkeit ist wesentlich zeitaufwendiger als die klassische Vorstellungsrunde. Auch die Variante des Speeddatings, bei der jede/r Studierende kurz mit jedem Kommilitonen und jeder Kommilitonin (bei großen Gruppen ggf. mit jedem zweiten Teilnehmenden) spricht, erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Hierbei sitzen sich je zwei Studierende gegenüber und interviewen sich gegenseitig zu ihrer Person. Nach kurzer Zeit (z. B. einer Minute) rückt ein Teil der Gruppe einen Platz weiter und die Vorstellung beginnt erneut (vom Prinzip her funktioniert Speeddating wie das Kugellager, vgl. S. 49). Bei dieser Variante verbleibt die Vorstellung innerhalb der Lerngruppe, der bzw. die Lehrende erfährt zunächst nichts über die Teilnehmenden.

3. Eine andere Variante orientiert sich an persönlichen Gegenständen wie z. B. dem eigenen Schlüsselbund. Die Studierenden stellen sich hier reihum und in großer Runde anhand ihrer Schlüssel am Schlüsselbund vor, wodurch in der Regel Informationen zum Wohnort (Haustürschlüssel), zum möglichen (Neben-)Job (Büroschlüssel) und zu sonstigen Besonderheiten (z. B. ein Schlüssel zum Proberaum) im Fokus stehen. Statt des Schlüsselbundes eignen sich ebenso Postkarten, Bildkarten oder andere Gegenstände als Impulsgeber für die persönliche Vorstellung.
4. Möglich ist auch die Kombination mit der Methode „Satzanfänge vollenden“ (vgl. S. 26) oder der „Kartenabfrage“ (vgl. S. 31). Hierdurch wird in der Vorstellungsrunde der Fokus stärker auf den fachlich-inhaltlichen Einstieg gerichtet. Hierzu ein Beispiel aus der eigenen Lehrpraxis: In der ersten Sitzung eines Seminars zum Thema „Lerntheorien“ werden die Studierenden gebeten, zunächst für sich den Satz „Lernen bedeutet ...“ zu vollenden und dies auf eine Modera-

tionskarte zu schreiben. Die klassische Vorstellungsrunde wird abgelöst durch die Aufforderung nach vorne zu kommen, kurz etwas zu sich und seiner Person zu berichten und anschließend das eigene Statement zu erläutern und an die Pinnwand zu heften. Hierdurch bekommt die Vorstellungsrunde schon einen inhaltlichen Charakter und eine Überleitung zu dem thematischen Einstieg wird gegeben.

Gewinnbringender Einsatz und Kompetenzentwicklung

Die Vorstellungsrunde eignet sich immer dann, wenn Studierende und Lehrende neu aufeinandertreffen. Im Hochschulalltag ist das üblicherweise zu Beginn einer Lehrveranstaltung der Fall. Die Studierenden können sich so gegenseitig mit ihren Vorerfahrungen, Studienschwerpunkten, Erwartungen und Vorlieben kennenlernen und Unsicherheiten abbauen. Der Lehrperson bietet die Vorstellungsrunde die Möglichkeit, einen raschen Überblick über Vorkenntnisse und Erwartungen ihrer Lerngruppe zu erlangen.

Durch die Vorstellungsrunde werden die Studierenden in eine Situation gebracht, in der sie sich kurz und fokussiert vorstellen und präsentieren müssen, eine insbesondere für Studienanfänger und anfängerinnen häufig ungewohnte und herausfordernde Situation. Dazu kommt, dass sich die Studierenden noch nicht oder nur teilweise untereinander kennen und auch die Lehrperson mitunter noch unbekannt ist. Damit bietet die Vorstellungsrunde besonderes Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenz, insbesondere der Fähigkeit zum souveränen Auftreten, als Unterkompetenz von Selbstkompetenz (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 57 ff.). Gezielt ließe sich die Fähigkeit zum souveränen Auftreten fördern, indem den Studierenden Raum für einen „wirklichen Auftritt“ gegeben würde. Ein Lernarrangement wie z. B. die Vorstellungsrunde mittels eines Schlüsselbundes (Variante 3), bei dem die Studierenden eine Art Geschichte über sich erzählen, dabei ggf. an der ein oder anderen Stelle emotional Stellung beziehen, durch witzige Anekdoten auflockern und sich nicht durch evtl. Störungen und Kom-

mentare ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen verunsichern lassen, ist hier wesentlich kompetenzfördernder als eine klassische Vorstellungsrunde, in der die Studierenden kurze Antworten zu Fragen nach Name, Alter und Studiengang geben.

Eine Lehrperson aus dem Fachbereich Oecotrophologie berichtete uns in dem Zusammenhang davon, dass sie die Vorstellungsrunde des Öffteren mit Postkarten durchführt: Aus einem Wust von ganz verschiedenen (Werbe-)Postkarten, die sie als Lehrperson mitbringt, suchen die Studierenden sich zunächst eine Postkarte heraus, zu der sie in irgendeiner Form einen Bezug herstellen können. Diese Postkarte gilt es, in die Vorstellungsrunde mit einzubauen. Beispiel: „Ich bin Anna Schmitz und studiere im zweiten Semester des Masterstudiengangs Ernährung und Gesundheit. Ich habe mir die Postkarte mit der Schnecke ausgesucht, weil ich mir wünsche, in meinem Studienalltag mehr Muße zu haben, Dinge auch einmal in Ruhe nachzulesen, Interessantes zu verfolgen und nicht immer getrieben von Prüfungen und Leistungspunkten zu sein.“ Auch hier erzählen die Studierenden eine kurze Geschichte über sich, beziehen emotional Stellung und versuchen andere zu begeistern. Stärker als der „Schlüsselbund“ zielt diese Variante auch auf die (Weiter-)Entwicklung von Reflexionskompetenz als weiterer Unterkompetenz von Selbstkompetenz (vgl. ebd., S. 68 f.). So kann die gezielte Auswahl der Postkarte dazu beitragen, sich über die eigene Werthaltung (z. B. „Mir ist es besonders wichtig, mehr Zeit und Muße für Inhalte zu haben“) klar zu werden oder diese kritisch zu hinterfragen, die Perspektiven zu wechseln und Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen.

In Form eines Partnerinterviews (Variante 2) bietet die Vorstellungsrunde besonderes Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz. So kann die Interviewsituation dazu beitragen, dass Kommunikationskompetenz und Empathie als Unterkompetenzen von Sozialkompetenz (vgl. ebd., S. 36 ff.) (weiter-)entwickelt werden. Die Studierenden müssen sich zunächst gegenseitig aktiv zuhören und in einem zeitlich begrenzten Rahmen ihren eigenen Kommunikationsanteil erkennen können, um zum einen genügend Informationen über sich weiterzugeben

und zum anderen genügend Informationen von ihrem Gegenüber zu erhalten, sodass sie sich hinterher vor der großen Gruppe gegenseitig adäquat vorstellen können. Aus unserer Erfahrung tragen interessante und berufsfeldorientierte Fragen dazu bei, dass die Interviewsituation nicht bloß ein gegenseitiges Frage-Antwort-Spiel wird, sondern die Studierenden ein Gespräch führen, bei dem sie sich tatsächlich gegenseitig aktiv zuhören müssen, Botschaften verstehen und Beiträge so formulieren müssen, dass sie anschlussfähig werden usw. Die Frage z. B. danach, welche Relevanz die Studierenden dem Thema dieser Lehrveranstaltung für ihr zukünftiges Berufsfeld zuschreiben, bietet hierfür einen geeigneteren Rahmen als nur Fragen nach Name, Alter, Studiengang und Hobbys und schafft zudem einen fachlichen Bezug.

Satzanfänge vollenden – kreatives Vorgehen für einen thematischen Einstieg mit Positionierung

Mit der Gruppe einen fachlichen Einstieg finden

In Abgrenzung zur Vorstellungsrunde eignet sich die Methode „Satzanfänge vollenden“ insbesondere für einen ersten fachlich-inhaltlichen Einstieg in das Thema einer neuen Lehrveranstaltung oder in ein neues (Unter-)Thema im laufenden Semester. Es werden Assoziationen geweckt, Vorwissen aktiviert und den Studierenden – und hierin besteht die Besonderheit gegenüber anderen Methoden wie der Kartenabfrage (vgl. S. 31 ff.) oder dem Mindmapping (vgl. Waldherr/Walter 2009, S. 13 f.) – vor allem die Möglichkeit gegeben, Stellung zu beziehen.²

² Informationen zur Zielsetzung und Durchführung der Methode „Satzanfänge vollenden“ finden Sie z. B. bei Knoll 2003, S. 182 ff.

Funktion	Methode, um Assoziationen zu wecken, Vorwissen zu aktivieren und Stellung zu beziehen
Gruppengröße	Kleingruppe bis 20 Personen
Dauer	Je nach Gruppengröße und Anzahl der zu vollendenden Satzanfänge zwischen zehn Minuten und max. 45 Minuten, dieses Maximum sollte nicht überschritten werden
Setting	Geeignet ist eine Tischanordnung in Hufeisenform
Platzierung	Bevorzugt zu Beginn einer Veranstaltung oder zum Einstieg in ein neues Thema
Material	Flipchart oder Pinnwände (so viele wie zu vollendende Sätze) samt Papier und Stiften, ggf. Moderationskarten
Vorbereitung	Zu vollendende Satzanfänge formulieren und visualisieren

Durchführung

Auf eine oder mehrere Pinnwände oder Flipcharts schreibt die Lehrperson unvollendete Sätze oder Impulsfragen. Beispiele für solche Satzanfänge für einen thematischen Einstieg in eine Lehrveranstaltung „Personalmanagement“, z. B. im Rahmen eines Studiengangs im Bereich Pflege und Gesundheit, könnten sein:

1. Als Leitung einer stationären Pflegeeinrichtung trage ich Verantwortung für ...

2. Angelegenheiten, um die ich mich als Leitung nicht zu kümmern brauche, sind ...
3. Die von mir geleitete Pflegeeinrichtung sollte ...

Die Studierenden gehen nun von Pinnwand zu Pinnwand und vollenden die Sätze mit ihren Antworten bzw. Ergänzungen. Nun ist es die Aufgabe der Lehrperson, mit den Ergebnissen weiterzuarbeiten. Möglich wäre, dass die Studierenden ihre jeweiligen Ergänzungen vorstellen und erläutern. Auch eine übergeordnete Diskussion – wie bei der Methode „Posterdiskussion“ (siehe S. 88) – oder die Strukturierung von Themen ist möglich. Wichtig ist festzulegen, inwieweit die Vorstellungen und Assoziationen der Studierenden im weiteren Veranstaltungsverlauf berücksichtigt werden.

Varianten

1. Im Plenum wird ein zu vollendender Satz auf ein Flipchart geschrieben. Die Studierenden ergänzen diesen reihum mit ihrer spontanen Assoziation mündlich oder durch das Anschreiben am Flipchart.
2. Nutzung als Erwartungsabfrage zu Beginn einer Sitzung durch Statements wie:

Damit ich zum Ende des Semesters zufrieden aus dieser Lehrveranstaltung hinausgehe, muss ich erfahren haben ...

Am wichtigsten im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ist mir ...

3. Platzierung am Ende einer Sitzung. Dadurch bekommt die Methode Feedbackcharakter. Statements in dem Zusammenhang könnten sein:

Einen Aha-Effekt hatte ich bezüglich ...

Gefehlt hat mir ...

Vertiefend auseinandersetzen möchte ich mich aufgrund der Lehrveranstaltung mit ...

Gewinnbringender Einsatz und Kompetenzentwicklung

Das folgende Beispiel aus der Hochschulpraxis illustriert den gewinnbringenden Einsatz und das Potenzial zur Kompetenzentwicklung.

In einer Lehrveranstaltung zum Einsatz erneuerbarer Energien (z. B. im Rahmen eines Moduls im Bauingenieurstudium) können folgende Satzanfänge ein Fachgespräch als Veranstaltungseinstieg stimulieren:

1. Eine verantwortungsvolle Verwendung erneuerbarer Energien beim Bauen im Bestand bedeutet in erster Linie ...
2. Meine Rolle als Bauingenieur/in bzgl. erneuerbarer Energien sehe ich darin ...
3. Häufige Missverständnisse beim Thema „Energieeffizientes Bauen“ sind ...

Ein solches Vorgehen könnte dazu beitragen, dass Ingenieurstudierende nicht sofort in Grafiken, Formeln und Zahlen kommunizieren, sondern zunächst Argumente finden und Position beziehen müssen – wichtige Voraussetzungen für das spätere Berufsleben.

Durch die Vollendung eines Satzanfanges bleibt es zumeist nicht bei vagen Assoziationen oder ersten Ideen zu einem Thema, sondern die Studierenden müssen Dinge auf den Punkt bringen und klar Stellung beziehen, was das Reflektieren ihrer Einstellungen und Werthaltungen zu einem Thema voraussetzt. Hierdurch kann Reflexionskompetenz, also „das Innehalten, der Perspektivwechsel und die kritische Betrachtung

der eigenen Werthaltungen, Beiträge und Möglichkeiten“ (Meyer 2011, S. 29), als Unterkompetenz von Selbstkompetenz (weiter-)entwickelt werden. Dies lässt sich insbesondere dadurch unterstützen, dass die zu vervollständigenden Sätze genug Potenzial bieten, um kurz innezuhalten und in sich hineinhorchen zu müssen und die eigene Einstellung und Werthaltung kritisch zu hinterfragen. Satzanfänge zur eigenen Rolle oder zu Verantwortungsbereichen in dem zukünftigen Berufs- und Handlungsfeld eignen sich erfahrungsgemäß besonders gut, während die Frage nach Wissensbereichen (z. B. Kostenrechnung beinhaltet ...) zwar eine gute Möglichkeit bietet, thematisch einzusteigen, jedoch nicht primär auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz zielt, sondern vor allem Vorwissen aktiviert und abfragt.

Sofern die Studierenden ihre Statements vor der Gruppe erläutern müssen, kann die Methode zur (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeit zum souveränen Auftreten als weiterer Unterkompetenz von Selbstkompetenz beitragen. Insbesondere bei sensiblen Themen, zu denen sicher unterschiedliche Meinungen vorherrschen (z. B. zu den Verantwortungsbereichen einer Leitungsperson in einer Pflegeeinrichtung), gilt es, seinen Standpunkt klar zu formulieren, souverän auch bei Störungen und Widerstand zu bleiben und die Kommilitoninnen und Kommilitonen ggf. von der eigenen Position zu überzeugen.

Sofern die zu vervollständigenden Sätze auf zukünftige Berufs- und Handlungsfelder abzielen, bietet die Methode auch einen geeigneten Rahmen für die (Weiter-)Entwicklung von Transferkompetenz – als Unterkompetenz von Methodenkompetenz (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 72 f.). So können z. B. Ergänzungen des Satzanfanges „Digitalisierung verändert das Handlungsfeld des Designers ...“ zu (kontroversen) Diskussionen über Anforderungen an die Praxis, Unterschiede von Theorie und Praxis und zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen führen.

Kartenabfrage – Erwartungen und Themenwünsche erkennen

Die Kartenabfrage
richtig eingesetzt bietet
viele Optionen

Die Abfrage von Erwartungen und Themenwünschen³ wird häufig in Form einer Kartenabfrage durchgeführt – eine typische Moderationsmethode, die in vielen Variationen in der Lehre eingesetzt wird und nicht nur zu Beginn einer Lehrveranstaltung, sondern auch im laufenden Semester z. B. zur Strukturierung und Sichtbarmachung von Wissen Verwendung findet. Als Methode zur Abfrage von Erwartungen und Themenwünschen wird sie jedoch üblicherweise zu Beginn einer Lehrveranstaltung angewendet. Das hierdurch aufgezeigte (Stimmungs-)Bild kann als Basis für die Gliederung einer Lehrveranstaltung (sofern hier Spielraum besteht) dienen oder zumindest thematische Weichen stellen.⁴

Funktion	Methode zum Abfragen von Erwartungen und Themenwünschen, die Studierende an die Gestaltung und Themen einer Lehrveranstaltung oder die Lehrperson haben
Gruppengröße	Bis zu 30 Studierende
Dauer	Je nach Gruppengröße und Kartenanzahl zwischen 15 und 45 Minuten
Setting	Geeignet sind eine Tischanordnung in Hufeisenform oder Gruppentische

³ Häufig werden die Methoden „Erwartungsabfrage“ und „Themenspeicher“ als je eigene Methoden dargestellt (vgl. z. B. Peterßen 2009). Aufgrund der Ähnlichkeit in Zielsetzung und Vorgehen und der Möglichkeit, beide Fragekontexte (Erwartungen und Themenwünsche) gut miteinander zu kombinieren, haben wir sie hier zusammengefasst.

⁴ Informationen zur Methode der Kartenabfrage finden Sie bei Waldherr/Walter 2008, S. 8 ff. sowie bei Knoll 2003, S. 163.

Platzierung	Bevorzugt – jedoch nicht ausschließlich – zu Beginn einer Veranstaltung oder zu Beginn eines neuen Themas
Material	Moderationskarten in unterschiedlichen Farben und Formaten, Moderationsstifte, Moderationspapier, Pinnadeln
Vorbereitung	Fragen für die Kartenabfrage formulieren und auf Karten schreiben

Durchführung

Der grundsätzliche Ablauf ist simpel: Die Lehrperson stellt eine oder mehrere z. B. auf Pinnwand visualisierte Fragen, die auf die Erwartungen und/oder Themenwünsche der Studierenden zielen (z. B. „Nach dem Ende dieser Lehrveranstaltung möchte ich erfahren haben ...“ oder „Zum Oberthema Ernährung wünsche ich mir die Bearbeitung folgender Unterthemen ...“). Anschließend erhalten die Studierenden Moderationskarten und Stifte. Sie notieren ihre Antworten/Assoziationen, je ein Statement pro Karte. Sobald alle Studierenden fertig sind, sammelt die Lehrperson alle Karten ein. Im Dialog mit den Studierenden befestigt sie die Karten an der Pinnwand und versucht zu clustern (zu ordnen) und Struktur anzubahnen. Die Struktur lässt sich im Laufe der Sitzung ggf. noch anpassen.

Varianten

1. Die Studierenden sammeln ihre Erwartungen und Themenwünsche in Teams (insbesondere bei größeren Lerngruppen ratsam).
2. Die Studierenden sammeln und ordnen ihre Karten selbstständig.

3. Die Lehrperson sammelt die Statements der Studierenden bereits vorab ein (z. B. vor der Lehrveranstaltung per E-Mail) und überträgt sie für die Veranstaltung auf Moderationskarten.
4. Eine Art Themen- oder Erwartungsspeicher bleibt während der ersten Sitzung oder über das gesamte Semester hinweg im Raum stehen. Studierende pinnen im Laufe der Zeit Themen an, die sie über das bisher Bearbeitete hinaus interessieren. Diese werden dann entweder im Verlauf des Semesters aufgegriffen, sofern Spielraum dazu besteht, oder Hinweise gegeben, wie man selbstgesteuert zu den Themen weiterlernen kann.

Gewinnbringender Einsatz und Kompetenzentwicklung

Die Kartenabfrage ist eine Moderationsmethode, die sich prinzipiell für jede Situation eignet, in der die Meinungen der Studierenden einbezogen werden sollen. Als Methode zur Klärung von Erwartungen und Themenwünschen ist sie besonders geeignet, um Erwartungen nicht nur zu verbalisieren, sondern auch in einer strukturieren Form zu visualisieren. Für die Lehrperson wie für die Studierenden ergibt sich so sichtbar ein Bild über Vorlieben und Erwartungen, das sich in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Lehrveranstaltung wiederfinden sollte. Hierin besteht auch die Schwierigkeit der Methode, denn kaum ein Lehr-/Lernarrangement lässt es zu, sämtliche Erwartungen und Themenwünsche der Studierenden zu berücksichtigen. Werden formulierte Erwartungen oder Themenwünsche jedoch (unbegründet) unberücksichtigt gelassen, kann dies demotivierend wirken. Mit Bewertungspunkten, die die Studierenden den Themen ihrer Wahl zuordnen, lässt sich eine begründete Auswahl (hier Kriterium Relevanz und Interesse der Studierenden) treffen.

