

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften



Erstsemesterprojekt

2007

Einführende Unterlagen

Teil 1: Allgemeine Informationen

Teil 2: Hintergründe und Theorie

Teil 3: Gruppenarbeit in Theorie und Praxis

Teil 4: Materialsammlung ,*Wissenschaftlich Arbeiten*'

Inhaltsverzeichnis

1.	Allgemeine Informationen	3
1.1.	Inhaltlicher Rahmen – Worum geht es?	3
1.2.	Ziele des ESPRO	5
1.3.	Ablaufplan	8
1.4.	Kontakte – Who is Who?	10
2.	Hintergründe und Theorie	11
2.1.	Das Problem	11
2.2.	Problem Based Learning – Ursprung und Verbreitung	12
2.3.	Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule	17
2.4.	Reiseführer für sich selbst organisierende Gruppen	23
2.5.	Diskussionsanregungen für Erstsemester	24
2.6.	Ursachen permanenter Motivationsprobleme bei Schülern & Studierenden	26
2.7.	Gründe für Nichtbeteiligung	27
3.	Gruppenarbeit in Theorie und Praxis	29
3.1.	Arbeiten in Gruppen und Teams (Ulrich Kirchgäßner)	29
3.1.1.	Vorteile von Gruppen- und Teamarbeit	29
3.1.2.	Merkblatt Teamarbeit	30
3.1.3.	Ebenen der Gruppenarbeit	32
3.1.4.	Grundbedingungen für das Arbeiten in Gruppen	33
3.1.5.	Kommunikation in Gruppen	34
3.1.6.	Das Gruppenentwicklungsmodell nach Tuckman	36
3.1.7.	Klaus Vopel - Anfangssituationen	37
3.1.8.	Klaus Vopel: Funktionales und dysfunktionales Verhalten	38
3.2.	Zur Rolle des Tutors im ESPRO	43
3.3.	Konkrete Methoden	45
3.4.	Rückmeldung und Feed-back	50
3.4.1.	Grundsätzlich zu Feed-back:	50
3.4.2.	Feedback geben:	50
3.4.3.	Feedback empfangen:	51
3.4.4.	Methoden zur Reflexion	52
3.4.5.	Einfache Mittel zur Beobachtung von Gruppen	53
3.5.	Menü: Lern- und Arbeitsmethoden	55
4.	Materialsammlung ‚Wissenschaftlich Arbeiten‘	57
4.1.	Was ist wissenschaftliches Arbeiten?	57
4.1.1.	Definitionen ‚Wissenschaftlichkeit‘	57
4.1.2.	Was kennzeichnet wissenschaftliche Texte?	57

4.1.3. Arbeitsphasen	58
4.2. Literaturrecherche	60
4.3. Aktives Lesen	63
4.3.1. Lektüre vorbereiten / Fragen stellen	63
4.3.2. Lesen: Texte verstehen	64
4.3.3. Nach dem Lesen: Ergebnisse festhalten und visualisieren	64
4.4. Stilvoll Schreiben	66
4.5. Zitation	70
4.6. Die Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten	72
4.7. Ratschläge für gute und schlechte Redner	85

1. Allgemeine Informationen

1.1. *Inhaltlicher Rahmen – Worum geht es?*

(Tim Burzlaff / für ESPRO überarbeitet: U.Kirchgäßner)

In den drei Wochen bis zum 20. Oktober werden Sie in Gruppen ein selbst gewähltes Thema bearbeiten. Wir verfolgen damit zwei Hauptziele:

Erstens (und hauptsächlich) wollen wir Ihnen 'am lebenden Objekt' zeigen, wie wir studentisches Lernen verstehen und damit auch, was wir von Ihnen als Studierende erwarten; zweitens sollen Sie dieses Lernziel nicht als graue Theorie erfahren, sondern mit relevanten Inhalten Ihres Studiums verbinden.

Das didaktische Konzept vom ESPRO setzt auf selbstverantwortliches Lernen: das heißt, dass der/die Lernende eigenständig individuelle Wissenslücken erkennt und diese innerhalb des von Dozierenden vorgegebenen Lernrahmens auffüllt und schließt. Dazu ist es selbstverständlich enorm wichtig, diese Lücken bei sich auch zu finden. Deshalb präsentieren wir Ihnen Situationen, aus denen Sie sich vor Ihrem eigenen – ja nicht kleinen – Erfahrungshintergrund Themen und Fragestellungen bzw. Aufgaben entwickeln und diese dann ausarbeiten.

Wir haben das ESPRO 2007 unter das Oberthema "Energiewald" gestellt, anhand dessen Sie beispielhaft wichtige Inhalte kennen lernen und bearbeiten. In den kommenden Semestern werden Sie immer wieder auf diese Themen stoßen und sie laufend vertiefen.

Sie werden mit diesen Themen in verschiedenen einführenden Veranstaltungen in Kontakt kommen; Ihre Aufgabe wird sein, in einer Gruppe ein konkretes Thema mit entsprechenden Fragestellungen zu entwickeln und zu bearbeiten.

Einer jeden Gruppe steht ein/e Tutor/in zur Seite, der sowohl organisatorisch als auch inhaltlich unterstützt und Sie werden erfahren, dass Gruppenarbeit ein wertvolles Werkzeug beim Lernen ist.

Nachdem wir Ihnen Situationen geschildert haben, können Sie diese Themenbereiche in der Gruppe nun daraufhin untersuchen, ob sich spannende konkrete Themen bzw. Fragen formulieren lassen, zu denen Sie gern arbeiten würden. Sie haben in der Gruppe bis Ende dieser Woche Zeit, um sich ein konkretes Thema einschließlich eines Arbeitsplans zu formulieren. Zum Ablauf informiert genauer der beiliegende Zeitplan.

Bedenken Sie bei der Themenwahl, dass Sie innerhalb des Zeitraumes sowohl die notwendigen Informationen beschaffen, als diese auch zu einem Ergebnis zusammenführen müssen. Jede Gruppe muss am Ende des Projektzeitraumes einen Abschlussbericht präsentieren. Bis Mitte November erwarten wir zudem von jeder

Gruppe eine schriftliche Ausarbeitung des Themas.

Jede Gruppe muss zum Abschluss des Projektes und als Leistungsnachweis jeweils eine ca. 15-20-minütige Präsentation ihres Themas halten (dies kann rechner-gestützt sein, z.B. PowerPoint) und einen schriftlichen Bericht in adäquater Aufmachung (Form und Inhalt) erstellen. Dieser Bericht muss sowohl als Datei (z.B. WinWord) und als Ausdruck abgegeben werden.

Während des ESPRO arbeiten Sie in den Gruppen sehr frei und selbstorganisiert – genau so, wie es während des gesamten weiteren Studiums auch ist. Planen Sie arbeitsteiliges Vorgehen in der Gruppe und definieren Sie sich Teilziele mit einem entsprechenden Terminplan. Diesen Plan und Ihr Thema werden Sie am Mittwoch der zweiten Woche vorstellen und in einem Gespräch einem/r Dozent/in 'verteidigen'.

Von der Forstwirtschaft werden zahlreiche Themenbereiche berührt, die jeweils alle mehr oder minder stark ausgeprägt in allen Wäldern ihre Rolle spielen und deshalb auch Gegenstand des Studiums sind:

- Holzproduktion und Holzernte; Holz als nachwachsender Rohstoff
- biologische Produktion; Bestandenserziehung
- Arbeitsplatz; Einkommensfunktion; Wirtschaftlichkeit
- Naturschutz, ökologische Ausgleichsfunktion
- Grundwasserschutz, Klimaschutz
- Ästhetik, Erziehung, Erholung
- Landschaftsentwicklung (Siedlungen, Infrastruktur, Ressourcen)

Für das ESPRO werden fünf ECTS-Punkte vergeben – Sie arbeiten also bereits ab jetzt für Ihre Bachelor-Endnote und werden keine Möglichkeit haben, versäumte ECTS anderweitig nachzuholen.

1.2. Ziele des ESPRO

Einstieg ins Studium erleichtern:

Dazu soll gehören, den Studierenden einen ersten Einblick in ihren gewählten Studiengang, seine Struktur, Inhalte, Personen und mögliche Berufsfelder sowie in Charakteristika eines wissenschaftlichen Studiums allgemein zu geben, sowie Neugierde und Motivation für das Studium zu wecken. D.h. im Einzelnen,

- sich am Anfang des Studiums unterstützt und eingebunden fühlen, und so in ihrer Motivation gestärkt werden,
- sich ein Bild über Zusammenhänge, Inhalte, Personen und mögliche Berufsfelder machen können,
- den Studiengang grob einordnen können,
- auf Basis der Informationen in der Studienanfangsphase relevant handeln können (z.B. Kurse belegen, Praktika planen, zusätzliche Informationen einholen).
- Sicherheit im Umgang mit der neuen Situation erlangen, d.h. ggf. auch entsprechende Hilfen und Unterstützung frühzeitig suchen,
- örtliche Kenntnis erlangen (was und wie ist wo zu finden)
- auf Basis der erhaltenen Informationen ihre Studienentscheidung reflektieren,

Fähigkeit zum Selbststudium allein und in der Gruppe zu erwerben:

ESPRO soll die Studierenden darauf vorbereiten, dass sie weitestgehend selbstverantwortlich für ihren eigenen Studienweg sein werden. ESPRO soll helfen, sich diese Haltung anzueignen und einzuüben, konkrete Techniken vermitteln, die das Selbststudium erleichtern und Möglichkeiten aufzeigen, wo Unterstützung gefunden werden kann.

Selbststudium kann alleine oder in Gruppen stattfinden. ESPRO soll eine positive Erfahrung mit dem selbstorganisierten Lernen in Gruppen vermitteln, um eine Basis für spätere Gruppenarbeit im Studium zu bieten und soziale Kompetenzen dazu einzuüben. D.h. im Einzelnen,

- Probleme und Fragen zum Studium erkennen und lösen zu wollen; eigene Wissensdefizite zu identifizieren,
- über den eigenen Lernprozess und den der Gruppe reflektieren,
- generell situationsabhängig die richtige/optimale Technik anwenden,
- Teilziele setzen,

- Durchhaltevermögen, Konzentrationsfähigkeit, Selbstorganisation, Zeitmanagement beachten,
- wissenschaftliche Texte schreiben können (reflektiert und fehlerfrei (Orthografie, Interpunktion, Logik, Nachvollziehbarkeit))
- Team- und Gruppenarbeit als vorteilhaft erfahren; Moderation und Feedback im Gruppenprozess anwenden,

Lern- und Arbeitstechniken vermitteln

Ein Studienanfangsprojekt soll konkrete Lern- und Arbeitstechniken vermitteln und zwar zum einen, die für das an der Hochschule spezifische wissenschaftliche Arbeiten benötigten Techniken, sowie Techniken für das vom Studierenden erwartete Selbststudium, allein oder in der Gruppe.

- sich eine positive Lernumgebung schaffen,
- Mitschriebe, Exzerpte, Ergebnisprotokolle, Arbeitspläne formulieren, Quellen finden, auswerten und bewerten
- Texte lesen: kritisch, zielorientiert (welche Frage will ich beantworten?), schnell (effizient)
- Techniken zum wissenschaftlichen Arbeiten: Vorgehen bei der Informationssuche, Bewertung von Quellen, Datenbankrecherche, Methoden zum Lesen von wissenschaftlichen Texten, Zitieren, Schreiben von wissenschaftlichen Texten, Präsentieren mit PowerPoint

ESPRO soll also helfen, sich eine Haltung anzueignen, als Studierende:

- nur vorbereitet in Veranstaltungen zu gehen,
- über den dargebotenen Lehrstoff hinaus eigenen Lernstoff (weitere Beispiele und vollständige Inhalte) selbst zusammenzustellen und ggf. zu lernen, sich um das Verständnis von Zusammenhängen zu bemühen, um das Wissen auch in bislang unbekanntem Situationen anwenden zu können.
- Lehrende als Partner/in im Lernprozess zu verstehen, sie als Quelle für den eigenen Lernfortschritt zu nutzen,
- von der Frage wegkommen: "Was soll ich als nächstes machen?"
- eigenen Unterstützungsbedarf zu erkennen und sich entsprechende Unterstützung zu suchen

Dozierende und Tutoren/innen wirken beim ESPRO unterstützend durch:

- Gestaltung der Lernumgebung, z.B. in dem Freiräume zum selbstgesteuerten Lernen geschaffen werden (Lernzeit, Ort, Inhalte, Lernziele); Tutoren/innen wirken Unterstützer und Begleiter,
- Förderung der Motivation für das Selbstgesteuerte Lernen durch das Explizieren von Gründen, warum die Selbstgesteuertes Lernen im Studium wichtig ist,
- Tutoren/innen als „Experten/innen“, die eigenes Vorgehen in Selbstgesteuerten Lernprozessen beispielhaft explizieren können;
- Vermittlung und Anregung von Reflexionsprozessen zum eigenen Vorgehen beim Lernen und zum Lernen in der Gruppe,
- Vermittlung von Lernstrategien zu Lernplanung, Lernzielen, Angebote zur Unterstützung,
- weitere Vermittlung von Techniken nur nach Bedarf bzw. bei bewusster Anfrage der Gruppe an den Tutor erfolgt
- nur geringe Unterstützung beim inhaltlichen Lernen (Vermittlung von Lernquellen, Literatur, aber auch hier eher Unterstützung bei der eigenen Suche).

1.3. **Ablaufplan** (Stand 04.10.2007)

Tag					Ort	
01. Okt	Mo	08:30	Begrüßung	Studiendekan	Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6	
		09:00	Konzept und Ziele des ESPRO	Burzlaß		
		09:30	Pause			
		10:00	Vorträge „Energiewald“	Schmidt, Bauhus, Becker		
		12:00	Organisatorisches und Bildung der Gruppen	Mühlsiegl und Tutoren		
		14:00	Gruppensitzung: Rolle des Tutors, Kennenlernen und Vorbereitung der Exkursion	Tutoren		
02. Okt	Di	08:15	Treff Sternwaldwiese; Exkursion Ende gegen 17:00	diverse		
03. Okt	Mi	Feiertag				
04. Okt	Do	08:30	Plenum: Nachbereitung Exkursion	Mühlsiegl	Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6	
04. Okt	Do	10:00	Gruppe: Themensondierung	Tutoren		
05. Okt	Fr	vorm	Gruppe: Beschluss über Thema, Gliederung, Arbeitsplan	Tutoren		
05. Okt	Fr	nachm	Arbeitsplan nacharbeiten, an Experten schicken, Arbeitstechniken: Informationsbewertung und Recherchen	Tutoren		

08. Okt	Mo	vorm	Arbeitstechniken: Informationsbewertung und Recherchen, Besuch Bibliotheken	Tutoren	
08. Okt	Mo	nachm	Expertengespräch nach gesondertem Zeitplan; Gruppe: Thema bearbeiten	diverse	
09. Okt	Di	vorm	Gruppe: Thema bearbeiten	Tutoren	
09. Okt	Di	nachm	Gruppenaustausch	Tutoren	
10. Okt	Mi	09:00	Informationen zum Bachelor-Studiengang; Berufsfeld-orientierte Kompetenzen (BOK); Ende gegen 11:00	Niethammer	Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6
10. Okt	Mi	nachm	Gruppe: Thema bearbeiten		
11. Okt	Do	vorm	Gruppe: Thema bearbeiten	Tutoren	
11. Okt	Do	nachm	Gruppe: Thema bearbeiten		
12. Okt	Fr	vorm	Gruppe: Thema bearbeiten	Tutoren	
12. Okt	Fr	nachm	Gruppe: Thema bearbeiten		
15. Okt	Mo	vorm	Gruppe: Thema bearbeiten		
15. Okt	Mo	nachm	Gruppe: Thema bearbeiten		
16. Okt	Di	vorm	Übungspräsentation		Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6
16. Okt	Di	nachm	Übungspräsentation		Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6
17. Okt	Mi	08:00	Präsentationen	diverse	Hörsaal Hermann-Herder-Straße 6
18. Okt	Do	ganztags	Exkursion: Deutscher Forstverein Baden-Baden		
19. Okt	Fr	vorm	Gruppe: Nachbesprechung, Evaluation Beratungsangebot: individuelle/ Gruppe mit Studienberatung, Mitarbeitern der Fakultät	Tutoren, Niethammer, Mühlsiegl	

1.4. Kontakte – Who is Who?

Modulbeauftragte: -Prof. Dr. Uwe E. Schmidt
 uwe.e.schmidt@ifp.uni-freiburg.de
 -Prof. Dr. Siegfried Lewark
 siegfried.lewark@fobawi.uni-freiburg.de

Projektkoordinator: -Dr. Reiner Mühlsiegl
 reiner.muehlsiegl@fobawi.uni-freiburg.de
 0761 203 3767 oder 0172 7347821

Kontakte in der Gruppe

Name	Tel.	e-mail

2. Hintergründe und Theorie

2.1. Das Problem

“Ein Problem, das speziell für den Unterricht konstruiert wird, besteht aus *einer mehr oder weniger neutralen Beschreibung einiger Phänomene oder Ereignisse, die miteinander in gewissem Zusammenhang stehen*. Wer mit dem Problem konfrontiert wird, erhält den Auftrag, die Phänomene zu analysieren und dabei von Theorien, Regeln und Prinzipien Gebrauch zu machen, die im betreffenden Fachgebiet wichtig sind.

Probleme können zu zahlreichen Themen formuliert werden, und sie können verschiedene Formen haben. Die Grundstruktur ist jedoch stets die gleiche: Es werden Phänomene oder Ereignisse beschrieben, für die man eine oder mehrere Erklärungen suchen muß. Um diesen Erklärungen und Konsequenzen auf die Spur zu kommen, muß die Gruppe entscheiden, welche Mechanismen, Prozesse oder Strukturen, Begriffe und Regeln möglicherweise relevant sind. Das Ziel besteht darin zu verstehen, wie die Phänomene miteinander zusammenhängen. Dieses Verständnis bildet den Kern der Fachkunde auf jedem Gebiet.

Problemaufgaben kann man auf verschiedene Weise darstellen. Man kann beispielsweise eine Situation beschreiben, eine Graphik oder ein Foto mit einer Aufgabe verbinden, ein Gespräch wörtlich wiedergeben oder aus einem Zeitungsartikel zitieren. Für manche Probleme sind ergänzende Informationen verfügbar, die man nutzen kann. Manchmal stehen diese Informationen auf besonderen Seiten im Reader, manchmal liefert der Tutor sie.”

(J. Moust/P. Bouhuijs/H. Schmidt: Problemorientiertes Lernen. Wiesbaden 1999, S. 20).

“Howard Barrows, einer der Begründer dieser Methode, nennt drei wichtige Ziele, die mit ihr erreicht werden:

1. Der Student erwirbt brauchbares Wissen und macht sich dieses zu Eigen.
2. Der Student lernt, wie man lernt (“self-directed learning”)
3. Der Student lernt, Probleme zu analysieren und zu lösen.

Diese Vorteile kommen jedoch nur zum Tragen, wenn der Lernende aktiv mitarbeitet, wenn er den Ursachen von Problemen wirklich auf den Grund geht, wenn er seine bereits vorhandene Kenntnisse nutzt und durch zielgerichtetes Lernen neues Wissen und neue Fertigkeiten erwirbt. Es ist effektiver, mit einer bestimmten Fragestellung als Ausgangspunkt zu lernen (d.h. Wissen zu erwerben, zu speichern und abzurufen), als sich Informationen allein durch die Lektüre von Lehrbüchern zu verschaffen.

Der problemorientierte Unterricht geht davon aus, daß ein Mensch selbständig lernen kann, ohne daß ein Dozent ihm ständig Anweisungen gibt. Das bedeutet natürlich auch mehr Verantwortung: Er muß häufiger als sonst sein Studienmaterial selbst suchen, selbst entscheiden (lernen), was wichtig ist oder nicht, selbst ein Studienprogramm zusammenstellen, selbst Kommilitonen oder Dozenten fragen, wenn ihm etwas unklar ist, und anderen selbst erklären, was er gelernt hat.

Natürlich tragen auch die Dozenten Verantwortung. Sie müssen die Themen aussuchen, die den Studenten auf geeignete Weise in die verschiedenen Fachgebiete einführen; sie müssen dafür sorgen, daß der Lernstoff verständlich und der Zusammenhang zwischen den einzelnen Fachgebieten deutlich wird. In der Unterrichtsgruppe helfen sie Menschen, die an Aufgaben arbeiten. Außerdem sind sie verpflichtet, den Lernerfolg zu überprüfen.”

(J. Moust/P. Bouhuijs/H. Schmidt: Problemorientiertes Lernen. Wiesbaden 1999, S. 3 f.).

2.2. Problem Based Learning – Ursprung und Verbreitung

(Wolff-Dietrich Webler, Claudia Koring, Tanja-Vera Herking)

PBL ist eine alternative Lehrmethode und -strategie, die u. a. auf dem theoretischen Hintergrund des Konstruktivismus fußt. PBL wurde 1969 an der medizinische Fakultät der McMaster University in Hamilton, Kanada, eingeführt. Die medizinische Fakultät der Universität Maastricht wendete das Konzept erstmals 1974 an. Heute ist es weltweit (Nordamerika/ Europa/ Australien) verbreitet und wird in vielen verschiedenen Disziplinen auf unterschiedliche Art und Weise eingesetzt. Besondere Bedeutung kommt diesem Ansatz unter der Fragestellung zu, welche Lehrform geeignet ist, eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung mit Praxisorientierung und dem Erwerb von softskills zu verbinden sowie die Motivationsprobleme von Studierenden zu überwinden hilft.

Problem Based Learning – Das Konzept

PBL baut auf den kognitiven Lerntheorien auf. Lernen wird als Prozess des Aufbaus und Ordnen von Zusammenhängen aufgefasst. Das Konzept folgt der Annahme, dass der Mensch eigenständig lernen kann (ohne dass z.B. ein Dozent ständig Anweisungen gibt) und dass die Auseinandersetzung mit Problemen Intelligenz und Kreativität fördert. Zentral ist das Lernen der Studierenden (nicht das Lehren). Lernen wird als selbständiger Prozess definiert, in dem der Studierende selbst die relevanten Entscheidungen zu treffen hat.

Konkret geht es beim PBL um die selbstbestimmte, gründliche, interaktive Erarbeitung eines Problems. Komplexe und dennoch gut abgrenzbare, praxisrelevante Probleme, die nicht routinemäßig lösbar sind, werden den Studierenden als Lösungsanreiz präsentiert. Dieses „Problem“ enthält keine Aufgabenstellung, da ein wesentlicher Punkt die Erarbeitung der Fragestellung durch die Studierenden selbst ist. So wird automatisch an den Vorkenntnissen und den sich daraus ergebenden Fragen angeschlossen. Die Studierenden arbeiten dann – bei weitgehender Autonomie - in studentischen Arbeitsgruppen mit wissenschaftlichen Theorien, Modellen und Methoden entlang des Stoffes und aus Anlass der Suche nach einer Problemlösung. Dieser Ansatz gibt dem Lernen Sinn und Ziel (im Gegensatz zum systematischen Lernen von Grundlagen ohne Anwendungszusammenhang) und stützt so die Motivation der Studierenden. Die Bearbeitung umfasst auch eine weitgehend autonome Festlegung und Durchführung aller Regelungen und Tätigkeiten zur Bewältigung der (sich selbst) gestellten Aufgaben. Der Studierende macht sich an die Arbeit auf Grundlage innerer Motivation und gewinnt dadurch Einsicht in die relevanten Inhalte und die methodischen Fertigkeiten. PBL ist der natürliche Weg des Lernens, genau nach dem gleichen Prinzip lösen wir unsere alltäglichen Probleme, lernen wir jeden Tag.

Die Initiative der Studierenden steht im Mittelpunkt, womit natürlich auch deren Verantwortung für ihr Studienprogramm und die Inhalte steigt; der Dozent bleibt während der Durchführung prinzipiell inhaltlich im Hintergrund. Seine Aufgabe ist im Vorfeld der Veranstaltung den geeigneten Fall zu entwickeln, der aus der vermeintlich- zukünftigen Berufswelt der Studierenden entnommen ist, gleichzeitig den wissenschaftlichen Sachverhalt verdeutlicht und Neugierde/ Interesse der Studierenden weckt. Der Problemstellung zu Beginn

kommt eine hohe Bedeutung zu, sie ist das wichtigste, der Ausgangspunkt, von dem (fast) alles abhängt. Die Studierenden müssen dadurch motiviert werden, das Problem verstehen und die Möglichkeit haben, sich die zur Lösung notwendigen Fähigkeiten und das Wissen anzueignen. Außerdem muss der Lehrende der Arbeitsgruppe als steuernder Begleiter und Helfer zur Verfügung stehen, wobei wichtig ist, dass er sich auf die Lerngruppe und ihren Bedarf abstimmt, und letztendlich auch den Lernerfolg überprüfen. Entscheidend ist, dass der Dozent sich selbst zurücknimmt und der Leistungsfähigkeit der Arbeitsgruppen vertraut.