Eine interessante Möglichkeit, die Erwartungen der Studierenden ernst zu nehmen, ohne den eigenen Ablaufplan komplett modifizieren zu müssen, kommt aus dem Fachbereich Sozialwesen unserer Hochschule. Hier wurde die Erwartungsabfrage dazu genutzt, nach Rahmenbedingungen und Wünschen für die gemeinsame Arbeit innerhalb eines Seminars zu fragen: Zu der Frage „Wie möchten wir im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gemeinsam arbeiten“ fanden sich die Studierenden in Teams zusammen (Variante 1) und schrieben dazu je fünf Karten pro Team. Ergebnisse wie „Austausch und Diskussion wichtig“, „ehrliches Feedback“, „Erwartungen von Seiten der Lehrperson klarmachen“ usw. wurden als Grundlage für die Erstellung gemeinsamer und visualisierter Spielregeln und Arbeitsvereinbarungen genommen, auf die sich Studierende und Lehrperson immer wieder berufen konnten.

Unabhängig von der gewählten Variante erfordert die Kartenabfrage, dass Studierende sich über ihre eigenen Ziele, Bedürfnisse und Erwartungen bewusst werden. Hierdurch bietet die Methode vor allem Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenz, in Form von Selbstmanagementkompetenz (die Studierenden müssen sich und ihre Bedürfnisse (er)kennen und wahrnehmen), Reflexionskompetenz (die Studierenden müssen ihre eigenen Werthaltungen kennen und sich realistisch einschätzen können) und Entscheidungskompetenz (die Studierenden müssen bei begrenzter Kartenanzahl Prioritäten setzen und Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden) (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 59 ff.).

Als Teamaufgabe (Variante 1) bietet sie einen guten Rahmen für die (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz. Die eigenen Erwartungen stehen hier in einem Spannungsfeld zu einer Gruppenlösung, denn wahrscheinlich können nicht alle Einzelerwartungen bei einer begrenzten Anzahl von Karten berücksichtigt werden oder einzelne Gruppenmitglieder stehen nicht hinter allen formulierten Erwartungen. Dieser Aushandlungsprozess fördert die Entwicklung von Kommunikations-, Team- und Kooperationskompetenz (für eine Abgrenzung dieser Unterkompeten-

zen siehe ebd., S. 36 ff.) und insbesondere von Empathie. So ist es für die Teilnehmenden wichtig, ein Gespür dafür zu bekommen, welche Erwartungen für einzelne Gruppenmitglieder bedeutsam sind und daher unbedingt mit aufgenommen werden sollten. Dies wiederum erfordert die Fähigkeit, andere mit ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und sich in sie hineinzusetzen.

Durch das eigene Präsentieren und Clustern der Arbeitsergebnisse (Variante 2) wird darüber hinaus die (Weiter-)Entwicklung von Methodenkompetenz, insbesondere der Präsentationskompetenz, aber auch der Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten, unterstützt. Neben der Präsentation der Ergebnisse liegt die besondere Herausforderung dieser Variante in dem Clustern der Ergebnisse und dem damit zusammenhängenden Bezugnehmen zu vorherigen Arbeitsergebnissen. Die Entwicklung von Kompetenzen wie dem souveränen Visualisieren (als Teilkompetenz von Präsentationskompetenz) sowie der Fähigkeit, komplexe Situationen erfassen und Lösungswege entwickeln zu können (als Teilkompetenzen von Problemlösekompetenz) (vgl. ebd., S. 76 f.), wird hierdurch besonders gefördert.

Umgang mit

Vorwissen

Vorwissen ist
entscheidend.

Umgang mit Vorwissen

Der Seminarraum ist überfüllt, heute beginnt ein neues Thema innerhalb Ihrer Veranstaltung. Die Gesichter der Studierenden zeigen Neugier, Interesse, aber auch Zweifel. Sie fragen sich, welches Vorwissen eigentlich bei den Studierenden schon vorhanden ist: Was ist neu, was bekannt? Inwiefern unterscheiden sich die Studierenden in dieser Hinsicht voneinander und wie können Sie sie dazu bringen, ihr Vorwissen einzubringen?

Die gängigen Lerntheorien des Kognitivismus (vgl. z. B. Ausubel u. a. 1980) und des Konstruktivismus (vgl. z. B. Arnold 2010) verweisen auf die Relevanz des Vorwissens für Lernprozesse. Zitate wie „Der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, ist das, was der Lernende bereits weiß“ (Ausubel 1980, S. 201) oder „Inhalte und Ergebnisse werden [...] von den Lernern vor dem Hintergrund ihres bereits vorhandenen Wissens selbst konstruiert bzw. rekonstruiert“ (Arnold 2010, S. 172) bekräftigen dies. Und auch die Erwachsenenpädagogik reagiert hierauf mit didaktischen Konzepten wie dem des Anschlusslernens (vgl. Nuissl 2010).

Vorwissen der Studierenden herausarbeiten

Das Vorwissen der Studierenden gilt es folglich transparent zu machen, ggf. zu strukturieren und zu aktivieren – zum einen, damit die Erfahrung der Gruppe für den Lernprozess fruchtbar wird und zum anderen, damit die Lehrperson an bereits gesammelte Erfahrungen und vorhandenes Wissen anknüpfen und die Heterogenität der Lerngruppe einschätzen kann. Wichtig ist dabei, dass sich die Lehrperson vorher Gedanken über die eigenen Handlungsspielräume und -bereitschaften macht. Eine gewisse Heterogenität bzgl. des Vorwissens kann bzw. sollte auch als Chance begriffen werden, z. B. im Sinne eines Voneinanderlernens. Gerade kooperativen Lehr- und Lernsettings wird ein besonderes Potenzial zur Berücksichtigung der Heterogenität zugeschrieben.

Um das Vorwissen der Teilnehmenden aufzugreifen, können zahlreiche Möglichkeiten genutzt werden. So gibt es Methoden, die Vorwissen v. a. für die Gruppe visualisieren, und solche, die stärker dazu dienen, über das Vorwissen zu sprechen und dieses für die Gruppe und die Veranstaltung nutzbar zu machen. Generell ist dies aber bei allen Methoden möglich, bei denen Vorwissen visualisiert wird. Sinnvoll ist in jedem Fall, dass die Lehrperson den Schatz des bekannten Vorwissens für den weiteren Verlauf des Semesters nutzt.

Im Folgenden werden drei Methoden zum Umgang mit Vorwissen beschrieben, die sich – wo sinnvoll – auch miteinander kombinieren lassen.

Punkteabfrage – Punkt für Punkt dem Vorwissen auf der Spur

Bepunkten für
mehr Transparenz

Eine Punkteabfrage ist eine schnelle und wenig aufwendige Methode, um Vorwissen zu aktivieren und für die Gruppe und die Lehrperson sichtbar zu machen.

Sie kann auch zur Erwartungsabfrage oder zum Einholen von Feedback genutzt werden.⁵

Funktion	Das Vorwissen der Gruppe abfragen, aktivieren und visualisieren
Gruppengröße	Zwei bis 200 Studierende
Dauer	Fünf bis zehn Minuten
Setting	In jedem Rahmen einsetzbar

⁵ Eine gute Beschreibung der Methode findet sich bei Greving/Paradies 2012, S. 191 f.

Platzierung	Innerhalb einer Veranstaltungssitzung durchführbar, zu Beginn, inmitten einer thematischen Einheit oder als Feedback zum Ende der Veranstaltung
Material	Flipchart oder Moderationspapier sowie Moderationsstifte oder Klebepunkte
Vorbereitung	Bereiche oder Fragen überlegen, zu denen das Vorwissen abgefragt wird

Durchführung

Ausgangspunkt sind immer Fragen oder Themenbereiche, durch die das Vorwissen entweder explizit oder implizit abgefragt und visualisiert werden soll. Dazu werden die Studierenden gebeten, mittels Klebepunkten oder mit Stiften auf einer vorbereiteten Moderationswand oder Ähnlichem Stellung zu beziehen, indem sie ihren Punkt oder ihre Punkte an den entsprechenden Stellen platzieren.

Dazu ein Beispiel: Innerhalb einer Lehrveranstaltung „Forschungsmethoden“ im Rahmen eines Masterstudiengangs möchten Sie zu Beginn das Vorwissen Ihrer Studierenden bzgl. verschiedener Datenerhebungsmethoden abfragen, schließlich haben die Studierenden bereits erste Erfahrungen mit derartigen Methoden in ihren vorherigen Studiengängen gesammelt. Dazu wählen Sie das Statement „Mein Vorwissen bzgl. der Datenerhebungsmethode der Befragung schätze ich ein ...“ und entscheiden sich für eine Viererskala mit den Ausprägungen „gering“, „eher gering“, „eher hoch“ und „hoch“. Bei Betreten des Raumes geben Sie den Studierenden je einen Klebepunkt in die Hand und bitten sie, sich hinsichtlich ihres Vorwissens zu verorten (siehe Abbildung 1).

Mein Vorwissen bzgl. der Datenerhebungsmethode der Befragung schätze ich ein:

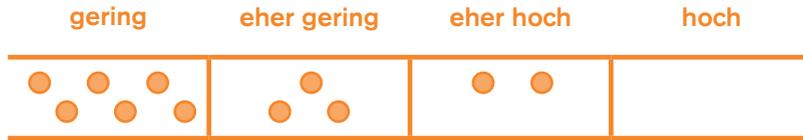


Abb. 1: Beispiel für eine durchgeführte Punktabfrage (eigene Darstellung)

Eine eher implizite Abfrage des Vorwissens stellt das folgende Beispiel dar: Innerhalb einer Einführungsveranstaltung des Bachelorstudiengangs Elektrotechnik sollen die Studierenden sich hinsichtlich der Frage „Mit der Aufgabe eines Ingenieurs der Elektrotechnik verbinde ich am ehesten ...“ in Bezug auf die Antwortmöglichkeiten

1. die Entwicklung technischer Geräte,
2. die Konstruktion elektronischer Bauteile,
3. die Berechnung elektrotechnischer Bauelemente,
4. das Testen von Fertigungsanlagen oder
5. das Kontrollieren von Vorgängen in der Produktion

verorten, indem sie ihren Punkt in das Feld kleben, das sie am zutreffendsten finden. Die durch die Studierenden vorgenommene Verortung kann Ausgangspunkt für eine Diskussion über das Berufsfeld des Ingenieurs der Elektrotechnik und mögliche Schwerpunkte innerhalb dieses Berufsfelds sein. Wichtig ist im Nachhinein zu klären, ob alle Antwortmöglichkeiten richtig sind und nur mögliche Schwerpunkte aufgezeigt werden oder ob es tatsächlich auch Bereiche gibt, die eher nicht zutreffen.

Es gibt unzählige Varianten dieser Methode. Grundsätzlich lässt sich zwischen Ein- und Mehrpunktfragen unterscheiden, die darin variieren, wie viele Punkte die Studierenden jeweils zu vergeben haben. Während Einpunktfragen, wie in den vorherigen beiden Beispielen verwendet, häufig dazu genutzt werden, Vorwissen abzufragen, eignen Mehrpunktfragen sich vor allem zur Auswahl von Themen.

Neben der Vorgabe einer linearen Skala oder eines zweidimensionalen Koordinatensystems kann man eine „Fachlandkarte“ malen oder die Teilnehmenden auffordern, sich zwei Polen zuzuordnen. So kann man z. B. die Aussage notieren: „Beim Thema Kostenrechnung sehe ich mich als ...“ und dann die beiden Pole „Novize/Novizin“ und „Expertin/Experte“ vorgeben. Hierdurch zeigt sich ganz allgemein die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihrem Vorwissen.

Weitere Varianten sind möglich, der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Nach der Bepunktung kann die Lehrperson das Ergebnis kommentieren oder die Studierenden zu Kommentaren auffordern. Eine Punkteabfrage kann auch wie ein Quiz aufgebaut sein und Studierende müssen bepunkteten, welche Antworten sie für richtig befinden.⁶ Nutzt man eine Punkteabfrage als Feedbackmethode, kann man die Kategorien, nach denen gefragt wird, auch mit den Studierenden gemeinsam oder sogar von der Studierendengruppe selbständig entwickeln lassen. Interessant wird eine Punkteabfrage v. a., wenn man sie mit einer anderen Methode kombiniert, wie z. B. mit einer Vorstellungsrunde (vgl. S. 5 ff.) oder einer Kartenabfrage (vgl. S. 9 ff.).

⁶ Eine elektronische und anonyme Variante der Punkteabfrage ist die Arbeit mit sogenannten Classroom Response Systems, die auch als App zur Verfügung stehen, die jeder auf seinem eigenen Endgerät nutzen kann (Stichwort „bring your own device“) (vgl. Harth 2015 a, S. 31).

Der Einsatz einer Punkteabfrage lohnt sich immer da, wo etwas schnell und prägnant visualisiert werden soll, um daran weiterzuarbeiten. Aktivierende Einstiegssituationen und Diskussionsanlässe können so geschaffen und eine Brücke zum Vorwissen der Studierenden geschlagen werden.

Potenzial zur Kompetenzentwicklung – insbesondere von Selbstkompetenz – bietet die Punkteabfrage besonders dann, wenn sie Vorwissen nicht nur für die Gruppe visualisiert, sondern Anlass zur Selbstreflexion bietet. Hierzu ein Beispiel aus der eigenen hochschuldidaktischen Lehrpraxis:

Innerhalb einer Veranstaltung „E-Learning mit der Präsenzlehre sinnvoll verzahnen“ wird zunächst das Vorwissen der Teilnehmenden zum Thema „E-Learning“ abgefragt. Dazu wird eine Einpunktabfrage in Form eines Kontinuums gewählt, dessen Pole „Experte/Expertin“ sowie „Novize/Novizin“ sind. Kombiniert mit der Vorstellung der eigenen Person zu Beginn der Veranstaltung sollen die Teilnehmenden sich nacheinander auf dem Kontinuum verorten. Hierbei kommentieren die Teilnehmenden ihre Bepunktung und in der Regel entfacht im Laufe des Geschehens eine Diskussion darüber, wie schwer es ist, sich zu verorten. Fragen wie „Wann ist man denn Experte oder Expertin im Bereich E-Learning?“ oder „Wo verorte ich mich denn, wenn ich die Plattform ILIAS nutze, ist das schon E-Learning?“ oder „Soll ich den Punkt jetzt dahin kleben, wo alle anderen sich verortet haben?“ kommen auf und beleben die Diskussion. Teilweise wollen die Teilnehmenden ihre Punkte noch einmal verschieben usw. Genau diese „Verunsicherung“ bietet Potenzial zur Förderung der (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenz, vor allem hinsichtlich der Unterkompetenzen Reflexionskompetenz „als das Innehalten, der Perspektivwechsel und die kritische Betrachtung der eigenen Werthaltungen, Beiträge und Möglichkeiten“ (Meyer 2011, S. 29) und Selbstmanagementkompetenz mit ihren Teilkompetenzen sich zu kennen und wahrzunehmen (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 59 ff.).

Bei einer größeren Lerngruppe (z. B. innerhalb einer Vorlesung) könnte ein solcher Lernanlass geschaffen werden, indem alle Studierenden zunächst ihre Punkte spontan und gleichzeitig, z. B. beim Betreten des Hörsaals, aufkleben und anschließend nicht nur das Ergebnis thematisiert wird, sondern auch der „Prozess des Verortens“ zum Reflexionsgegenstand wird. Fragen wie „Fanden Sie es einfach, sich zu verorten?“, „Inwieweit haben Sie sich von den schon gesetzten Punkten beeinflussen lassen?“ oder „Würden Sie im Nachhinein Ihren Punkt anders setzen?“ können hier Diskussionsanlässe bieten, die zur (Weiter-)Entwicklung von Reflexions- und Selbstmanagementkompetenz beitragen können. Ein solches Vorgehen schmälert auch den Hang, sich anderen anzuschließen, sozusagen „einzumitteln“ und sozial erwünscht zu antworten. Dieser ist insbesondere bei unerfahreneren Studierenden erfahrungsgemäß sehr groß.

Murmelgruppen – eine der kleinsten didaktischen Einheiten

Die Murmelgruppe als eine der kleinsten didaktischen Einheiten – damit bezeichnet man eine (Zeit-)Einheit innerhalb einer didaktischen Lehrveranstaltungsplanung – dient als Aufforderung an die Studierenden, sich zu einem bestimmten Punkt kurz auszutauschen. Sie kann vor allem in Massenveranstaltungen wie Vorlesungen eingesetzt werden, nicht nur zur Sichtbarmachung und Aktivierung von Vorwissen, sondern z. B. auch zur Vertiefung neuen Wissens.⁷

⁷ Eine Beschreibung der Methode „Murmelgruppe“ sowie Tipps für die Arbeit in Murmelgruppen finden Sie bei Weidenmann 2011, S. 46 ff.

Funktion	Austausch über Erfahrungen, Vorwissen und Inhalte ermöglichen
Gruppengröße	Beliebig
Dauer	Zwischen zwei und 20 Minuten
Setting	Seminarraum oder Hörsaal
Platzierung	Eine Einheit im Rahmen einer Veranstaltungssitzung, beliebig platzierbar
Material	Keines
Vorbereitung	Genauen Inhalt der Arbeitsauforderung überlegen

Durchführung

Die Studierenden sprechen zunächst paarweise oder in Kleingruppen (max. sechs Personen) über die verschiedenen Fragen, bevor im Plenum diskutiert wird. Hierbei können die Gruppen gleiche oder verschiedene Fragen bearbeiten. Wichtig ist, dass der Arbeitsauftrag klar kommuniziert und idealerweise visualisiert und ein Zeitrahmen für die Bearbeitung angegeben wird. In kurzer Zeit werden eine Menge Ideen und Einwände generiert.

Varianten

Murmelgruppen können zu vielfachen Zeitpunkten eingesetzt werden und beim Erdenken der Varianten sind keine Grenzen gesetzt. Prinzipiell eignen sich Murmelgruppen immer, wenn

1. die Gruppe einen kleinen Methodenwechsel braucht, z. B. nach einem längeren Input oder zwischen zwei Inputteilen (mindestens nach 20 Minuten!).
2. die Gruppe zu Beginn eines Inputs angeregt werden soll, schon einmal Gedanken zu einem Thema zu entwickeln (siehe das folgende Beispiel zum Thema „Kostenrechnung“).
3. inhaltlich schwierige Fragen an die Gruppe gerichtet werden. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, sich zunächst in der Gruppe auszutauschen und dann die Gruppenantwort zu nennen (so muss sich niemand bloßgestellt fühlen). Ein solches Vorgehen lässt sich besonders sinnvoll mit dem Einsatz von Audio-Response-Systemen unterstützen (vgl. Harth 2015 a, S. 31).
4. am Ende eines Inputs Fragen gesammelt werden sollen. Dies kann die klassische, aber häufig wenig zielführende Frage „Haben Sie noch Fragen?“ ablösen.⁸ Die Möglichkeit, sich in einer Murmelgruppe Fragen zu überlegen, hat zwei positive Effekte: Zum einen werden erste Fragen bereits untereinander geklärt und die Studierenden lernen voneinander und zum anderen sinkt die Hemmschwelle, Fragen anschließend auch tatsächlich im Plenum zu stellen, sind es doch nicht alleine eigene Fragen, sondern die der Murmelgruppe.