Problem Based Learning – Ziele:

Ziel des PBL ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, unter Berücksichtigung und Anwendung wissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden, in Kategorien der Praxis denken und handeln zu können.

PBL erhöht die Motivation; bessere aktive Leistungen und die Entwicklung einer selbstbestimmten, teamfähigen und kritischen Persönlichkeit sind die Ergebnisse. Das kann allerdings nur erreicht werden, wenn der Lernende aktiv arbeitet und durch zielgerichtetes Lernen neues Wissen und neue Fertigkeiten erwirbt. Wichtig ist der interaktive Aspekt des Lernens. Lernende müssen zusammenarbeiten, sich miteinander auseinandersetzen: wer Ansichten erklärt, Fragen stellt oder Informationen zusammenfaßt erweitert sein Wissen und lernt seine Meinung einzuordnen, indem er sie mit anderen Auffassungen vergleicht. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft jedes Mitglieds zur Mitarbeit, Toleranz und Akzeptanz bestimmter „Spielregeln“. Sind diese Voraussetzungen gegeben, befähigt PBL Studierende effektiver zu lernen. Fachkompetenz verbunden mit Praxis und praxisorientierte Methodenkompetenz werden erlernt sowie die Entwicklung von Sozialkompetenz gefördert.

Vorteile des PBL

Durch den Einsatz der Lehr- und Lernstrategie PBL können sich folgende Wirkungen einstellen:

- Wecken von Neugierde
- Ansatz bei den Vorkenntnissen/ Erfahrungen/ Wissen des Studierenden
- Hinzu gewonnenes Wissen kann in bestehende Strukturen integriert werden
- Bedeutung/ Zweck/ Sinn/ Ziel des Lernens wird deutlich
- Entspricht menschlichem, natürlichem Lernverhalten
- Selbständige Erarbeitung, eigene Zielsetzung/ Akzente; Lernen = selbständiger Prozess
- Teamfähigkeit
- Eigenverantwortung und Initiative
- Erkennen von Zusammenhängen/ Anwendungszusammenhängen
- Methoden- und Fachwissen miteinander verbunden
- Vertrauensvorschuss/ Glaube an Fähigkeiten der Studierenden: Motivationsstärkung
- Kein abstraktes, zusammenhangloses Auswendiglernen
- Effektiveres lernen
- Kenntnisse der Anwendung wissenschaftlichen Arbeitens
- Selbstbewusstsein für die Praxis, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten
- Verbindung: softskills + Praxis + wiss. Methoden + Fachwissen
- Förderung von Intelligenz und Kreativität
- Beurteilung/ Einordnen von wiss. Methoden/ Kenntnissen (- in Bezug auf die Praxisrelevanz etc.)
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit

- unter Berücksichtigung und Anwendung wissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden, in Kategorien der Praxis denken und handeln können
- der interaktive Aspekt des Lernens (Lernende müssen zusammenarbeiten, sich miteinander auseinandersetzen: wer Ansichten erklärt, Fragen stellt oder Informationen zusammenfasst erweitert sein Wissen und lernt seine Meinung einzuordnen, indem er sie mit anderen Auffassungen vergleicht)
- Entwicklung von Sozialkompetenz
- Erhöhung der (intrinsischen!) Motivation
- bessere aktive Leistungen; Erhöhung der Selbständigkeit
- Entwicklung einer selbstbestimmten, teamfähigen und kritischen Persönlichkeit

Theoretische Grundlagen des PBL:

Systemtheoretische Pädagogik und Konstruktivismus

Der Konstruktivismus, als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, knüpft an den Systemgedanken an. Die Systemtheorie wurde durch den Streit zwischen dem Frankfurter Sozialphilosophen Jürgen Habermas und dem Bielefelder Soziologen Niklas Luhmann Anfang der 70er Jahre populär (obwohl der Systemgedanke viel älter ist, z.B. bei Parsons nach dem 2. Weltkrieg). In diesem Zusammenhang spricht Luhmann in Hinblick auf das Erziehungssystem von einem Technologiedefizit, das bedeutet, dass pädagogische Effekte nicht gesetzmäßig bewirkt werden können. Pädagogen sollten sich danach davor hüten zu glauben, ihre subjektiven Intentionen verwirklichen zu können.

Der Konstruktivismus folgt dem Ansatz, dass das Subjekt (als lebendes System) alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion ist. Der Mensch konstruiert seine Welt selbstreferentiell und autopoietisch, wird also autark gedacht. Eine objektiv existierende Außenwelt ist nach dieser Theorie Fiktion. Das Subjekt- Objekt Verhältnis wird auf reine Subjektivität reduziert und tritt damit jedem Objektivismus radikal gegenüber. Zwar gibt es einen Konsens zwischen den Menschen, aber auch diese sind nur Konstruktionen des menschlichen Gehirns.

Daraus ergeben sich radikale Konsequenzen für das Lehren und Lernen: ein direkter Einfluss des Lehrens auf das Lernen wird bestritten (weil ja jeder Lernende auf der Grundlage seiner jeweiligen individuellen kognitiven Struktur sein Wissen organisiert). Lehren kann also nur heißen, von außen Anstöße zu geben, die Verarbeitung aber obliegt dem einzelnen Objekt.

Kognitives Lernen

Die Konsequenzen für Lernprozesse durch die Erforschung neurobiologischer Grundlagen: es gilt, das Element der Freude und der persönlichen Bedeutsamkeit von Lernprozessen zu fördern. Wenn Informationen in einen Sinnzusammenhang eingefügt sind, der vom Lerner selbst hergestellt wurde, ist die Gedächtnisleistung erheblich verbessert. Fehlt dem Lerner der Bezug zum relevanten Kontext, dann ist Information für ihn wenig bedeutsam. Es kommt zum sogenannten trägen Wissen: Wissen, das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist. Die fehlende Anwendungsqualität des trägen Wissens hängt vermutlich mit der Art des Wissenserwerbs zusammen. Aktive Auseinandersetzung mit Problemen erhöht dagegen die Anwendungsqualität von Wissen.

Lernen als Informationsverarbeitung

Die Bedeutung der Wahrnehmung, der Einsicht, des produktiven Denkens und Problemlösens beim Lernen ist zu betonen. Logische Ordnungen oder hierarchische Organisation des Lernmaterials fördern nachweislich erheblich die Erinnerungsleistungen. Dazu gehört auch die Verknüpfung eines neuen Lernstoffes mit bereits vorhandenen Wissens- und Problemlösestrukturen, vor allem unter Nutzung der Eigenaktivität der Lernenden. Je besser sich neues Lernmaterial an die bestehenden Schemata assimilieren läßt, desto leichter wird es gespeichert und verarbeitet. Rückmeldungen über die eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesse sind von erheblicher Bedeutung, um Kontrollprozesse zunehmend selbständig zu steuern und bewußte Selbststeuerung zu erreichen (Metakognition).

Entscheidend ist also nicht das mechanische (Auswendig) lernen, sondern der Aufbau von kognitiven Strukturen. Es kommt auf den Ankergrund für die Verankerung neuen Lernstoffes an. Damit stellt sich auch die Frage nach dem Sinn des Gelernten- Sinnstrukturen dürften ein ausgezeichnete Ankergrund sein. Die Notwendigkeit der Stoffvermittlung muss demnach mit dem aktiven Vorgang der Verknüpfung neuen Lernstoffes mit bereits vorhandenen kognitiven Strukturen verbunden werden.

Problemlösen

Beim Problemlösen ist der Transfer von Gedächtnisbeständen- sowohl von Faktenwissen wie von Verfahren- auf verschiedene Lösungsmöglichkeiten gefragt. Es geht um die Produktion hoher Komplexität und Anpassungsfähigkeit. Was ist ein Problem? Man hat ein Ziel und weiß nicht, wie man es erreichen soll. Es geht um einen unerwünschten Anfangszustand, einen erwünschten Zielzustand und dazwischenliegende Barrieren. Um vom Ist zum Soll zu kommen, bedarf es einer problemlösenden Transformation.

Entwicklungen

Die radikalste Alternative zur herkömmlichen Didaktik hat der Freiburger Schulpädagoge Edmund Kösel (1993) vorgelegt: die „subjektive Didaktik“. Lernen und auch Lehren ist bei diesem Ansatz ein bei jedem Individuum aufgrund seiner Lernbiografie anders verlaufender- also höchst subjektiver Prozess. Drei große Denkrichtungen bilden den Hintergrund dieses Ansatzes: die Postmoderne (Pluralität und Individualisierung), der radikale Konstruktivismus und die Systemtheorie. Die Konsequenz: Didaktik funktioniert nicht nach dem Input- Output- Modell (Nürnberger Trichter), sondern kann nur Anreizstrukturen für die je individuell Lernenden geben, die das lernende Subjekt dann im Sinne der Selbstorganisation weiterverarbeitet. Didaktik kann nur eine Modellierung von Lernwelten sein.

Problembasiertes Lernen auf der Basis gemäßigt konstruktivistischer Ansätze

In Abgrenzung zum Radikalen Konstruktivismus, der eine Trennung zwischen interner Wirklichkeit und äußerer Realität postuliert und somit von der Prämisse ausgeht, dass unser rationales Wissen sich immer und ausschließlich auf die von uns konstruierte Wirklichkeit bezieht, stehen die Annahmen von Vertretern und Vertreterinnen eines gemäßigten Konstruktivismus. Sie machen vor allem darauf aufmerksam, dass der Mensch die von außen kommenden Reize nicht mehr oder weniger passiv-rezeptiv abbildet, sondern sie mit vorhandenen kognitiven Strukturen verknüpft und auf diese Weise die anscheinend rezipierten Informationen zu einem nicht geringeren Teil selbst aktiv konstruiert. Sie sprechen daher von der kognitiven Konstruktivität des verarbeitenden Subjekts.

Problemorientierung als didaktische Grundorientierung kann vor dem Hintergrund dieser

gemäßigt konstruktivistischen Annahmen und Überzeugungen betrachtet werden. Exemplarisch hierfür könnte die Aufgabe des Lehrenden gesehen werden: Diese besteht bei der genannten Orientierung darin, sich bei der Ausgestaltung problemorientierter Lernumgebungen von den Annahmen des gemäßigten Konstruktivismus leiten zu lassen.

In Anlehnung formulieren Gerstenmaier und Mandl grundlegende Aspekte für die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen, die nach Möglichkeit mit dem problembasierten Lernen konvergieren:

- Authentizität und Situiertheit: Die Lernumgebung ermöglicht den Lernenden, mit realistischen Problemen und authentischen Situationen umzugehen, und stellt damit einen Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereit.
- Multiple Kontexte: Die Lernumgebung bietet den Lernenden multiple Kontexte an, um sicherzustellen, dass das Wissen nicht nur auf einen Kontext fixiert bleibt, sondern flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden kann.
- Multiple Perspektiven: Indem man den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit gibt, Probleme aus multiplen Perspektiven zu betrachten, lernen sie, Inhalte unter variierenden Aspekten bzw. von verschiedenen Standpunkten aus zu sehen und zu bearbeiten. Auch das fördert die flexible Anwendung des Wissens.
- Sozialer Kontext: Die Lernumgebung fördert kooperatives Lernen und Problemlösen in Lerngruppen ebenso wie gemeinsames Lernen und Arbeiten zwischen Lernenden und Experten im Rahmen situierter Problemstellungen.

Die Annahmen des gemäßigten Konstruktivismus bilden auf diese Weise sowohl eine (wissenschafts-)theoretische Basis als auch im weiteren Sinne didaktische Prinzipien zur Ausgestaltung des problembasierten Lernens.

2.3. Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule

(Sonja Kopmann)

Besonderheiten des Lernens an der Hochschule

Lernen an der Hochschule ist ein anderes Lernen als der Lernende es evtl. von seiner Schulzeit an einer allgemeinbildenden Schule gewohnt ist. Grundlegende Unterschiede bestehen vor allem in zwei Aspekten des Lernens:

1) Der Lernende an der Hochschule ist in erster Linie selbst für die Entscheidung verantwortlich, ob und was er Studieren möchte. Es wird davon ausgegangen, dass ein Studierender ein „autonomer Lerner“ ist, der an der Hochschule überwiegend aus eigenem Antrieb und eigenem Interesse studiert (Krapp 2001; S. 488). Lehrkräfte an der Hochschule werden sich nur zu einem gewissen Teil dazu verpflichtet fühlen, Studierende zu motivieren und von Ihrer Studienwahl zu überzeugen. Gibt es Schwierigkeiten beim Studium, wird erwartet, dass der Studierende selbst die Initiative ergreift, um diese Schwierigkeiten zu bewältigen.

2) Im Studium gibt es große Freiheiten in der Art, wie gelernt werden kann, was gelernt werden kann oder wie intensiv gelernt werden kann. Studiert wird an der Hochschule oft in Einzelarbeit, manchmal in Gruppenarbeit, beides aber mit wenig direkter Intervention durch eine Lehrkraft. Es wird oft ein allgemeines Ziel vorgegeben, dass die Studierenden aber nach eigenen Interessen und Möglichkeiten interpretieren, verfeinern und verfolgen können. Es müssen vielfältige Informationen aus unterschiedlichen Quellen (Lehrbücher, Notizen in der Vorlesung, Videofilme, Datenbanken ...) zusammengesucht und eigenständig verarbeitet werden. Außerdem kann meistens die Lernumgebung und die Zeiteinteilung vom den Studierenden relativ frei gestaltet werden (Seel 2003; S. 237). Prüfungen erfolgen oft erst nach einem langen Zeitraum. Vorher gibt es wenig Rückmeldung, ob jemand intensiv genug gelernt oder sich mit den „richtigen“ Inhalten beschäftigt hat.

Die hier genannten Freiheiten beinhalten immer gleichzeitig eine Chance und eine Last für die Studierenden. Die Chance besteht darin, dass ein Studierender selbst wählen kann, wo er z.B. Schwerpunkte setzen möchte, was er wie intensiv lernen möchte oder auch wann und wie er am besten lernen kann. Das kann sehr motivierend sein. Die Last besteht in der Verantwortung, die der Lernende für den eigenen Lernfortschritt übernehmen muss.

Lernen an der Hochschule ist Selbstgesteuertes Lernen

Können viele Aspekte des Lernens vom Lernenden selbst beeinflusst werden, spricht man in der Lerntheorie allgemein von Selbstgesteuertem Lernen. Ansätze zum

Selbstgesteuertes Lernen grenzt sich zu traditionelleren Lehrformen ab, in denen die volle Verantwortung für Stoffauswahl, Stoffvermittlung und anschließender Lernkontrolle bei den Lehrkräften liegt (viele werden diese Form des Lehrens vor allem aus der Schule kennen).

Knowles (Knowles 1975, S. 18) und Arnold (Arnold, Gómez Tutor, Kammerer 2004, S. 17) beschreiben Selbstgesteuertes Lernen als ein Lernen bei dem:

Die Lernenden allein oder mit Hilfe Anderer selbst die Initiative ergreifen bzw. aktiv werden und

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. den Lernbedarf diagnostizieren und bestimmen,
- Lernziele und inhaltliche Schwerpunkte ihres Lernens festlegen
- ihre Lernwege, ihr Lerntempo sowie den Lernort weitestgehend selbst festlegen,
- menschliche und materielle Ressourcen für das Lernen erkennen und nutzen,
- geeignete Lerntechniken und Methoden auswählen und einsetzen sowie
- den eigenen Lernprozess und den Lernerfolg bewerten.

Es gibt so gut wie keine Lernprozesse, die vollkommen fremd- oder selbstgesteuert sind (Prenzel 1993a, S. 240, Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998, S. 12). In den meisten Lernprozessen liegt eine Mischung von fremd- und selbstgesteuerten Anteilen vor. Wenn man sich ein Kontinuum zwischen den Polen Selbst- und Fremdsteuerung vorstellt, auf der die einzelnen oben benannten Aspekte des Lernprozesses eingeordnet werden, dann kann man umso eher von selbstgesteuertem Lernen sprechen, je mehr der Aspekte und je stärker die Aspekte in Richtung Selbststeuerung tendieren (Wittwer 2000; S.25-26; Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998, S. 12, 28, 30, 31).

Selbstgesteuert gelernt werden kann allein oder in einer Gruppe. Im Fall des Selbstgesteuerten Lernens in der Gruppe ist, vereinfacht gesagt, die Gruppe das „Selbst“, das den Lernprozess steuert. Konkret bedeutet das, dass der Einzelne sich mit seinen Bedürfnissen, seiner Lernorganisation, seinem Lerntempo, usw. mit den anderen Gruppenmitgliedern abstimmen muss, was eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen erfordert. Damit fällt ein zusätzlicher Bereich des Lernens in die Eigenverantwortung der Gruppe, nämlich die selbstgesteuerte Lernorganisation und Lernkoordination in der Gruppe (Mörchen/Bubolz-Lutz 1999, S. 44ff). Wichtige Themen beim Lernen in Gruppen sind z.B.: Rollenfunktionen in der Gruppe, Umgang mit Konflikten, Kommunikation, Problemlösung und Entscheidung, Zugehörigkeit, Integration, Regeln und Normen, Wahrnehmung für sich und andere und Phasen der Gruppenentwicklung (Knoll 1999, S. 22).

Voraussetzungen und Fähigkeiten für das Selbstgesteuerte Lernen auf Seiten der Studierenden und auf Seiten der Hochschule

Voraussetzungen und Fähigkeiten beim Lernenden:

Für das Selbstgesteuerte Lernen braucht es vielfältige Vorkenntnisse und Fähigkeiten, von denen viele schon ins Studium mitgebracht werden (Schule, Vereine, Jugendgruppen), andere evtl. erst erlernt werden müssen. Simons (in Friedrich/Mandl 1997, S. 239, 240) beschreibt folgende Anforderungen, die Selbstgesteuertes Lernen stellt:

1. Das Lernen muss vorbereitet werden, indem z.B. Vorwissen aktiviert wird, der Lernende sich Ziele setzt und sich die Relevanz von Lernzielen klar macht.
2. Die Lernhandlung muss durchgeführt werden, dabei müssen z.B. die für „Verstehen, Behalten und Transfer erforderlichen kognitiven Strategien und Prozesse aktiviert werden“.
3. Das Lernen muss mit Hilfe von „Kontroll- und Eingreifstrategien“ reguliert werden.
4. Die Lernleistung muss, „z.B. durch Selbstevaluation des Lernerfolgs“ bewertet werden, und schließlich muss
5. „Motivation und Konzentration im Lernprozess aufrechterhalten“ werden.

Konkret bedeutet das: Als Studierender braucht man Wissen darüber, wie Lernen funktioniert und wie man möglichst effektiv lernen kann. Das beinhaltet: Wissen darüber, wie man sein Vorwissen aktiviert, bevor man etwas Neues lernt, wie man sich Ziele setzt, und wie man überprüfen kann, ob diese Ziele angemessen sind. Das beinhaltet auch Wissen über Lernstrategien und Lernorganisation, z.B. wie man besonders gut umfangreiches Wissen strukturieren kann, wie man gut auswendig lernen kann, wo es besser ist, etwas zu verstehen als es auswendig zu lernen, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation (z.B. Koordination von Uni, Job und Privatleben), usw. Beim Lernen in Gruppen wird auch Wissen über die Besonderheiten des Gruppenlernens benötigt sowie evtl. entsprechende Techniken.

Besonders wichtig ist es, sich über das eigene Vorgehen beim Lernen bewusst zu werden. Man kann sich z.B. Fragen zu stellen wie: wie lerne ich eigentlich (besonders gut, oder besonders ineffektiv), was macht mir Probleme, was motiviert mich, was sind meine Ziele und erreiche ich sie mit meinem jetzigen Vorgehen? Kann man solche Fragen für sich beantworten, ist das ein erster Schritt, um danach das eigene Lernen zu verbessern. Nur etwas, was bewusst ist, kann auch verändert werden.

Ganz wichtig ist die Frage der Motivation beim Lernen. Generell lernt jemand motivierter, wenn er selbst eigene Ziele mit dem Lernen verfolgen kann, wenn ihn das

Lerngebiet interessiert, wenn er überzeugt ist, dass er die an ihn gestellten Aufgaben auch bewältigen kann und wenn er Erfolge sieht (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 243-247). Die eigene Motivation beim Lernen kann vom Lernenden beeinflusst werden. Zum einen sollte der Lernende versuchen, aktiv eigene Interessen beim Studium zu verfolgen. Zum anderen sollte, in Momenten, wo die Motivation nachlässt, nach den Ursachen dafür gefragt und versucht werden, die Gründe für diese Motivationsprobleme zu beheben. Dabei kann Unterstützung gesucht werden, am besten geht das bei Freunden oder auch, indem Beratungsangebote an der Hochschule genutzt werden. Wichtig ist lediglich, dass der Lernende aktiv wird, Motivationsprobleme nicht erst verschleppt und sich auch traut, das Problem anzuschauen.

Voraussetzungen auf Seiten der Hochschule

Die Hochschule ist für eine hohe Qualität der Lehre verantwortlich. Ist es Ziel, dass Studierende eigenverantwortlich und selbstgesteuert lernen oder Problemlösefähigkeit und kritisches Denken erlernen, so müssen im Studium auch Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Studierende all diese Aspekte erlernen können und wo solches Lernen gefordert wird. Das fängt bei der Gestaltung der regulären Lehrveranstaltungen an und kann über spezifische Zusatzveranstaltungen bis hin zu Prüfungsformen reichen, die nicht nur erlerntes Wissen sondern auch den Umgang damit (z.B. Problemlösefähigkeit) abfragen.

Es ist außerdem Aufgabe der Hochschule Informationen zum Studium, zum Studienablauf sowie Information und Unterstützung zum und beim Selbstgesteuerten Lernen anzubieten (von einer gut sortierten Bibliothek, über Selbstlernmaterialien bis hin zu Beratungsangeboten).

Die Fähigkeit zum Selbststudium allein und in der Gruppe zu erwerben, ist Ziel von ESPRO. Mit ESPRO auf die besondere Art des Lernens an der Hochschule vorbereitet werden. Selbstgesteuertes Lernen soll allein und in der Gruppe ausprobiert werden und es können einige der oben genannten spezifischen Voraussetzungen und Methoden, die beim Selbstgesteuerten Lernen hilfreich sind, erlernt werden.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Kammerer, Jutta: Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ (Teilprojekt: Selbstlernkompetenz). Kaiserlautern. 2004².

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.); Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998.

Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In:

Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie / Psychologie der Erwachsenenbildung / Themenbereich D. Serie 1. Band 4. S. 237 – 293. Göttingen 1997.

Knoll, J.: „Möglichkeitsräume“. Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold, Ralph; Knoll, Jörg;

Mörchen, Annette (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht – Dokumentation - Evaluation. S. 17-27. Würzburg: Echter 1999.

Knowles, Malcolm S.: SELF-DIRECTED LEARNING. A Guide for Learners and Teachers. Cambridge 1975.

Krapp, A. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, 2001⁴.

Prenzel, M.: Autonomie und Lernmotivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S.239-253. (1993a)

Mörchen, A.; Bubolz-Lutz, E.: Wege zum selbstorganisierten Lernen in Gruppen. In: Bergold, Ralph;

Knoll, Jörg; Mörchen, Annette (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege

zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht – Dokumentation - Evaluation. S. 29-51. Würzburg: Echter 1999.

Seel, N.M.: Psychologie des Lernens. München; Basel: Reinhardt, 2003².

Wittwer, W.: Selbstgesteuertes Lernen – Leitidee künftiger Bildungsarbeit. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Open Space. Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen. Bielefeld: Bertelsmann. 2000, S. 21 – 26.

2.4. *Reiseführer für sich selbst organisierende Gruppen*

Arbeitspapier:

„Reiseführer für sich selbst organisierende Gruppen und solche, die es werden wollen“

(Angelika Behrenberg, Michael Faßnacht)

1. Die Gruppe ist gemeinsam für ihre Lernprozesse und das Miteinandergehen verantwortlich. Diese Verantwortung wird der Gruppe von der Kursleitung nicht abgenommen.
 - Die Kursleitung begleitet die Gruppe in ihrem Prozeß der Selbstorganisation und versucht den Prozeß zu unterstützen und verstehbar zu machen (Hinweise auf das, was gerade passiert, Anregung zur Reflexion, Vorschläge, Informationen über Theorie und Praxis von Gruppenprozessen ...).
 - Die Kursleitung hat nicht den „Stein der Weisen“ in der Tasche, sondern ist mit der Gruppe gemeinsam auf dem Weg (einschließlich gelegentlicher Holzwege).