Ein konkretes Beispiel zum Einsatz von Murmelgruppen zur Aktivierung und Sichtbarmachung von Vorwissen (Variante 2) aus der Lehrpraxis unserer Hochschule kommt aus dem Fachbereich Oecotrophologie. Die Murmelphase findet hier zu Beginn eines Inputs bzw. unmittelbar davor statt. Zur Einführung in das Thema „Kostenrechnung“ werden die Studierenden zunächst in der Mitte der Sitzreihen in zwei gleich große Gruppen eingeteilt, rechts von der Mitte sitzt Gruppe 1 und links davon Gruppe 2. Beiden Gruppen werden unterschiedliche Impulsfragen ge-

⁸ Hinweise zu einem didaktisch sinnvollen Einsatz von Fragen in der Lehre liefert der Werkstattbericht Band 6 (vgl. Harth 2015 b).

geben, zu denen sich die Studierenden zu zweit oder dritt in Murmelgruppen austauschen sollen: Gruppe 1 hat die Fragestellung „Welche Relevanz hat die Kostenrechnung in Unternehmen?“ und Gruppe 2 „Was sind Ziele der Kostenrechnung in Unternehmen?“. Die Ergebnisse zu beiden Impulsfragen werden anschließend nacheinander im Plenum zusammengetragen und auf Folien festgehalten. Im Verlauf der Einheit über das Thema Kostenrechnung kann nun immer wieder auf die Folie mit den Ideen der Studierenden rekurriert werden. Dadurch wird wiederholt eine Brücke zum Vorwissen der Studierenden geschlagen, was motivierenden Charakter hat.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Murmelgruppen – das wurde zuvor bereits erwähnt – eignen sich nicht alleine zur Aktivierung und Sichtbarmachung des Vorwissens, sondern für vielfältige Kontexte, so auch zum Sammeln von Fragen oder zur Vertiefung von Wissen.

Murmelgruppen finden als Team- oder Gruppenarbeiten statt. Damit bieten sie Potenzial zur Förderung der (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz. Die Methode, bei der Studierende sich gegenseitig abfragen, miteinander diskutieren oder gemeinsam nach Lösungen suchen (vgl. Weidenmann 2006, 25 f.), spricht insbesondere die Unterkompetenzen Kommunikationskompetenz und Teamkompetenz und ggf. auch Führungskompetenz mit ihren Facetten motivieren und kontrollieren (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 50 f.) an. Kommunikationskompetenz können Studierende (weiter-)entwickeln, da die Murmelgruppe einen Rahmen bildet, in dem sie lernen müssen, in kleinen Runden und relativ kurzer Zeit gemeinsam das Situationsverständnis zu klären. Sie müssen zuhören üben und lernen, Botschaften zu verstehen. Außerdem üben sie, ihre Sprache anzupassen, d. h. sich sprachlich auf andere an der Kommunikation Beteiligte einzustellen und sich verständlich auszudrücken. Teamkompetenz, als Fähigkeit, effektiv und positiv erlebt mit

anderen zusammenarbeiten (vgl. ebd., S. 42), lässt sich unterstützen, indem innerhalb der Murmelgruppe ein gemeinsames Ergebnis herbeigeführt und eine gemeinsame Lösung angestrebt werden soll.

Wie immer, wenn Menschen zusammen arbeiten, kann es vorkommen, dass die Gruppe sich nicht einig ist. Dies bietet die Chance der Entwicklung von Konfliktkompetenz (vgl. ebd., S. 47 ff.), indem die Studierenden zunächst einmal einüben, einen Konflikt zu erkennen und zu verstehen und bei sich zu bleiben, das bedeutet aufmerksam sein, bezogen auf sich selbst, aber auch ein Gegenüber. Murmelgruppen fördern zudem Führungskompetenz (vgl. ebd., S. 50 f.), hier können Studierende üben, andere zur Mitarbeit am gemeinsamen Ziel zu motivieren.

Im Bereich der Selbstkompetenz können Murmelgruppen v. a. zur Entwicklung eines souveränen Auftretens beitragen (vgl. ebd., S. 57 f.). Studierende können lernen, sich selbst darzustellen und andere für die Sache zu begeistern.

Damit die Murmelgruppe besonders kompetenzfördernd eingesetzt werden kann, ist ein klarer Arbeitsauftrag wichtig. Der Arbeitsauftrag „Entwickeln Sie innerhalb Ihrer Murmelgruppe eine gemeinsame Definition von Kostenrechnung“ trägt eher zur Entwicklung von Kommunikations- und Teamkompetenz bei als eine Aufgabenstellung, die da lautet „Tauschen Sie sich über das Thema Kostenrechnung aus“. Auch ein immer mal wieder stattfindender Rückgriff auf die zusammengetragenen Ergebnisse der Murmelgruppen (wie im vorherigen Beispiel zur Kostenrechnung) kann kompetenzfördernd wirken. Die Studierenden fühlen sich mit ihren Beiträgen ernst genommen, was motiviert. Motivation wiederum ist eine entscheidende Voraussetzung für Kompetenzentwicklung.

Kugellager – ein Allrounder für den thematischen Übergang

Eignet sich zum
Strukturieren von Vorwissen
oder zum Festigen
von bereits Gelerntem

Die Methode des Kugellagers lässt sich flexibel in eine Lehrveranstaltung zur Unterstützung verschiedener Fachinhalte integrieren. Sie eignet sich besonders zum Einbringen und Strukturieren des Vorwissens der Studierenden und fördert zudem einen intensiven

Wissenstransfer. So ist die Methode z. B. auch zur Prüfungsvorbereitung denkbar.⁹

Funktion	Einbringen und strukturieren von Vorwissen, fördert zudem einen intensiven Wissenstransfer
Gruppengröße	Kleingruppen bis 20 Personen, in mehreren Kreisen auch für Großgruppen geeignet
Dauer	Abhängig von der Wahl des Themas und der Anzahl von Unterthemen zwischen 30 und 60 Minuten
Setting	Räumlichkeiten mit einer flexiblen Bestuhlung
Platzierung	Innerhalb einer Veranstaltungssitzung durchführbar, für den Übergang zwischen zwei thematischen Einheiten
Material	Zettel, Karten oder Overheadfolien sowie ggf. ein Projektor und entsprechende Stifte oder andere Präsentationsmedien
Vorbereitung	Themen und eventuelle Unterthemen sowie Aufgabe präzise formulieren und ggf. visualisieren

⁹ Eine ausführliche Beschreibung der Methode des Kugellagers findet sich bei Waldherr/Walter 2009, S. 14 ff.

Durchführung

Ein zuvor ausgewähltes Thema wird in maximal acht Unterthemen (bei hier beispielhaft angenommenen 16 Studierenden) aufgeteilt. Daraufhin werden so viele Stühle, wie Unterthemen gebildet wurden, zu einem engen Stuhlkreis zusammengestellt, wobei die Sitzflächen nach außen zeigen. Nun wird jedem Stuhl ein zweiter gegenübergestellt – mit der Sitzfläche nach innen. Die Studierenden werden gebeten Platz zu nehmen.

Die Unterthemen werden jeweils auf ein Medium (z. B. Flipchart) geschrieben und an die Studierenden im Innenkreis verteilt. Die im Innenkreis sitzenden Personen fungieren als Interviewer, stellen ihrem Gegenüber Fragen zu ihrem Unterthema und notieren die Ergebnisse. Nach einer angemessenen Bearbeitungszeit rotieren die Studierenden im äußeren Kreis im Uhrzeigersinn um einen Platz. Es erfolgt ein kurzer Austausch der neuen Interviewpartner, indem der Interviewer sein neues Gegenüber über die bereits zusammengetragenen Ergebnisse informiert. Im Anschluss wird das Interview fortgesetzt. Die Ergebnisse können anschließend (z. B. mittels Plakaten) präsentiert und diskutiert werden. Es entsteht eine „Landschaft des Vorwissens in der Gruppe“ mit verschiedenen Aspekten. In der Vorstellung und Diskussion wird dieses Wissen geteilt.

Dazu ein konkretes Umsetzungsbeispiel: Um einen Überblick über bereits vorhandenes Vorwissen zum Thema „Führen von Teams“, denkbar z. B. als thematische Einheit eines Moduls „Personalführung“, zu erhalten und gleichzeitig eine Struktur für die danach folgende inhaltliche Vertiefung anzubahnen, ließe sich das Thema zunächst in folgende vier Unterthemen unterteilen: Rolle ...

1. der Kommunikation zur Führung von Teams,
2. der Organisation zur Führung von Teams,

3. von Weiterbildungen und Schulungen zur Führung von Teams,
4. des Anleitens zur Führung von Teams.

Die Studierendengruppe wird in gleich viele Interviewende und Befragte eingeteilt. Die Interviewenden werden den vier Themen zugeordnet. Bei 16 Studierenden bearbeiten je zwei Interviewende dasselbe Thema. Sie bekommen zunächst die Aufgabe, zu ihrem Unterthema je zwei bis vier Leitfragen zu formulieren, zu denen sie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen befragen möchten. In der Zwischenzeit bilden die später zu interviewenden Studierenden mit den Stühlen zwei Kreise. Die Interviewsituation beginnt und pro Paar sind je fünf Minuten Interviewzeit angesetzt. Um eine Doppelung bzgl. der Unterthemen zu vermeiden, sitzen die beiden Interviewenden mit demselben Unterthema nebeneinander, die Rotation der Befragten erfolgt dann immer um zwei Plätze. Die Interviewer halten die Ergebnisse zu ihren Unterthemen während der Interviewsituation stichpunktartig auf Flipchartpapier oder Folie fest und ergänzen. Nach 20 Minuten (vier Rotationsschleifen à fünf Minuten) endet die Interviewsituation. Die visualisierten Ergebnisse werden von den Interviewern im Plenum kurz und knapp vorgestellt. Zwar wird hier je zweimal dasselbe Unterthema behandelt, aufgrund der unterschiedlichen Leitfragen jedoch in unterschiedlichen Facetten. Einzelne Aspekte, die für den weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung wichtig sind, werden im Plenum vertieft und der Übergang zum inhaltlichen Input vorbereitet.

Varianten

Varianten ergeben sich ...

1. zum einen durch die Anzahl der Themen, über die diskutiert wird, was wiederum auch methodische Konsequenzen hat: Anstatt zu verschiedenen Unterthemen diskutieren alle Studierenden über dasselbe

Thema oder dieselbe Fragestellung. Bei dieser Variante fungieren die Studierenden beider Kreise als gleichberechtigte Diskussionspartner, eine Unterscheidung zwischen Interviewern und Befragten wird also nicht gemacht. Hier ist wichtig, dass das Thema tatsächlich Diskussionspotenzial bietet, ansonsten geht die Motivation schnell verloren. Kontrovers zu diskutierende Themen oder provokante Fragestellungen (z. B. zur Frage der Inklusion im Bildungsbereich) bieten sich an. Die Diskussionspunkte werden anschließend zusammengetragen und in einer Plenumsdiskussion aufgegriffen.

2. Zum anderen hinsichtlich der Art der Kreisbildung oder Rotation: Bei einer größeren Teilnehmerzahl kann die Methode abgeändert werden. Es können z. B. zwei Kreise mit je identischen Unterthemen gebildet oder Unterthemen doppelt vergeben und eine Rotation um jeweils zwei Plätze durchgeführt werden (siehe Beispiel zuvor). Außerdem kann die Methode stehend durchgeführt werden. Bei einer sehr großen Gruppe (z. B. im Hörsaal) empfiehlt die einschlägige Methodenliteratur (vgl. Waldherr/Walter 2009, S. 14 ff.), das Kugellager als „Raupe“ durchzuführen. Die Studierenden jeder zweiten Reihe drehen sich um und diskutieren mit ihrem hinteren Nachbarn. Nach einer angemessenen Zeit kriecht die Raupe weiter – jede erste Reihe nach oben, jede zweite Reihe nach unten. Eigene Lehrerfahrungen mit dieser Methodenvariante zeigen jedoch, dass die Umsetzung der Raupe in großen Gruppen bzw. im Hörsaal schwierig ist. Ein hoher Lärmpegel und die Konzentration auf den Rotationsverlauf lassen die Inhalte möglicherweise in den Hintergrund treten.
3. Eine weitere Variante, die in Richtung variierender und komplexer Fragestellungen geht, kommt aus dem Fachbereich Wirtschaft unserer Hochschule. Zunächst sollen in den sich gegenüberstehenden Zweierkonstellationen die wichtigsten Aussagen eines Textes diskutiert werden. Es folgt eine erste Rotation, begleitet von einer zweiten und darauf aufbauenden Frage nach Chancen und Risiken. An eine weitere Rotation schließt sich die Frage nach Ideen der Umsetzung an. Ein solches Vorgehen hat zum einen den Vorteil, dass sich die Fragen

nicht wiederholen, sondern die Studierenden mit ihren wechselnden Gegenübern über neue Fragestellungen diskutieren, und ermöglicht zum anderen, komplexe und aufeinander aufbauende Fragestellungen diskutieren und erarbeiten zu lassen.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Die Kugellager-Methode eignet sich zum Einbringen und Strukturieren des Vorwissens der Studierenden oder zum Festigen von bereits Gelerntem. So erarbeitete Ergebnisse können als Ausgangslage für weitere Arbeitsschritte genutzt werden. Dementsprechend lohnt sich der Einsatz des Kugellagers insbesondere bei Einführung eines neuen Themas am Anfang einer Lerneinheit oder zur Verdichtung von Meinungen bei Diskussionsfragen – wobei das Kugellager hier auch inmitten einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden kann – sowie zum Ende eines thematischen Abschnittes oder einer Veranstaltung.

Das soziale Moment des Kugellagers liegt in den wechselnden Zweierkonstellationen, in denen die Studierenden sich innerhalb kurzer Zeit aufeinander einstellen müssen. Hierdurch bietet die Methode besonderes Potenzial zur Förderung der (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz, insbesondere der Unterkompetenz Kommunikationskompetenz in ihren Ausprägungen zuhören, Botschaften verstehen, die Sprache anpassen und den eigenen Kommunikationsanteil erkennen (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 38 f.).

Während es in der zuerst vorgestellten Variante Rollenkonstellationen mit Interviewenden und Befragten gibt und somit keine gemeinsame Strategie zur Lösung einer Aufgabe entwickelt und in der Regel auch kein Konsens hergestellt werden muss, erfordern Variationen des Kugellagers mitunter solche Strategien. Denkbar wäre z. B. eine Variante, in der die Studierenden im Anschluss an eine Präsentation oder Input-Phase in wechselnden Zweierkonstellationen gemeinsame Statements formulieren müssen. Ein konkreter Arbeitsauftrag in dem Zusammen-

hang könnte lauten: „Einigen Sie sich in Ihren wechselnden Zweierkonstellationen jeweils auf die vier wichtigsten Kernaussagen des Textes“ oder „Formulieren Sie vier Fragen an den Text“. Hierdurch ließe sich insbesondere die (Weiter-)Entwicklung von Teamkompetenz, definiert als Fähigkeit, gemeinsame Lösungen anzustreben und Ergebnisse herbeizuführen (vgl. ebd., S. 42 ff.), forcieren.

Somit lässt sich insgesamt festhalten, dass die Methode des Kugellagers in allen Varianten zur Förderung von Kommunikationskompetenzen beitragen kann, während Teamkompetenzen besonders bei solchen Varianten gefördert werden können, die sich durch das Finden eines gemeinsamen Konsenses auszeichnen. In der Variante mit Interviewern und Befragten – in der es zumeist nicht um das Finden eines Konsenses geht – kann das Kugellager zur (Weiter-)Entwicklung von Führungskompetenz beitragen, gilt es doch in der Rolle des Interviewers, den Kommunikationsprozess zu kontrollieren, ggf. auch durch Fragen zu motivieren usw.

Eine Besonderheit des Kugellagers – im Gegensatz zu anderen Formen der Partner- oder Gruppenarbeit – liegt darin, dass die Studierenden sich sehr flexibel auf die neuen Unterthemen einstellen müssen. Sie haben dabei kaum Zeit, sich vorab vorzubereiten, sondern müssen spontan agieren. Dazu kommen ständig wechselnde Gesprächspartner mit ggf. anderen Kommunikationsstilen und -strategien. Insgesamt eignet sich die Methode des Kugellagers daher besonders zur Förderung der (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenz, für die Förderung der Flexibilität im Handeln sowie der Kompetenz zum souveränen Auftreten. Diese Herausforderungen in einer anschließenden Reflexionsrunde zu thematisieren, z. B. durch Fragen wie „Wie ist es Ihnen mit den wechselnden Zweiersituationen ergangen?“, „Fiel es Ihnen schwer, sich auf je neue Gesprächspartner einzustellen?“ und „Gab es große Unterschiede in Ihren Gesprächen?“ usw., kann dazu beitragen, Reflexionskompetenz (weiter) zu entwickeln.

Die Fähigkeit, eine Meinung zu einem Thema zu vertreten und adäquat zu argumentieren, ist eine wichtige Methodenkompetenz für Studium und Berufsleben. Diese können Studierende beim Kugellager einüben. Auch gilt es, Ergebnisse zu verdichten und zu präsentieren, sich und seine Argumente situationsadäquat darzustellen, abzuwägen usw.

Neues Wissen
erwerben und
vertiefen

Der Erwerb und
die Vertiefung von
Wissen bilden den
Kern der Lehre.

Neues Wissen erwerben und vertiefen

Das Semester befindet sich in vollem Gang. Die Studierendengruppe kennt sich und läuft gut zusammen, Sie haben bereits wichtige Grundsteine gelegt. Es kommt jetzt darauf an, dass die Studierenden die eigentlichen Fachinhalte der Veranstaltung erwerben. Sie wissen, dass es wenig bringt, den Studierenden alle Inhalte frontal vorzutragen, und sind auf der Suche nach Methoden, die das selbstständige Aneignen von Inhalten unterstützen oder ermöglichen können. Bisher haben Sie hauptsächlich mit Gruppenarbeiten gearbeitet, die mal mehr und mal weniger erfolgreich verliefen.

Den Kern der Lehre methodisch gestalten

In diesem Kapitel geht es um den Kern der Lehre: die Fachinhalte. Aus Didaktik, Lern- und Hirnforschung ist bekannt, dass der Mensch vor allem dann nachhaltig lernt, wenn er sich Inhalte selbst aneignet (vgl. z. B. Siebert 2012). Im Folgenden werden drei Methoden vorgestellt, durch deren Einsatz sich neues Wissen erwerben oder vertiefen lässt. Die Methoden haben verschiedene Reichweiten: zwischen einer kurzen Einheit in einem Seminar oder einer Vorlesung bis hin zu einem größeren thematischen Abschnitt im Semester.

Kleingruppenarbeit – gemeinsam neues Wissen aneignen

Kooperatives Lernen und selbstständiges Handeln fördern

Bei der Kleingruppenarbeit handelt es sich um eine recht häufig eingesetzte Methode, mit der Idee einer Abkehr vom Frontalunterricht, um kooperatives Lernen und selbstständiges Handeln der Studierenden zu fördern.

Erfahrungen zeigen, dass Gruppenarbeitsphasen jedoch häufig zu Alibi-sequenzen aktivierender Lehre verkommen. Dies ist auf Schwierigkeiten wie unklare Arbeitsaufträge, Studierende, die eine passive Lernhaltung gewöhnt sind und einfordern, fehlende Klarheit über die Weiterverwendung der Ergebnisse sowie ungleiche Arbeitsverteilung innerhalb der Gruppenarbeit zurückzuführen (vgl. Harth 2015 a, S. 65). Mit Bedacht und situationsadäquat eingesetzt – dies ist z. B. dann der Fall, wenn Gruppenarbeiten die Chance bieten, dass Studierende voneinander, miteinander, übereinander und gegeneinander lernen (vgl. Weidenmann 2011, S. 127) – bietet sie die Möglichkeit, dass sich Studierende gemeinsam neues Wissen aneignen oder dieses vertiefen und dabei neben Fachkompetenz eine Reihe außerfachlicher Kompetenzen entwickeln können.¹⁰

Funktion	Neues Wissen durch die selbstständige Aneignung von und Auseinandersetzung mit Inhalten in einer Gruppe erwerben
Gruppengröße	Max. 40 Personen
Dauer	Die benötigte Zeit hängt von der Aufgabenstellung ab, liegt aber in der Regel nicht unter einer halben Stunde; erfahrungsgemäß haben Studierende einen hohen Zeitbedarf, wenn Texte zu lesen sind
Setting	Räume mit flexibler Bestuhlung
Platzierung	Innerhalb einer Seminarsitzung
Material	Flipchart- und Moderationspapier, Moderationsstifte, Inputmaterialien (Texte, Kopien usw.)
Vorbereitung	Präzise und durchdacht formulierte Aufgabenstellungen, Impulsmaterialien zusammenstellen, ggf. Aufgabenzettel für die Gruppe vorbereiten

¹⁰ Ausführliche Informationen zur Kleingruppenarbeit finden sich bei Weidenmann 2011, S. 127 und Harth 2015 a, S. 65 ff.