2. Eine Gruppe organisiert sich selbst, wenn:
 - sie sich ihre Ziele selbst setzt
 - Rahmenbedingungen der Umsetzung klärt
 - klärt, wer in der Gruppe wofür Verantwortung übernehmen kann und wird (welche Kompetenzen gibt es in der Gruppe?)
 - ggf. klärt, welche Unterstützung von außen notwendig ist
 - reflektiert, ob und wie das Ziel erreicht wurde, bzw. welche weiteren Schritte zum Erreichen des Zieles hilfreich oder nötig sind.

3. Die Arbeit einer Gruppe wird dann erfolgreich sein, wenn:
 - die Gruppe das Thema, die Bedürfnisse der Einzelnen und die Bedürfnisse der Gruppe (Beziehungen) wahrnimmt und berücksichtigt
 - sie Störungen (Unklarheiten, Unbehagen, Ärger, abnehmendes Interesse ...) wahrnimmt und vorrangig bearbeitet
 - die Gruppenmitglieder ihre Bedürfnisse und Wünsche offen einbringen und Mitverantwortung für den gemeinsamen Weg übernehmen.

4. Die Gruppe wird auf ihrem Weg vom Wunsch zum Ziel Situationen erleben, die sie dazu anregen, weitere Übereinkünfte zu treffen, z.B.:
 - braucht es eine Gesprächsleitung (wechselnd)?
 - auf welchem Weg werden Entscheidungen getroffen?
 - welche Wege findet die Gruppe, sich über ihren Standort und Weg zu vergewissern?
 - welche Wege findet die Gruppe, die Meinungen und Beiträge der Einzelnen wahrzunehmen und aufzunehmen?
 - welche Arbeitsformen werden gewählt (Plenum, Kleingruppe, Einzelarbeit, Lernpartnerschaften ...).

2.5. Diskussionsanregungen für Erstsemester

Diskussionsanregungen für Erstsemester

1. Typisches Schülerverhalten, das so schnell wie möglich abgewöhnt werden sollte:

1. Die Scheu, aufzufallen
 - durch Übereifer oder "zu viel" Wissen
 - durch erkennbares Nicht-Wissen.
2. Die Initiative immer vom Lehrer zu erwarten.
3. Auf vorgegebene Unterrichtsinhalte und deren Gestaltung im Unterricht zu warten.
4. Gruppenunterricht nicht als Chance zur Initiative zu begreifen, sondern als schlecht zu finden und lieber andere machen zu lassen.
5. Für sich selbst und den eigenen Lernfortschritt nicht oder eher widerwillig Verantwortung zu übernehmen.
6. Das Gespräch mit Lehrern nicht zu suchen (um nicht als "Streber" und als "Einschleimer" zu gelten!).
7. Darauf zu warten, daß jemand (Lehrer, Eltern) von außen kommt und Dinge für einen selbst regelt.
8. Darauf zu warten, daß und bis man/frau über alles nötige informiert wird.
9. Als Zeithorizont nur von Klassenarbeit (Klausur o.ä.) zu Klassenarbeit zu denken.
10. Vor sich her zu schieben, bestimmten Stoff zu lernen, bis es fast zu spät ist.
11. Schule als ungeliebte Pflicht, Freizeit dagegen als Erfüllung persönlicher Wünsche voneinander zu trennen.

2. Notwendiges Studierendenverhalten, das so schnell wie möglich angewöhnt werden sollte.

1. Intellektuelle Neugier, Wissensdurst (wieder) zu entwickeln.
2. Erwarten, daß niemand für einen selbst etwas tut, außer man tut es selber.
3. Also: Hochschule sorgt nicht für mich, sondern ist ihrerseits passiv, bis sie von mir angesprochen wird; sie muß auch von mir gefordert werden, um gut zu sein!
4. Daher: Lernen, aktiv Informationen zu sammeln.
5. Mann/Frau kann an der Hochschule studieren, d.h. Wissen erwerben, das eigene Wissen erweitern; das alles sind aktive Formulierungen. Ich muß das in eigener Verantwortung regeln. Niemand interessiert sich für meinen Lernfortschritt, wenn nicht ich selbst!
6. Lernen, daß ich in einer selbstgewählten Lebensphase meiner intensiven Berufsvorbereitung stehe, die ich letztlich allein zu verantworten, zu lenken, zu gestalten habe. Dazu brauche ich Informationen.
7. Selbstverantwortung bedeutet auch, sich aktiv um die äußeren Bedingungen des Lernens zu kümmern, z.B. um die Informationsquellen, die Breite des Angebots - und wie ich es für mich erschließen kann. Also: Wo sind Bibliothek, Studienberatung (der Fachschaft, der Professoren, der zentralen Studienberatung (ZSB)), Dekanat und Prüfungsamt. Was kann ich dort jeweils erfahren, wofür sind sie zuständig/spezialisiert. Welchen Professor mag ich am leichtesten, liebsten fragen? Welche Arbeitstechniken gibt es, um die Informationsquellen erschließen zu können?

8. Es gibt nicht die Allgegenwart des Notenbuches des Lehrers, keine ständig gesammelten Noten zu mündlichen Beteiligung, meist auch keine Anwesenheitskontrolle. Daher werden Fragen auch nicht als Zeichen des Nicht-Wissens negativ vermerkt, sondern als Zeichen des Interesses begrüßt. Etwas nicht zu wissen, wird an der Hochschule von vornherein als selbstverständlich unterstellt, nicht erst durch Fragen offenbart! Die Hochschule hat die Tendenz, Prüfungsvorgänge eher an den Rand bzw. das Ende längerer Lernprozesse zu verlegen und diese Lernprozesse zunächst unbelastet zu lassen.
9. Sogenannte Tatsachen und Sachzwänge sollten nicht ungefragt hingenommen werden; statt dessen sind sie zu hinterfragen.
10. Fragen, Fragen, Fragen: Skeptisch sein, Zweifel entwickeln, in Frage stellen, viele Dinge frag-würdig finden.
11. Urteilsfähig werden, um Verantwortung für mich und andere übernehmen zu können: Das setzt eigene, gründliche Informationssammlung, Bereitschaft aus diesen Informationen zu lernen, bisherige (eigene und fremde) Meinungen in Frage zu stellen, differenzierte Entwicklung eigener Positionen, d.h. Meinungen, voraus. Eigene Urteile können morgen schon durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt sein und müssen dann revidiert werden: Es gibt keine ewigen Wahrheiten, nur einen vorläufigen Kenntnisstand - auch in den Natur- und Technikwissenschaften!
12. In der Hochschule ist die starre Gegenüberstellung von Lehrer und Schüler aus der Schule tendenziell aufgelöst; hier gibt es nicht so deutlich die Lehrer, die das Schulwissen haben, es weitergeben und dann überprüfen, ob die Schüler es gelernt haben und beherrschen; zwar dient auch die Hochschule der Weitergabe von Wissen, aber auch der Entdeckung und Erfindung neuen Wissens. Auch die Hochschullehrer lernen ständig dazu (intensiver als Schullehrer), und die Studierenden können die Hochschullehrer gegen Ende des Studiums in Spezialgebieten, z.B. ihrer Diplomarbeit, durchaus einholen oder sogar überholen. (Grundgedanke der modernen deutschen Universität nach den Ideen Wilhelm von Humboldts).
13. Wissenschaft ist riesig, mein Wissen sehr klein. Meine Hochschullehrer wissen viel mehr als ich, und selbst ihr Wissen ist relativ eng begrenzt. 50 % aller Wissenschaftler, die die Menschheit je hatte, leben in der Gegenwart! Daher verdoppelt sich das Wissen der Menschheit z.Z. alle 10 Jahre! Dicht neben seinem Arbeitsgebiet ist jeder von uns schon bald ein Laie, weil dort der Wissensfortschritt nicht ausreichend mitverfolgt werden kann. Das macht bescheiden und weckt die Bereitschaft zur Frage, ohne sich selbst in der eigenen Expertenrolle etwas zu vergeben.
14. Prüfungen sind dazu da, festzustellen, ob der Lernprozeß gelungen ist. Sie dienen als Schutz für spätere Kunden, Klienten, Patienten und Beschäftigungsbetriebe, um das für eine verantwortliche Berufsausübung notwendige Wissen und Können bei den Absolventen zu garantieren. Ich lerne, um im Beruf bestehen zu können. Ich lerne zu meinem Vorteil, aber auch aus Verantwortung für die Menschen, die von meinem Wissen und Können abhängig sein werden (z.B. auch Untergebene), aber damit auch für die Gesellschaft, in der ich es mir eingerichtet habe und die mich trägt (z.B. indem sie Hochschulen zur Verfügung stellt), aber die ich auch bald selbst aktiv zu tragen habe (weil andere, sie zu tragen, nicht mehr da sind). Nicht zu lernen, ist daher nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich riskant.

2.6. Ursachen permanenter Motivationsprobleme bei Schülern & Studierenden

Ursachen permanenter Motivationsprobleme bei Schülern und Studierenden

Die Lehrenden sind mit dem Verhalten von Schülern und Studierenden äußerst unzufrieden; sie beklagen sehr häufig: Faulheit; Bequemlichkeit; Lustlosigkeit; Unzuverlässigkeit; Unselbständigkeit; mangelnde Eigeninitiative; mangelnde Bereitschaft, Selbstverantwortung zu übernehmen; mangelndes Engagement; mangelnde Bereitschaft, mitzudenken oder mitzumachen.

Für diese Verhältnisse sind - bei aller individuellen Unterschiedlichkeit der Personen, die durchaus mit Schuld sein kann - eine Reihe von Ursachen mitverantwortlich, die in der Struktur der Studiengänge oder dem Aufbau der Lehre liegen können:

1. Viel zu viele Antworten auf nie gestellte Fragen.
2. Kein Aufbau von Neugier bzw. Fragehaltung; es wird kein Interesse geweckt.
3. Keine Vermittlung von "Sinn" bzw. kein Aufbau von Motivation (bestenfalls die Übertragung eigener Motivation: "Begeisterung des Lehrenden für seinen Gegenstand").
4. Weder gestellte, noch beantwortete Fragen nach dem: Warum, Wozu?
5. Vermittlung fertiger Ergebnisse ("Fakten"), die längst andere gefunden haben: langweilig.
6. Lehrstoff ohne Anbindung an Vorwissen.
7. Darstellungs- /Präsentationsformen, die keine (keine ausreichende) Rücksicht auf leichtere Aneignung und leichteres Behalten nehmen.
8. Stoff in so viele Details zerlegt, daß größere (Verständnis-)Zusammenhänge nicht mehr erkennbar sind.
9. Inwieweit sind Ausbildungsinhalte, -strukturen, -methoden, die andere ohne mich entschieden haben, auch für mich akzeptabel und in meinem Interesse?.
10. Wo kann ich meine Lernbedürfnisse entdecken und einbringen?
11. Hauptproblem: Entfremdete (d.h. fremdbestimmte, nicht von mir beeinflusste) Lernprozesse, die Selbstbestimmung über meine Ausbildung vorenthalten (Voraussetzung für Selbstverantwortung!) Wenn ich kommandiert werde und mich nach allen möglichen Regeln zu verhalten habe, die mir fremd sind, macht mich das mißmutig und erhöht nicht meine Motivation.

Oft verkannte Grundlagen: Je verschulter, reglementierter eine Ausbildung in Stoffauswahl, Reihenfolge, Arbeitsformen, Zeitpunkt, Fristen ist, desto mehr Verantwortung haben diejenigen übernommen, die dieses alles an meiner Stelle entschieden haben!

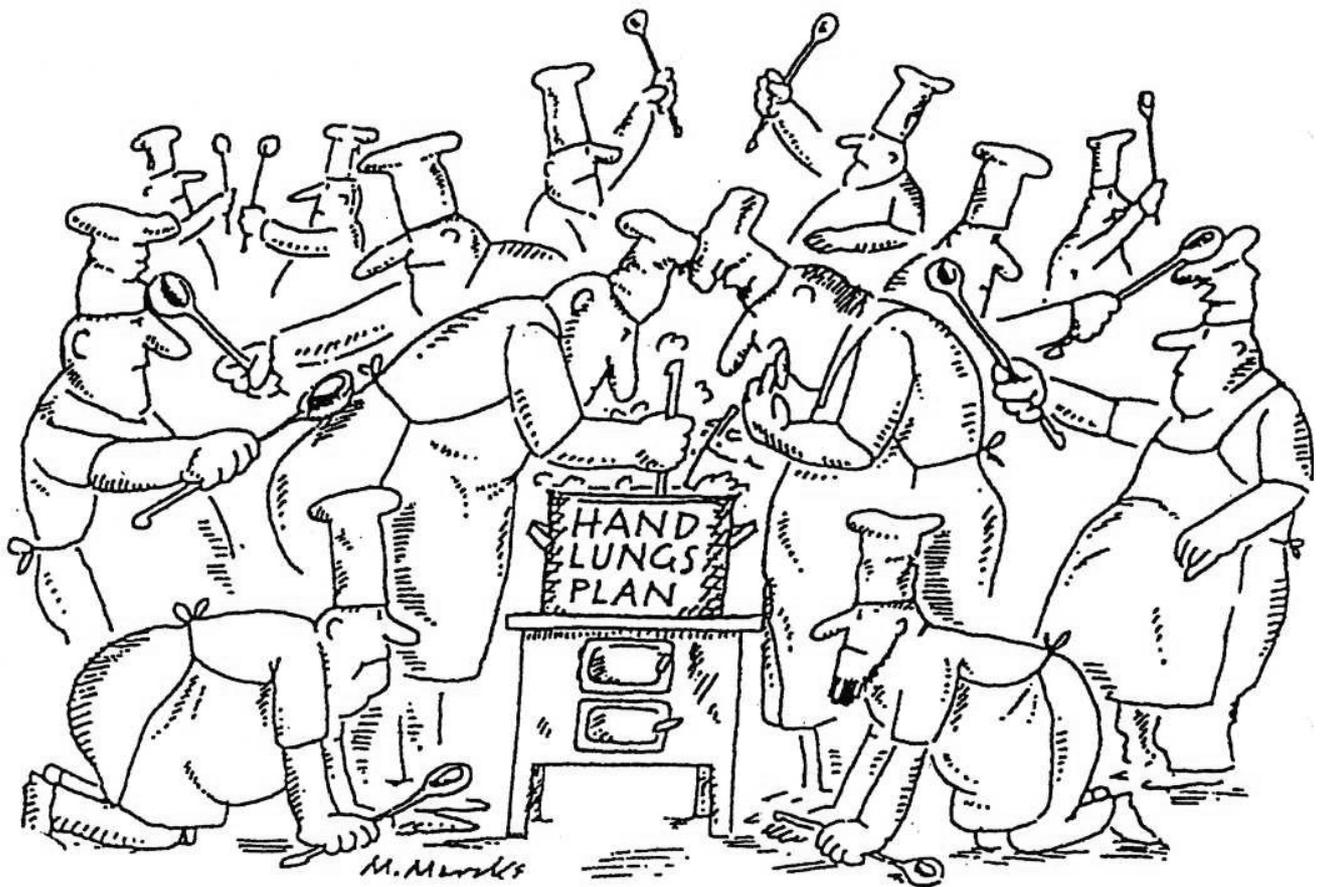
2.7. Gründe für Nichtbeteiligung

Gründe für Nichtbeteiligung

Im folgenden sind 15 mögliche Gründe dafür aufgezählt, daß sich Studenten in Lehrveranstaltungen nicht oder nur wenig beteiligen. Bitte kreuzen Sie davon 5 Gründe an, die nach Ihrer Erfahrung besonders wichtig sind (Zeit: 7 Minuten)

Anschließend sollen Ihre Bewertungen zusammengefaßt und diskutiert werden.

1. Antipathie gegen die Gruppe, gegen einzelne Mitglieder oder den Leiter.
2. Vergebliche Erwartung, vom Diskussionsleiter das Wort erteilt zu bekommen.
3. Verpassen des günstigen Augenblicks.
4. Angst, eine unerwünschte Diskussion zu verlängern.
5. Persönliche Gleichgültigkeit gegenüber dem Thema oder der ganzen Veranstaltung.
6. Meinungskonflikt zwischen 2 oder 3 Personen, die die ganze Zeit reden.
7. Ärger darüber, daß einem ein- oder mehrmals das Wort abgeschnitten wurde. Man zieht sich zurück.
8. Angst vor dem Urteil der anderen, vor Lächerlichkeit oder Widerspruch, falls man was sagen würde.
9. Der Veranstaltungsleiter oder ein Teilnehmer spricht die ganze Zeit und läßt die anderen nicht zu Wort kommen.
10. Furcht vor der Beurteilung des Lehrenden.
11. Ein anderer bringt sehr gut zum Ausdruck, was man selbst sagen möchte und macht damit eine Beteiligung überflüssig.
12. Die gesamte Gruppe schweigt oder verhält sich teilnahmslos.
13. Persönliche Schüchternheit und Gehemmtheit, Schwierigkeiten, sich selbst zu behaupten, mangelndes Selbstvertrauen.
14. Mangelnde Kompetenz und Information zum Thema. Man kann der Diskussion wegen ihres Inhalts schwer folgen.
15. Zu viele Teilnehmer. Man kommt so selten dran, daß es sich nicht lohnt.



3. Gruppenarbeit in Theorie und Praxis

3.1. Arbeiten in Gruppen und Teams (Ulrich Kirchgäßner)

3.1.1. Vorteile von Gruppen- und Teamarbeit

1. Die Gruppe weiß mehr:

- Kenntnisse, insbesondere Spezialwissen, und praktische Erfahrungen von Einzelnen werden zusammengetragen und summieren sich.
- Durch Austausch und Zusammenführen unterschiedlicher Einschätzungen wird die Anzahl von Fehlern reduziert.
- Der Einzelne kann von der Gruppe Lernen und seinen Horizont erweitern (auch Toleranz).

2. Die Gruppe regt an:

- Geäußerte Gedankengänge geben den Einzelnen neue Denkanstöße.
- Die Gruppe hat eine größere Kreativität, da jeder aufgrund seiner eigenen Lebensgeschichte
 - eine spezielle Sichtweise der Dinge hat,
 - bestimmte Wege zur Lösung eines Problems geht,
 - unterschiedliche Vorlieben, Stärken und Schwächen hat.
- Wo einer nicht mehr weiter weiß, hat ein anderer noch drei Ideen.
- Geltungsanspruch und Leistungsniveau können gesteigert werden.
- Höhere Effektivität durch Arbeitsaufteilung.

3. Die Gruppe gleicht aus:

- Durch Zustimmung und Widerspruch findet ein Ausgleich gegensätzlicher Auffassungen statt.
- Wo keine eindeutigen „richtig – falsch“ – Entscheidung getroffen werden kann, findet die Gruppe den Kompromiss.
- Höhere Sicherheit, dass die Arbeit fortgesetzt wird, falls ein Mitarbeiter ausfällt.
- Stressausgleich durch Arbeitserleichterung.
- Sicherheit durch ein „Wir-Gefühl“.
- Berufsanfänger haben es leichter, da sie als potentiell Schwächere von der Gruppe aufgefangen werden.

Und last but not least: In einem guten Team macht die Arbeit mehr Spaß!!!

3.1.2. Merkblatt Teamarbeit

Teamarbeit wird oft überschätzt oder als plakative Formel verwendet. Falls Teamarbeit jedoch gelingt, sind bestimmte Punkte zu beachten:

1. Besonderheiten von Gruppen und Teams

- Eine Team und eine Gruppe sind mehr als die Summe ihrer Teile.
- Ein Team lebt von dem Unterschied und der Vielfältigkeit seiner Mitglieder.
- Es entwickelt sich eine gemeinsame Wahrnehmung der Wirklichkeit.
- Welcher gemeinsame Mythos wird gepflegt?
- Wer ist der gemeinsame Feind?
- Welche Regeln/Übereinkünfte/Zwänge entwickeln sich?

2. Zur Leitung von Teams

- Wer leitet die Sitzung, wie? Welcher Leitungsstil wird spürbar?
- Ist die Leitung "Gleicher unter Gleichen", "Primus inter pares" oder "Leiter"?
Wird Leitung delegiert?

Bei Interventionen von Leitung ist zu beachten:

- Hole die Teilnehmer/innen dort ab, wo sie sind, knüpfe an vorhandene Strukturen an!
- Sei aktiv, wenn Du gebraucht wirst - halte Dich zurück, wenn die Gruppe für sich sorgt!

3. Auf was ist bei Teamarbeit zu achten

- Die Ziele sollen transparent, erreichbar und möglichst von allen akzeptiert sein
- Tagesordnung - ist sie bekannt? Welche Vorbereitung der Einzelnen ist notwendig?
- Welche Inhalte gehören in die Teamsitzung: (organisatorische Fragen, inhaltliche/pädagogische Fragen, Reflexion der Arbeit, Reflexion der Zusammenarbeit etc.)
- Die Rollen-, Arbeitsteilung und Leitungserwartung muss geklärt sein.
- Wird methodisch gearbeitet? Gibt es genügend (aber nicht zuviel) Abwechslung?

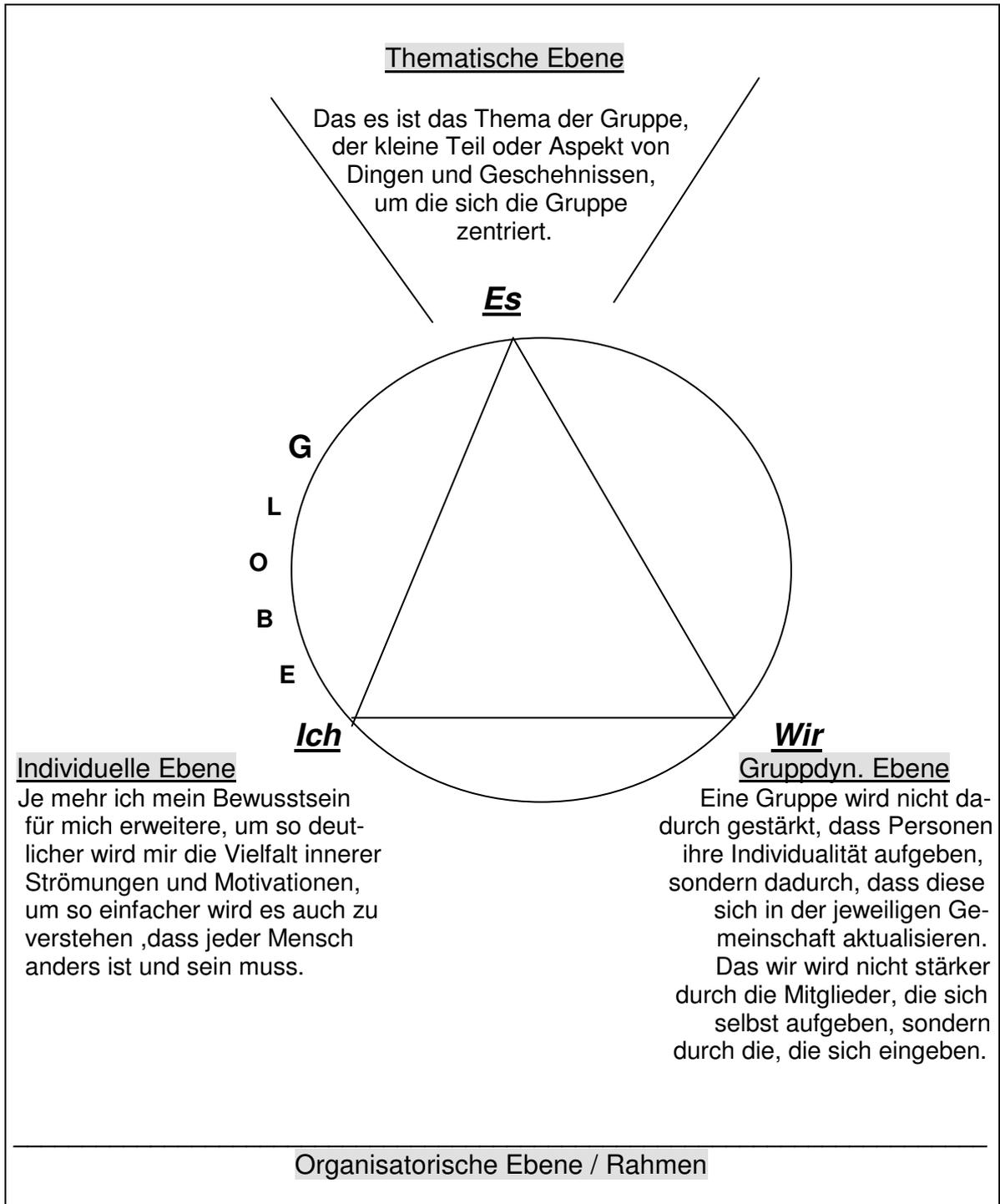
- Welcher Raum wird benützt, ist er geeignet?
- Welche Zeit steht zur Verfügung, werden Zeitabsprachen eingehalten?
- Werden alle Mitglieder beteiligt? Wird Konsens angestrebt?
- Was für eine Teamkultur/Gruppenklima entwickelt sich? Wer pflegt es?