Es gibt ganz unterschiedliche Formen der Kleingruppenarbeit. In der Regel gehen der Gruppenarbeitsphase ein Input zum Thema (durch ein Referat oder die Lehrperson) und/oder eine kurze Lesephase voraus. Die Lehrperson bereitet vorab Fragen oder einen Arbeitsauftrag vor, die oder den sie an die Studierenden verteilt, und gibt die Dauer der Bearbeitungsphase an. Zumeist folgt der Gruppenarbeitsphase eine Phase, in der die Ergebnisse präsentiert werden. Lehrende machen vorab transparent, in welcher Form dies erfolgen soll, und verteilen entsprechende Arbeitsmaterialien (z. B. Moderationskarten).

Varianten

Varianten der Kleingruppenarbeit gibt es viele – von der klassischen Bearbeitung von Aufgabenstellungen und Fragen innerhalb verschiedener Gruppen über die Methode des Gruppenpuzzles oder des Antwortkarsells bis hin zum Bienenkorb, um nur einige zu nennen. Entsprechend variiert auch die Durchführung (vgl. Frey-Eiling/Frey 2008; Waldherr/Walter 2009, S. 19 ff.; Greving/Paradies 2012, S. 181 ff.).

Aus unserer Erfahrung wird die Variante des Gruppenpuzzles recht häufig eingesetzt und hat sich für viele Themen und Kontexte bewährt hat. Beim Gruppenpuzzle wird ein Rahmenthema in möglichst gleichwertige Teilthemen (oder Puzzleteile) zerlegt. Zum Beispiel bieten sich bei dem Thema „Instrumente des Marketingmix“ (eingebettet in eine thematische Einheit „Marketingstrategien“) die vier Teilthemen „Produktpolitik“, „Preispolitik“, „Distributionspolitik“ und „Kommunikationspolitik“ an. Es werden Vierergruppen (als Stammgruppen) gebildet, innerhalb derer jedes Mitglied für ein Teilthema verantwortlich ist. In Stillarbeit setzen sich die Studierenden zunächst mit einem zu ihrem Teilthema passenden Text und den folgenden Arbeitsfragen auseinander:

1. Was zeichnet das jeweilige Marketinginstrument aus?
2. Was sind Chancen und Risiken dieses Instruments?

Nun finden sich alle Studierenden desselben Teilthemas in neuen Gruppen zusammen (Expertengruppen) und diskutieren und vergleichen ihre Ergebnisse aus der Stillarbeitsphase. Unklarheiten können so geklärt und Inhalte erweitert werden.

Zurück in ihren Stammgruppen berichten die jeweiligen Expertinnen und Experten reihum über ihr Spezialthema. Alle Gruppenmitglieder sollten aktiv in diese Phase einbezogen sein.



Abb. 2: Struktur und Ablauf des Gruppenpuzzles (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/images/gruppenpuzzle1.jpg)

Die Methode der Kleingruppenarbeit eignet sich insbesondere zur selbstständigen Erarbeitung neuen Fachwissens und neuer Fachinhalte sowie zur Wissenssicherung. Wegweisend für den Einsatz sollte sein, dass der Wechsel zur Sozialform „Gruppenarbeit“ für die Studierenden nachvollziehbar ist, sei es, dass ein Erfahrungsaustausch untereinander didaktisch sinnvoll ist, ein Lerninhalt aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet oder unterschiedliche Teilaspekte parallel vertieft bearbeitet und dann im Plenum zusammengetragen werden sollen (vgl. Harth 2015 a, S. 67).

Die Gruppenarbeit als soziale Situation eignet sich schon per se besonders gut zur (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz und aller hierunter zu subsumierender Unterkompetenzen. Mithilfe von Kommunikationskompetenz z. B. gilt es, sich sinnvoll in Diskussionsprozesse einzubringen und fachliche und außerfachliche Beiträge beizusteuern. Ideen aus der Gruppe zusammenzutragen, die gemeinsame Lösung einer Aufgabe voranzutreiben und Ergebnisse herbeizuführen – all dies erfordert eine hohe Team-, aber auch Kooperationskompetenz. Gleichzeitig gilt es, sich gegenseitig zuzuhören, gruppenspezifische Prozesse wahrzunehmen, schwächere Gruppenmitglieder zu schützen usw., was Empathie und Konfliktkompetenz fördert.

Damit die Gruppenarbeit ihr volles Potenzial zur Unterstützung der Entwicklung von Sozialkompetenz entfalten kann, ist die Wahl des Arbeitsauftrages bzw. der Fragestellung elementar. Arbeitsaufträge, die lediglich auf Reproduktionsebene verbleiben („Arbeiten Sie die Kernaussagen des Textes heraus“), eignen sich weder zur Vertiefung von Fachwissen noch zur Förderung der Entwicklung von Sozialkompetenz. Häufig geht es hier lediglich um ein Herausschreiben der zentralen Thesen, ohne dass ein echter und reger Austausch vonnöten ist. Arbeitsaufträge, die hingegen über die Reproduktion hinausgehen und z. B. die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen beinhalten, ermöglichen echte und

ggf. auch konfliktträchtige Austauschprozesse und damit die (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz.

Im Bereich der Selbstkompetenz können insbesondere die Unterkompetenzen souveränes Auftreten sowie Flexibilität im Handeln innerhalb von Gruppenarbeiten sinnvoll (weiter-)entwickelt werden. So lässt sich in der Gruppensituation besonders erproben, ob man andere von seiner Idee/seinem Vorgehen begeistern und überzeugen kann, eine wichtige Facette von souveränem Auftreten. Auch wird Flexibilität im Handeln gefördert, da andere Gruppenmitglieder ggf. andere Vorstellungen haben, die es zusammenzubringen gilt. Auch hier ist die Fragestellung bzw. der Arbeitsauftrag wegweisend. Nur wenn es der Arbeitsauftrag zulässt, dass konträr diskutiert wird und Meinungsbildungen gewünscht sind, können sich diese Kompetenzen entfalten.

Die Fähigkeit zum souveränen Auftreten kann durch die zuvor dargestellte Variante des Gruppenpuzzles besonders gefördert werden, da hier jeder/r Studierende als Experte/Expertin für ein Teilthema verantwortlich ist. Der Gruppe müssen die Arbeitsergebnisse adäquat und verständlich vorgestellt werden.

Ferner bietet die Gruppenarbeit besonderes Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung von Methodenkompetenz. Informationen und Texte müssen adäquat verarbeitet werden, was die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie Transferkompetenz fördert. Die häufig an die Gruppenarbeitsphase anschließende Präsentation der Ergebnisse kann zu einer (Weiter-)Entwicklung von Präsentations- und Moderationskompetenz führen.

Damit die Gruppenarbeit ihr Potenzial zur Entwicklung der eben genannten außerfachlichen Kompetenzbereiche voll entfalten kann, sind sowohl die Arbeitsaufträge als auch die Art der Ergebnispräsentation entscheidend. Motivierender als die Präsentation gleicher Themen ist die Wahl sich ergänzender Themen.

Rollenspiel – spielend andere Positionen reflektieren

Beim Rollenspiel handelt es sich um eine Methode, bei der sich Studierende ganzheitlich mit Situationen aus ihrer späteren Berufspraxis oder gesellschaftlichen Lebenswelt auseinandersetzen können. Dabei nehmen sie die Rollen verschiedener Akteure ein und gestalten diese aus. Sie lernen verschiedene Positionen kennen und bekommen auch Gelegenheit, die eigene zu reflektieren.¹¹

Ganzheitliche Situationen
aus Berufspraxis und
Lebenswelt aufgreifen

Funktion	Auseinandersetzen und reflektieren verschiedener Positionen zu einem Thema
Gruppengröße	Bis zu 20 Personen
Dauer	90 Minuten inkl. Einführung, Vorbereitung und gemeinsamer Auswertung
Setting	Ausreichend Raum, sodass sich die Teilnehmenden frei bewegen können
Platzierung	Eine Sitzung im Semester

¹¹ Ausführliche Informationen zum Rollenspiel in Einsatz und Durchführung finden Sie bei Schaller 2006.

Material	Arbeitsauftrag mit Beschreibung des Eröffnungsthemas, Rollenkarten mit der Beschreibung der einzelnen Rollen, bei Bedarf Requisiten
Vorbereitung	Eröffnungsszenario entwickeln und die einzelnen Rollen ausgestalten, ggf. Rollenkarten und einen Beobachterbogen entwickeln

Durchführung

In einem Rollenspiel übernehmen die Studierenden die Rollen fiktiver Charaktere bzw. Figuren und erleben selbst handelnd soziale Situationen in einem erdachten Szenario. Es existiert kein festgeschriebener Ablauf für die Durchführung eines Rollenspieles. Der Rahmen kann sowohl eng gesteckt sein als auch sehr offen gehalten werden, sodass die Akteure das Szenario eigens definieren müssen/können. Diese Entscheidung muss in Abhängigkeit von der Zielsetzung bzw. Ausgangslage getroffen werden. Geht es zum Beispiel darum, dass der Umgang eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin mit schwierigen Klienten erprobt werden soll, bietet es sich an, einen groben Rahmen (Setting) vorzugeben (z. B. ein Treffen im Sozialamt), die Rollen jedoch nicht zu stark festzulegen, da auch die Vorstellungen darüber, welche schwierigen Situationen entstehen können und wie damit umzugehen ist, lernrelevant sind. Geht es hingegen um die Simulation eines Vorstellungsgesprächs und das Ableiten von Gelingensfaktoren, können Rollenkarten für beide Akteure (Bewerber und Führungskraft) hilfreich sein.

Der Wert des Rollenspiels liegt darin, mit dem Prinzip im Idealfall eine Realität entstehen zu lassen, mit der möglichst produktiv umgegangen werden kann. Rollenspiele werden häufig innerhalb von Trainings, z. B. von Führungs-, Verkaufs- oder Kommunikationstrainings, durchgeführt. In der Hochschullehre eignen sie sich insbesondere für Themen, die einen hohen Bezug zu der Lebenswelt der Studierenden oder eine hohe

Relevanz für das Praxisfeld haben (z. B. Agieren in der sozialen Arbeit, Kundengespräch, Bewerbungsgespräch usw.) (vgl. Knoll 2003, Mattes 2011 sowie Pahl 2013).

Varianten

Die Methode Rollenspiel kann in der Durchführung sehr stark differieren, was die Pole Selbsttätigkeit der Studierenden und Gesteuertheit durch die Lehrperson betrifft (vgl. Greving/Paradies 2012, S. 72 ff.). So ist es möglich, dass Lehrperson und Studierende das Thema gemeinsam formulieren oder auch dass die Studierendengruppe Thema und Ausgestaltung selbst entwickelt. Bei einem stark strukturierten Rollenspiel hingegen bekommen die Akteure zu Beginn Rollenkarten, anhand derer sie ihre Rolle ausgestalten können. Diejenigen in der Gruppe, die nicht selbst spielen, fungieren als Beobachtende. Sie notieren (ggf. anhand eines Leitfadens), was ihnen auffällt. Nach Abschluss des Spiels werden zunächst die Akteure danach gefragt, was ihnen aufgefallen ist, wie sie sich gefühlt haben usw., dann kommen die Beobachtenden zu Wort.

Ebenso gibt es eine Bandbreite, was die Ausgestaltung der einzelnen Rollen angeht. So kann es auch sein, dass ein Teil der Rollen stark vorgegeben ist (schwierige Klienten), während andere Akteure frei assoziieren und agieren sollen (Sozialarbeitende), um eine Bandbreite an Verhaltensmöglichkeiten ausprobieren zu können. Hier wäre es z. B. auch denkbar, dass mehrere Akteure für eine Rolle vorgesehen sind, die jeweils beim „Vorgängerakteur“ nicht im Raum anwesend sind, um nicht für ihre Rolle beeinflusst zu werden.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Beim Rollenspiel handelt es sich um eine Methode, anhand derer die Studierenden zum einen ihr Vorwissen einbringen und strukturieren können und welche sich zum anderen dazu eignet, neues Wissen zu

erwerben und weiterzuentwickeln. Üblicherweise finden Rollenspiele in den Geistes- oder Sozialwissenschaften eine breitere Akzeptanz als in technischen Disziplinen. Ob zur Erprobung des Umgangs mit schwierigen Klienten in der sozialen Arbeit oder zur Simulation einer Pflege-Patienten-Situation im Bereich Pflege und Gesundheit,¹² Rollenspiele kommen hier in unterschiedlichen Strukturierungsgraden zum Einsatz.

Doch auch in technischen oder gestalterischen Disziplinen gibt es sinnvolle Einsatzmöglichkeiten. Innerhalb eines Projektseminars der Vertiefungsrichtung „Verkehrswesen“ im Fachbereich Bauingenieurwesen der FH Münster z. B. wird derzeit überlegt, das Prüfungskolloquium in Form eines Rollenspiels zu gestalten. Die konkreten Überlegungen gehen dahin, eine Bürgerversammlung zu simulieren. Durch die Lehrenden werden hierbei unterschiedliche Rollen wie z. B. Umweltschützer oder Anwohner eingenommen, mit denen sich die Studierenden in der Rolle eines Verkehrsplaners konfrontativ auseinandersetzen müssen. Und auch im Fachbereich Wirtschaft unserer Hochschule wird das Rollenspiel bereits als Prüfungsform eingesetzt, z. B. im Rahmen des Wettbewerbs „Business-Idea-Idol“. Dort müssen Studierende ihre Geschäftsidee Investoren vorstellen. Die Investoren sind Studierende eines jüngeren Semesters, die ein bestimmtes Budget bekommen und dies entweder komplett in eine Idee investieren oder es aufteilen können. Ähnliches ist im Bereich Design oder Architektur denkbar.

Im Rollenspiel nehmen die Studierenden je eine bestimmte Rolle ein. Sie müssen rollenadäquat in Interaktion mit den anderen Teilnehmenden und deren Rollen handeln. Dies setzt voraus, dass sie sich in ihre Rolle, aber auch in die Rolle der anderen hineinversetzen. Hierdurch kann die Methode in besonderem Maße die (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz, definiert als „Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur gelungenen Gestaltung sozialer Situationen bei-

¹² Der im Fachbereich Pflege und Gesundheit unserer Hochschule 2014 für die Simulation unterschiedlicher Szenarien der Patientenversorgung eingerichtete Simulationsraum „Skills Lab“ bietet hierfür eine ideale Umgebung.

tragen und die sich auf den Umgang einer Person sowohl mit sich selbst als auch mit anderen beziehen“ (Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 36), unterstützen. Innerhalb des Rollenspiels gilt es verbal und nonverbal zu kommunizieren – besondere Facetten von Empathie, aber auch Kommunikationskompetenz. Auch problembehaftete Situationen – wenn auch künstlicher Natur – sind konstruktiv und rollenadäquat zu bewältigen und können damit zur Förderung der Entwicklung von Konfliktkompetenz als Fähigkeit, in Konfliktsituationen konstruktiv zu handeln und das Ziel zu verfolgen, eine für alle Beteiligten tragfähige Lösung herbeizuführen (vgl. ebd., S. 47), beitragen.

Das Rollenspiel erfordert – durch seinen schauspielhaften Charakter – ein hohes Maß an souveränem Auftreten (als Unterkompetenz von Selbstkompetenz). Es gilt, andere von sich selbst und seiner Rolle zu überzeugen und zu begeistern. Ferner sind Flexibilität im Handeln aufgrund der Offenheit der Situation und Reflexionsfähigkeit von Bedeutung. Besonders unterstützend hinsichtlich der Entwicklung von Selbstkompetenz ist die Methode des Rollenspiels dann, wenn die Rollen nicht zu eng vorgegeben werden, sondern Spielraum zum Ausprobieren und Erproben gegeben wird. Entscheidend ist ferner, wie die Situation des Rollenspiels im Anschluss im Plenum ausgewertet wird. Nicht nur die Inhalte des Rollenspiels sollten hier aufgegriffen werden, sondern auch, wie sich die Studierenden in ihrer jeweiligen Rolle gefühlt haben. Fragen danach, wie es ihnen in der Rolle gegangen ist, was ihnen leicht und was schwer gefallen ist, können zur (Weiter-)Entwicklung von Reflexionskompetenz beitragen.

Das Rollenspiel ist ferner eine Methode, die sich insbesondere zur (Weiter-)Entwicklung der Transferkompetenz eignet. So sind die Studierenden dazu angehalten, zuvor theoretisch Erlernetes auf beispielhafte Praxissituationen anzuwenden. Im Sinne der Selbstpräsentation wird auch die Methodenkompetenz gefördert.

Beim Einsatz der Methode „Rollenspiel“ ist zu beachten, dass eine Gruppe, die mit Rollenspielen noch nicht vertraut ist, eventuell große Berührungängste hat und zunächst stärkere Vorgaben für die Rollen helfen können, die „Scheu vorm Spiel“ zu überwinden. Ein ganz praktisches Beispiel zur Überwindung dieser Scheu kommt aus dem Fachbereich Sozialwesen. Hier werden häufig sogenannte Rollentandems gebildet, die aus dem eigentlichen Rollenspieler und einem Flüsterer bestehen. Der Flüsterer, der sich während des Rollenspiels im Hintergrund hält, hat die Aufgabe, dem Rollenspieler bei Schwierigkeiten zu helfen, einzuspringen und vorzusagen. Somit liegt es in der gemeinsamen Verantwortung, die Rolle vorzubereiten und zum Gelingen beizutragen.

Fallstudienarbeit – eine etablierte Methode für mehr Praxisbezug

Die Fallstudienarbeit ist eine vor allem in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen häufig eingesetzte und etablierte Methode (vgl. z. B. Knoll 2003). Dies zeigt sich auch darin, dass es in einigen sozialwissenschaftlichen Studiengängen ganze Module zur Fallstudienarbeit gibt. Ein Beispiel bildet das Modul „Fallstudien“ im Masterstudiengang „Nachhaltige Dienstleistungs- und Ernährungswirtschaft“ unserer Hochschule. Insbesondere die Möglichkeit, durch die Arbeit an Fällen einen Lebensweltbezug herzustellen und abstrakte Inhalte konkreter werden zu lassen, wird als Vorteil der Fallstudienarbeit angesehen. Je nach Größe und Komplexität des Falls kann die Methode auch über mehrere Sitzungen oder ein Semester hinweg verwendet werden.¹³

¹³ Gute Beschreibungen der Methode „Fallstudienarbeit“ finden sich bei Knoll 2003 und Brettschneider 2007.

Funktion	Praxisbezug in Lehrveranstaltungen einbringen
Gruppengröße	Max. 30 Personen
Dauer	30 Minuten Fallbearbeitung plus 45 Minuten anschließendes Plenum, bei einem komplexen Fall auch mehrere Wochen bis hin zu einem gesamten Semester
Setting	Räumlichkeiten, die die Arbeit in Gruppen ermöglichen
Platzierung	Innerhalb einer Sitzung oder in einem größeren thematischen Abschnitt im Semester
Material	Fallbeschreibung, Aufgabenstellung (beides schriftlich), Visualisierungsmaterial (z. B. großformatiges Papier, Stifte)
Vorbereitung	Präzise Fallbeschreibung vorbereiten, die alle notwendigen Informationen enthält, Aufgabenstellung formulieren, ggf. Einrichten einer Lernplattform

Durchführung

Zu Beginn findet eine Fallkonstruktion statt. Ein fiktiver Fall soll schriftlich einen möglichst realistischen Ausschnitt der Wirklichkeit abbilden, welcher repräsentativ für die ausgewählte Thematik ist. Es können sogenannte offene und geschlossene Fälle eingesetzt werden. Als „offener Fall“ wird ein Problem bzw. eine Situation bezeichnet, in der keine Lösung vorliegt – diese gilt es zu erarbeiten. Bei einem „geschlossenen Fall“ wird eine Lösung mitgeliefert, welche allerdings richtig oder auch falsch sein kann. Dies muss im Rahmen der Bearbeitung analysiert und beurteilt werden. Der geschlossene Fall kann folglich auch zum offenen Fall werden – ist die vorgegebene Lösung als falsch entlarvt worden, wird gemeinsam eine adäquate Lösung erarbeitet. Bei der Fallstudien-

arbeit arbeiten Studierende idealerweise gemeinsam in Gruppen an den Fällen, die dann wieder ins Plenum eingebracht und diskutiert werden können. Es ist aber auch möglich, den Gruppen anders Feedback zu ihren Lösungen zu geben oder diese zum Beispiel auf einer digitalen Plattform (z. B. ILIAS) zur Diskussion zu stellen.