4. Verhalten im Team / Umgang mit Konflikten

- Du bist nicht der/die Freund/in aller - zeige Dich und deine Konturen.
- Lasse den Spannungen in der Gruppe die notwendige Zeit.
- Wenn Du einen alten Fehler von Dir wieder triffst, behandle ihn wie einen guten Bekannten.
- Du bist nicht allmächtig - stehe zu dem, was Du nicht kannst.

3.1.3. Ebenen der Gruppenarbeit

Das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn geht davon aus, dass in Gruppen grundsätzlich verschiedene Ebenen ineinander und aufeinander wirken. Für ein ‚lebendiges Lernen‘ ist es notwendig, die verschiedenen Ebenen zu beachten und ein ‚dynamisches Gleichgewicht‘ zwischen diesen anzustreben. Dies wird im folgenden Schaubild dargestellt:



3.1.4. Grundbedingungen für das Arbeiten in Gruppen

Das Konzept der themenzentrierten Interaktion benennt außerdem 2 Postulate bzw. Grundbedingungen für das Arbeiten in der Gruppe:

1. Sei Deine eigene Chairperson

Du bist für Dich und Dein Tun verantwortlich, schiebe die Verantwortung nicht auf andere (Dozierende etc.), sondern nimm sie für Dich selbst wahr. Rede, wenn Du reden willst und schweige, wenn Du schweigen willst.

2. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang (müssen beachtet werden)

Nimmt man das Chairpersonprinzip ernst, bedeutet das für jedes Mitglied einer Gruppe, sich der Spannung zwischen verschiedenen Polen bewusst zu sein und damit konstruktiv umzugehen. Im Folgenden sind solche sich gegenüber stehende Pole dargestellt:

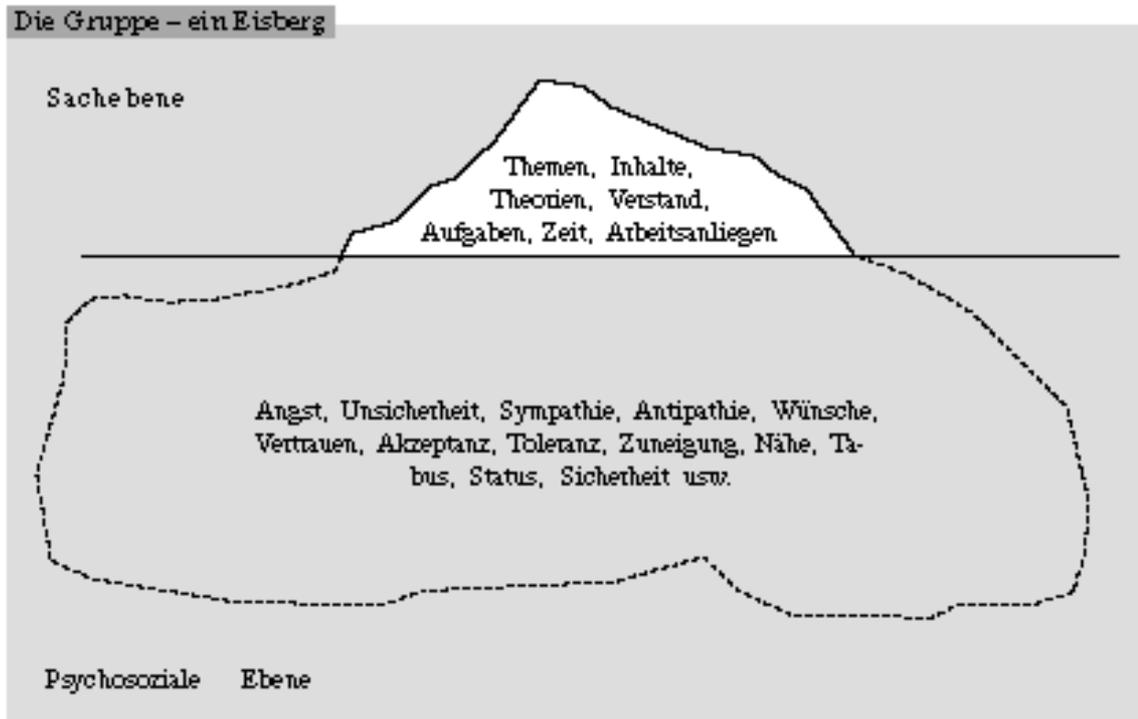
Individuelle Persönlichkeit	Gruppe, Solidarität
Alleinsein	Mit anderen sein
Autonomie	Interdependenz
Eigene Fähigkeiten akzeptieren /zulassen	Wachstum ermöglichen, Grenzen erweitern
Auf Vertrautes bauen	Neues suchen
Zustände annehmen /hinnehmen	Mitbestimmen, aktiv für Veränderungen einsetzen

Als Leitungsperson geht es darum, diesen verschiedenen Polen Raum zu lassen und im eigenen Leitungshandeln Offenheit und Prozess zu ermöglichen: Leitungshandeln ist angesiedelt zwischen den Polen:

Aktiv eingreifen	Raum geben
Information/Stoff vermitteln	Auf die Suche schicken, selbstorganisiertes Lernen zulassen /fördern
Notwendig sein	Entbehrlich sein

3.1.5. Kommunikation in Gruppen

Sehr veranschaulichend für die Art, wie Kommunikation in der Regel stattfindet, ist das Bild vom Eisberg. Die Sachebene, der sichtbare Teil, ist über der Wasseroberfläche und für alle Beteiligten deutlich wahrnehmbar. Die emotionale Ebene (psychosoziale Ebene), der deutlich größere Teil des Eisberges, liegt unter der Wasseroberfläche, ist verborgen und für die Beteiligten schwerer zugänglich:



Nach Langmaack u.a. (1995): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim. 5.Aufl. S.67

Folgende **Kommunikationsregeln** helfen, Kommunikation und Interaktion trotz dieses Ungleichgewichtes befriedigend zu gestalten:

- Sprich per ich anstatt per man oder per wir
Übernimm Verantwortung für das, was Du sagst, sei Du selbst.
- Berücksichtige Deine Gefühle und gebe ihnen Ausdruck
(soweit möglich und sinnvoll).
- Achte auf die Körpersprache – bei Dir und bei anderen.
Fühle Dich in Deinen Körper ein, achte darauf, welche Signale er sendet. Sei achtsam auf die nichtsprachlichen Signale der anderen.
- Stell möglichst wenig Fragen, es sei denn, Du erläuterst den Hintergrund.
Manipuliere nicht mit Fragen. Wenn Du fragst, nenne Dein Frageinteresse.
Vermeide Interpretationen anderer, Du kannst nur für Dich sprechen.

- Sag den anderen, wenn Du nicht mehr ‚dabei bist‘ – Störungen müssen beachtet werden. Ein geistig abwesender Mensch verliert nicht nur selbst den ‚Faden‘, sondern entzieht seine Potentiale auch den anderen.
- Vermeiden Sie Seitengespräche. Falls Seitengespräche entstehen, sollten diese in die Gruppe eingebracht werden, oft sind sie von Bedeutung.

Außerdem:

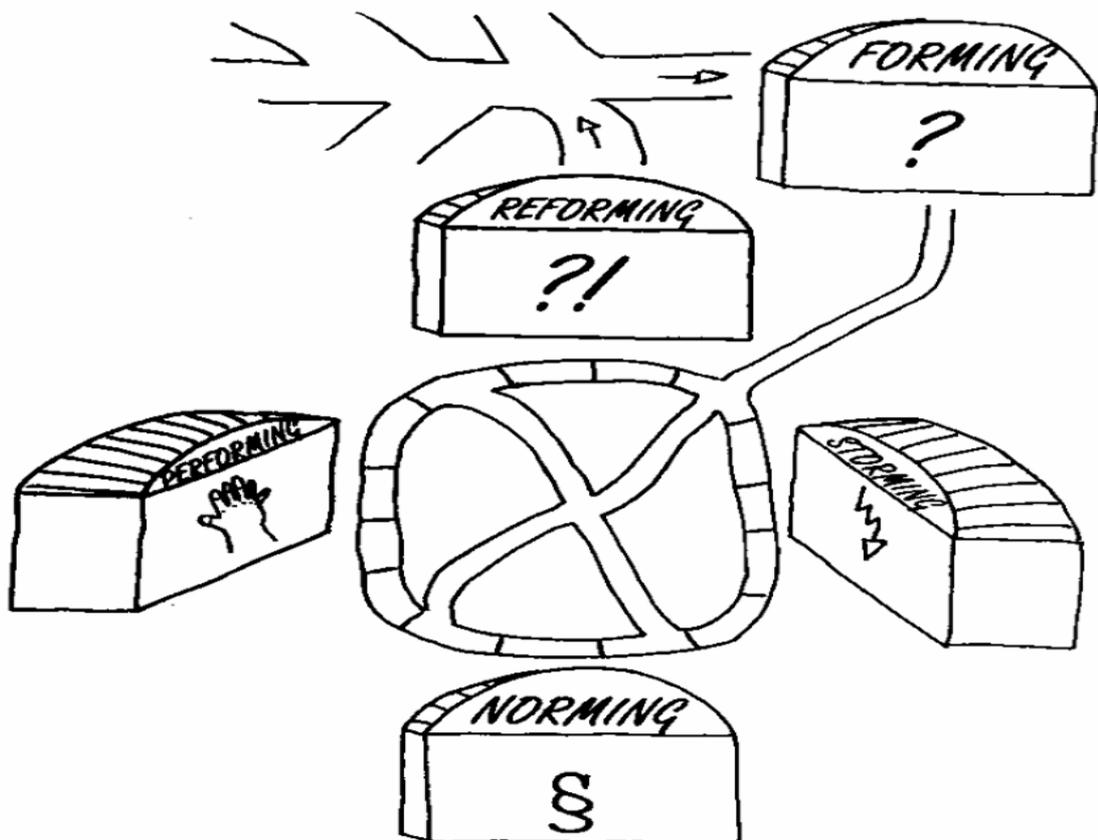
Versuche, zum Gegenüber zu gelangen, wenn Du mit jemandem sprechen willst. Nimm direkt Kontakt auf (Du-Aussagen), suche den Augenkontakt. Versuche, das Vorverständnis Deines/r Gesprächspartners/in einzubeziehen. Lerne zuhören zu und lass andere ausreden – es sollte möglichst immer nur eine/r reden.

3.1.6. Das Gruppenentwicklungsmodell nach Tuckman

(aus: Stahl, Eberhard (2002):Dynamik in Gruppen. Weinheim, Umschlag innen)

Gruppenentwicklungsmodelle beschreiben die Unterschiedlichkeit von Gruppen in bestimmten Situationen.

Jede Gruppe hat einen Anfangspunkt: die Mitglieder lernen sich kennen, orientieren sich in der neuen Umgebung und sind (meist) offen für Informationen, Strukturen, in der Regel durch die Leitung (Forming). Eine weitere Phase, die fast unumgänglich ist, wird Machtkampfphase (storming) genannt: hier geht es darum, sich gegenseitig zu platzieren, auch Diskussionen und Konflikte einzugehen, ein eigenes Profil zu entwickeln. Weitere Phasen sind die Gruppen- oder Gemeinschaftsphase (norming), die Arbeitsphase (performing) und - je nachdem - die Abschlussphase oder eine Form von Neuorientierung (reforming). Diese Modelle vereinfachen die Sicht auf Gruppenprozesse etwas, die beschriebenen Prozesse laufen nicht unbedingt linear oder hintereinander ab. Gleichzeitig helfen sie jedoch, Entwicklungen und ‚schwierige Situationen‘ in Gruppen besser zu verstehen und damit umzugehen. Das nachfolgende Schaubild skizziert das Gruppenphasenmodell von Tuckman:



3.1.7. Klaus Vopel - Anfangssituationen

Die unvermeidlichen Anfangsschwierigkeiten

Aus der hochschuldidaktischen Literatur gewinnt man gelegentlich den Eindruck, dass mit der Einrichtung von kleinen Gruppen alle Schwierigkeiten behoben seien; das ist aber meistens nicht der Fall. Bei der Arbeit mit kleinen Gruppen wird man mit einer Fülle von Schwierigkeiten konfrontiert, ganz besonders zu Anfang (als Höhepunkt darf zumeist die dritte bis fünfte Sitzung angenommen werden).

Typisch etwa: Die Gruppenmitglieder erwarten jegliche Initiative vom Leiter, anstatt die Chance zu nützen, selber aktiv zu werden; sie sind unzufrieden, wenn viel Zeit durch Beschlussfassen und Entwickeln von Strategien verloren geht; oder sie scheuen den zeitlichen Mehraufwand der Gruppenarbeit und schaffen es nicht, ohne die Existenz eines autoritären Leiters verabredete Aufgaben zu erledigen; die ungewohnte Freiheit der Diskussion führt häufig zu mangelnder Diskussionsdisziplin. Solche Schwierigkeiten mögen zum Teil auf mangelnde Erfahrung des Leiters zurückgehen, zum Teil auf mangelnde Erfahrung der Gruppenmitglieder selbst oder auch auf spezielle Eigenarten der Gruppenstruktur. Daneben muss man berücksichtigen, dass viele Schwierigkeiten, die sich in Kleingruppen zeigen, gar nicht diese Kleingruppen betreffen. Man hat bei der einleisig gerichteten Kommunikation etwa in der großen Vorlesung oder im klassischen Monologseminar nur keine Gelegenheit, solche Probleme zu artikulieren: Die Kleingruppe dient als Ventil für dynamische Kräfte, die sich andernorts aufgestaut haben.

Einige unspezifische Ratschläge für die Anfangssituation kann man immerhin zusammenstellen:

- Ganz allgemein muss man jedem Teilnehmer zunächst deutlich machen, dass die Aufteilung einer Lehrveranstaltung in Kleingruppen für ihn einen größeren Zeitaufwand bedeutet. Die Arbeit verteilt sich auf Einzelarbeit (als Bedingung für jede Gruppenarbeit), Kleingruppentreffen und die meist wenigen, aber dennoch erhalten bleibenden Plenarsitzungen. Dieses Verfahren macht es zwar möglich (und zugleich notwendig), dass der einzelne selbst diskutieren darf und so aus der passiven Konsumentenrolle ausbrechen kann. Aber das kostet jeden Teilnehmer den Preis, dass auch die jeweils anderen Gruppenmitglieder diskutieren dürfen. So ergibt sich ein wesentlich höherer Zeitaufwand als bei den üblichen monologischen Unterrichtsformen.
- Es ist von Nachteil, wenn die allerersten Eingewöhnungsschwierigkeiten am Thema selbst vonstatten gehen: Kluge Gruppen verlegen die erste Sitzung in eine Kneipe und vermeiden dabei tunlichst, vom Thema zu reden. Der Zeitverlust ist zu verschmerzen, gegen Semesterende werden ohnehin Sitzungen eingeschoben. Wir haben schon Arbeitsgruppen erlebt, die allein zwischen Weihnachten und Neujahr vier Sitzungen eingeschoben haben.
- Wenn keiner der beteiligten schon in Kleingruppen gearbeitet hat, sollte man die Erwartungen der Gruppe dämpfen. Im ersten Schwunge setzen sich gerade – von fesseln befreite – Anfänger oft utopische Ziele: Die völlige Erneuerung der Wissenschaft ist noch das mindeste, was bis Semesterschluss erreicht werden soll.
- Der erfahrene Leiter von Kleingruppen weiß, dass die gegen ihn aufkommenden Aggressionen – je nach Status in der ersten bis fünften Sitzung, je höher der Status, desto später – nicht alle ihn persönlich meinen. Er dient vielmehr nur als Watschenmann bzw. Paradigma für ein in der Tat verbesserungswürdiges System.
- Auch der Leiter der Gruppe sollte seine berechtigten Aggressionen abladen dürfen; allerdings können feine Ironie und Spitzen das Klima stärker vergiften als ein gelegentlicher Wutausbruch. Etwas Selbstironie und viel Gelassenheit sind meist brauchbare Hilfen.
- Es ist eine Erleichterung der Anfangsschwierigkeiten, wenn alle Beteiligten sich

bemühen, sich und alle anderen für gruppensdynamische Vorgänge zu sensibilisieren. (Warum hat Herr X wohl eben so unverhältnismäßig reagiert? Ich hatte den Eindruck, dass das Gruppenklima sich gegen Ende der Sitzung irgendwie geändert hat?)

3.1.8. Klaus Vopel: Funktionales und dysfunktionales Verhalten

Damit eine unstrukturierte Menge sich zu einer Gruppe entwickelt, müssen eine Reihe von Funktionen ausgeübt werden,

- der Erreichung der Gruppenziele und
- der Erhaltung des sozialen Bestandes der Gruppe dienen.

Funktionales Verhalten bedeutet Führung der Gruppe: wer immer im richtigen Augenblick die von der jeweiligen Gruppensituation her geforderte Aufgaben und Erhaltungsfunktion ausübt, führt die Gruppe.

In einer autonomen Gruppe sind die Führungsfunktion auf die Gruppenmitglieder je nach deren Fähigkeit aufgeteilt. Es ist verständlich, dass ein einzelner gar nicht alle Führungsfunktionen gleichzeitig ausüben kann. Dennoch ist es für den Beginn einer Gruppe sinnvoll und notwendig, dass zunächst ein offizieller Leiter da ist. (Tutor) Aufgabe des Gruppenleiters ist daher, (1) sich darüber klar zu werden, welche der unten aufgeführten Aufgaben- und Erhaltungsfunktionen ihm aufgrund seiner Sozialisation und Persönlichkeitsstruktur leicht fallen, (2) sein Repertoire an Führungsfunktionen im Hinblick auf seine weniger entwickelten Fähigkeiten zu erweitern, (3) vor allem aber Funktionen an die Gruppenmitglieder zu delegieren, d.h. der Gruppe zu helfen, ihr eigenes Potential zu erkennen und auszuschöpfen.

Die Gruppe kann an ihrer Entwicklung durch dysfunktionales Verhalten gehindert werden, das ihren sozialen Bestand gefährdet (das Gruppenklima verschlechtert, Aggressionen und Frustrationen erzeugt, die Gruppe vielleicht sogar sprengt) und sie an der Erreichung ihrer Ziele hindert, weil es sich – punktuell oder permanent – gegen konstruktive Beteiligung an der Gruppenarbeit richtet.

Tritt dysfunktionales Verhalten auf, so sollte man es nicht ein durch Sozialisation bedingtes individuelles Problem ansehen (oder sogar als ‚therapeutischen Fall‘ abtun), obgleich es sich scheinbar allein auf die Befriedigung der Bedürfnisse eines Einzelnen bezieht. Vielmehr kann es die zeitweilige Unfähigkeit der Gruppe ausdrücken, die persönlichen Interessen aller ihrer Teilnehmer ausreichend zu berücksichtigen. Mehr noch: Es kann durchaus eine gesunde Reaktion auf repressive Tendenzen in der Gruppe oder auf illusionäre Zielvorstellungen der Teilnehmer sein. Daher ist es sinnvoll und notwendig, auffälliges Auftreten von dysfunktionalem Verhalten als Gruppenproblem zu thematisieren und zu reflektieren.

A. Funktionen, die der Erreichung der Gruppenziele dienen

1. Diagnostizieren:

die Situation bestimmen, ihre Gegebenheiten reflektieren, Übereinstimmungen, Differenzen, Begrenzungen der Gruppe aufzeigen, ein Problembewusstsein für die Gruppe und ihre Aufgaben entwickeln

2. Initiativ werden:

neue Ideen vorbringen, neue Gesichtspunkte einbringen, die Gruppe anregen, kreativ wirken, vergessene Sachverhalte in die Diskussion bringen

3. Gefühle, Meinungen, Informationen erfragen:

die Mitglieder der Gruppe dazu bringen, sich in Bezug auf ihre Gefühle und Meinungen zu äußern, notwendige Informationen erbitten

4. Gefühle, Meinungen, Informationen mitteilen:

sich verbindlich äußern, sich nicht zurückhalten, damit die Gruppe weiß, wo ihre Interessen, Möglichkeiten und Grenzen liegen

5. Ausarbeiten

abklären, gründlich durchdenken, konkretisieren, an Beispielen verdeutlichen, Konsequenzen aufzeigen.

6. Koordinieren:

Diskussion strukturieren, verwandte Vorschläge zusammenfassen, Lösungsmöglichkeiten aufzeigen.

7. Planen:

Alternativen aufstellen, Global- und Teilziele nennen, über methodische Wege orientieren, Entscheidungen herbeiführen, die praktische Ausführung strukturieren, organisieren, Ressourcen der Teilnehmer einsetzen

8. Evaluieren:

Diskussionsverlauf bündeln, Arbeitsgänge reflektieren, Fortschritt überprüfen, erreichtes feststellen, Erfolg konstatieren, Soll- und Ist-Werte vergleichen, noch ausstehende Ziele beschreiben.

B. Funktionen, die den sozialen Bestand der Gruppe ermöglichen

1. Gefühle äußern:

sich über die eigenen Gefühle klar werden, gefühlsmäßige Reaktionen auf die anderen Gruppenmitglieder registrieren und gegebenenfalls aussprechen

2. Gruppengefühle äußern

das augenblickliche Klima erspüren, die emotionale Lage der Gruppe ausdrücken, vertiefen, verstärken und die Gruppe ermutigen, sie auszuhalten

3. Ermutigung:

akzeptieren, bestätigen, positive Wertschätzung entgegenbringen, Übereinstimmung konstatieren, den anderen wichtig nehmen, ihn zu Äußerungen ermuntern

4. Übereinstimmung prüfen:

Missverständnisse ausräumen. Die Gruppenmeinung testen, feststellen, wie viele Mitglieder einer Meinung sind, Übereinstimmung herausstellen

5. Vermitteln:

ausgleichen, harmonisieren, Kompromisslösungen vorschlagen, nach

Versöhnungsmöglichkeiten suchen

6. Spannung vermindern:

Angst aussprechen, negative Gefühle durch Humor ableiten, beruhigen, lockern, freiheitliche Atmosphäre schaffen

7. Regeln bilden:

Gruppennormen reflektieren, Regeln, die für Inhalt, Verfahrensweisen oder Entscheidungen nötig sind, formulieren, das Gruppenverhalten mit Gruppenregeln konfrontieren

8. Standhalten:

dem anderen aufmerksam zuhören, sich ihm ganz zuwenden, nicht ausweichen, sein Verhalten nicht werten, sondern beschreiben, Feedback erbitten und annehmen, Feedback geben, Gruppenentscheidungen Folge leisten

(9.) Beobachten:

non-verbale Äußerungen und Interaktionen ansprechen, den Gruppenprozess reflektieren, Grenzen wahren, dysfunktionale Verhaltensweisen thematisieren

(10.) Realitätsbezug herstellen:

dem Abgleiten der Gruppe in unkontrollierte Euphorie, Aggression, Depression usw. („clinch“) gegensteuern, Illusionen entlarven, Flucht Tendenzen aufzeigen, Abwehrmechanismen und Widerstände ansprechen

C Dysfunktionales Verhalten (als Rollen dargestellt)

1. Der treue Jünger:

verlässt sich voll und ganz auf den Leiter, nimmt alles widerspruchslos hin, weiß sich völlig abhängig, findet alles gut, konsumiert (autoritätsfixiert, dependent)

2. Der Dauer-Opponent:

ist prinzipiell gegen den Leiter (bzw. die Gruppe), erhebt laufend Einwände, „Ja, aber...!“, wittert Manipulation, autoritäres Verhalten (conterdependent)

3. Der Aggressive:

beschuldigt andere, greift an, verletzt, diffamiert, blamiert, wartet ab, interpretiert und kritisiert Verhalten und Haltungen, macht den anderen fertig

4. Der Geltungssüchtige:

reißt die Diskussion an sich, redet dauernd, dominiert, rivalisiert, sucht Beachtung durch ungewöhnliches Verhalten

5. der Ideologe:

will seinen Standpunkt unter allen Umständen durchsetzen, ist fanatisch, weist andere Ideen verbissen ab, verfolgt Sonderinteressen, vertritt unbarmherzig seine Philosophie, Dogmatik oder politische Ideologie

6. Der gute Mensch:

macht sich ‚Sorgen‘ um die anderen, sieht ganz von sich ab, sieht nur das Problem der anderen, zwingt ihnen seine Hilfe auf, macht sie so von sich abhängig, ist moralisch

7.. Der Abblocker:

weicht in gruppenfremde Situationen aus, wechselt unvermittelt das Thema, erörtert

Randprobleme, fängt Privatunterhaltungen an, stört

8. Der Unangreifbare:

bezieht keinen Standpunkt, äußert seine Gefühle nicht, legt sich nicht fest, ist höflich, aalglatt, sagt nicht ‚ich‘ sondern ‚man‘

9. der Rationalisierer:

theoretisiert, intellektualisiert, führt vom Konkreten zum Abstrakten ab, hat für sein Verhalten vordergründig rationale Erklärungen

10. der Gruppenclown:

macht Jux, reißt Witze, zieht die Diskussion ins Lächerliche, ist spöttisch, ironisch

11. Der Frustrierte:

strahlt Ärger aus, ist mit sich und der Gruppe unzufrieden, hoffnungslos, äußert destruktive Kritik, ist ratlos und resigniert, „alles Scheiße“

12. Der Gehemmte:

kann sich nicht äußern, ist ratlos, verspannt, steigert sich in Angst

13. Der Hilfstherapeut:

beobachtet die Gruppe, gefällt sich in tiefsinnigen Interpretationen, legt die anderen durch Deutungen fest, vermittelt der Gruppe das Gefühl er durchschaut sie

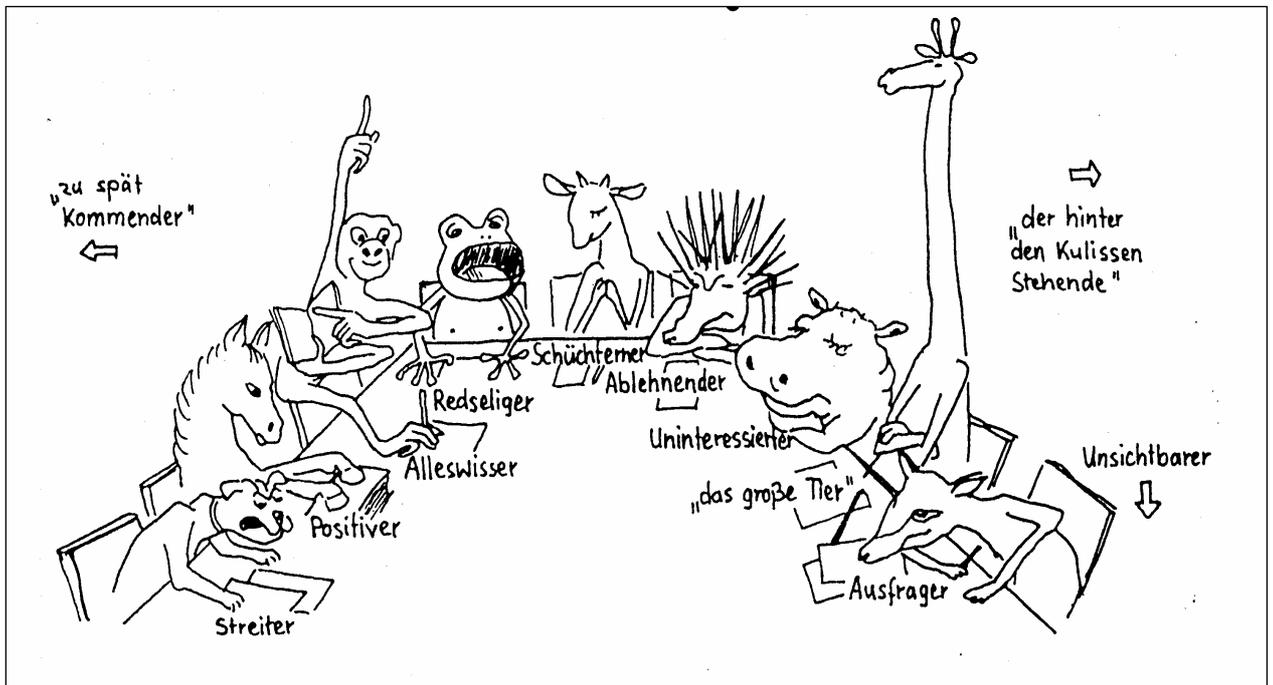
14. Das arme Schwein:

legt peinliche Selbstgeständnisse ab, erniedrigt sich selbst und sein Beiträge, lähmt die Gruppe, macht sie hilflos, vermittelt ihr Schuldgefühle, ist leicht beleidigt und gekränkt

15. Der Schweiger:

schaltet ab, zieht sich zurück, langweilt sich, träumt, ist weit weg.

Rollenverteilung in der Gruppe



Rollen, die für den Arbeitsfähigkeit der Gruppe, des Teams von Bedeutung sein können:

- * Hüter/in der Zeit
- * Hüter/in des Auftrags
- * Moderator/in
- * Protokollant/in

* ...

*

3.2. Zur Rolle des Tutors im ESPRO

(Sonja Kopmann/überarb. U.K.)

In beiden lerntheoretischen Konzepten, nach denen ESPRO vorgeht, nämlich dem Problemorientierten Lernen und dem Selbstgesteuerten Lernen, nimmt der/die Tutor/in eine besondere Rolle ein. Der/die Tutor/in soll die Gruppe bei ihrem Selbstgesteuerten Lernen unterstützen, die Gruppe in ihrer Selbststeuerung aber möglichst wenig einschränken. Die Rolle, die der/die Tutor/in im ESPRO einnimmt, ist also keine Lehrerrolle. Es geht nicht darum, Wissen zum gewählten Thema der Gruppe zu vermitteln oder Entscheidungen darüber zu treffen, was und wie in der Gruppe gelernt wird. Was heißt das konkret?

Die Gruppe:

- entscheidet über ihr zu bearbeitendes Thema, über ihre Ziele zu dem Thema und ihr Vorgehen,
- sucht und nutzt Ressourcen, die ihr zur Verfügung stehen,
- entscheidet, welche Lernmethoden und Arbeitstechniken für sie passen und wann sie wo lernen wollen,
- überprüft, ob sie ihre Ziele erreicht hat, bzw. unternimmt neue Maßnahmen um ihre Ziele zu erreichen.

(siehe auch Arbeitspapier: „Reiseführer für sich selbstorganisierende Gruppen ...“)

Der/die Tutor/in unterstützt die Gruppe indem er:

- die Gruppe ins Selbstgesteuerte Lernen einführt. Das tut er zum einen theoretisch, d.h. er erklärt, was Selbstgesteuertes Lernen ist und welche Vorteile es hat, er erklärt seine Rolle und den Ablauf des ESPRO, damit die Gruppe weiß, was auf sie zukommt. Zum anderen führt der/die Tutor/in ins Selbstgesteuertes Lernen ein, indem er seine Rolle wahrnimmt: unterstützend aber ohne der Gruppe die Entscheidungen abzunehmen
- den Gruppenprozess beobachtet und der Gruppe v.a. in schwierigen Situationen rückmeldet, was er sieht (z.B. Rückmeldung des/r Tutors/in: die Diskussion wirkt ungeordnet, seit zehn Minuten reden nur noch zwei Leute, es wurden keine Ergebnisse gesichert, usw.). Es ist danach Aufgabe der Gruppe, diese Rückmeldung aufzugreifen und sich zu überlegen, wie man dann weiter vorgehen will (Gruppe entscheidet z.B.: Pause machen, Blitzlicht-Runde, Brainstorming, damit alle sich wieder beteiligen, usw.)

- Der/die Tutor/in stellt bei Bedarf nach Absprache mit der Gruppe geeignete Methoden für die entsprechende Situation im Lern- und Arbeitsprozess vor, und hilft der Gruppe, diese zunehmend selbstständig umzusetzen.
- Der/die Tutor/in ist in gewissem Maß widerständig, wenn er in eine klassische „Lehrerrolle“ gedrängt wird. Er übernimmt nicht selbst die Moderation oder die Entscheidung, wie weiter vorgegangen wird, unterstützt in einer schwierigen Situation aber die Gruppe, sich selber zu helfen.
- Der/die Tutor/in regt die Reflexion und Metakommunikation über den Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe mit dem Ziel an, dass die Gruppe diese Reflexion zunehmend selbstständig leisten kann.
- Der/die Tutor/in kann auf Ressourcen angesprochen werden, die Gruppe sollte allerdings nicht vergessen, welche Ressourcen sie selbst mobilisieren kann (Vorwissen und Fähigkeiten der Einzelnen Gruppenmitglieder, z.B. PowerPoint, wer hat schon mal studiert und weiß, „wie das geht“, wer kennt jemanden, den man noch um Informationen fragen kann, etc.). Die Gruppe weiß meistens besser als der/die Tutor/in, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt im Arbeitsprozess genau braucht.
- Der/die Tutor/in weist auf die wenigen Dinge hin, die der Gruppe im ESPRO vorgegeben sind, wie: der grobe Zeitplan, Erstellung der Hausarbeit und Präsentation der Ergebnisse, einige Lern- und Arbeitsmethoden.

(vgl. Behrenberg, S.105-118)

Arbeiten Lernende und Tutor/in das erste Mal mit der Methode des Selbstgesteuerten Lernens, braucht es für beide Seiten eine gewisse Eingewöhnungszeit. Oft entsteht eine gewisse Unsicherheit, weil die Gruppe sich nicht traut, selbst aktiv zu werden und vom/n Tutor/in erwartet, dass er doch die klassischen Lehrerfunktionen einnimmt. Nachdem die ersten Unsicherheiten überwunden sind, wird Selbstgesteuertes Lernen allerdings von den Lernenden als sehr motivierend erlebt: Es ist beim Selbstgesteuerten Lernen viel besser als bei anderen Lernformen möglich, eigene Interessen und den eigenen Lernstil einzubringen, beim Selbstgesteuerten Lernen in der Gruppe wirkt zudem die Zusammenarbeit motivierend.

Literatur

- Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen einer paradoxen Rolle.
 In: Bergold, R.; Knoll, J.; Mörchen, A. (Hrsg.): „ In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht – Dokumentation - Evaluation. Würzburg: Echter 1999.

3.3. Konkrete Methoden

Im Folgenden werden ausgewählte Methoden vorgestellt, die sich in besonderer Weise für Gruppenarbeitsprozesse eignen.

Merkblatt

Kurze Hinweise zu Brainstorming

Brainstorming zählt zu den klassischen Kreativ- und Aktivierungsmethoden in Gruppen. Ziel ist die Sammlung von Ideen zu einem gegebenen Thema. Es wird in mehreren Stufen vorgegangen.

1. Zunächst rufen die Teilnehmer die Ideen, die von ihnen mit dem Thema assoziiert werden, als Einzelbegriffe in den Raum. Eine/mehrere Personen schreiben die Begriffe hintereinander weg (also noch ungeordnet) auf eine Tafel, Flipchart o.ä. Erwünscht und zugelassen ist buchstäblich alles, was den Teilnehmern in dem Moment in den Kopf kommt.

Zwei zentrale Regeln gelten hierbei:

a) Nichts wird auf seine Eignung für das Thema oder gar auf die Frage hin geprüft, wie wohl die anderen Teilnehmer den Gedanken aufnehmen werden. Diese „Schere im Kopf“ wäre für die Kreativität, für die spontane Äußerung von Gedanken sofort tödlich.

b) Ebenso ist es „bei Androhung schwerer Strafen“ verboten, während dieser „Produktionsphase“ bewertende, noch dazu abfällige Kommentare zu äußern. Das wäre ebenfalls für die Kreativität tödlich. „Zuwiderhandelnde werden daher sofort erschossen oder aus der Gruppe gejagt.“

Die Methode setzt darauf, durch die spontan gerufenen Ideen (Assoziation und sofortige Artikulation) weitere Assoziationsketten bei anderen Mitgliedern auszulösen und einen maximalen Ertrag an Ideen in der Gruppe zu erzielen.

2. In der 2. Phase werden die Begriffe auf ihre Eignung für das Thema hin diskutiert.

3. Dabei werden sie zu Sinnzusammenhängen zusammen gestellt („geclustert“, „Clustering“) und unter Oberbegriffen zusammengefasst. Dies geschieht auf Tafeln meist mit bunter Kreide, auf Flipcharts mit bunten Filzstiften. Die so gewonnenen Ideen in ihrer Themenstruktur werden im jeweiligen Kontext dann weiter verarbeitet.

Die Methode ist in der Regel sehr produktiv. Allerdings ist die Form der Dokumentation der Ideen etwas schwerfällig. Die Begriffe, die zu Sinnzusammenhängen zusammen gezogen werden sollen, stehen unverrückbar verstreut auf Tafel oder Flipchart; deren visuelle Zusammenfassung macht farbige Kennzeichnung, achterbahnartige Schlangenlinien um die zugehörigen Begriffe u.ä. notwendig. Nicht selten gleicht das Bild dann eher einer „Laokoon-Abbildung“ als einer geordneten Struktur.

Je nach Vertrautheit untereinander und schon erreichtem Aktivitätsniveau der Gruppe können sogar größere Gruppen die Methode nutzen. Dann müssen mehrere Personen gleichzeitig die Ideen protokollieren. Der Normalfall wird (z.T. weit) unter 20 Mitgliedern liegen.

(Zum Vergleich der Kreativmethoden Brainstorming, Metaplan und Mindmap siehe gesondertes Merkblatt).

Alle Rechte vorbehalten.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld. Webler 2002

Merkblatt

Problemstrukturierung mit der Metaplanmethode

Die unter der Bezeichnung Metaplan firmierenden Methoden sind insbesondere in den Planungsseminaren der Beratungsfirma "Quickborner Team" ausgearbeitet und darüber bekannt geworden. Die Metaplantechnik umfaßt ein ganzes Bündel von Moderationsmethoden, die sich teilweise auch in Bildungsveranstaltungen einsetzen lassen. Dazu gehört das im folgenden beschriebene Verfahren zur Problemstrukturierung.

Kurzbeschreibung:

Die Mitglieder einer Gruppe erhalten die Aufforderung auf vorgefertigten Karten (Karteikarten oder kartenähnlichen Formats) mit breitem Filzstift kurze Aussagen oder Stichworte zu einem Thema zu notieren. Die Aussagen bzw. Stichworte werden dann in beliebiger Reihenfolge vorgelesen, falls erforderlich kurz erläutert und an eine geeignete Fläche angebracht. Dazu eignen sich z..B. Pickboards, auf denen die Karten mit Nadeln befestigt werden. Tafel und Tesakrepp können den gleichen Zweck erfüllen. Ein Vorteil der Metaplanmethode besteht darin, daß die Karten beim Anbringen an die Fläche z.B. nach Ähnlichkeit oder anderen Gesichtspunkten geordnet werden können. Weitere Umordnungen können im Verlaufe des weiteren Arbeitsprozesses durch Umstecken der Karten leicht erfolgen. Die Cluster und die Beziehungen zwischen den Clustern, die in dem Arbeitsprozeß entstehen, können erkennbar gemacht werden.

Funktionen:

Die Moderationstechnik hat verschiedene Funktionen:

- Das Vorgehen bezieht alle Gruppenmitglieder aktiv ein.
- Die Problemsicht der ganzen Gruppe wird deutlich.
- Assoziatives Denken und Aspektvielfalt werden gefördert.
- Eine kognitive Strukturierung des Themenbereichs wird erreicht.
- Das Ergebnis entsteht als Gruppenleistung.
- Auffassungsunterschiede in der Gruppe werden deutlich.

Einsatzmöglichkeiten:

Das Verfahren kann in verschiedenen Studienabschnitten bzw. Arbeitsprozessen eingesetzt werden. Es eignet sich besonders für Phasen, in denen die Kreativitätspotentiale der Gruppen genutzt werden sollen.

Varianten:

Es kann mit verschiedenfarbigen Kärtchen gearbeitet werden, die dann jeweils unterschiedliche Aspekte des Problems zeichnen. Es können kategoriale Vorstrukturierungen vorgenommen werden. Bei größeren Teilnehmerzahlen empfiehlt es sich, die Zahl der von jedem einzelnen geschriebenen Karten zu begrenzen.

MINDMAP

„Mindmapping“ ist wie das Brainstorming oder die Problemstrukturierung per Metaplan eine Methode, die das kreative Denken anregt.

Die Grundidee des Mindmappings ist, daß sich *die unterschiedlichen Aspekte* eines Themas und *ihre vielfältigen Beziehungen* untereinander viel besser in einer *flächenhaften Darstellung* überblicken und festhalten lassen als in der linearen Abfolge von Informationen, die uns durch Sprechen und Schreiben vertraut ist. Der „Erfinder“ Tony Buzan wollte das Notieren von Ideen den Vorgängen des Gehirns anpassen, dem Hin- und Herhüpfen von Gedanken. Und trotzdem sollte diese „Gedanken-Landkarte“ ein *geordnetes, übersichtliches und wiedererkennbares Ganzes* ergeben.

Und so gehen Sie vor:

In die **Mitte eines Blattes** Papier (DIN A3 quer ist für den Anfang empfehlenswert), notieren Sie zunächst die Problemstellung, **das Thema**, um das es gehen soll. Dann überlegen Sie sich **zwei oder drei übergeordnete, wichtige Aspekte** zu diesem Thema und notieren diese **als Hauptäste**. Dabei schreiben Sie die Stichworte möglichst leserlich auf waagrecht vom Zentrum ausgehende Linien. **Weitere Gedanken** werden nun in Stichworten **an** einen der schon existierenden **Hauptäste angehängt, oder**, wenn nötig zu einem **neuen Hauptast** erklärt. Die Äste lassen Sie sinnvoller Weise nach außen wachsen. Auch wenn es zu Anfang etwas schwerfällt, konzentrieren Sie sich mehr auf das Thema und gehen sie möglichst rasch vor. Wichtig ist, daß kein Gedanke verloren geht und der Gedankenfluß möglichst wenig gestört wird. Wenig Zeit sollte darauf verwendet werden, die verschiedenen Aspekte in einen schlüssigen Zusammenhang bringen zu wollen, da das die Kreativität und Spontaneität hemmt. Schließlich dient die Methode der Ideenfindung.

Vorteile:

- Die Zentral- oder Hauptidee wird deutlicher herausgestellt.
- Wichtigere Ideen befinden sich in der Nähe des Zentrums, weniger wichtige in den Randzonen.
- Die Verknüpfungen zwischen den Schlüsselbegriffen werden durch ihre Linienverbindungen leicht erkennbar.
- Neue Informationen können leicht und ohne störende Streichungen und eingezwängte Nachträge untergebracht werden; das erhöht die Übersicht.

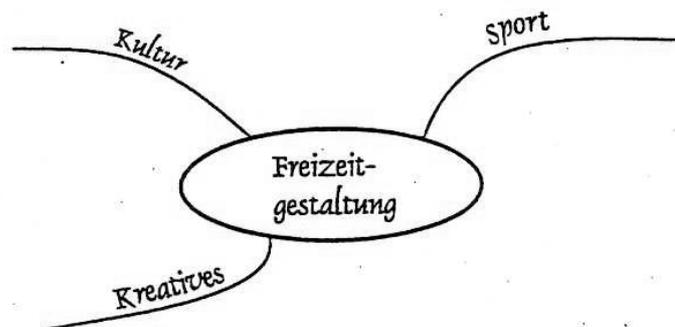
- Jedes Kartenbild ist von jedem anderen nach Form und Inhalt deutlich unterschieden. Das ist für die Erinnerung hilfreich.
- Das nach allen Seiten offene Kartenschema erleichtert es, neue Ideenverknüpfungen herzustellen.

Und so entsteht ein Mindmap:

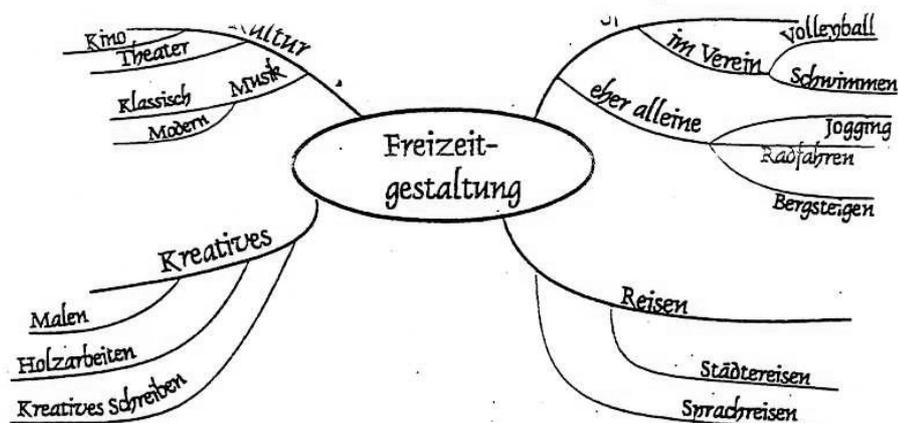
Schritt 1: Das Thema in die Mitte



Schritt 2: (Zunächst) Wenige Hauptäste



Schritt 3: Den Gedankenstrom mitprotokollieren



Merkblatt

Vergleich der Kreativmethoden Brainstorming, Metaplan und Mindmap

(Zur Beschreibung der Methoden vgl. Spezialtexte)

Alle drei Methoden generieren Ideen zu einem vorgegebenen Thema und sind somit Kreativ- und Aktivierungsmethoden.

Aber während beim Brainstorming (und der Gruppenvariante von Mindmapping) die Gruppe gemeinsam Ideen assoziiert und sich gegenseitig zu neuen Ideen animiert, sind die Teilnehmer bei Metaplan und Mindmap (als Einzelarbeit) zunächst mit sich, ihrer Phantasie und ihrem Medium (Karten, Papierblatt, Folie, Laptop) allein. Das kann durchaus produktiv sein, sich zunächst in Ruhe auf die eigene Phantasie und die eigenen Erfahrungen besinnen und sie ausschöpfen zu können.

Während Brainstorming und Metaplan typische Gruppenaktivitäten sind, kann Mindmapping sehr wohl auch individuell als Kreativmethode eingesetzt werden.

Der Assoziationseffekt des Brainstorming kann bei Metaplan in der zweiten Stufe ebenfalls genutzt werden, sobald die Gruppenmitglieder ihre Karten erläutern und an der Pinwand anbringen. Dann können die Mitglieder die dadurch ausgelösten weiteren Ideen auf Karten schreiben und hinzufügen.

Während die Ideen bei Brainstorming und Metaplan zunächst unstrukturiert erzeugt werden, fügt Mindmapping seine Ideen von vornherein in eine Struktur ein bzw. kreierte seine Struktur mit seinen Ideen in einem Arbeitsgang.

Die Ideen lassen sich in der Stufe des Ordners nach Sinnzusammenhängen bei Metaplan wegen der beweglichen Karten besonders leicht und übersichtlich neu anordnen, während diese Arbeitsphase bei Brainstorming wegen der unverrückbaren, verstreuten Begriffe auf Tafel oder Flipchart eher schwerfällig ist.

Auch wenn Brainstorming in manchen Situationen durch seine Spontaneität und seinen geringen Ausstattungsbedarf (Tafel und Kreide oder Flipchart und Filzstift) Vorteile haben mag, sind Metaplan und Mindmapping (hier ist in der individuellen Variante auch nur ein Blatt Papier und Filzstift pro Person notwendig) wegen ihrer Stärken (zunächst ruhige Konzentration, dann Austausch sowie die leichtere Ordnung der Begriffe) dem Brainstorming überlegen.

Alle Rechte vorbehalten.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld. Webler 2002

3.4. Rückmeldung und Feed-back

Feedback und Reflexion sind Instrumente, die Raum geben, den Gruppenarbeitsprozess, die Entwicklungen der Einzelnen wie auch der Gruppe, zu thematisieren und zu korrigieren. Gern wird es auch einmal weggelassen, manchmal ist es unangenehm, aber gerade deshalb von Bedeutung, damit nicht ‚Ungeklärtes‘ die weitere Arbeit erschwert... Nachfolgend werden Grundsätze und Methoden für diese Arbeitsweise vorgestellt, außerdem einfache Möglichkeiten, die Abläufe in Gruppen wahrzunehmen.