Ein Beispiel der Bearbeitung eines offenen Falls kommt aus dem eben schon erwähnten Modul „Fallstudien“ des Masterstudiengangs „Nachhaltige Dienstleistungs- und Ernährungswirtschaft“. Die Fallbeschreibung¹⁴ (in Auszügen) lautet wie folgt:

„Seit der Ankündigung und Einführung des neuen EU-Biosiegels wird Bundesministerin Ilse Aigner mit unzähligen Briefen und E-Mails bombardiert. Verbraucher, Organisationen sowie Vertreter der Bauernverbände und der Industrie machen ihrem Unmut Luft. Hier einige Auszüge dieser zunächst als persönliche Meinung einzuordnenden E-Mails:

Herr Mathew Health aus Berlin schreibt: ‚Ungesunde Produkte erhalten das Biosiegel. Das ist nicht nachhaltig! Mit dem Bio-Siegel werden z. B. Limonaden verkauft, bei denen kein Stück Frucht drin ist, sondern der Geschmack mit Aromastoffen aus Papierabfällen und Schimmelpilzen erzeugt wird. Ebenso gibt es überzuckerte Bio-Frühstücksprodukte für Kinder, bei denen kein Verbraucher erkennen kann, woher die einzelnen Zutaten kommen und wie viel Zucker tatsächlich drin ist! [...]‘

Frau Herta Bauer aus Kleinkarlbach schreibt: ‚Das Biosiegel hat zu hohe Anforderungen. Wenn Sie wollen, dass unser Hof weiterhin auf Bio umstellt, muss das für uns auch finanzier- und machbar sein, schrauben Sie Ihre überhöhten Ansprüche auf ein machbares Maß hinunter. Sonst steigen wir wieder aus! [...]‘

¹⁴ Die Fallbeschreibung stammt aus dem Jahr 2012, weshalb Frau Aigner als Bundesministerin genannt wird.

Um nicht vorschnell einzelnen Interessenvertretern nachzugeben, setzt Frau Aigner einen wissenschaftlichen Beirat ein, der diesen Vorwürfen nachgeht. Die erste, konstituierende Sitzung fand bereits statt. Dabei wurde schnell klar, dass es zu viele unterschiedliche Ansprüche gibt, die über ein reines Biosiegel hinausgehen. Und dass das Biosiegel eben nur einen Teil der Nachhaltigkeit abdeckt. Das erste richtungsweisende Ergebnis aus dieser Beiratssitzung lautet: „Wir empfehlen die Entwicklung eines Nachhaltigkeitsdachlabels für Nahrungsmittel. Es soll die Form eines Dachlabels haben, das alle wichtigen Aspekte der Nachhaltigkeit für den Bereich Nahrungsmittel (Gesundheit, Umweltwirkungen, Soziales und Tierschutz) zusammenfasst und in differenzierter Weise bewertet.“

Der Fallbeschreibung folgt nun die schriftlich ausformulierte Aufgabe an die Studierenden, in die Rolle wissenschaftlicher und unabhängiger Experten/Expertinnen zu schlüpfen, die von Frau Aigner in den Beirat berufen wurden. In dieser Rolle gilt es über ein halbes Jahr hinweg gemeinsam an einer Gesamtlösung zu arbeiten. Ziel ist es, ein nachhaltiges Dachlabel für Nahrungsmittel zu entwickeln und einen wissenschaftlich begründeten Vorschlag dazu vorzulegen.

Die Fallbearbeitung erfolgt über das gesamte Semester. Eine methodische Besonderheit liegt darin, dass der eigentlichen Fallbearbeitung in Gruppen zunächst eine Art ausgedehnte Gruppenpuzzlephase vgl. S. 61 vorausgeht, in der die Studierenden sich zu Experten/Expertinnen in den Bereichen Umwelt, Gesundheit, Soziales, Tierschutz oder Labelprozess machen. Anschließend organisieren sie sich in interdisziplinären Teams und erarbeiten einen Gesamtvorschlag für ein „Nachhaltigkeitslabel für Nahrungsmittel“.

Wie das vorherige Beispiel zeigt, wird die Fallstudienarbeit häufig mit anderen Methoden kombiniert. So sind insgesamt vielfältige Variationsmöglichkeiten im Sinne der Kombination mit anderen Methoden denkbar, so z. B. auch die Möglichkeit, zum Ende der Fallstudienarbeit nach Präsentation aller Falllösungen die Vorschläge per Punktabfrage zu bewerten vgl. S. 41.

Variationen bestehen ferner hinsichtlich der Reichweite der Fallstudienarbeit: Zum einen können Fallstudien sehr kleinräumig innerhalb einer Lehrveranstaltungssitzung eingesetzt und ausgewertet werden. Ein Beispiel aus der eigenen Lehrpraxis sind kurze Fälle zu schwierigen Situationen in der Lehre, wie einem schweigenden Plenum oder dem Umgang mit Provokationen, zu denen die Seminarteilnehmenden dann Präventions- und Interventionsstrategien entwickeln sollen. Fallstudien können aber auch – wie im vorherigen Beispiel – über mehrere Wochen gehen, sofern der Fall dies zulässt. Ist dem so, sollte die Arbeit am Fall durch verschiedene Schritte und Feedbackschleifen strukturiert werden. Bei der Arbeit über mehrere Wochen kann die Begleitung durch eine Lernplattform wie z. B. ILIAS und/oder durch Tutorinnen und Tutoren oder den Einsatz eines Lerntagebuchs¹⁵ sinnvoll sein.

Eine besondere Variante der Fallstudienarbeit ist das Problembasierte Lernen (vgl. Harth 2015 a, S. 116 ff.).¹⁶ Die Studierenden sollen das im Lerngegenstand vorhandene Problem regelgeleitet in Form von sieben Schritten erkennen, beschreiben, möglichst selbstständig lösen und

¹⁵ Beim Lerntagebuch handelt es sich um eine Lernmethode bzw. ein Arbeitsmittel zur Reflexion des eigenen Lernens, etwa im Rahmen einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls. Weitere Informationen zum Lerntagebuch finden Sie z. B. bei Rambow/Nückles 2002 und Renkl 2004 oder etwas kritischer beleuchtet bei Harth 2015 a, S. 100 f.

¹⁶ Das Problembasierte Lernen wird mitunter auch als eigene Methode bezeichnet. Wir verstehen dieses in Anlehnung an Friedrichsmeier/Mair/Brezowar (vgl. 2007) als eine besonders regelgeleitete und strukturierte Variante der Fallstudienarbeit.

anwenden. Die Erarbeitung findet teils in Gruppen- und teils in Einzelarbeit statt, weshalb die Methode besonders geeignet ist, um Selbst- und Kontaktstudium sinnvoll miteinander zu verzahnen.

Die sieben Schritte sind in Anlehnung an Weber (vgl. 2007) die folgenden:

Schritt 1: Begriffe klären:

Text sorgfältig lesen und alle unklaren Begriffe klären. Dazu gegebenenfalls Fachbücher, Skripte oder elektronische Ressourcen verwenden.

Schritt 2: Problem bestimmen:

Die wichtigsten Kernelemente auflisten und ordnen.

Schritt 3: Problem analysieren:

Brainstorming, Einbringen von Vorwissen, Assoziationen. Bildung von Hypothesen. Alle Aussagen und Ideen protokollieren. Noch keine Diskussion!

Schritt 4: Erklärungen ordnen:

Diskutieren und strukturieren der Hypothesen. Auswahl treffen und Prioritäten setzen.

Schritt 5: Lernziele formulieren:

Wissenslücken erfassen. Lernfragen formulieren. Rechercheaufträge an die Gruppenmitglieder verteilen. Kommunikationswege und Termin für Schritt 7 vereinbaren.

Schritt 6: Informationen beschaffen:

Individuelle Erarbeitung der Antworten zu allen Lernfragen („neues“ Wissen) mit Aufbereitung und Dokumentation unter Nennung der verwendeten Quellen.

Schritt 7: Informationen austauschen:

Ergebnisse in eigenen Worten präsentieren. Lösungsvorschläge diskutieren, evtl. korrigieren. Fragen einbringen und klären. Ergebnisbericht zusammenstellen und präsentieren.

Ggf. Schritt 8: Evaluation:

Gruppenprozess offen analysieren. Effizienz des Lernverhaltens (auch des eigenen!) prüfen. Ergebnisse in einem Protokoll festhalten.

Aufgrund der Komplexität der Methode ist es sinnvoll, den Studierenden eine Art Ablaufplan an die Hand zu geben, der die einzelnen Schritte erklärt, mit Zeitangaben versieht und einer entsprechenden Sozialform (Gruppen- oder Einzelarbeit) zuordnet.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Bei der Fallstudienarbeit handelt es sich um eine Methode, mithilfe derer sowohl Wissen erworben als auch Vorwissen eingebracht werden kann. Sie zielt darauf ab, dass ein neues Thema anhand einer spezifischen Situation erschlossen wird. Die Studierenden sollen sich mit der Thematik identifizieren und Lösungsstrategien entwickeln können. Je nach Reichweite des Falls bietet die Fallstudienarbeit eine gute Möglichkeit, Selbst- und Kontaktstudium sinnvoll miteinander zu verzahnen.

Findet eine Fallstudienarbeit in der Gruppe statt (was meistens der Fall ist), können Studierende in hohem Maße Sozialkompetenz entwickeln. Neben Kommunikationskompetenz sind vor allem Empathie und Teamkompetenz (alles Unterkompetenzen von Sozialkompetenz) gefordert. Das Einnehmen einer Haltung, dass eigene Kompetenzen nicht ausreichen bzw. durch die Kompetenzen anderer erweitert und bereichert werden, ist als zentrales Merkmal von Teamkompetenz elementar (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 42). Aber auch Konfliktkompetenz kann (weiter-)entwickelt werden, geht es doch bei der Fallbearbeitung

darum, eine Auswahl zu treffen und Prioritäten zu setzen, was innerhalb der Gruppe zu Konflikten und Unmut führen kann, denen die Studierenden lösungsorientiert begegnen müssen. Je komplexer und weitreichender der Fall ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass es im Prozess der Lösungsfindung zu Konflikten in Form von Meinungsverschiedenheiten, anderen Ansichten usw. kommen kann, deren Lösung aber zur (Weiter-)Entwicklung von Konfliktkompetenz beitragen kann. (Inoffizielle) Gruppensprecher können sich zudem in Führungskompetenz üben, indem sie motivieren, delegieren und Arbeitsprozesse kontrollieren.

Bei der Fallstudienarbeit müssen die Studierenden sich selbst organisieren – möglicherweise auch in der Gruppe –, um den Fall adäquat bearbeiten zu können. Hierbei wird ihre Selbstkompetenz gefördert. In Abgrenzung zu anderen Methoden wird neben der Fähigkeit zum souveränen Auftreten und zur Reflexion insbesondere die Selbstmanagementkompetenz angesprochen, geht es doch darum, zielgerichtet vorzugehen, sich selbst zu motivieren, ein Projekt zu managen und Lern- und Erfolgsprozesse zu überprüfen (vgl. ebd., S. 59 f.). Größere Fälle, also solche, die eine längere Bearbeitungszeit erfordern, sollten dann zum Einsatz kommen, wenn die Studierenden bereits mit projektformiger Arbeitsweise vertraut sind.

Bezogen auf Methodenkompetenz lernen die Studierenden durch die Fallstudienarbeit, theoretisch erlerntes Wissen an realen bzw. an die Realität angelehnten konstruierten Fällen anzuwenden. Sie schulen dabei in erheblichem Maße ihre Problemlöse- und Transferkompetenz. In Form eines größeren und sich über mehrere Sitzungen oder ein gesamtes Semester erstreckenden Falls hat eine Fallbearbeitung durchaus Forschungscharakter. Aufgrund der Komplexität der Problemaufgabe bietet die Methode so ein besonders Potenzial zur Entwicklung von Problemlösekompetenz (Unterkompetenz von Methodenkompetenz), mit ihren Teilkompetenzen Probleme erkennen, komplexe Situationen erfassen, Problemstellungen zergliedern, Lösungswege erarbeiten, Lösungen durchsetzen und Ergebnisse bewerten (vgl. ebd., S. 76 f.).

Insgesamt eignet sich die Methode der Fallstudienarbeit immer dann, wenn eine eigenständige Arbeitsphase und tiefgreifende Auseinandersetzung mit Inhalten gewünscht sind. Im Gegensatz zu vielen vorher thematisierten Methoden geht mit der Methodenwahl auch ein grundsätzlicher Wechsel der Lehrenden- und Studierendenrolle einher, dessen man sich bewusst sein sollte. Die Studierenden werden zu Experten und Expertinnen eines Themas, die Lehrperson eher zu einer Lernbegleitung, die den Lernprozess der Studierenden unterstützt.

Diskussionen und Meinungsbildung in Gang bringen

Diskussionsrunden
sind effektiv bei
einer guten Struktur.

Diskussionen und Meinungsbildung in Gang bringen

In Ihrer Lehrveranstaltung steht das Thema „Ethische Fragen im Bereich der Unternehmensführung“ auf der Agenda. Sie möchten in diesen Themenblock gerne diskursiv einsteigen, erinnern sich aber noch an einige recht mühsame Versuche aus vorherigen Lehrveranstaltungen, Diskussionen in Gang zu bringen und die Ergebnisse zu sichern. Sie fragen sich, welche methodischen Kniffe es gibt, um Diskussionen auf der einen Seite regelgeleitet zu gestalten, ohne auf der anderen Seite zu engräumig zu werden und Kreativität einzuschränken.

Passives Lernverhalten aufbrechen

Mitunter werden eine fehlende Beteiligung und ein passives Lernverhalten der Studierenden in Lehrveranstaltungen kritisiert. Als Ad-hoc-Lösung werden häufig Diskussionen und Gespräche initiiert. Frei nach dem Motto „Dann diskutieren wir anschließend noch ein wenig über das Thema der heutigen Sitzung“ kommen Diskussionen jedoch manchmal nur schleppend in Gang, wirken künstlich oder schweifen ab. Verschiedene Methoden können dabei helfen, Diskussionen richtig zu inszenieren und effektiver durchzuführen. Dabei sind es häufig Mischformen der Methoden, die in der Praxis angewendet werden und sich bewährt haben. Wegweisend aus unserer Erfahrung sind dabei die Elemente „richtige und anregende Frageimpulse stellen“ (vgl. Harth 2015 b) und „eine gute Struktur herstellen“. Die folgenden in der Lehrpraxis verwendeten Diskussionsmethoden haben sich für verschiedene Situationen und Kontexte bewährt.

Gruppendiskussion – der Klassiker für einen regen Austausch

Die Gruppendiskussion gilt als die klassischste und bekannteste Diskussionsmethode. Ihr folgt manchmal der Ruf, wenig strukturiert, ja fast schon beliebig abzulaufen und kaum Vorbereitung seitens der Lehrperson zu erfordern. Richtig initiiert und begleitet, kann sie jedoch eine sinnvolle und anspruchsvolle Methode sein, um die Aktivität von Studierenden anzuregen und Fragestellungen und Themen gemeinsam zu erörtern.¹⁷

Funktion	Methode zur gemeinsamen Erörterung, Klärung und Weiterentwicklung von Fragestellungen und Themen innerhalb einer Lerngruppe
Gruppengröße	Max. 30 Personen, insbesondere die Pro- und Kontra-Diskussion als Variante der Gruppendiskussion ist auch für größere Gruppen geeignet
Dauer	Je nach Teilnehmerzahl und Thema zwischen 15 und 60 Minuten
Setting	Stuhlkreis oder Tischanordnung in Hufeisenform, sodass die Diskussionsteilnehmenden Blickkontakt zueinander haben
Platzierung	Während einer Sitzung durchführbar, sowohl zu Beginn einer thematischen Einheit also auch zur Kondensierung am Ende
Material	Um die Beiträge und mögliche (Zwischen-)Ergebnisse festhalten zu können, sollte eine Tafel, Flipchart oder Ähnliches im Raum vorhanden sein
Vorbereitung	Formulierung und Verschriftlichung von Impulsfrage(n), Strukturierungsüberlegungen zur Ergebnisdarstellung im Vorfeld

¹⁷ Gute Tipps zur Durchführung von Gruppendiskussionen – z. B. hinsichtlich der schriftlichen Verstetigung des Gesagten – finden sich bei Waldherr/Walter 2009, S. 37 ff.

Die Diskussion wird mit einer Impulsfrage eröffnet, welche gut überlegt und an alle Anwesenden gerichtet sein sollte. Dabei sollte diese so offen und thematisch anregend gestellt werden, dass genug Raum zur Diskussion gegeben wird, aber gleichzeitig auch so spezifisch, dass eine Diskussion nicht ins Beliebigere läuft. Geeignet sind z. B. Impulsfragen wie „Mit welchen Maßnahmen würden Sie als Leitungsperson einer Pflegeinstitution den geplanten Kürzungen der Stadt begegnen?“. Auch provokative Thesen im Stil der Methode *Advocatus Diaboli*¹⁸ eignen sich gut, um Diskussionen in Gang zu bringen. Ein Beispiel hierfür ist die Frage „Wozu brauchen wir eigentlich Unternehmensethik, wenn wir ein Wirtschaftsrecht haben?“. Gern gestellte Fragen wie „Wie fanden Sie den Text?“ oder „Haben Sie Fragen zum Vortrag?“ sind hingegen wenig zielführend und münden oft in Verlegenheitsantworten.

In einer ersten Phase folgt auf die Impulsfrage ein offenes Gespräch, in dem alle Studierenden die Möglichkeit bekommen sollen, sich nach Belieben zu äußern. Die einzelnen Beiträge und Diskussionspunkte werden von der Diskussionsleitung (dies ist in der Regel die Lehrperson, sie kann aber auch von einem/einer geübten Studierenden übernommen werden) gesammelt, geordnet und schriftlich festgehalten. Danach werden einzelne Aspekte vertiefend weiter diskutiert. Welche das sind, wird gemeinsam mit der Gruppe besprochen. Abschließend ist es Aufgabe der Diskussionsleitung, den letzten Stand und nach Möglichkeit das Ergebnis der Diskussion zusammenzufassen. Auch diese Aufgabe kann unter verschiedenen Studierenden (z. B. zu verschiedenen Aspekten) verteilt werden (vgl. Knoll 2003, S. 157 ff.).

¹⁸ Bei der Methode übernimmt eine Person die Rolle des „Advocatus Diaboli“ (Anwalt des Teufels) und versucht, durch kontroverse Statements, Thesen oder Fragen zur Diskussion und Meinungsbildung anzuregen. Weitere Informationen zu dieser Methoden finden sich unter: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7242

Hilfreich für eine lebendige Diskussion ist es, wenn die Studierenden sich untereinander bereits kennen. Handelt es sich um eine Gruppe, die zuvor in dieser Konstellation noch nicht zusammengetroffen ist, bietet sich zunächst eine kurze Kennenlernphase (z. B. in Form einer Vorstellungsrunde mittels des eigenen Schlüsselbundes, siehe S. 23) an.

Varianten

Wie unsere eigenen Erfahrungen und die Gespräche mit Lehrenden der Fachhochschule Münster zeigen, kommen Gruppendiskussionen nur selten in der oben beschriebenen „Reinform“ zum Einsatz. Folgende Variationsmöglichkeiten sind verbreitet:

1. Insbesondere für spannungsreiche und konfliktgeladene Themen – ein Beispiel hierfür wäre z. B. die Frage nach dem Kopftuchverbot für Lehrerinnen an Schulen – bietet sich die Initiierung einer Pro- und Kontra-Diskussion an. Die Lehrperson nennt zunächst das kontrovers zu diskutierende Thema und teilt die Studierenden in zwei gleich große Gruppen ein: eine Pro- und eine Kontra-Gruppe. Da es genau nicht darum geht, sich der Partei anzuschließen, die der eigenen Meinung entspricht, sondern darum, sich in eine Argumentation einzufühlen, unabhängig davon, ob sie der eigenen Einstellung entspricht oder nicht, bietet es sich an, die Einteilung in die Pro- und Kontra-Gruppe per Zufallsprinzip zu gestalten. Je nach Gruppengröße diskutieren und notieren die Mitglieder der jeweiligen Gruppen in Murrel- oder Kleingruppen ihre Argumente. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen und die Diskussion mit der anderen Gruppe kann beginnen, wobei je nach Gruppengröße entweder alle Teilnehmenden mitdiskutieren können oder stellvertretend für die Gruppe je drei bis vier Studierende aufs Podium kommen und die Argumente ihrer Gruppe vertretend vorbringen. Am Ende der Diskussion fasst die Lehrperson die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen. Soll nicht nur der Inhalt der Diskussion, sondern

auch der Prozess des Diskutierens in den Fokus gestellt werden, kann man anschließend in eine Reflexionsphase übergehen und über die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden (z. B. „Wie ging es mir, als ich mich mit der Pro- oder Kontra-Sicht befassen musste?“) sprechen. Variationsmöglichkeiten gibt es dahingehend, dass die Pro- und Kontra-Diskussion noch stärker gelenkt werden kann, indem zunächst die Mitglieder beider Gruppen abwechselnd ihre Argumente vorbringen und aus ihrer Sicht Stellung beziehen. Anschließend wird dann in einer Art Rundgespräch über die Hauptargumente diskutiert.¹⁹

2. Eine weitere Variante der Gruppendiskussion bietet die Methode 66 (auch Bienenkorb oder Mauschelgruppe genannt, vgl. z. B. Brinker/Schumacher 2014, Methodenkarte 8) als Kombination aus Gruppenarbeit und Diskussion. Die Studierenden bilden zunächst Kleingruppen mit je sechs Teilnehmenden und diskutieren in einer fest vereinbarten Zeit von sechs Minuten über eine klar definierte Fragestellung. Anschließend berichtet jede Kleingruppe (bzw. eine Person aus den jeweiligen Kleingruppen) kurz von ihren Gesprächsergebnissen im Plenum (vgl. Müller u. a. 2012). Die Methode trägt ihren Namen aufgrund der Personenanzahl und der Diskussionszeit (sechs Personen diskutieren sechs Minuten lang). Alternativ sind natürlich auch andere Zusammensetzungen und Diskussionszeiten denkbar (z. B. diskutieren vier Studierende sieben Minuten lang – Methode 47 – o. ä.). So bleibt die Methode hinsichtlich Studierendenzahl und Diskussionszeit flexibler, was auch mit Blick auf eine mögliche variierende Komplexität des Themas sinnvoll ist. Des Weiteren bietet es sich an, dass nicht alle Gruppen dieselbe, sondern unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Frageimpulse zu einem Oberthema bearbeiten. Bezogen auf das Beispielthema „Digitalisierung“ könnten Gruppe A und B sich mit der Fragestellung „Was charakterisiert digitale Medien?“ auseinandersetzen, während Gruppe

¹⁹ Eine gute Beschreibung der Pro- und Kontra-Diskussion findet sich bei Waldherr/Walter 2009, S. 37 ff.

C und D darüber diskutieren „Was kennzeichnet eine digitale Gesellschaft?“. Gruppe E und F könnten sich schließlich mit der Frage auseinandersetzen „Welche Kompetenzen werden im Zuge einer Digitalisierung zunehmend wichtiger?“. Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, dass ein Thema in seiner ganzen Bandbreite erfasst werden kann und viele Ideen und unterschiedliche Perspektiven mit einfließen.

3. Als weitere Variationsmöglichkeit bietet es sich an, Praxisvertreter/-innen mit in Diskussionsrunden einzubeziehen. Beispielsweise steht der Einstieg in die Lehrveranstaltung „Unternehmensethik“ des Fachbereichs Wirtschaft der Fachhochschule Münster unter der Leitfrage: „Wozu brauchen wir eigentlich Unternehmensethik, wenn wir ein Wirtschaftsrecht haben?“ Hierzu wird ein Richter für Wirtschaftsethik eingeladen und für die nächste Sitzung angekündigt. Vorbereitend sollen die Studierenden sich Fragen überlegen, die sie an den Experten haben. Sie stellen ihre Fragen an den Richter und kommen so in die Diskussion. Die Lehrperson hält sowohl Frageimpulse als auch Antworten dazu auf einem Flipchart fest und lenkt ggf. leitend ein.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Die Methode der Gruppendiskussion mit all ihren Variationsmöglichkeiten eignet sich insbesondere für einen durch wechselseitigen Austausch angestrebten Klärungsprozess. Fragestellungen und Themen werden gemeinsam erörtert, erschlossen und weiterentwickelt. Studierende lernen, ein Thema in seinen verschiedenen Facetten zu beleuchten. Lehrende erhalten einen Überblick über Einstellungen, Vorwissen und fachlichen Kenntnisstand ihrer Studierenden.

Hinsichtlich der Frage nach Möglichkeiten der Förderung außerfachlicher Kompetenzentwicklung ist die Gruppendiskussion – wenn sinnvoll platziert, richtig initiiert und zielführend moderiert – ein echter Allrounder.

Vor allem zur Unterstützung der (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz ist sie in besonderem Maße geeignet.

So werden Studierende durch die Gruppendiskussion in eine Situation gebracht, mit anderen zu interagieren, zu kooperieren und ggf. Konflikte diskursiv zu lösen. Kommunikationskompetenz mit ihren Teilkompetenzen Sprache anpassen, zuhören können und seinen eigenen Kommunikationsanteil erkennen sowie Empathie mit den Teilkompetenzen andere wahrnehmen, sich in andere hineinversetzen und andere stärken können so (weiter-)entwickelt werden (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 38 ff.). Damit dies gelingen kann, ist eine zielführende Moderation wichtig. Neben den Aufgaben der Diskussionsleitung, die Ziele und den Rahmen der Diskussion aufzuzeigen, Spielregeln für die Diskussion zu vereinbaren (wie sich gegenseitig ausreden lassen), eine positive Grundstimmung zu schaffen, durch Fragen zu lenken, zu motivieren und Diskussionsbeiträge zu visualisieren (vgl. z. B. Brinker/Schumacher 2003), ist es zur Förderung der Entwicklung von Sozialkompetenz besonders wichtig, Anlässe zu schaffen, in denen die Studierenden ihre Beiträge aufeinander beziehen müssen (z. B. durch Fragen wie „Hat jemand eine andere Einschätzung als Ihre Kommilitonin?“ oder die Aufforderung, auch einmal Stellung zu beziehen, wie „Welchem Argument schließen Sie sich denn an und warum?“, sprich in wechselseitige Austauschprozesse zu kommen.

Varianten wie die Methode 66 und die Pro- und Kontra-Diskussion können zudem dazu beitragen, Teamkompetenz (weiter) zu entwickeln, bilden doch die einzelnen Gruppen hier ein Team, das gemeinsam Arbeitsergebnisse verdichtet, Argumente sammelt und zu einer Lösung, ja häufig einer Art Konsens kommen muss.

Auch zur Entwicklung von Selbstkompetenz kann die Gruppendiskussion beitragen. Durch die Möglichkeit, zu argumentieren und eigene Beiträge zur Sprache zu bringen, lernen Studierende, souverän aufzutreten. Sie müssen ggf. versuchen, andere von ihrer Meinung zu überzeugen

bzw. ihre Meinung gegenüber anderen Meinungen zu vertreten. Auch Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit werden in der Interaktion mit anderen entwickelt. Dies lässt sich weiter unterstützen, indem die Diskussionsleitung z. B. Meinungsbildungsprozesse im Laufe der Diskussion präsent macht. Durch die Möglichkeit, im Anschluss an die Pro- und Kontra-Diskussion in einen Reflexionsprozess überzugehen und über die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden (z. B. „Wie ging es mir, als ich mich mit der Pro- oder Kontra-Sicht befassen musste?“) zu sprechen, eignet sich diese Variante besonders zur Förderung der Entwicklung von Reflexionskompetenz.

Besonders sinnvoll kann es sein, die Rolle der Diskussionsleitung an Studierende zu übergeben. Dies kann zum einen zur Unterstützung der Entwicklung von Führungskompetenz mit ihren Facetten motivieren und delegieren (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 50 f.) beitragen. Zum anderen wird eine der zentralen Methodenkompetenzen, nämlich die Moderationskompetenz, gefördert, stellt es doch eine ganz besondere Herausforderung dar, Diskussionsrunden zu leiten, hierbei Fragemethoden anzuwenden und Gespräche zu kondensieren. Deshalb kann es auch sinnvoll sein, die Gruppenleitung im Laufe einer Diskussion an verschiedene Studierende zu übergeben.

Posterdiskussion – Diskussionsanlässe auf Postern erzeugen

Meinungsbildung bei Studierenden anregen

Wie ein Blick in die Literatur zeigt, herrscht zur Methode der Posterdiskussion kein einheitliches Verständnis vor. So werden häufig auch Methoden, die wir eher den Präsentationsmethoden zuordnen, wie der Infomarkt oder auch die Ver-nissage, als Posterdiskussionen bezeichnet (vgl. z. B. Waldherr/Walter 2009, S. 30 ff.). Unserem Verständnis nach handelt es sich bei der Posterdiskussion in Abgrenzung zur Posterpräsentation um eine Methode, in der durch Poster erzeugte Diskussionsanlässe im Fokus stehen.²⁰

Funktion	Methode, um Statements auf Postern als Diskussionsanlässe zu nehmen
Gruppengröße	Sechs bis max. 25 Studierende
Dauer	Je nach Gruppengröße und Diskussionsanlässen zwischen 20 und 45 Minuten
Setting	Wird häufig zu Beginn einer Sitzung und insbesondere zum Einstieg in ein neues Themenfeld eingesetzt
Platzierung	Eignet sich zum Einsatz innerhalb einer Sitzung, zu Beginn einer thematischen Einheit oder zur Kondensierung von Ergebnissen
Material	Moderations- oder Flipchartpapier sowie Moderationsstifte und ggf. Kreppband
Vorbereitung	Formulierung von Fragen oder Statements, die Diskussionsanlässe bieten

²⁰ Schumacher/Brinker 2014 haben ein ähnliches Verständnis von der Methode Posterdiskussion.

In der Regel wird zu einem bestimmten Oberthema gearbeitet. Hierzu werden Poster mit jeweils einer Unterfrage oder einem Impuls aufgehängt. Die Studierenden gehen entlang der Plakate und schreiben (in Stillarbeit) Antworten zu den Fragen auf oder Assoziationen, die sie damit verbinden. Dabei kann und soll eine Person zu jedem Plakat mehreres aufschreiben. In einer zweiten Runde werden die Studierenden gebeten, sich die Einträge der anderen anzuschauen und diese grafisch zu kommentieren. Üblich sind: Fragezeichen = ist mir nicht klar, Ausrufezeichen = stimme ich zu, Blitz = sehe ich anders. Danach trifft sich die Gruppe im Plenum. Nun kann über Detailübergreifendes diskutiert werden.

Hierzu ein Beispiel: Innerhalb des Bachelorstudiengangs „Soziale Arbeit“ der FH Münster soll das Thema „Rolle als Sozialarbeiter/in“ behandelt werden. Zum Einstieg wird die Methode einer Posterdiskussion gewählt. Es werden verschiedene Poster vorbereitet, die folgende zu ergänzende Statements beinhalten:

1. „In meiner Rolle als Sozialarbeiter/in muss ich ...“
2. „In meiner Rolle als Sozialarbeiter/in muss ich nicht ...“
3. „Ein/e gute/r Sozialarbeiter/in besticht durch ...“

Erfahrungsgemäß bieten insbesondere kontroverse Aussagen zu dem, was ein/e Sozialarbeiter/in leisten muss und was nicht, interessante Diskussionsanlässe.

Ein Beispiel zum Einsatz der Posterdiskussion am Ende einer Lehrveranstaltung kommt aus unserem Fachbereich Oecotrophologie. Innerhalb der Übung „Kommunizieren und beraten“ dient die letzte Sitzung der Kondensierung der Ergebnisse und dem Feedback. In den vorherigen Sitzungen wurden einzelne Kommunikationsmethoden (Vortrag, Präsentation, Übungen usw.) behandelt. Auf fünf Poster werden nun

die folgenden Statements geschrieben, zu denen die Studierenden ihre Antworten ergänzen und in zweiter Runde mit Häkchen, Blitzen und Fragezeichen als Basis für eine Diskussion kommentieren sollen.

1. Offen geblieben ist .../ich würde gerne noch mehr erfahren über ...
2. Bei den Vortragenden ist mir persönlich am wichtigsten ...
3. Das hat mir bei den Übungen am meisten Spaß gemacht ...
4. So gehen Vorträge, Präsentationen oder Übungen daneben/ das stört ...
5. Das gehört alles zu einer gelingenden Kommunikation (Vortrag, Präsentation, Übung etc.) mit Gruppen ...

Der Diskussion folgt als dritter Schritt das gemeinsame Erstellen einer Best-of-Liste mit den fünf bis zehn wichtigsten Aspekten für einen gelungenen Vortrag, eine gelungene Diskussion und eine gelungene Übung.

Varianten

Variationsmöglichkeiten finden sich vor allem für den zweiten Teil der Methode. Die grafische Kommentierung mit Häkchen, Fragezeichen und Blitzen lässt sich auch weglassen oder reduzieren (z. B. nur Blitze), außerdem könnte man andere Symbole verwenden, die für den jeweiligen Kontext passen.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Die Methode „Posterdiskussion“ eignet sich dazu, die Meinungsbildung der Teilnehmenden anzuregen und so Diskussionsprozesse in Gang

zu bringen. Darüber hinaus wird Vorwissen aktiviert. Wird die Posterdiskussion nicht zu Beginn einer Lehrveranstaltung, sondern z. B. im Anschluss an einen theoretischen Block eingesetzt, lässt sich neues Wissen vertiefen und verteilen. Insbesondere größere Seminargruppen profitieren von der Methode, da jede/r Studierende aktiv mit dem eigenen Wissen und Vorstellungen in die Prozesse einbezogen wird.

Wie bei allen Diskussionsmethoden steht auch bei der Posterdiskussion die Entwicklung von Sozialkompetenz im Vordergrund. Die Studierenden lernen zunächst, schriftlich miteinander zu kommunizieren, d. h., sie müssen ihre Anmerkungen so verfassen, dass die Gruppe sie kommentarlos verstehen kann. Das schult die Kommunikationskompetenz, insbesondere dahingehend, dass Sprache angepasst werden muss, Dinge auf den Punkt zu bringen sind oder auch Schwieriges (schriftlich) zur Sprache gebracht wird. In der Diskussionsphase wird ebenfalls die Kommunikationsfähigkeit gefördert. Es geht darum, sich gegenseitig zuzuhören, Botschaften zu verstehen, den eigenen Redeanteil zu erkennen und Schwierigeres anzusprechen. Aber auch die Entwicklung von Empathie als weitere Unterkompetenz von Sozialkompetenz spielt eine wichtige Rolle: Sowohl in der grafischen Kommentierungsphase als auch in der anschließenden Diskussionsphase lernen die Studierenden, sich in andere hineinzusetzen und Verbundenheit auszudrücken.

Auch die Entwicklung von Selbstkompetenz kann durch die Methode gefördert werden. Schon in der Definition von Selbstkompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Vorstand 2009) zeigen sich Anknüpfungspunkte für die Posterdiskussion. Durch souveränes Auftreten in Form von Diskussionsbeiträgen, ihre schriftlichen Statements, aber auch durch die Kommentare zu den anderen Beiträgen beziehen die Studierenden Stellung, was die Reflexionsfähigkeit fördert. Die Studierenden lernen flexibel mit den Aussagen der anderen umzugehen und diese für sich zu reflektieren.

Fish Bowl – Diskussion unter Beobachtung

Strukturierte Form der Diskussion

Eine unkonventionelle Form der Diskussion bietet sich durch die Fishbowl-Methode (auch Aquarium oder Inner Circle genannt) an.

Funktion	Strukturierte Diskussionsmethode für ein größeres Plenum
Gruppengröße	Gruppen bis 40 Studierende, wobei der eigentliche Diskussionsinnenkreis vier bis acht Studierende umfasst
Dauer	Je nach Thema und Gruppengröße zwischen 15 und 45 Minuten
Setting	Stuhlkreis
Platzierung	Innerhalb einer Sitzung durchführbar, zu Beginn einer thematischen Einheit oder zur Kondensierung von Ergebnissen
Material	Stühle, ggf. Flipchart, um die Diskussionsfrage und einzelne Aspekte zu visualisieren
Vorbereitung	Formulierung der Fragestellung oder des Diskussionsanlasses

Durchführung

Eine kleine Studierendengruppe bestehend aus vier bis acht Personen bildet einen Stuhlkreis. Dabei wird ein zusätzlicher Stuhl in den Kreis

gestellt, der zunächst frei bleibt. Die übrigen Studierenden formieren sich stehend oder ebenfalls sitzend (je nach Gruppengröße) in einem Außenkreis um den Innenkreis. Während der Innenkreis über ein vorher festgelegtes Thema diskutiert, ist der freie Stuhl im Innenkreis für Studierende des Außenkreises bestimmt, die sich in die Diskussion einschalten und mitdiskutieren möchten (vgl. Waldherr/Walther 2009, S. 41 f.).

Varianten

Es gibt eine Reihe von Varianten der Fish-Bowl-Methode in der Praxis. Bestehen bleiben sollte dabei immer das Kernelement der Methode, nämlich die Formation eines Innen- und eines Außenkreises.

1. Es ist zum einen möglich, dass, sobald sich ein Studierender von außen auf den freien Stuhl setzt, ein anderer Studierender aus dem Innenkreis seinen Stuhl freimachen und nach außen wechseln muss. Dadurch wechselt die Besetzung häufig und neue Argumente bereichern die Diskussion. Hier kann eine Regel helfen, wer den Kreis verlassen muss, z. B. immer der linke Nebenmann des freien Stuhls.
2. Eine andere Variante ist die, dass ein Studierender aus dem Außenkreis den freien Stuhl immer nur für eine bestimmte Zeit, z. B. für eine Frage oder ein Statement, besetzen darf und ihn anschließend wieder verlassen muss. Diese Variante eignet sich nicht, wenn Vielredner dabei sind.
3. Denkbar wäre schließlich auch, dass überhaupt kein Austausch zwischen dem inneren und dem äußeren Kreis stattfindet. Die Studierenden des äußeren Kreises fungieren hier ausschließlich als Beobachtende, was insbesondere für Beratungs- und Supervisionskontexte sinnvoll ist.

Die Fish-Bowl-Methode als strukturierte Form der Diskussion eignet sich, um einen raschen Einstieg in ein Thema zu bekommen oder um abschließend noch einmal mehrere Aspekte eines vorher behandelten Themas zu diskutieren. Insbesondere bei kontrovers zu diskutierenden Themen aus dem Umfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften wird sie häufig eingesetzt. Sie gibt Raum sowohl für Argumente, die in der Lehrveranstaltung erarbeitet wurden, als auch für persönliche Meinungen zu einem Thema.