3.4.1. Grundsätzlich zu Feed-back:

1. Was ich hier höre und sage, ist vertraulich.
2. Sprich per ‚ich‘ und nicht per ‚man‘.
3. Schweigen in einer Konfliktsituation kann Missverständnisse fördern.

3.4.2. Feedback geben:

4. Feed-back soll beschreibend sein
5. Feed-back soll konkret sein
6. Feed-back soll erbeten sein
7. Feed-back soll angemessen sein
8. Feed-back soll begrenzt sein.
9. Feed-back soll Informationen geben, nicht ändern.
10. Feed-back soll auch positiv sein
11. Feed-back soll zur rechten Zeit sein

3.4.3. Feedback empfangen:

12. Feed-back soll umkehrbar sein.
13. Bitte Sie den Anderen um Feed-back.
14. Sie sollten Feed-back nur annehmen, wenn Sie dazu auch in der Lage sind.
15. Wenn Sie Feed-back annehmen, hören Sie zunächst nur ruhig zu.

3.4.4. Methoden zur Reflexion

Blitzlicht:

Jede/r sagt kurz, knapp und schnell seine Rückmeldung zur Arbeitseinheit, zum Tag o.ä.

Zielscheibenreflexion:

Auf den Flipchart wird eine Zielscheibe mit den Kreisen von 1 (ganz außen) bis 6 (Mittelpunkt) aufgemalt. Jede/r soll seine Rückmeldung mittels eines Punktes ausdrücken und diese Wertung auch begründen.

Ähnliche Methoden:

- Fieberthermometer
- Gesichterwertung (lachend, unentschieden, weinend)

Gegenstand:

Insbesondere nach längeren Einheiten möglich: Jede/r sucht sich einen Gegenstand, welcher die Rückmeldung zum Tag, zur Arbeitseinheit in einer bestimmten Weise symbolisiert. Hier wird (ähnlich wie bei der Arbeit mit Bildern) der Gegenstand lediglich als ‚Hebamme‘ zur Äußerung benutzt.

Brainwriting:

Diese Methode kann sehr gut zur Standortbestimmung von Teamarbeit verwendet werden, z.B. zu den begriffen: Zusammenarbeit, inhaltliche Arbeit, Teamkultur, eigene Befindlichkeit etc.

Brief an mich selbst:

Eine Methode, die nach längerer Zeit die Arbeitseinheit wieder aktualisiert:
 Jede/r schreibt zum Rückblick einen Brief an sich selbst (gut möglich nach mehreren Tagen oder z.B. bei Ehevorbereitungskursen).
 Dieser Brief soll dann in einen Umschlag gesteckt und an sich selbst adressiert werden und wird nach einer bestimmten (evtl. auch abgesprochenen) Zeit verschickt.

Im Rahmen von Teamarbeit ist es sinnvoll, anschließend noch eine Runde zu machen zu der Frage: „Was ist mir jetzt noch wichtig geworden?“

Kreisreflexion (auch im Freien)

Jede/r hat z.B. ein Stück Holz, in der Mitte stehen Blumen o.ä. – zu verschiedenen Fragen, die von jedem/r, der/die will, gestellt werden kann, legen alle ihr Holz in einer bestimmten Entfernung zum Mittelpunkt. Ganz nah bedeutet z.B. große Zustimmung, weit weg eher Ablehnung bzw. war nicht so gut o.ä.

Bei jeder Runde besteht die Möglichkeit, selbst etwas zur eigenen oder zur Gesamtwertung zu sagen oder auch andere bezüglich ihrer Wertung zu fragen (kein Antwortzwang).

Zu beachten:

Gerne werden Rückmelderunden weggelassen oder sie beziehen sich nur auf sachlich organisatorische Fragen. Im Rahmen von Teamarbeit sollten jedoch grundsätzlich die Ebenen Ich, Gruppe, Thema und evtl. auch Rahmen/Organisation berücksichtigt werden.

3.4.5. Einfache Mittel zur Beobachtung von Gruppen

(Institut für Hochschuldidaktik Bielefeld)

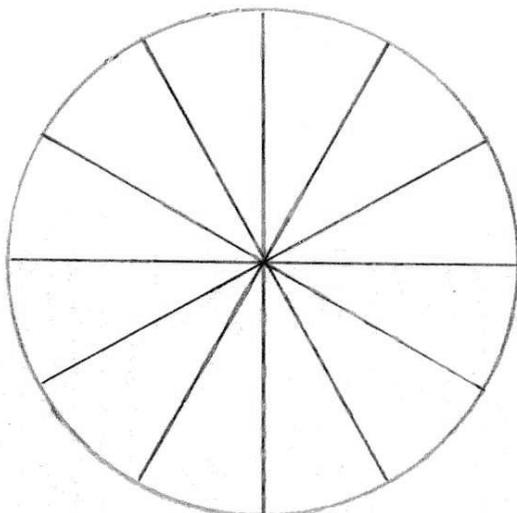
Gruppenarbeit wird mir guten Gründen zwar überall gefordert, aber sie ist alles andere als ein Selbstläufer. Regelmäßig gelingende Gruppenarbeit setzt bei den Mitgliedern einen erheblichen Ausbildungsstand, setzt Teamfähigkeit voraus. Da dies oft vernachlässigt worden ist, verfügen Studierende und Lehrende über so viele negative Gruppenerfahrungen. Ziel der Ausbildung zur Teamfähigkeit ist die Fähigkeit, in sich selbst tragenden, sich selbst steuernden Gruppen ohne explizite Moderation zusammenzuarbeiten. Die Entwicklung der Arbeitsfähigkeit in Gruppen (Teamfähigkeit) wird durch die Selbstkontrolle eigener Beteiligung an der Gruppenkommunikation sehr gefördert. Dabei spielt die Steigerung der Sensibilität der Mitglieder für Gruppenprozesse eine wichtige Rolle. In der Regel sind Gruppenmitglieder auf die Beschäftigung mit dem Thema fixiert und registrieren andere Vorgänge in der Gruppe nur am Rande. Diese ‚anderen Vorgänge‘ entscheiden aber oft über den Erfolg der Gruppe.

Einfache Möglichkeiten der Förderung der Teamfähigkeit liegen in Feedback-Verfahren, mit denen eigenes Gruppenverhalten bewusst und damit der Veränderung zugänglich gemacht wird. Dabei handelt es sich um Möglichkeiten der Rekonstruktion bereits abgelaufener Gruppenprozesse und deren Interpretation. Das einfachste Mittel einer Nachbereitung ist die Diskussion der vorangegangenen Gruppenarbeitsphase aus dem Gedächtnis. Günstiger für diesen Zweck sind Dokumentationen der Gruppenvorgänge, um das Gedächtnis zu unterstützen. Dies kann a) durch ein *Video-Protokoll* (eine mitlaufende Videokamera), b) durch *teilnehmende Beobachtung* (bestimmte Gruppenmitglieder arbeiten mit, achten aber außerdem auf den Gruppenprozess oder – besser – auf einzelne Aspekte daraus) oder c) durch *externe Beobachtung* (Beschränkung nur auf die Beobachtung) geschehen.

Bei näherer Betrachtung sind verbale und nonverbale Gruppenvorgänge so komplex und vielfältig, dass ungeübte Gruppenmitglieder mit deren Beobachtung leicht überfordert sind. Daher empfiehlt sich in Gruppen anfänglich die Vergabe externer Beobachtungsrollen. Während der inhaltliche Fluss der Diskussion mit den üblichen Protokollierungsmethoden noch relativ leicht dokumentierbar ist, fehlt es meist an Methoden zur Kommunikationsanalyse, z.B. zur Verteilung der Redebeiträge in der Gruppe (Menge, Länge, bezogen auf welche ebene der Gruppenarbeit?) und zu impliziten Hierarchien, zum Eingehen bzw. Nichteingehen auf vorangegangene Redebeiträge etc. Solche differenzierten Analysen sind allerdings nur bei Kleingruppen sinnvoll anwendbar, am besten bei Gruppen bis max. 15 Mitglieder.

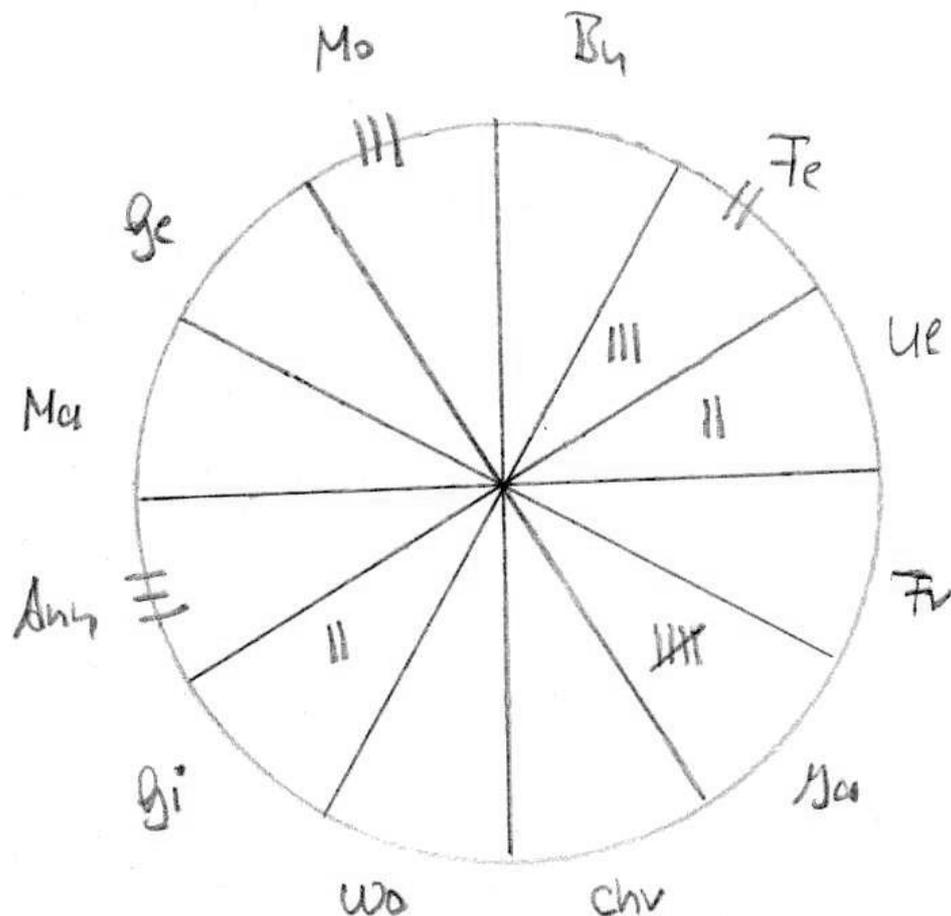
Für eine solche Kommunikationsanalyse ist eine Protokollierungsmethode geeignet, die – je nach Beobachtungserfahrung der Gruppenmitglieder – in ihrer Leistungsfähigkeit stufenweise durch Hereinnahme weiterer Interaktionsgesichtspunkte von sehr einfachen Formen zu sehr komplexen Beobachtungen gesteigert werden kann. In einer ersten

(meist ausreichenden) Stufe wird die Häufigkeit der Redebeiträge und die dabei eingegangenen Blickverbindungen registriert. Dazu werden Personen als Segmente eines Kreises abgebildet (Apfelsinenscheibe). Die Zahl der Segmente entspricht der Zahl der teilnehmenden Personen, und jedes Segment wird einer Person zugeordnet (Name, Symbol o.ä.). Bei jedem Redebeitrag erhält die sprechende Person einen Strich in ihrem Segment. Die dabei angesprochene bzw. durch Blickverbindung adressierte(n) Person(en) erhält/erhalten einen Strich auf



ihrem Bogenrand. Um genügend Platz für die Eintragung zu haben, muss der Kreis groß genug sein, z.B. 10 cm Durchmesser haben.

In diesem einfachen Protokoll sind immerhin schon ‚Schweiger‘, ‚Matadore‘ und ‚Vielredner‘ (viel reden, aber wenig Blicke oder verbale Bezugsrahmen empfangen) unterscheidbar; gemeinsam mit der eigenen Erinnerung können die Gruppenmitglieder im Anschluss an die Arbeitsphase aus dem Protokoll bereits wichtige Schlüsse zur Gruppeninteraktion und zur Gruppenstruktur ziehen.



Mit steigender Beobachtungsroutine können weiter Unterscheidungen wenigstens näherungsweise durch Zeichen aufgenommen werden, z.B. Länge des Strichs = Länge des Beitrags, Unterscheidung zwischen Anrede (Bezugnahme) und einfacher Blickverbindung, Anzahl der (vergeblichen) Versuche, in die Diskussion hineinzukommen, Unterscheidung der Beiträge nach thematischer, organisatorischer oder emotionaler Ebene, Bezifferung der Beiträge nach zeitlicher Folge usw. Wie gesagt: Schon die einfachste Protokollierungsform liefert reichlich Gesprächsstoff.

Dadurch, dass die beobachtungs- und Protokollierungsaufgabe von Sitzung zu Sitzung bzw. Zeitphase zu Zeitphase zwischen den Gruppenmitgliedern wechselt, verteilt sich nicht nur die Beobachtungsfähigkeit, sondern auch die Sensibilität und Selbstkontrolle nimmt schnell zu, besonders bei ehemaligen ‚Matadoren‘ und ‚Schweigern‘.

3.5. Menü: Lern- und Arbeitsmethoden

Im ESPRO besteht die Möglichkeit, verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden zu erlernen und auszuprobieren, die im Studium benötigt werden, bzw. hilfreich beim Lernen sind. Die Idee dabei ist, dass die Methoden zu dem Zeitpunkt im ESPRO eingesetzt werden, an dem sie in der Gruppe oder beim Einzellernen benötigt werden. Es ist die Aufgabe der Gruppe, dem/r Tutor/in zu signalisieren, wann sie methodische Unterstützung benötigt. Der/die Tutor/in entscheidet dann zusammen mit der Gruppe, welche der unten benannten Methoden eingeführt und ausprobiert werden. Alle unter „Pflicht“ aufgeführten Methoden sollte jeder, der am ESPRO teilnimmt, kennen lernen und möglichst auch ausprobieren.

„Pflicht“:

Bei der Gruppenarbeit:	
Ergebnisprotokoll	schriftliches Zusammenfassen von Ergebnissen (Ergebnis der Arbeitsauftrages, der Diskussion, ...) und Aufgaben: wer macht was bis wann
Zielformulierung	Formulierung von Zielen (Ober- und Teilzielen) im Gruppenarbeitsprozess und für die Einzelarbeit.
Moderation	Wenn mehrere Personen zusammenarbeiten muss klar sein, was gemacht werden soll, wie man dahin kommen will, wer wann redet, usw. Oft braucht es dazu einen Teilnehmer in der Gruppe, der auf diese Fragen hinweist, für Absprachen sorgt, auf den Zeitplan achtet usw. Die Gruppe unterstützt den Moderator nach besten Kräften.
Feedback	Dient einer „Rückschau“ auf den Arbeits- und Gruppenprozess: Haben wir das erreicht, was wir wollten, warum, warum nicht? Was könnte anders laufen? Was braucht die Gruppe gerade (z.B. eine Pause, mehr aufmerksame Zuhörer, jemanden der moderiert, klarere Absprachen)?
Arbeitsplan erstellen	Eine Technik, zur Formulierung von Zielen und Teilzielen und zum Zeitmanagement und zum arbeitsteiligen Arbeiten.
Wissenschaftliches Arbeiten:	
Vorgehen bei der Informationssuche, Bewertung von Quellen	Was bedeutet wissenschaftliches Arbeiten, wie findet man Literatur, woher weiß man, ob die Literatur wissenschaftlichen Standards entspricht?
Datenbankrecherche	Methode zur Suche wissenschaftlicher Literatur
Lesen von wissenschaftlichen Texten	Methoden zum Lesen wissenschaftlicher Literatur
Zitieren	wissenschaftlich korrektes Zitieren und seine Bedeutung für das wissenschaftliche Arbeiten
Schreiben von wissenschaftlichen Texten	Aufbau einer Hausarbeit als Beispiel für eine Form eines wissenschaftlichen Textes
Präsentieren mit PowerPoint	Präsentation von Ergebnissen der schriftlichen Arbeit mittels Power Point

„Kür“:

Bei der Gruppenarbeit:	
Brainstorming	Kreative Methode zur Sammlung von Informationen und Ideen in der Gruppe
Kartenabfrage	Methode zur Sammlung und Strukturierung von Information und Ideen, hilfreich auch bei Entscheidungsprozessen in der Gruppe
Wandzeitung	Methode zum Festhalten von Ergebnissen und gleichzeitiger Einbindung aller
Beobachten der Kommunikation in der Gruppe	Hilfreich, wenn es bei der Zusammenarbeit in der Gruppe irgendwo „hängt“.
Theoretisches zu Gruppenarbeit	z.B. zu Regeln in der Gruppe, Teamentwicklung, Ebenen der Gruppenarbeit, funktionales/dysfunktionales Verhalten in Gruppen
Andere Lern- und Arbeitsmethoden, wissenschaftliches Arbeiten:	
Mindmap	Methode zum Strukturieren von Inhalten, z.B. beim Lesen eines Textes, für vertieftes Bearbeiten, Überblick über komplexe Zusammenhänge ...
Zeitplanung	sich Lernzeiten einplanen, Prioritäten setzen, ToDo-Liste erstellen
Vertieft: Lesen von wissenschaftlichen Texten	Methoden zum Lesen und Bearbeiten wissenschaftlicher Literatur
Mitschriebe	z.B. bei einer Vorlesung
Vertieft: Schreiben von wissenschaftlichen Texten	Aufbau einer Hausarbeit als Beispiel für eine Form eines wissenschaftlichen Textes
Vertieft: Präsentieren	Tipps für einen guten Redner, genaueres zu PowerPoint
Theorie:	
Selbstgesteuertes Lernen	Theoretische Hintergründe zu ESPRO
Problemorientiertes Lernen	Theoretische Hintergründe zu ESPRO

4. Materialsammlung ‚Wissenschaftlich Arbeiten‘

4.1. Was ist wissenschaftliches Arbeiten?

4.1.1. Definitionen ‚Wissenschaftlichkeit‘

1) „Wissenschaft und wissenschaftliches Denken beginnen dort, wo ich bereit bin, meinem eigenen Denken zu trauen, es zu explizieren, auf die Meinungen anderer zu beziehen und seine Resultate in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen“ (Kruse, Otto (2002). Keine Angst vor dem leeren Blatt. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus, S. 72).

2) Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten beruht auf der Auseinandersetzung mit und der Darstellung von einem bestimmten Untersuchungsgegenstand in der Weise der

- Objektivität (Nachvollziehbarkeit für andere),
- der Kontinuität (Bezug auf andere Erkenntnisse/Texte, um den Wissenszuwachs zu gewährleisten),
- der intellektuellen Redlichkeit (Erkenntnisse und Ideen von anderen werden als solche kenntlich gemacht und nicht als eigene verkauft).

4.1.2. Was kennzeichnet wissenschaftliche Texte?

Wissenschaftliche Texte behandeln ein wissenschaftliches Thema auf wissenschaftliche Weise. D.h.:

- Wissenschaftliches Thema: Ein eindeutig bestimmter, klar eingegrenzter, für Dritte erkennbarer Gegenstand.
- Wissenschaftliche Weise: Wissenschaftliche Texte beziehen sich auf und verarbeiten wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien, Ideen von anderen, indem sie sie
 - nachvollziehen,
 - differenziert darstellen,
 - zueinander in Beziehung setzen,
 - kommentieren und kritisch diskutieren,
 - zur Grundlage eigener Erkenntnisse machen.

Zum wissenschaftlichen Schreiben gehört u.a. auch, dass

- Fachbegriffe eindeutig definiert und eingeführt werden,
- stringent, d.h. widerspruchsfrei und folgerichtig argumentiert wird,
- Angaben (Belege) enthalten sind, die es ermöglichen, die einzelnen Erkenntnis-schritte nachzuvollziehen und nachzuprüfen,
- Behauptungen, die nicht belegt werden können, (durch Argumente) begründet werden,
- Fragestellung, Quellenauswahl, Methoden etc. begründet werden (können).

4.1.3. Arbeitsphasen

Arbeitsphasen des wissenschaftlichen Schreibens	Phasen im Schreibprozess
<p>1.) Arbeitsbedingungen klären (was soll ich schreiben?) Aufgabenstellung, Textsorte, Umfang der Arbeit, besondere Anforderungen von Fakultät, Institut, Themensteller, Abgabetermin</p>	Phase 1
<p>2.) Orientierungs- und Planungsphase (Fokus finden: worüber genau will ich schreiben?) Eigenes Wissen aktivieren, Ideen sammeln: Welcher Aspekt des Themas interessiert und motiviert mich bzw. nicht? (Erkenntnisinteresse formulieren) Thema erkunden, sich informieren (Gespräche, Fachlexika, Zeitungen, Zeitschriften) Erste Literaturrecherche Thema präzise eingrenzen / Fragestellung entwickeln Erster Gliederungsentwurf Expose schreiben / Zeitplan festlegen * Feedback (vom Dozenten: ist das in Ordnung? Muss ich noch einen anderen Aspekt beachten? Evtl.: ist die Literatur so in Ordnung?)</p>	P l n e n & V o r b e r e i t e n
<p>3.) Recherche und Materialbearbeitung (was soll ich wie lesen?) Literatur: Überblick verschaffen und auswählen Aktives Lesen Literatur bearbeiten (Exzerpieren): Zusammenfassen, paraphrasieren, interpretieren, kommentieren</p>	
<p>4.) Strukturieren (wie soll mein Text aussehen?) Material ordnen: Klären, differenzieren, Bezüge herstellen Argumentationsgang entwerfen, roter Faden * Feedback (v.a. von Kommilitonen, Mitbewohnern, Freunden, ...: Ist meine Gliederung logisch? Ist der Aufbau nachvollziehbar?...)</p>	

<p>5.) Rohentwurf schreiben (wie komme ich schnell zu einem Erstentwurf?) Schreibstrategien für den Erstentwurf Methoden zur Vermeidung / Behebung von typischen Schreibschwierigkeiten * Feedback (v.a. von Kommilitonen, Mitbewohnern, Freunden, ...)</p>	<p>Phase 2: Entwerfen/ Schreiben</p>
<p>6.) Überarbeiten (wie wird aus meinem Entwurf ein fertiger Text?): <u>Textüberarbeitung auf 3 Ebenen und entsprechende Überarbeitungsmethoden</u> <i>Inhaltlich:</i> Textstruktur, logischer Aufbau, ausgewogene Kapitelproportionen, Argumentation schlüssig, verständlich, ohne Wiederholungen? Sind Einleitung und Schluss aufeinander bezogen? <i>Sprachlich/stilistisch:</i> Formulierungen, Stil, Leserbezogenheit, Satzstruktur, Ausdruck, Wortwahl. <i>Formal:</i> Wissenschaftliche Standards (Zitation, Literaturangaben, ...), Rechtschreibung, Layout Feedback zu allen 3 Ebenen (v.a. von Kommilitonen, Mitbewohnern, Freunden, ... zu den formalen Standards kann man sich auch in verschiedenen Büchern, manchmal auf der Homepage des Instituts oder – wenn man sich ganz unsicher ist – auch beim Dozenten informieren)</p>	<p>Phase 3: Ü b e r a r b e i t e n</p>
<p>7.) Endredaktion Zitate, Verweise, Fußnoten, Bibliographie, Anhänge überprüfen Korrekturlesen</p>	<p>Editieren / „Proofreading“</p>

* **zu Feedback:** es ist sicherlich sinnvoll, sich bei der ersten Arbeit besonders viel Feedback geben zu lassen. Auch und v.a. wenn die Arbeit zurückgegeben wird. Generell ist festzuhalten: je unsicherer man bei einem Thema ist, umso mehr Feedback sollte man einholen! Lieber einmal zu viel Fragen! Gerade in den ersten Semestern geht das noch. In den höheren Semestern wird vorausgesetzt, dass man es kann!

4.2. *Literaturrecherche*

(Tim Burzlaff/ für ESPRO überarbeitet: M.Geiben)

Schriftliche Quellen stellen die wichtigste Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens dar und sind auch für Ihren Lernerfolg unabdingbar. Die Zahl von Publikationen scheint für 'AnfängerInnen' unüberschaubar, der Zugang zu den richtigen Quellen unsagbar schwer und die Beschaffung schließlich oft fast unmöglich.