Möchte man das Potenzial der zwei Kreise in besonderem Maße für die Gruppe nutzen, empfiehlt es sich, den Fokus auf die Erprobung von Diskussionsstrategien und die Interaktions- und Kooperationsmuster und nicht so stark auf die Inhalte zu legen (vgl. Mattes 2011, S. 114 f.). Die Beobachtungen der Studierenden lassen sich gut miteinbeziehen. Eigene gute Erfahrungen aus der Lehrpraxis konnten mit der Fish-Bowl-Methode in Kombination mit einem Rollenspiel gemacht werden, d. h., die Studierenden des Innenkreises diskutieren aus Perspektive der ihnen zugewiesenen Rollen über ein Thema.

Aus der Lehrpraxis des Fachbereiches Oecotrophologie der FH Münster kommt ein Einsatzbeispiel, das die Fish-Bowl-Methode mit der Murmelgruppe vgl. S. 44 kombiniert: Zum Einstieg in das Thema „Projektmanagement“ sollen die Studierenden in n (3- bis 4er-Gruppen) zum Thema „Was ist Projektmanagement“ brainstormen und dann eine eigene Definition entwickeln. Je ein Vertreter aus jeder Murmelgruppe geht anschließend ins Fish Bowl mit der Aufgabe, innerhalb der Fish-Bowl-Gruppe eine gemeinsame Definition festzulegen. Zur Unterstützung kann der freie Stuhl von Mitgliedern aus den Murmelgruppen besetzt werden, z. B. wenn dem Vertreter die Argumente ausgehen. Erfahrungsgemäß dauert diese Methodenkombination in der Summe 30 Minuten.

Wie alle Diskussionsmethoden ist auch die Fish-Bowl-Methode prädestiniert für die Förderung von Sozialkompetenz. Die unter Sozialkompetenz zu subsumierenden Unterkompetenzen Kommunikationskompetenz als Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen zielführend zu beteiligen, sowie Empathie vor allem in Form der Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und andere wahrzunehmen (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 38 ff.), werden besonders angesprochen. Wie das Beispiel aus dem Fachbereich Oecotrophologie zeigt, kann der Fish Bowl auch mit dem Ziel verwendet werden, einen gemeinsamen Konsens zu finden. In dieser Variante bietet die Methode besonders Potenzial zur Entwicklung von Empathie, Team- und Kooperationskompetenz, geht es doch darum, eine gemeinsame Lösung zu finden. Unterstützt werden kann die Möglichkeit der Kompetenzentwicklung vor allem dadurch, dass vorab gemeinsame Spielregeln definiert werden.

Die Methode ist einzigartig und hebt sich von anderen Diskussionsmethoden dadurch ab, dass die Studierenden des Außenkreises in eine beobachtende Rolle schlüpfen. Dies kann die Fähigkeit, Interaktionen und Prozesse in einer Gruppe zu erkennen und anschließend konstruktiv zu verbalisieren, fördern. Dieses Potenzial sollte genutzt werden, indem die Beobachtungen offiziell zum Gegenstand gemacht werden.

Darüber hinaus unterstützt die Fish-Bowl-Methode auch die Entwicklung von Selbstkompetenz. Dabei kommt insbesondere die Unterkompetenz souveränes Auftreten, hier mit ihren Facetten sich selbst darstellen, begeistern können und charismatisch sein (vgl. ebd., S. 57 ff.), zum Tragen, aber auch Reflexionskompetenz.

Auch die Entwicklung von Problemlösekompetenz als Facette von Methodenkompetenz wird gefördert, wird doch die Fish-Bowl-Methode häufig dazu genutzt, innerhalb der Diskussionsrunde eine gemeinsame Lösung zu finden und zu einem Konsens zu gelangen.

Feedback geben

und nehmen

Feedback ist zentral
zur Reflexion und
für Veränderung.

Feedback geben und nehmen

Das Semester neigt sich dem Ende zu. Sie möchten gerne erfahren, wie die Studierenden Ihre Lehrveranstaltung bewerten, was sie für sich mitnehmen und was ihnen ggf. gefehlt hat. Zwar nutzen Sie den Evaluationsbogen der Hochschule, aber Sie suchen darüber hinaus nach weiteren Möglichkeiten, um z. B. noch stärker mit den Studierenden in einen Austausch zu kommen.

Reflexion, Veränderung und Verbesserung von Lehrveranstaltungen

Feedback ist zentral, wenn es darum geht, Lehr-/Lernsituationen zu reflektieren, zu verändern und zu verbessern. Entgegen der gängigen Vorstellung, Feedback nur zum Ende einer Lehrveranstaltung einholen zu können, lässt sich dieses auch sinnvoll zu Beginn einer Lerneinheit und zur Begleitung von Lernprozessen nutzen.²¹ Bei der Auswahl und dem Einsatz von Feedbackmethoden geht es wie bei anderen Methoden darum, dass diese zur Zielsetzung, zur jeweiligen Situation, zur Gruppe und zum Setting passen.

Im Folgenden werden drei Methoden vorgestellt (Blitzlicht, Zielscheibe, Papierflieger), mit denen sich Feedback einholen lässt. Es gibt daneben eine Fülle von Methoden und Zugängen, die eher aus der Erwachsenenbildungspraxis und Personalentwicklung kommen, aber für den Einsatz in der Hochschule adaptiert werden können (vgl. Fengler 2009, Kratz 2012, Bastian/Combe/Langer 2014).

²¹ Eine Unterteilung von Feedbackmethoden entsprechend der Phasen eines Lernprozesses (Feedback zum Beginn, zur Begleitung und zum Ende) findet sich bei Auferkorte-Michaelis/Winter/Restel o. J.

Blitzlicht – eine mündliche Feedbackrunde zum Abschluss

Die Methode des Blitzlichts ist ein Feedbackklassiker, der Stimmungen, Befindlichkeit und Meinungen der Lerngruppe in einer Art Momentaufnahme einfängt. Häufig am Ende einer Veranstaltung platziert, wird die Beurteilung der Lehrveranstaltung durch die Studierenden für alle sichtbar. Lehrende bekommen einen Eindruck der Stimmung in der Gruppe.

Funktion	Einen Überblick über die Stimmung und Zufriedenheit der Lernenden bekommen
Gruppengröße	Max. 30 Teilnehmende
Dauer	Pro Studierenden ca. 30 Sekunden
Setting	Stuhl- oder Stehkreis, am besten so, dass die Lernenden sich gegenseitig sehen können
Platzierung	Geht immer: zum Ende der Stunde, des Tages, des Semesters, aber auch zwischendurch (als formatives Feedback)
Material	Ggf. Moderationskarten
Vorbereitung	Eine Frage an die Runde formulieren, ggf. Regeln festlegen

Durchführung

Die Lehrperson stellt eine bilanzierende Frage in die Runde (z. B. „Mein Highlight im Semester war ...?“ oder „Das nehme ich aus dieser Veranstaltung für mich mit ...“) und weist auf bestimmte Regeln (hinsichtlich

Redezeit, methodischem Vorgehen usw.) hin. Üblicherweise hat jede/r Studierende eine maximale Redezeit von 30 Sekunden und lässt das Gesagte des Vorredners/der Vorrednerin (zunächst) unkommentiert. Dann lässt die Lehrperson kurz Zeit zum Überlegen einer Antwort, denn es kommt darauf an, dass die Studierenden ihre individuelle Antwort finden und sich nicht einfach den Vorrednern anschließen (nach dem Motto „Es ist zwar alles gesagt worden, aber noch nicht von allen“). Bei unerfahrenen Gruppen kann es helfen, wenn sich die Studierenden vorab ihre Antwort notieren (z. B. auf einer Moderationskarte), damit der Hang, sich einer Meinung anzuschließen, abgemildert wird. Falls mit dem Feedback weitergearbeitet werden soll, lassen sich die Beiträge auch visualisieren oder Moderationskarten zu Themenbereichen clustern. Neigt eine Gruppe zum Ausschweifen, kann ein akustisches Signal helfen, das auf das Ende der Redezeit hinweist (vgl. z. B. Siebert 2010, S. 136 ff.).

Varianten

Die Blitzlichtmethode ist in vielfältigen Varianten denkbar. Variabel sind vor allem die gestellten Fragen, die mit besonderer Sorgfalt zu überlegen sind. Zielt das Blitzlicht auf ein allgemeines Feedback, kann „Zum Ende der heutigen Sitzung möchte ich gerne wissen, wie beurteilen Sie das Seminar insgesamt?“ helfen, geht es hingegen darum, Positives und Negatives herauszufinden, passt „Was hat Ihnen gut, was eher nicht gut gefallen?“ besser. Es ist auch möglich, gezielt nach einem bestimmten Aspekt zu fragen, z. B. in Form von „Wie beurteilen Sie den Aufbau des Seminars?“ oder „Wie bewerten Sie den Methodeneinsatz?“.

Eine Variante, die die methodische Besonderheit des Blitzlichtes, die begrenzte, aber dafür exklusive Redezeit, unterstreicht, ist der „Talking Stone“. Hierbei wird während der Feedbackrunde ein Stein (alternativ sind auch andere Gegenstände denkbar) von einer antwortenden Person zur nächsten weitergegeben, sodass klar ist, wer gerade das Wort hat.

Als strukturierte und ausdifferenzierte Variante des Blitzlichtes ist das Fünf-Finger-Feedback bekannt. Hier orientieren sich die Studierenden beim Feedback an den fünf Fingern der eigenen Hand. Angeleitet wird die Methode durch die Lehrperson folgendermaßen: „Bitte sagen Sie kurz ...“, und dann demonstriert sie mit den Fingern der eigenen Hand, „... was Ihnen gefallen hat (Daumen hoch), was Sie gelernt haben (erhobener Zeigefinger), was Sie nicht so gut fanden (Mittelfinger), wie Sie die Atmosphäre in der Gruppe beurteilen (Ringfinger) und was Ihnen zu kurz gekommen ist (kleiner Finger).“²² Reihum geben die Studierenden ihr Feedback, indem sie jeden Finger einmal heben und ein kurzes Statement abgeben. Bei einer größeren Gruppe ist es möglich, das Fünf-Finger-Feedback in mehreren Kleingruppen durchzuführen und im Anschluss über die zusammengefassten Ergebnisse im Plenum zu sprechen. Die eigene Lehrerfahrung zeigt, dass Studierende Spaß am Fünf-Finger-Feedback haben und ihnen kurze, präzise Formulierungen leichter fallen als ein herkömmliches Feedback. Die Methode eignet sich, um Studierende kurz vor Ende einer Sitzung nochmal zu einem Feedback zu motivieren.

Eine weitere Variante, die ebenfalls eine stärkere Struktur hinsichtlich der Feedbackbereiche vorgibt, kommt aus dem Projektseminar „Lernen lernen“ des Fachbereichs Oecotrophologie unserer Hochschule. In Anlehnung an die Methode TZI (Themenzentrierte Interaktion), bei der Lehre als ein komplexes Zusammenspiel von drei Faktoren, dem Ich (meiner eigenen Persönlichkeit), dem Wir (der Lerngruppe) und dem Es (Thema), verstanden wird und umgeben von dem Globe (Rahmen) ist (vgl. z. B. Schneider-Landolf/Spielmann/Zitterbarth 2010), wird zum Ende der Lehrveranstaltung zu eben diesen vier Bereichen Feedback von den Studierenden eingeholt. Dazu werden Karten zu den vier Bereichen erstellt, die Leitfragen als Feedbackhilfen beinhalten und im Losverfahren an die Studierenden verteilt werden (bei 20 Studierenden bekommen z. B. je fünf Studierende dieselben Karten).

²² Vom Landesinstitut für Schule NRW gibt es in der Methodensammlung zur Lehrerfortbildung eine Kopiervorlage zum Herunterladen (www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/pdf/027_Fuenf_Finger.pdf) und weitere Erläuterungen zur Methode.

Leitfragen zu dem Bereich „Ich“, der in dem Fall auf die Lehrperson zielt, könnten z. B. lauten „Wie gestaltete die Lehrperson die Lehrveranstaltung? oder „Wie ging sie auf die Bedürfnisse der Lerngruppe ein?“, während sich das „Wir“ auf die Lerngruppe bezieht, verbunden mit möglichen Leitfragen wie „Trug die Lerngruppe zu einem kollegialen Austausch bei?“ oder „Wie war die Beteiligung an Gruppendiskussionen?“. Die Karten zum „Es“ könnten fragen „Wie waren die Auswahl und Reihenfolge der Themen?“ und die zum „Globe“ beispielsweise „Wie waren die Raumgegebenheiten?“ und „Was waren Störfaktoren?“. Die Studierenden mit Karten zu denselben Themenbereichen tun sich nun zusammen und reflektieren über ihre Erfahrungen und Einschätzungen. In einer Art Konsensfindung tragen sie ihre Ergebnisse auf einem Flipchart zusammen. Der Vorstellung der vier Feedbackbereiche durch die Themengruppen folgt eine offene Diskussion mit Ergänzung.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Der Einsatzbereich eines Blitzlichtes ist vielfältig und variabel. Es beschränkt sich nicht nur auf den summativen Gebrauch am Ende einer Einheit oder einer Lehrveranstaltung, sondern kann auch dem Einfangen der momentanen Stimmung inmitten einer Sitzung dienen, z. B. dann, wenn die Lehrperson das Gefühl hat, die Studierenden gerade „zu verlieren“. So kann ein Blitzlicht in dem Fall dabei helfen, eine kurze Rückmeldung über die derzeitige Stimmung in der Gruppe einzuholen und kurzfristig darauf zu reagieren. Kommt durch ein Blitzlicht z. B. zu Tage, dass die Studierenden gerade nicht mehr aufnahmefähig sind, könnte die Lehrperson mit einer kurzen Pause, gefolgt von einem Methodenwechsel, reagieren.

Unabhängig davon, ob summativ oder formativ eingesetzt, stellt diese scheinbar einfache Methode die Studierenden vor vielfältige Herausforderungen und damit vor die Gelegenheit, verschiedene Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Im Bereich der Sozialkompetenz kann das Blitzlicht dazu beitragen, dass die Studierenden zum einen Kommunikationskompetenz als „Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen [...] zielführend zu beteiligen“ (Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 38), (weiter-)entwickeln. Die Studierenden können hier lernen, ihre Sprache dem Kontext anzupassen und ihre Gedanken zu sortieren, adäquat zu formulieren und in der vorgegebenen Zeit zu verbalisieren. Dabei kommt es darauf an, knapp, aber präzise zu formulieren. Bestmöglich unterstützen lässt sich das, indem Rahmenbedingungen und Regeln von der Lehrperson klar kommuniziert werden und darauf geachtet wird, diese auch einzuhalten. Eine Aufforderung der Lehrperson könnte z. B. lauten: „Pro Studierenden nur je ein Satz dazu, was sie aus der Lehrveranstaltung für sich mitnehmen.“ Zielt die Fragestellung des Blitzlichtes auf Schwierigkeiten oder Aspekte, die nicht gefallen haben, kann das Blitzlicht darüber hinaus dazu beitragen, dass Studierende lernen, Schwieriges zur Sprache zu bringen, ebenfalls eine Teilkompetenz von Kommunikationskompetenz, und dabei dennoch wertschätzend zu formulieren. Ein positives Lern- und Arbeitsklima innerhalb der Lehrveranstaltung ist unserer Erfahrung nach wegweisend, um diesbezüglich eine ehrliche Einschätzung zu erhalten, was wiederum Voraussetzung für Kompetenzentwicklung ist. Daneben kann die Methode Blitzlicht dazu beitragen, die Unterkompetenz Empathie zu fördern. Empathie bedeutet nach Meyer (2011, S. 96), „andere mit Interesse zu behandeln und sie so, wie sie sind und fühlen, zu akzeptieren und zu stärken“. Hierzu ist ein Blitzlicht eine gute Übung, vor allem weil die Studierenden in sehr kurzer Zeit mit einer Reihe von Meinungen konfrontiert werden. Sie können hier insbesondere lernen, andere wahrzunehmen, also den Meinungen eines Gegenübers oder Mitstudierenden unvoreingenommen und wertschätzend zu begegnen und diesen zuzuhören.

In der methodischen Variante „Blitzlicht nach TZI“ kann das Blitzlicht darüber hinaus zur Entwicklung von Teamkompetenz als „Fähigkeit eines Individuums zur effektiven und positiv erlebten Zusammenarbeit mit anderen Individuen“ (Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 42) beitragen, geht es doch im Anschluss an die Einzeleinschätzung darum, innerhalb

der vier Themengruppen zu einem gemeinsamen Feedbackkonsens zu gelangen und diesen in der Gruppe zu vertreten.

Auch zur (Weiter-)Entwicklung von Selbstkompetenz kann die Methode des Blitzlichtes beitragen. Hinsichtlich eines souveränen Auftretens als Unterkompetenz von Selbstkompetenz (vgl. ebd., S. 57 f.) z. B. können Studierende lernen, sich selbst darzustellen und dabei von den eigenen Erfahrungen und Meinungen direkt und offen zu berichten. Dabei können sie ebenfalls lernen souverän zu bleiben, z. B. wenn sie merken, dass ihre Meinung eine nicht häufig vertretene ist, aber auch, indem sie ihre Antwort formulieren (müssen), obwohl Ähnliches zuvor bereits gesagt wurde. Dass dies nicht trivial ist, zeigt sich darin, dass Teilnehmende – werden die Antworten nicht vorher notiert – dazu neigen, sich dem Vorredner oder der Vorrednerin anzuschließen. Jeder wird Aussagen wie „eigentlich wurde schon alles gesagt“ oft gehört haben. Auch hier wirkt kompetenzunterstützend, wenn die Lehrperson auf das Einhalten der Regeln besteht, z. B. dahin gehend, dass jede/r sein Feedback äußert.

Bezogen auf die Unterkompetenz Selbstmanagementkompetenz (vgl. ebd., S. 59 ff.) können Studierende beim Blitzlicht lernen, die sich selbst gesetzten Ziele weiterzuentwickeln und ihre Interessen zu verfolgen, indem sie beim Feedback äußern, was ihnen gefallen hat und was für die Verfolgung ihrer Ziele verändert oder ergänzt werden müsste. Dazu müssen sie lernen, sich selbst zu kennen und wahrzunehmen und ihre Interessen zu äußern. Dies erfordert eine Ausrichtung an den einzelnen Zielen sowie einen Bezug hierzu in kurzer Zeit, was beim Blitzlicht gut eingeübt werden kann. Eventuell kann es bei unerfahrenen Studierenden eine gute Übung sein, sie aufzufordern, sich vor der Blitzlichtrunde die eigenen Ziele zu vergegenwärtigen. Das Blitzlicht kann ebenfalls dazu beitragen, Reflexionskompetenz zu stärken (vgl. ebd., S. 68 f.). Studierende können v. a. üben, die Perspektive zu wechseln und das Erleben sowie die Meinung anderer in Bezug zur eigenen Erfahrung zu setzen. Sie können so auch lernen, sich selbst realistisch einzuschätzen, und lernen die eigene Werthaltung (besser) kennen.

Im Bereich Methodenkompetenz ist ein Blitzlicht eine gute Übung, um die Unterkompetenz Präsentationskompetenz (weiter) zu entwickeln (vgl. ebd., S. 78 f.). Studierende üben ein, in kurzer Zeit ihre Äußerung strukturiert darzustellen sowie dabei angemessen zu formulieren.

Zielscheibe – die Treffsicherheit der Veranstaltung messen

Bei der „Zielscheibe“ handelt es sich um eine Feedbackmethode, die mit wenig Vorbereitungsaufwand eine gute Grundlage bilden kann, um über eine Seminarsitzung, eine Veranstaltung usw. bilanzierend zu sprechen.²³

Funktion	Visualisieren der Gruppenmeinung zum Abschluss als Grundlage für Bilanzierungsgespräch
Gruppengröße	Mindestens acht Teilnehmende
Dauer	Ca. 20 Minuten
Setting	Seminarraum oder Hörsaal
Platzierung	Am Ende einer Sitzung oder des Semesters

²³ Eine Beschreibung der Methode „Zielscheibe“ stammt von der Fachhochschule Nordwestschweiz und ist zu finden unter: www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/_servicestellen/qualitaetsmanagement/Feedbackmethoden_Maerz11.pdf

Material	Zwei Poster mit Zielscheiben, Klebepunkte oder Moderationsstifte
Vorbereitung	Bereiche überlegen, zu denen Feedback gewünscht wird

Durchführung

Die Lehrperson bereitet zwei Poster vor, auf denen je eine große Zielscheibe (wie beim Bogenschießen) dargestellt ist. Die Zielscheiben werden jeweils in so viele Bereiche unterteilt, wie Aspekte abgefragt werden sollen. Die jeweiligen Aspekte werden an den äußeren Rand geschrieben. Beispiele hierfür können sein: „Methodeneinsatz“, „Rahmenbedingungen“, „Inhalte“, „Zeit für Inhalte“ usw. Beide Zielscheiben müssen identisch sein. Die eine Zielscheibe soll das Feedback der Gruppe einfangen, während die Lehrperson unabhängig davon ihr Feedback anhand der zweiten Zielscheibe gibt.

Die Studierenden wie auch die Lehrperson bekommen so viele Klebepunkte ausgehändigt, wie es Bereiche gibt, und kleben diese auf die Zielscheibe (Mitte = „trifft voll zu“, außen = „trifft gar nicht zu“). Sie können auch jeweils so viele Punkte malen.

Schließlich, wenn jeder seine Punkte verteilt hat, werden die beiden Zielscheiben gut sichtbar aufgehängt. Zunächst werden die Feedbackergebnisse der Studierenden-Zielscheibe besprochen und im nächsten Schritt wird ein vergleichender Blick auf die Zielscheibe der Lehrperson geworfen. Mögliche Parallelen oder auch Differenzen können nun besprochen und diskutiert werden.

Varianten

1. Als Variante der Methode „Zielscheibe“ gibt es die Möglichkeit, nur eine Zielscheibe für die Studierenden zu benutzen (keine Ziel-

scheibe für ein Feedback durch die Lehrperson). Im Gegensatz zur vergleichenden Form folgt dieser Variante nicht zwangsläufig ein bilanzierendes Gespräch.

2. Außerdem gibt es (wie bei der Punkteabfrage) die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden sich vorab notieren, wohin sie ihre Punkte kleben werden.
3. In einer weiteren Variante können die Studierenden jeweils in Gruppen die Punkte verteilen, das bedeutet, die beschriebene Methode findet jeweils selbstgesteuert in verschiedenen Gruppen statt. Danach berichten die Gruppen im Plenum über ihre Ergebnisse und es findet ein Austausch statt.
4. Eigene gute Erfahrungen konnten damit gemacht werden, mit den Studierenden gemeinsam die Bereiche zu definieren, zu denen Feedback eingeholt werden soll. Hierdurch bekommen sie ein Verständnis für den Nutzen und die Reichweite von Feedback und lernen, auch eigene bilanzierende Fragen zu stellen und zu formulieren. Anschließend verteilen die Studierenden die Punkte dann wie in Variante 1.

Einsatzbereich und Kompetenzentwicklung

Methode für rasches Feedback

Die Methode eignet sich vor allem für ein relativ schnelles Feedback in verschiedenen Feldern. Häufig zum Abschluss einer Sitzung oder Lehrveranstaltung eingesetzt, hat sie bilanzierenden Charakter und bietet eine gute Strukturierung für ein anschließendes Feedbackgespräch im Plenum. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, die Ergebnisse unkommentiert zu lassen. Denkbar wäre zum Beispiel, dass die Studierenden vor Verlassen des Hörsaals am Ende der letzten Sitzung ihre Punkte als Feedback an die Lehrperson und deren Lehrveranstaltung vergeben und die abfotografierte Zielscheibe anschließend für alle sichtbar auf der Lernplattform eingestellt wird.

Möglichkeiten zur Unterstützung der (Weiter-)Entwicklung von Sozialkompetenz bietet die Zielscheibe vor allem dann, wenn sie mit einem Bilanzierungsgespräch kombiniert wird, in dem die Studierenden ihre Punkte erläutern. Ähnlich wie bei der Methode des Blitzlichtes können hier die Weichen für die (Weiter-)Entwicklung von Kommunikationskompetenz als „Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen [...] zielführend zu beteiligen“ (Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 38), gestellt werden. Die Studierenden können lernen, ihre Sprache dem Kontext anzupassen und ihre Gedanken zu sortieren, adäquat zu formulieren usw. Und auch die Teilkompetenz Schwieriges zur Sprache bringen kann durch ein bilanzierendes Gespräch gefördert werden, indem die Studierenden beispielsweise erläutern, warum sie ihren Punkt hinsichtlich des Teilaspektes Zeit für Inhalte recht niedrig gesetzt haben. Auch hier gilt es, Mut aufzubringen und wertschätzend zu bleiben.

Ogleich auch das Verteilen von Punkten ein gewisses Maß an Reflektions- und Entscheidungskompetenz erfordert und damit auch fördert, bietet die Methode der Zielscheibe besonders dann Potenzial zur Unterstützung dieser Unterkompetenzen von Selbstkompetenz, wenn die Feedbackbereiche gemeinsam in Gruppen oder im Plenum festgelegt werden (Variante 4). Denn dies erfordert von den Studierenden eine wesentlich fundiertere Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Werthaltungen im Sinne von „Welche Feedbackbereiche sind mir warum wichtig?“.

Bereiche könnten z. B. „Rahmenbedingungen“, „Inhalte“, „Zeit für Inhalte“ und „Eingesetzte Methoden“ sein. Die mögliche Kompetenzentwicklung kann wie beim Blitzlicht und dem Fünf-Finger-Feedback beschrieben werden (vgl. S. 99).

Papierflieger – eine persönliche Rückmeldung für die Lehrperson

Offenes Feedback von Studierenden einholen

Die Methode „Papierflieger“ gibt der Lehrperson die Chance, ein ganz persönliches Feedback von den Studierenden zu erhalten. Anders als bei den vorherigen Methoden ist das Feedback für die anderen Studierenden nicht einsehbar. Dabei gibt es ein breites Spektrum dessen, wozu Feedback eingeholt werden kann.²⁴

Funktion	Persönliches, anonymes Feedback einholen
Gruppengröße	Ab fünf Teilnehmenden
Dauer	Fünf bis zehn Minuten
Setting	Seminarraum und Hörsaal
Platzierung	Zu Beginn, in der Mitte oder am Ende des Semesters
Material	Ein weißes Blatt für jeden
Vorbereitung	Genaue Frage(n) überlegen

²⁴ Eine Beschreibung der Methode „Papierflieger“ finden Sie bei Weidenmann 2011, S. 38 ff.

Durchführung

Die Lehrperson erläutert den Studierenden, wie wichtig es für sie ist, ein ehrliches und persönliches Feedback zu erhalten, und dass sie sich eine Rückmeldung zu bestimmten Punkten wünscht, z. B. zum Aspekt der Themenauswahl oder, etwas breiter, zur Gestaltung der Lehrveranstaltung. Diese Fragestellung(en) sollte sie visualisieren. Die Teilnehmenden erhalten danach jeweils ein weißes Blatt und schreiben ihre Antworten zu den (maximal drei) Fragen auf. Jeder, der fertig ist, faltet aus dem Blatt einen Papierflieger und wirft ihn nach vorne zur Lehrperson. Diese sammelt die Flieger ein, liest die Antworten später in Ruhe durch und wertet sie für sich aus.

Varianten

Die Methode funktioniert im Prinzip immer gleich, Varianten ergeben sich zum einen durch die formulierten Fragen, zu denen die Lehrperson sich Feedback wünscht, und die konkrete Ausgestaltung. So können Sie die Studierenden z. B. im Winter Schneebälle schmeißen oder im Sommer Schiffchen nach vorne bringen lassen.

Zum anderen lässt sich hinsichtlich des Feedbackzeitpunkts variieren. Falls Sie die Methode zu Beginn, z. B. unter der Fragestellung „Was ist Ihnen für ein Gelingen dieser Lehrveranstaltung wichtig?“, oder im Laufe des Semesters, z. B. unter der Fragestellung „Welche Themen wünschen Sie sich noch?“, verwenden, empfehlen wir Ihnen in der kommenden Sitzung etwas zum Feedback zu sagen, z. B. was Sie aufgrund des Feedbacks verändern oder beibehalten werden.

Der Einsatz des Papierfliegers lohnt sich dort, wo Sie sich eine ausführliche und offene Rückmeldung durch die Studierenden wünschen. Hier geht es vor allem um Sie als Lehrperson und die Weiterentwicklung Ihrer Lehre.

Die Studierenden entwickeln Sozialkompetenz im Bereich der Kommunikationskompetenz (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 83 f.), da sie ihre Sprache an die besondere Aufgabe anpassen müssen, denn es kann nicht nachgefragt werden.

Auch Reflexionskompetenz als Unterkompetenz von Selbstkompetenz kann (weiter-)entwickelt werden, müssen die Studierenden sich doch – je nach Fragestellung – mit ihren eigenen Vorstellungen und Zielen auseinandersetzen und diese zu Papier bringen. Gezielte Fragen, z. B. danach, was die Studierenden gerne verändert wissen möchten und warum, können dazu beitragen, diese Kompetenz zu fördern.

Empfehlung

Sich „Papierfliegerfeedback“ einzuholen, bietet Ihnen eine einmalige Gelegenheit im Semester. Überlegen Sie sich gut, wozu und zu welchem Zeitpunkt Sie ein Feedback bekommen möchten. Unsere eigene Lehrerfahrung zeigt, dass die Studierenden sich viel Zeit nehmen und Ihnen ein offenes Feedback geben, wenn sie das Gefühl haben, dass dieses für Sie von Bedeutung ist und Sie die Rückmeldung der Studierenden wertschätzen. Folgende Fragen sind neben vielen anderen denkbar: „Was erwarten Sie in diesem Semester von der Veranstaltung?“, „Was sind Ihre schlimmsten Befürchtungen?“ (Feedback zu Beginn!), „Was hat Ihnen bisher gut gefallen?“, „Was sollte unbedingt beibehalten werden?“, „Was würden Sie gerne verändert wissen?“.

Anhang

Literaturverzeichnis
Über die Autorinnen
Über Wandel bewegt

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2010): Konstruktivismus. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Aufl. S. 172–173. Stuttgart

Ausubel, D. P./Novak, J. D./Hanesian, H. (1980): Psychologie des Unterrichts, Bd. 1. 2. völlig überarb. Aufl. Weinheim

Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2014): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. 3. Aufl. Weinheim/Basel

Brettschneider, V. (2007): Entscheidungsfindung in Lerngruppen am Beispiel der Fallstudienarbeit. Notwendigkeit von Instruktion für eine effektive Entscheidungsfindung. In: Euler, D./Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 21

Brinker, T./Schumacher, E.-M. (2014): Befähigen statt Belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern

Brinker, T./Schumacher, E.-M. (2003): Moderationstechnik. In: Lehidee. Ideen und Konzepte für das Lehren und Lernen an Hochschulen. URL: www.lehidee.de/data/doc/id_94/SQ-Moderationstechnik.pdf (Stand: 09.08.2015)

Dubs, R. (1996): Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau, S. 49–57

Fachhochschule Nordwestschweiz (2011): Feedbackmethoden. URL: www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/_servicestellen/qualitaetsmanagement/Feedbackmethoden_Maerz11.pdf (Stand: 09.08.2015)

Fengler, J. (2009): Feedback geben. Strategien und Übungen. 4. Aufl. Weinheim/Basel

Frey-Eiling, A./Frey, K. (2008): Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel, S. 52–60

Friedrichsmeier, H./Mair, M./Brezowar, G. (2007): Fallstudien. Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele. Wien

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009) (Hrsg.): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: www.gew.de/Binaries/Binary56903/Dok%2002-2009.pdf (Stand: 09.08.2015)

Greving, J./Paradies, L. (2012): Unterrichts-Einstiege. 9. Aufl. Berlin

Harth, Th. (2015 a): 100 Begriffe für die Hochschullehre. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 7, Münster

Harth, Th. (2015 b): Fragen in der Lehre. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 6, Münster

Knoll, J. (2003): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. 10. Aufl. Weinheim u. a.

Krämer, J./Müller-Naevecke, C. (2014): Kompendium Kompetenzen. Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren. In: Harth, T./Boentert, A. (Hrsg.): Reihe Werkstattberichte des Wandelwerkes, Band 1, Münster

Kratz, H.-J. (2012): 30 Minuten für richtiges Feedback. 4. Aufl. Offenbach

Mattes, W. (2011): Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn

Meyer, R. (2011): Soft Skills fördern. Strukturiert Persönlichkeit entwickeln. Bern

Müller, U. u. a. (2012): methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule. Bielefeld

Nuissl, E. (2010): Anschlusslernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 20–21

Pahl, J.-P. (2013): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik. Bielefeld

Peterßen, W. H. (2009): Kleines Methoden-Lexikon. 3., überarb. u. erw. Aufl. München

Rambow, R./Nückles, M. (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen, 3/2002, 50 Jhg., S. 113–120

Renkl, A. u. a.: Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens: Theoretischer Hintergrund, empirische Befunde, praktische Entwicklungen. In: Wosnitza, M./Frey, A./Jäger, R. S. (Hrsg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Landau 2004, S. 101–116

Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Stand: 09.08.2015)

Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (2010): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen

Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4. aktualis. u. überarb. Aufl. Bielefeld

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. überarbeitete Aufl. Neuwied/Kriftel

Waldherr, F./Walter, C. (2009): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart

Weber, A. (2007): Problem-Based Learning. Bern

Weidenmann, B. (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. Aufl. Weinheim/Basel

Weidenmann, B. (2006): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Beltz, Weinheim

URL: www.gebonn.de/downloads/feedback_methoden.pdf
(Stand: 09.02.2014).

Ausgewählte Methodenhandbücher mit Kommentierung

Brinker, T./Schumacher, E.-M. (2014): Befähigen statt Belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern:

Das Besondere dieser Veröffentlichung ist die Kombination aus Buch und Methodenkarten. Während die Methodenkarten 66 teils innovative Methoden (wie z. B. „Powerpoint-Karaoke“ oder „Dreieck der Gemeinsamkeiten“) kurz und knapp skizzieren und dabei Verweise auf weiterführende Literatur geben, bettet das Buch den Einsatz der Methoden in ein didaktisches Gesamtkonzept ein. Lesenswert!

Waldherr, F./Walter, C. (2009): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart:

Diese Veröffentlichung besticht durch eine klare Struktur und ist gut geeignet für einen ersten Überblick über Ziele, Vorgehen und Einsatzmöglichkeiten verschiedener Methoden, die hier den typischen Verlaufsphasen einer Lehrveranstaltung zugeordnet werden. Jedes Methodenkapitel wird in die Bereiche „Wozu ist das gut?“, „Wie funktioniert's?“, Teilnehmerzahl, Raum und Ausstattung, Material und Zeitaufwand unterteilt. Ideal für einen schnellen Überblick über gängige Methoden der Hochschullehre.

Weidenmann, B. (2011): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 8. Aufl. Weinheim/Basel:

Anders als die vorherigen beiden Veröffentlichungen geht dieses Methodenbuch mit sechs ausgewählten Methoden – dem Lehrvortrag, dem Lehrgespräch, der Murmelgruppe, dem Vortrag mit Projektor oder Beamer, dem Rollenspiel und der Gruppenarbeit – mehr in die Tiefe. So werden die Methoden nicht nur beschrieben, sondern dem Leser auch Stolpersteine aufgezeigt und Tipps zum Gelingen an die Hand gegeben und ein insgesamt kritischerer Zugang gewählt als bei den vorherigen Sammlungen. Geeignet für eine reflektierte Auseinandersetzung mit einer der sechs Methoden.

Über die Autorinnen

Dipl.-Päd. Julia Krämer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster. Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsschwerpunkte: Didaktische Beratung, Qualifizierung, Coaching, Begleitforschung. Forschungsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung, Entrepreneurship Education, Lernen im fortgeschrittenen Erwerbsalter, qualitative Sozialforschung.

Dipl.-Päd. Christina Müller-Naevecke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster von 2012–2015. Freiberufliche Trainerin und Lektorin. Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Qualifizierung, Coaching, Begleitforschung. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, informelles Lernen, Kompetenzentwicklung, Bildungsberatung, Evaluation.

Kompetenzmatrix

	1 Semester
Methodenkompetenz	
Sozialkompetenz	
Selbstkompetenz	
...	



Über Wandel bewegt

Vom Wandel der Qualitätskultur zum Wandel der Lehr- und Lernkultur

Die Fachhochschule Münster engagiert sich schon seit langem in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Viele Lehrende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Studierende trugen dazu bei, dass ihr 2011 als erste deutsche Fachhochschule der erfolgreiche Abschluss der Systemakkreditierung gelang. Bis zu diesem Zeitpunkt standen vor allem die Analyse und Verbesserung zentraler lehrbegleitender Prozesse und die systematische Qualitätssicherung durch Evaluationen im Vordergrund. Für das „Kerngeschäft“ des Lehrens bot das Qualitätsmanagement aber nur wenig Unterstützung. Dies hat sich seither stark geändert: Mit dem Projekt „Wandel bewegt“, das von 2011 bis 2016 aus dem Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, strebt die Hochschule eine spürbare Veränderung ihrer Lehr- und Lernkultur an.

„Wandel bewegt“

Mit ihrem aus dem Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt reagiert die Fachhochschule Münster auf die Anforderungen einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt. Diese verlangen, dass sich Hochschulen neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch auf die Entwicklung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ausrichten. Ziel des Projekts ist es, den Studienerfolg auch unter diesen Anforderungen zu garantieren. Dazu gehört auch, die Studierenden individuell und bedarfsgerecht zu beraten und zu betreuen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das kompetenzorientierte Lehren und Prüfen verstärkt: Studienprozesse werden explizit sowohl auf fachliche als auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. Außerdem wird ein hochschul-

weites Beratungs- und Betreuungssystem aufgebaut, durch das eine förderliche Studiensituation geschaffen und die Studierenden von der Studienwahl bis in den Berufseinstieg mit Blick auf ihre Kompetenzförderung begleitet werden.

Weiterbildung und Wandelfonds

Drei zentrale Bausteine sollen zu diesen Zielen beitragen:

Eine Qualifizierungsoffensive unterstützt die Lehrenden dabei, stärker kompetenzorientiert zu lehren und zu prüfen, und bietet Anregungen für entsprechende Anpassungen der Studiengänge. Auch die Frage, welche Begleitung Studierende in diesem Veränderungsprozess benötigen und wie dies in der Praxis gelingen kann, wird gemeinsam mit den in der Beratung und Betreuung beschäftigten Kolleginnen und Kollegen bearbeitet. Entsprechende Angebote bietet u. a. die Ideenwerkstatt Lehre, eine neue Weiterbildungsreihe der Hochschule. Ein Anreizsystem schafft Freiräume, damit die in der Weiterbildung gewonnenen Ideen in die Praxis umgesetzt werden können.

Über ein hochschulinternes Antragsverfahren unterstützt die Fachhochschule Münster zudem aus dem sogenannten Wandelfonds viele neue und innovative Projekte in Lehre, Beratung und Betreuung.

Alle Maßnahmen werden von einem im Wandelwerk, dem Zentrum für Qualitätsentwicklung der Hochschule, verorteten Projektteam fachlich – auch hochschuldidaktisch – und administrativ begleitet, koordiniert und evaluiert.

Sie möchten mehr über unsere Aktivitäten erfahren? Besuchen Sie uns im Internet:

www.fh-muenster.de/wandelwerk

oder kommen Sie zu uns in die
Robert-Koch-Straße 30, 48149 Münster.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt »Wandel bewegt« wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Fachhochschule Münster.

Über die methodische
Gestaltung der Lehre
lassen sich Kompetenzen
gezielt entwickeln.

WANDEL
BEWEGT