Die richtige Strategie und richtiges Vorgehen bei der Literaturrecherche sind deshalb sehr wichtig und müssen entsprechend erlernt werden. Für Studierende im Bereich Diplompädagogik sind (im Hauptstudium in Abhängigkeit von der Studienrichtung und dem Wahlpflichtfach) verschiedene Bibliotheken und Datenbanken relevant:

Die **Universitätsbibliothek (UB)** befindet sich im Stadtzentrum und verfügt neben einem guten Präsenzbestand (nicht ausleihbare Bücher) auch eine Lehrbuchsammlung (teilweise in der UB selbst untergebracht), einen Freihandbereich (zur Selbstausleihe) und Magazin-Bestände, die bestellt werden müssen und binnen weniger Stunden zur Abholung bereit liegen. Mitarbeiter der UB bieten am Semesterbeginn regelmäßig Informationsveranstaltungen zu den Leistungen und Angeboten der Bibliothek durch. Eigenständig können Sie sich online informieren: <http://www.ub.uni-freiburg.de/elearn/opac/index.html>

Von Interesse für Studierende der PH sind neben der UB und der Bibliothek der PH (PHB) noch die **Caritas - Bibliothek** (Karlstr. 40 , Zugang über Wölflinstr. 4) und evtl. die **Fachbereichsbibliothek im Bereich Erziehungswissenschaften** der Universität (KG I der Uni)

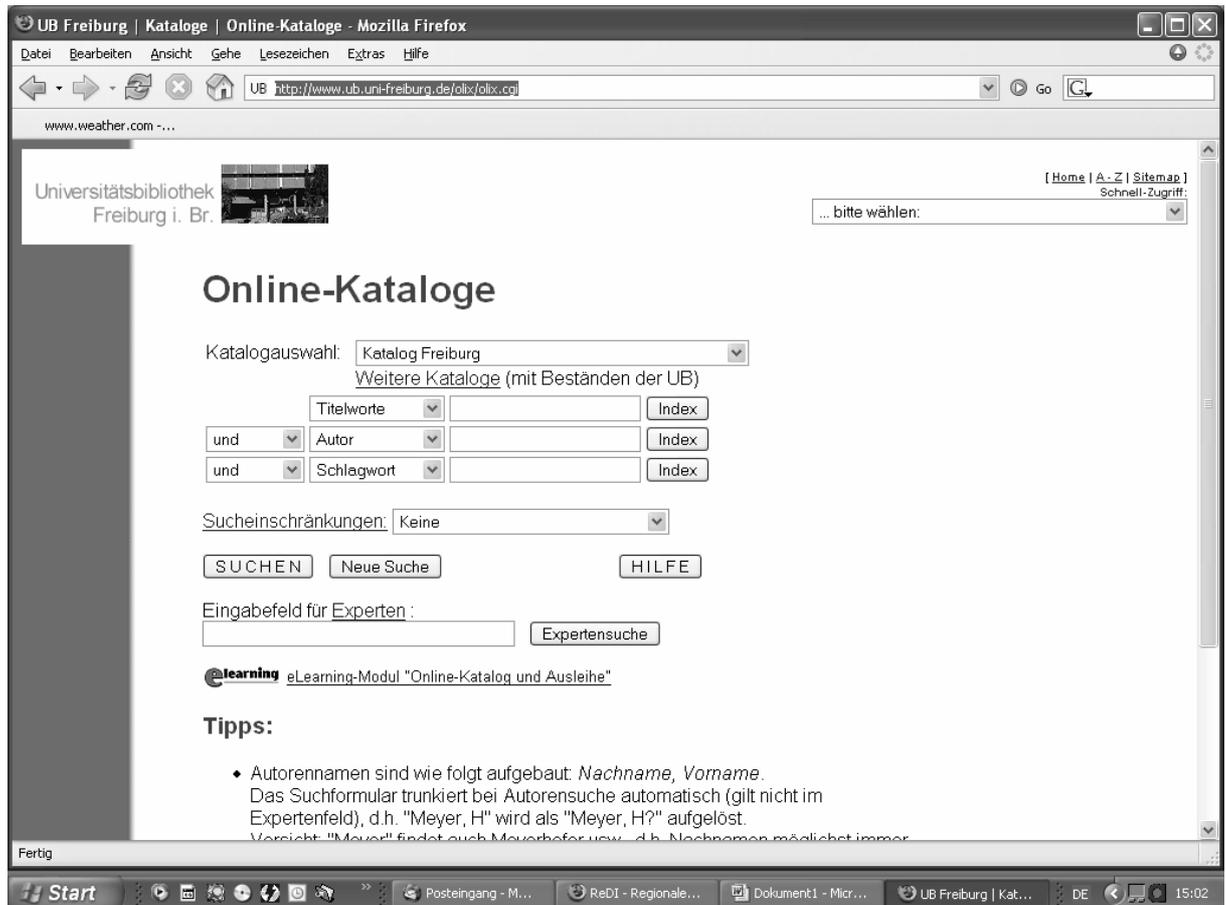
Im späteren Studium können darüber hinaus auch weitere Fakultätsbibliotheken interessant werden, je nach Wahlpflichtfach und gewählter Studienrichtung. In den meisten Bibliotheken gibt es mehr oder weniger Arbeitsplätze, an denen man in Ruhe arbeiten kann, immer mehr auch mit w-lan – Verbindung.

Internetbasierte Kataloge und Datenbanken bietet die UB; mit diesen Hilfsmitteln lassen sich über Autorennamen, Stichworte oder Titel für die eigene Fragestellung möglicherweise relevante Publikationen erschließen.

Ein Katalog verzeichnet die Bücher einer Bibliothek – früher waren dies Zettelkästen, heute gibt es den Online-Katalog der UB (Inzwischen dürften alle Bücher im Online-Katalog erfasst sein).

Der **Online-Katalog** ist erreichbar über:

<http://www.ub.uni-freiburg.de/olix/olix.cgi>



Suchmaske des Onlinekatalogs der UB Freiburg

Publikationen liegen aber nicht nur als Bücher vor, erheblich wichtiger sind wissenschaftliche Zeitschriften. In solchen veröffentlichte Artikel sind nicht im UB-Katalog verzeichnet, Sie finden online lediglich, ob und wo es eine Zeitschrift in Freiburg gibt. Dazu muss in das Feld 'Titelworte' der Name der Zeitschrift eingetragen werden. Probieren Sie dies mit der Zeitschrift "Beiträge zur Pädagogik".

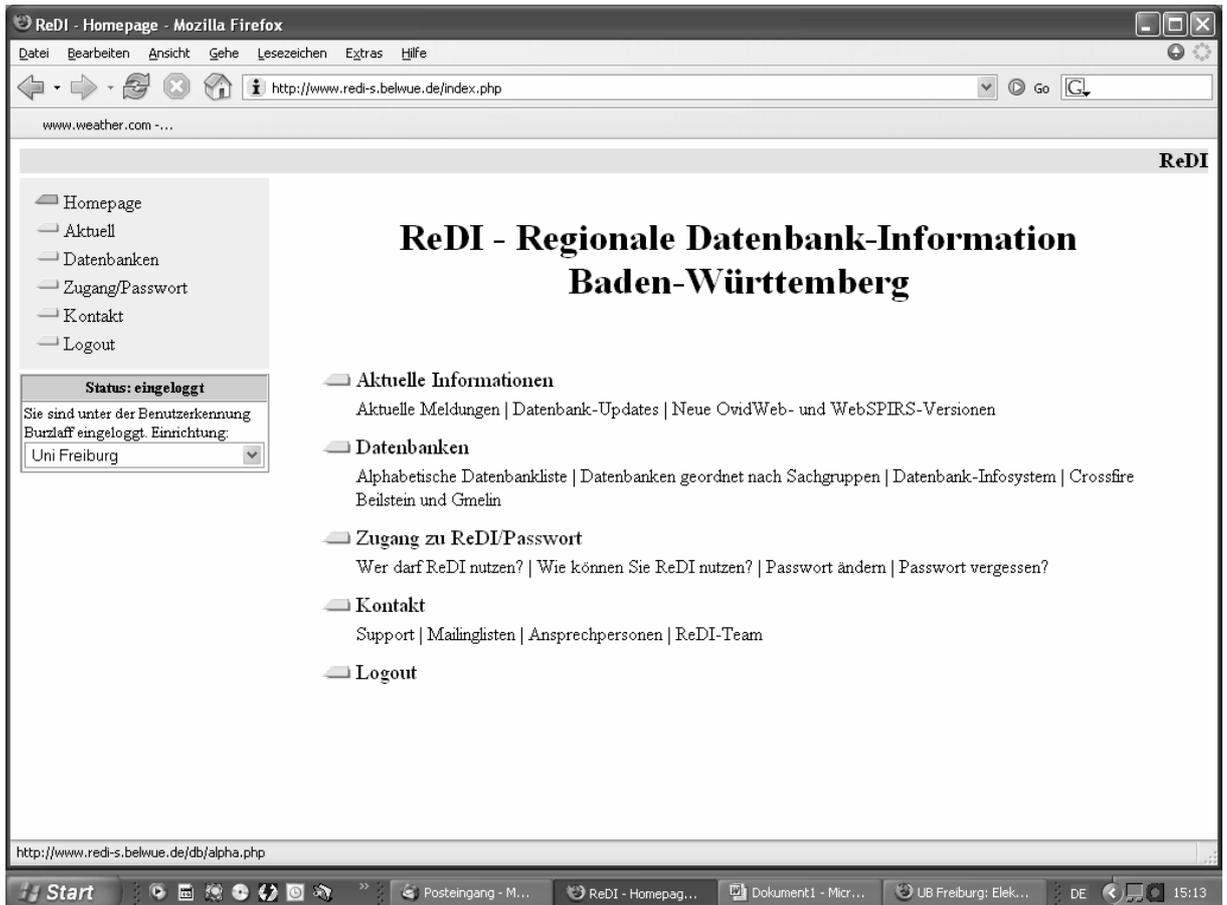
Neben der gedruckten Version gibt es von einigen Zeitschriften auch eine elektronische Ausgabe. Ein Verzeichnis der über die UB Freiburg verfügbaren e-journals finden Sie unter

<http://www.ub.uni-freiburg.de/ep/e-journalsindex.html>

Für den inhaltlichen bzw. systematischen Zugang zu Zeitschriftenartikeln bietet sich die Möglichkeit, die **ReDi-Datenbanken** zu nutzen:

<http://www.redi-s.belwue.de/db/alpha.php>.

Von den Rechnern der PH hat man sofortigen Zugriff, ebenso, falls man sich über den „vpn-client“ (w-lan-System der Uni und der PH) anmeldet. Geht man „normal“ über das Internet, kann man sich mit seiner Kontonummer und dem Passwort (bei einem Konto der PHB i.d.R. die ersten drei Buchstaben des Nachnamens) anmelden. Danach können Sie viele Zeitschriften nach Stichworten durchsuchen und bekommen als Ergebnis eine +/- lange Liste von Zitaten.



Startseite von ReDi

Es gibt sehr viele verschiedene Datenbanken, die meisten sind für Sie erstmal nicht relevant. Sie sollten sich aber mit den Datenbanken "FIS Bildung" und evtl. "ERIC" vertraut machen. Sie gelangen über die Alphabetische Datenbankliste dort hin.

Mit diesen beiden Methoden (Online-Katalog und Datenbank-Recherche) können Sie sich Informationen zu jedem Thema beschaffen. Eine weitere wichtige Methode ist die, aus den Quellenangaben einer relevanten und aktuellen Veröffentlichung die Quellen sorgfältig auszuwerten und so weitere Fundstellen aufzutun.

Die **Recherche im Internet** mit Google oder anderen Suchmaschinen ist erst für Fortgeschrittene zu empfehlen, weil Sie bei diesen Funden sehr gute Vorinformationen benötigen, um die Inhalte bewerten zu können – im Gegensatz zu wissenschaftlichen Zeitschriften gibt es im Internet keine Qualitätskontrolle, jeder und jede alles einstellen, niemand überprüft die Inhalte auf Richtigkeit.

4.3. Aktives Lesen

4.3.1. Lektüre vorbereiten / Fragen stellen

Stellen Sie vor dem Lesen Fragen an den Text, mit denen Sie Ihren Leseprozess steuern können.

Was will ich wissen? (was will ich bezüglich der Fragestellung meines Textes in Erfahrung bringen?), z.B.

- Wer? (Handelnde, Betroffene) Beispiel: Welche Personengruppen sind besonders von Analphabetismus betroffen?
- Was? (Gegenstandsbestimmung) Beispiel: Was versteht der Autor unter Medienkompetenz?
- Warum? (Grund, Ursache) Beispiel: Was sind die Hauptursachen für Analphabetismus?
- Wozu? (Zweck, Ziel) Beispiel: Welche Probleme sollen mit Schreib- und Lesezentren behoben werden?
- Wie? (Art und Weise) Beispiel: Wie gehen die Betroffenen mit dem Analphabetismus um?
- Wo (Ort, Geltungsbereich) Beispiel: Für welche Altersgruppen gelten die Ergebnisse?
- Wann (Zeit) Beispiel: Wann wurde der Begriff der Medienkompetenz geprägt?

4.3.2. Lesen: Texte verstehen

Bei dem folgenden Lesen versucht man, Antworten auf die Fragen zu finden.

Um die Texte genau zu verstehen, sollten Sie sie dabei inhaltlich und logisch gliedern.

- inhaltlich gliedern: Notieren Sie (am Textrand) in Leitwörtern das Thema jedes

Absatzes. (Frage: Worum geht es in diesem Absatz?)

- logisch gliedern: Notieren Sie (am Textrand) Begriffe, die die Funktion der einzelnen Absätze in der Argumentation verdeutlichen. (z.B.: These, Fragestellung, Behauptung, Begründung, Beispiel, Schlussfolgerung etc.)

4.3.3. Nach dem Lesen: Ergebnisse festhalten und visualisieren

Nach dem Lesen wie vor dem Lesen steht das Fragen: Was habe ich gelernt?

- Welche Fragen wurden (wie) beantwortet?
- Was ist unklar geblieben? (wie kann ich mir Klarheit verschaffen?)

Welche (neuen) Zusammenhänge wurden deutlich?

- Welche neue Perspektive wurde sichtbar?
- Was lässt sich verallgemeinern und auf andere Themen und Probleme übertragen? (in welchem Zusammenhang kann ich auf den Text zurückgreifen?)
- Mind-Maps, Grafiken und Bilder zu dem Gelesenen anfertigen

(Auszüge aus: Rapp, Rune/Schiller, Erdmuthe (2006). Skript zum Workshop „Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Arbeit“ am Schreibzentrum der PH Freiburg)



... oder wie Sie spielend Berge von Literatur und anderen wichtigen Texten effizient bewältigen können:

SQRRR-Methode nach Robinson

Survey: Überblick verschaffen, Orientieren

In diesem ersten Schritt geht es darum, dass Sie sich einen Überblick über das vorliegende Material verschaffen, z.B. durch Lesen

- des Inhaltsverzeichnisses,
- der Kapitelüberschriften und Zusammenfassungen,
- des Vorworts oder der Einleitung und
- eventueller Personen- oder Sachverzeichnisse.

Question: Fragen stellen

Nachdem Sie sich einen Überblick verschafft haben, sollten Sie sich fragen, welche Antworten Sie von dem Text (Zeitschriftenartikel, Buch etc.) erwarten. Das bedeutet, dass Sie vor dem Lesen Klarheit darüber gewinnen, welche Antworten, Informationen etc. Sie sich aus dem Text erhoffen. Dazu sollten Sie ca. fünf konkrete Fragen formulieren. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass Sie beim späteren Lesen Wichtiges von Unwichtigem trennen können. (Bei einem Buch über Zeitmanagement könnten Sie sich z.B. die folgenden Fragen stellen: *Wie definiert der/die AutorIn Zeitmanagement? Inwiefern stimmen diese Definitionen mit meinen bisherigen Kenntnissen überein? Welche neuen Aspekte des Zeitmanagements werden angesprochen? Welche konkreten Hilfen für die Umsetzung in die Praxis werden gegeben?*

Read: Lesen

Aufgrund des vorher verschafften Überblicks und der formulierten Fragen stellt das Lesen nun einen aktiven und kritischen Vorgang und nicht nur passives Aufnehmen dar.

Recite: Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben, Zusammenfassen

Nach dem Lesen eines jeden Abschnitts oder Kapitels sollten Sie nun den Inhalt und die Antworten auf Ihre Fragen mit eigenen Worten zusammenfassen und die neuen Informationen ggf.

entsprechend Ihrer Vorstellungen neu strukturieren. Dadurch sichern Sie, dass Sie das Gelesene wirklich verstanden haben.

Rreview: Wiederholen

In dieser Phase findet eine zusammenfassende Wiederholung statt. Die Aufzeichnungen zu den einzelnen Abschnitten werden nochmals im Zusammenhang wiederholt und ergänzt. Ziel dabei ist sowohl, die abschnittsweise erarbeiteten Notizen zu einem Ganzen zusammenzufassen als auch das Gelesene im Gedächtnis zu verankern und somit langfristig zu „sichern“.

(Marion Degenhardt: *SQRRR-Methode*)

4.4. **Stilvoll Schreiben**

Der Stil der großen, dunklen, eindrucksvollen und unverständlichen Worte sollte nicht länger bewundert, ja er sollte von den Intellektuellen nicht einmal länger geduldet werden. Er ist intellektuell unverantwortlich. Er zerstört den gesunden Menschenverstand. (Karl Popper)

ADORNO	POPPERS ÜBERSETZUNG
Die gesellschaftliche Totalität führt kein Eigenleben oberhalb des von ihr Zusammengefaßten, aus dem sie selbst besteht.	Die Gesellschaft besteht aus den gesellschaftlichen Beziehungen.
Sie produziert und reproduziert sich durch ihre einzelnen Momente hindurch.	Die verschiedenen Beziehungen produzieren irgendwie die Gesellschaft.
HABERMAS	POPPERS ÜBERSETZUNG
Theorien sind Ordnungsschemata, die wir in einem syntaktisch verbindlichen Rahmen beliebig konstruieren.	Theorien sollten nicht ungrammatisch formuliert werden; ansonsten kannst Du sagen, was Du willst.
Sie erweisen sich für einen speziellen Gegenstandsbereich dann als brauchbar, wenn sich ihnen die reale Mannigfaltigkeit fügt.	Sie sind auf ein spezielles Gebiet dann anwendbar, wenn sie anwendbar sind.

Wissenschaftlich schreiben heißt nicht, unverständlich schreiben. Verordnen Sie Ihren Texten eine Schlankheitskur. Es gibt einfache Rezepte für Formulierungen, die besser schmecken und nicht belasten.

Was simpel klingt, ist unwissenschaftlich – räumen Sie dieses Vorurteil aus Ihrem Kopf. Wissenschaftlich schreiben heißt nicht, unverständlich schreiben. Formulieren Sie kurze Sätze und benutzen Sie eine klare, einfache Sprache. Denn wer kompliziert schreibt, denkt meistens auch kompliziert. Halten Sie es mit dem Philosophen Karl Popper: "Wer's nicht einfach und klar sagen kann, der soll schweigen und weiterarbeiten, bis er's klar sagen kann."

Schreiben ist ein Prozess. Kein Satz, den Sie einmal hingeschrieben haben, muss so stehen bleiben. Im Gegenteil – der Schriftsteller Heinrich von Kleist rühmte "die allmähliche Verfertigung der Gedanken" beim Schreiben.

"Kampf der Blähung"

Adjektive:

Edelfüllsel - Mindestens zwei Drittel aller Adjektive sollten als Füllwörter eingestuft und folglich gestrichen werden (vorrangig, wohlweislich, unmissverständlich, unhinterfragt,...)

Misstrauen Sie den Adjektiven. Sie lassen sich oft durch ein treffendes Substantiv ersetzen. Ein literarisches Werk ist ein Buch, positive Entwicklungen sind Steigerungen und kritische Anmerkungen sind Kritik.

Fangen Sie weiße Schimmel ein. Den weißen Schimmel kennt jeder. Trotzdem schleichen sich so genannte Tautologien gern in wissenschaftliche Arbeiten: Positionen werden zum Beispiel "einander diametral gegenübergestellt", ein Begriff bekommt eine "semantische Bedeutung", Äußerungen lesen sich "wie eine vermeintliche Gegendarstellung", oder jemand ist "restlos überzeugt".

Substantiv plus Adjektiv als geliebte Kombination Häufig werden Hauptwörter in Substantive plus Adjektive zerlegt (Alpenflora - alpine Flora; Gesellschaftsordnung - gesellschaftliche Ordnung)
zweite Möglichkeit: selbstgenügsames Substantiv zu adjektivieren und ein

Substantiv "ohne Mark und Knochen" beifügen (sonderschulischer Bereich, kommunaler Sektor, verkehrliche Belange)

Substantive:

Spüren Sie in Ihrem Text Nominalkonstruktionen auf. In der Bibel steht: "Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde". Und nicht: "Anlässlich des Anfangs erfolgte die Erschaffung des Himmels und der Erde seitens Gottes." Zeichen für Nominalkonstruktionen sind die Substantiv-Endungen "-ung" oder "-keit" und die Verben durchführen, erfolgen, vornehmen, vollziehen. Aus zwei mach eins: eine Umstrukturierung durchführen bedeutet umstrukturieren, eine Zweiteilung vornehmen heißt zweiteilen.

Verben: Die Königswörter

Alles, was geschieht, lässt sich nur in Verben fassen.

Aber auch hier gibt es Verben, die nicht Tätigkeiten beschreiben, sondern ein bloßes Vorhandensein bezeichnen - häufig dazu noch auf abstrakte Weise (problematisieren, verbalisieren, aufoktroieren); Achtung: Nicht aktive Verben im Passiv zu verwenden

"Kampf den Satzpolypen"

Zwingen Sie den Leser nicht, einen Satz dreimal zu lesen. Das passiert, wenn Sie Ihren Text mit Einschüben und Nebensätzen spicken. Faustregel: Ein Einschub darf maximal drei Sekunden lang sein. Sonst vergisst der Leser den Gedanken des Hauptsatzes. Schachtelsätze sind nicht nur hässlich.

Informationen können auch untergehen.

Zum Vergleich: "Der Richter versagte, nachdem er das Urteil gegen den Angeklagten gefällt hatte, dem Verteidiger, von dem er sich nicht verabschiedete, den Respekt."

Klarer wäre: "Der Richter versagte dem Verteidiger den Respekt: Nachdem er das Urteil gefällt hatte, verabschiedete er sich nicht von ihm."

Weg mit Stolpersteinen. Auch viele Auslassungszeichen [...], Quellenhinweise, Fußnoten und lange, eingerückte Zitate stören den Lesefluss. Klar, keine wissenschaftliche Arbeit ohne diese Zutaten. Aber Sie sollten sie dosieren.

"Wie schon Fischer et. al. (1999b) in einer federführenden Studie darlegen ..." Leiern Sie nicht ein Zitat nach dem anderen runter – Sie verlieren dabei Ihre eigene Stimme. Sie sollen einen wissenschaftlichen Diskurs moderieren: Sie leiten das Gespräch ein, vermitteln zwischen den Teilnehmern und bewerten deren Beiträge. Am Schluss Ihrer Arbeit steht die Abmoderation. Sie fassen die Ergebnisse zusammen und halten fest, welche Fragen offen geblieben sind.

"Kampf dem Krampf"

Unterscheiden Sie zwischen Fremd- und Fachwörtern. Sämtliche Fremdwörter können Sie durch das deutsche Gegenstück ersetzen: Diskrepanz heißt Unterschied, Imponderabilien sind Unwägbarkeiten, Marginalien sind Randbemerkungen und eruieren heißt herausfinden. Im Gegensatz zu Fremdwörtern gehören Fachwörter in einen wissenschaftlichen Text. In der Psychologie ist beispielsweise die "Emotion" nicht bloß ein eleganter Ersatz für "Gefühl".

Werden Sie aktiv. Wissenschaftliche Texte kranken oft daran, dass sie depersonalisiert sind. Benutzen Sie das Personalpronomen "Ich", wenn Sie Ihre Meinung äußern, oder nennen Sie andere Autoren beim Namen. Wenn ein Satz ein Subjekt hat, fallen auch sperrige Passiv-Konstruktionen weg. Schlanke, aktive Formulierungen fördern das Denken.

Wer, wie, was? "Das Verhalten des Homo oeconomicus muss genau betrachtet werden, um Aussagen über die Wirkung dieses Informationsdefizits machen zu können." Häh? Wer muss hier was, wie, wo und warum? Gehen Sie mit den journalistischen W-Fragen an Ihre Formulierungen. So vermeiden Sie Bezugsfehler.

(aus: Schneider, Wolf (2000): Deutsch für Kenner. Die neue Stilkunde. München: Piper.)

4.5. Zitation

Literaturangaben und Zitationen müssen klar und eindeutig sein.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten Zitate zu kennzeichnen. Wichtig ist, dass Sie innerhalb einer Arbeit eine einheitliche Form verwenden. Nachfolgend sind verschiedene übliche Zitationsweisen aufgeführt:

Wörtliche Zitate:

„Diese Effekte verschwinden, wenn mehr Lernzeit zur Verfügung steht“
(Perrig 1982, S.619).

Perrig (1982) meint: „Diese Effekte verschwinden, wenn mehr Lernzeit zur Verfügung steht“ (S.619).

Blockzitate von mehr als 40 Wörtern werden eingerückt, die Quellenangabe steht wie im ersten Beispiel vor dem abschließenden Punkt

Wird auf der gleichen Seite der gleiche Beitrag direkt hintereinander zitiert, kann man mit (ebd.) abkürzen.

Auf einer späteren Seite wird als nachfolgende Zitation die Seite mit angegeben: (ebd. S.16)

Sinngemäße Zitate:

Wohnen Familienmitglieder – insbesondere Enkel und Großeltern – nah beieinander, ergibt sich auch im sozialen Umgang mehr Nähe (vgl. Zinnecker 2003, 31).

Wenn der Inhalt sich auf mehrere Seiten bezieht

Wohnen Familienmitglieder – insbesondere Enkel und Großeltern – nah beieinander, ergibt sich auch im sozialen Umgang mehr Nähe (vgl. Zinnecker 2003, 31 ff.).

Entsprechend: (vgl. ebd.)

Literaturangaben:

- | | |
|------------------------------|--|
| Buschmann, M. | Jungen und Koedukation
In: deutsche jugend, 4/1992, S.192-214 |
| Dahrendorf, R. | Gesellschaft und Freiheit
München 1961 |
| Gumin, H./
Meier, H.(Hg.) | Einführung in den Konstruktivismus
München 1985 |
| Lewin, K. | Die Lösung sozialer Konflikte
Bad Nauheim 1953 |
| Heckmair, B./
Michl, W. | Erleben und Lernen
Neuwied 1998 |

Oder:

Dahrendorf, R. (1961): Gesellschaft und Freiheit. München.

Faltermaier, M. (1983): Nachdenken über Jugendarbeit. München.

Hahn, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart.

Regeln:

- Alphabetische Reihenfolge
- Mehrere Arbeiten desselben/derselben AutorIn in chronologischer Reihenfolge gleiche/r Autorin und gleiches Jahr: (1990a); (1990b)
- Fremdsprachige Zitate werden im Original wiedergegeben. Falls eine Übersetzung notwendig ist, diese mit Angabe des/r ÜbersetzerIn in Fußnote beifügen
- häufig wird nach dem Erscheinungsort noch der Verlag angeführt. Eine Seitenangabe steht dann ganz am Schluss:
Schneider, Wolf (2000): Die aktuellen Probleme. In: ders.: Deutsch für Kenner. Die neue Stilkunde. München: Piper. 273-3326.
- Internet: (falls mögl.:AutorIn, Titel, Ort, Jahr)
Titel der Internetseite, Datum des letzten eigenen Zugriffs

4.6. Die Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten

Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre

Rainer Bromme & Riklef Rambow

Entnommen aus: Das Hochschulwesen (41. Jg., Heft 6, S. 289-297)

Die drei Funktionen von Referaten

Die Präsentation von Referaten durch Studierende in Seminaren ist in vielen Studiengängen eine wichtige und vor allem viel genutzte Form des Hochschulunterrichtes. Sie bietet einige Lernmöglichkeiten, die andere Formen des Hochschulunterrichtes nicht enthalten.

Eine naheliegende Funktion von Referaten ist die des Nachweises der aktiven Erarbeitung des jeweiligen Lehrinhaltes durch die Studierenden. Zugleich bieten sie die Gelegenheit, diese Erarbeitung der konstruktiven Kritik durch den oder die Hochschullehrer(in) und durch die anderen Studierenden zu stellen. Fast immer ist die Vergabe von Scheinen für die erfolgreiche Teilnahme an dem Seminar an das Referat geknüpft und deshalb steht vermutlich diese Funktion von Referaten auch im Mittelpunkt der (impliziten) hochschuldidaktischen Sicht von Referaten bei Dozenten und Dozentinnen und bei den Studierenden.

Wenn ein Student oder eine Studentin ein Referat hält, werden damit jedoch noch zwei weitere Effekte erzielt, die leicht übersehen werden: den anderen Studierenden wird Unterrichtsstoff dargeboten (Unterrichtsfunktion) und das Halten von Vorträgen wird geübt (Vortragkunst).

In der pädagogisch-psychologischen Forschung zum allgemeinbildenden Schulunterricht ist erst in den letzten Jahren empirisch deutlich geworden, daß die Qualität des Unterrichtes und - noch spezieller - selbst die Qualität der Stoffdarstellung durch den Lehrer nicht nur durch Betrachtung der (mündlichen, gestischen, schriftlichen) Beiträge des Lehrenden beurteilt werden kann. Es kommt vielmehr auf das Konzert der Schüler- und Lehrerbeiträge an. Die Qualität des Unterrichtes (soweit sie überhaupt von der bzw. dem Lehrenden zu beeinflussen ist) ist abhängig von seiner/ihrer Schaffung von Lerngelegenheiten - und dazu gehören eben auch die mündlichen Beiträge der Schüler, deren Inhalt, Zeitpunkt und Dauer die Lehrer und Lehrerinnen beeinflussen können (Denham & Lieberman 1980, Slavin 1989, Bromme 1992). Überträgt man diese Sichtweise auf die Frage der Qualität der Lehre an der Hochschule, dann wird deutlich, daß in der Verbesserung der Unterrichtsfunktion von Referaten auch ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrqualität liegt.

Die Einübung der Gestaltung und Präsentation von Referaten trägt außerdem dazu bei, daß die Studierenden das Vortragen als Solches lernen- eine Fähigkeit, die in vielen Berufen, für die an der Hochschule ausgebildet wird, erforderlich ist. Dies ist z.B. in Lehrerstudiengängen trivial, aber auch in Berufen, die sich an technische oder naturwissenschaftliche Studiengänge anschließen, ist die Kunst der Präsentation nicht nur bei Vorstellungsgesprächen gefordert.

Ein Leitfaden mit Empfehlungen

Auf Grund der voranstehenden Überlegungen haben wir in Seminaren zur Psychologie (im Hauptfach und im Nebenfach, dort vorwiegend für Studierende des Lehramtes) jeweils zu Beginn des Semesters die Studierenden auf die Verbesserung ihrer Referate vorbereitet und dafür den nachfolgenden Leitfaden entwickelt.

Die darin enthaltenen Vorschläge orientieren sich an Ergebnissen der kognitiven Psychologie des Lernens sowie der empirischen Unterrichtsforschung und zwar vornehmlich an Befunden, die die Wirkung von Lehrstoffdarbietungen auf Lernende betreffen, u.a. die Wirkung sogenannter 'advance organizer', von Zusammenfassungen, der Effekt von Enthusiasmus des Vortragenden, die Bedeutung von Vorinformationen bei den Rezipienten. Ihre Auswahl und Gewichtung enthält zweifellos ein subjektives Moment und ist beeinflußt durch unsere Erfahrungen in Seminaren für Anfangssemester. Die nachstehenden Empfehlungen lassen sich letztlich auf drei Grundgedanken zurückführen, die aber in dieser Kürze formuliert für die Studierenden wenig hilfreich sind: a) Die Kunst des Vortragens ist lernbar, b) eine an die Rezipienten angepaßte Strukturierung des Materials erleichtert das Verständnis und das Behalten, und c) Interesse kann man nur fördern, wenn man selbst Bewertungs- und Auswahlentscheidungen bei der Aneignung des zu vermittelnden Inhaltes trifft und im Vortrag deutlich macht.

Der Gebrauch des Textes

Die 'Empfehlungen für die Vorbereitung und die mündliche Präsentation von Referaten' verteilen wir jeweils zu Beginn des Semesters an die Studierenden, die ein Referat übernehmen wollen. Sie werden dann unter Bezug auf die auch hier eingangs angeführten Überlegungen ausführlich erläutert. Insbesondere der Verweis auf die eigenen Erfahrungen der Studierenden als Zuhörer von weniger guten Referaten trägt nach unserer Erfahrung zur Akzeptanz der 'Empfehlungen' bei. Allerdings ist die Ausführlichkeit des Materials begründungsbedürftig. Wir verweisen darauf, daß die Empfehlungen nicht zusätzliche 'Präsentationskosmetik', sondern die Erarbeitung des jeweiligen Seminarthemas selbst betreffen. Es ist immer dann zusätzliche

Vorbereitungszeit erforderlich, wenn Studierende vorher Referate lediglich in Hinsicht auf die oben erstgenannte Funktion (den individuellen Kenntnissnachweis) vorbereitet haben. Dieser Zeitaufwand wird nach unserer Erfahrung in dem Maße akzeptiert, wie auch die Unterrichtsfunktion von Referaten und ihre Rolle zur Einübung der Vortragskunst zu einem subjektiven Ziel bei der Übernahme des Referates gemacht wird. Die 'Empfehlungen' bieten einen Anknüpfungspunkt für die Studierenden, um sich überhaupt über die unterschiedlichen Funktionen von Referaten klar zu werden. Wir verwenden den nachfolgenden Text außerdem für die Vorbesprechung des Referates und für die (im persönlichen Gespräch erfolgende) nachträgliche Kommentierung der Stärken und Schwächen der Präsentation.

Eine Einladung zum Gebrauch

Es ist gut möglich, die 'Empfehlungen' den nach Studienfach und Hochschulort je unterschiedlichen Studienbedingungen anzupassen, ohne ihre Konzeption zu zerstören. So finden sich an einigen Stellen Beispiele, die sich nur auf die Psychologie als Studienfach beziehen, sie sind ggf. leicht zu verändern. Wir sind gerne bereit - bei Zusendung einer Diskette - den Text als WORD-Datei (RTF-file) oder als ASCII-file zur Verfügung zu stellen. Wir würden uns dann freuen, über Ihre Erfahrungen etwas zu hören. Für die schriftliche Ausarbeitung von Referaten haben wir ergänzende Empfehlungen formuliert. Diese sind aber naturgemäß enger auf unser Fach - die Psychologie - bezogen, deshalb sind sie im folgenden nicht mit abgedruckt. Sie enthalten z.B. eine Beschreibung der Zitationsweisen der im Referat verwendeten Literatur und Vorschläge für die Darstellung empirischer Originalarbeiten in Referaten. Auch diesen Teil senden wir auf Anfrage gerne zu.

Empfehlungen für die Vorbereitung und die mündliche Präsentation von Referaten

Die mündliche Präsentation von Texten soll zwei Zielen dienen:

- Der Vermittlung eines bestimmten Wissensinhaltes an die anderen Seminar TeilnehmerInnen;
- der Einübung der Kunst der Präsentation durch die/den Vortragende/n.

Die Präsentation bestimmter Themen vor Publikum ist eine schwierige und anspruchsvolle Aufgabe, die auch außerhalb der Universität von beträchtlicher Bedeutung ist (in der Schule, auf Tagungen); sie stellt eine Herausforderung dar, für die es keine optimale Lösung gibt. Es gibt allerdings bessere und schlechtere Präsentationen.

Die Güte einer Präsentation bemißt sich allein an dem Gewinn an Wissen und

Verständnis, den die Zuhörenden erzielen, und daran, ob es gelungen ist, Interesse für das Thema zu wecken. Es kann daher auch keine allgemein gültigen Richtlinien für gute Präsentationen geben, da die Eigenarten des Publikums (Vorwissen, Motivation etc.) für den Erfolg von zentraler Bedeutung sind; d. h. auch, daß sich die eigenen Präsentationsfähigkeiten langfristig nur dann verbessern lassen, wenn man nach dem Vortrag etwas über die Meinung des Publikums erfährt.

Wie soll ich diesen Berg an Anforderungen jemals bewältigen?

Jeder, ob geübter Redner oder Anfänger, ist vor jedem neuen Vortrag bis zu einem gewissen Grade angespannt und nervös. Und niemand ist in der Lage, alle Hinweise, die im folgenden zusammengestellt sind, gleichermaßen 'perfekt' zu beherzigen. Das ist auch gar nicht wünschenswert: Der Reiz von Vorträgen liegt ja gerade in einer gewissen Offenheit für unerwartete Ereignisse und im persönlichen Stil des/der Vortragende/n. Lassen Sie sich also von diesen Hinweisen nicht einschüchtern, sie sollen Hilfen sein und keine Anforderungen. Die Kunst der Präsentation ist nichts, was sich von heute auf morgen lernen läßt; schon gar nicht ist sie eine 'angeborene Fähigkeit'. Sie kann und muß in einem langfristigen Prozeß schrittweise erlernt und geübt werden, ähnlich wie eine Sportart oder das Spielen eines Musikinstruments. Was von Ihnen erwartet wird, ist der Wille, bis zum Abschluß Ihres Studiums Ihre Präsentationsfähigkeiten von Vortrag zu Vortrag systematisch zu verbessern, und nicht ein 'perfekter' Vortrag in diesem Seminar.

1. Vorbereitung

1.1 Wer ist das Publikum?

Die Präsentation soll auf das Publikum abgestimmt werden. Das heißt, es ist erforderlich, die Termine vor dem eigenen Vortrag dazu zu nutzen, sich einen Eindruck vom Vorwissen, der Motivation zur Mitarbeit und anderen Eigenheiten des Publikums zu bilden. Hierüber sollte auch mit dem Seminarleiter gesprochen werden.

1.2 Was ist das Wesentliche?

Zentrale Aufgabe bei der Vorbereitung der Präsentation ist die Reduktion des Stoffes auf das (subjektiv) Wesentliche und nicht etwa die Vollständigkeit der Wiedergabe. Dies erfordert natürlich Mut und Vertrauen in die eigene Urteilskraft, denn es ist immer möglich, daß sich das, was Sie selber für wichtig halten, nicht mit dem Urteil des Seminarleiters deckt. Unsicherheit darüber läßt sich aber durch vorherige Besprechung mit dem Seminarleiter reduzieren. Nur wenn Sie Dinge vortragen, die Sie selber für sinnvoll halten, kann sich auch den ZuhörerInnen ein Sinn erschließen.

1.3 Interessiert mich mein Thema?

Daraus folgt auch: Nur wenn Sie selber Interesse für Ihr Thema entwickeln, können Sie dieses Interesse (vielleicht) auch Ihrem Publikum vermitteln. Oder umgekehrt: Wenn es Ihnen nicht gelingt, Interesse für Ihr Thema zu entwickeln, dann sollten Sie es gar nicht erst präsentieren. Ein Referat, das mit dem Satz eingeleitet wird "Ich weiß auch nicht so recht, was uns dieser Text eigentlich sagen soll", sollte besser überhaupt nicht gehalten werden. Wenn Sie auch nach intensivem Lesen Ihres Textes kein Interesse/kein Verständnis zu entwickeln imstande sind, - was natürlich vorkommen kann - besteht in Einzelfällen die Möglichkeit, in Abstimmung mit dem Seminarleiter einen anderen Text auszuwählen. Das setzt allerdings voraus, daß genügend Zeit bis zum Termin der Präsentation verbleibt, d.h. eine erste Auseinandersetzung mit dem Text sollte einige Wochen vor dem gewählten Termin stattfinden.

1.4 Üben!

Ebenfalls in ausreichendem Abstand zum Präsentationstermin sollte eine realistische 'Generalprobe' erfolgen, bei der Sie Ihren Vortrag vor einem Spiegel oder (besser) vor einer anderen Person bereits vollständig halten. Nur so lassen sich Schwächen im inneren Aufbau, bei der Einschätzung dessen, was als bekannt vorausgesetzt werden kann, und vor allem im Zeitmanagement (siehe Punkt 7) erkennen und beheben. Besonders wichtig ist dies bei Gruppenpräsentationen, allerdings sind hier auch die Voraussetzungen besonders günstig, da Sie sich gegenseitig zuhören und helfen können. Ein solches Vorgehen mag zuerst aufwendig erscheinen, ist aber auch vor anderen wichtigen Terminen (Bewerbungen, Referendariat etc.) selbstverständlich und durch keine andere Maßnahme zu ersetzen.

1.5. Lampenfieber: Wie kann ich meine Angst, vor Publikum zu sprechen, überwinden?

Angst vor öffentlichem Auftreten läßt sich langfristig nur durch die Erfahrung senken, daß Sie die angstausslösende Situation aushalten und bewältigen können. Sie wird umgekehrt dadurch aufrechterhalten und verstärkt, daß man Präsentationen so weit wie möglich vermeidet (Hausarbeiten wählt, bei Gruppenpräsentationen anderen, "die es einfach besser können", die Verantwortung zuschiebt) oder seinen Text vollständig ausformuliert und dann so schnell wie möglich abliest. Sie können Ihre Nervosität senken, indem Sie

- keine überhöhten Anforderungen an sich selbst stellen, sondern sich kleine, bewältigbare Ziele stecken. Vieles von dem, was dieses Mal noch nicht geklappt hat, wird beim nächsten Mal schon besser werden;
- sich intensiv vorbereiten durch einen guten Leitfaden und eine oder mehrere 'Generalproben'; in den allermeisten Fällen sind die Mißerfolgserlebnisse, die zu einer negativen Selbsteinschätzung ("ich kann das halt einfach nicht") und daher zu

Ängstlichkeit führen, nicht auf echte Fähigkeitsdefizite, sondern eine unzureichende Vorbereitung zurückzuführen;

- sich nicht bis zur letzten Minute vorbereiten, sondern zumindest die letzte Stunde vor dem Vortrag versuchen, zu entspannen, z.B. durch einen kurzen Spaziergang; • zu Beginn des Vortrages bewußt eine offene Körperhaltung und einen freundlichen Gesichtsausdruck annehmen, den Blick durch das Publikum schweifen lassen und dabei ruhig und gleichmäßig (nicht zu tief) atmen. Vermeiden Sie es, in Ihren Vortrag 'hineinzustolpern'!
- auf die Vorbereitung der einleitenden Worte (durch schriftliches Ausformulieren und Auswendiglernen) besondere Sorgfalt verwenden, um sich so ein sicheres 'Sprungbrett' zu schaffen.

Als längerfristige Strategie gegen hohe Nervosität und Lampenfieber kann es sinnvoll sein, systematisch Entspannungstechniken wie Autogenes Training oder Progressive Muskelentspannung (z.B. bei ausgebildeten Therapeuten oder an der Volkshochschule) zu erlernen oder Kurse zu Stressbewältigungstechniken zu besuchen.

2. Erstellung des Leitfadens

Woran orientiere ich mich während des Vortrags?

Teil der Vorbereitung ist auch die Erarbeitung des Leitfadens und seine Besprechung mit dem Seminarleiter in der Sprechstunde vor dem Vortragstermin. Der Leitfaden soll folgendes beinhalten:

- die Leitfragen, die Sie zu Anfang der Präsentation aufwerfen und in ihrem Verlauf beantworten wollen (siehe 3.1);
- die Folien, die Sie benutzen, bzw. den Text, den Sie an die Tafel schreiben wollen (siehe Punkt 10);
- Ihre Vorstellung vom Ablauf der Präsentation in Stichworten, soweit das nicht schon in den Folien enthalten ist. Dazu gehören auch mögliche Demonstrationen, Vorführungen oder Experimente (siehe Punkt 9), die Sie durchzuführen gedenken.
- eine Gliederung, an der Sie sich während der Präsentation orientieren, sowie Zeitschätzungen für die großen thematischen Blöcke, die aus Ihren Erfahrungen während der 'Generalprobe' resultieren. Im besten Fall stellt der Leitfaden für Sie eine ausreichende Grundlage für den Vortrag dar, den Sie ansonsten 'frei' halten. Nur wenn Sie sich damit nicht sicher genug fühlen, können einzelne Teile des Vortrages wörtlich ausformuliert vorgetragen werden. Niemals aber sollte ein Vortrag nur abgelesen werden.

3. Der 'advance organizer'

3.1 Welche Fragen werde ich beantworten?

Ein guter Einstieg in eine Präsentation sollte vermitteln, warum Sie das erzählen werden, was Sie erzählen werden. Dies sollte dadurch geschehen, daß Sie eingangs einige Leitfragen aufwerfen, deren Beantwortung Sie im folgenden ankündigen. Damit diese Fragen im Verlauf des Vortrages als 'roter Faden' präsent bleiben, kann man sie z. B. auf Folie (siehe Punkt 10) darbieten. Ist es gelungen, am Anfang einige Leitfragen oder Themen zu benennen, dann sollte allerdings auch alles, was danach folgt, in irgendeiner Weise einen erkennbaren Bezug dazu aufweisen. Ist dieser Bezug über längere Passagen nicht offensichtlich, sollten Sie ihn in regelmäßigen Abständen ausdrücklich wiederherstellen, z. B. indem Sie anhand der Anfangsfolie verdeutlichen, an welchem Punkt der Argumentationskette Sie sich gerade befinden. Die vollständige Literaturangabe für den Text, über den vorgetragen wird, sollte angeschrieben werden.

3.2 Was hat das Thema meines Vortrages mit den bisherigen Sitzungen zu tun?

Ein weiterer wichtiger Punkt, der schon in den ersten Minuten des Vortrages klar werden sollte, ist der Bezug zu dem bisher im Seminar erarbeiteten Wissen. Die Leitfragen dürfen also nicht verbindungslos im Raum stehen, sondern sollten von Ihnen aktiv auf das bisher Gelernte bezogen werden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorzustellenden Konzepte/Theorien mit bereits bekannten angedeutet und wichtige Ergebnisse früherer Sitzungen noch einmal kurz ins Gedächtnis zurückgerufen werden. Die Liste der Themen und Referate, die zu Beginn des Seminars verteilt wurde, ist eine wichtige Hilfe dafür.

Eine derart gestaltete Einleitung, die dem eigentlichen Vortrag vorausgeht und den ZuhörerInnen hilft, die neue Information in ihr vorhandenes Wissen zu integrieren, wird auch als 'advance organizer' (vorausgestellte Organisationshilfe) bezeichnet.

4. Ihre Kritik des Textes

Was mache ich mit dem, was mir an dem Text nicht gefällt?

Texte können und sollen auch kritisiert werden. Kritik ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn das Publikum sie auch nachvollziehen kann. Das heißt natürlich, daß sie gegen Ende des Vortrages zu erfolgen hat und sich nur auf Punkte bezieht, die im Vortrag auch tatsächlich erläutert wurden, also als bekannt vorausgesetzt werden können. Kritische Anmerkungen zu Beginn oder während des Vortrages vermindern zumeist beim Publikum das Interesse, Ihnen weiter zuzuhören.

5. Gruppenpräsentationen

Worüber muß man sich in der Gruppe abstimmen?

Die Präsentation eines Themas durch mehrere ReferentInnen kann das Interesse des Publikums beträchtlich steigern, da sie u.a. Monotonie zu vermeiden hilft; sie kann aber auch Verwirrung stiften. Gruppenpräsentationen können nur in Absprache mit dem Seminarleiter gewählt werden. Die Chancen einer Gruppenpräsentation können nur genutzt werden, wenn tatsächlich auch die Gruppe sich gemeinsam vorbereitet. Ein bloßes Unterteilen in Textabschnitte mit anschließender Einzelvorbereitung führt fast immer zu Konfusion und gähnender Langeweile und ist daher nicht akzeptabel. Die für eine Sitzung ausgewählten Texte sind immer eng aufeinander bezogen und überschneiden sich teilweise, d.h. sie fordern zwingend eine gut abgestimmte Vorbereitung. Bei Gruppenpräsentationen werden die Einzelbeiträge in der Regel deutlich kürzer als bei Einzelreferaten, sowohl die sinnvolle Reduktion des Stoffes als auch das Zeitmanagement stellen hier also andere Anforderungen als bei Einzelvorträgen.

6. Zwischenfragen

Sie bestimmen, welchen Platz Fragen der ZuhörerInnen in Ihrem Referat einnehmen sollen.

Aus der Tatsache, daß der Vortrag für das Publikum gehalten wird und für niemanden sonst, folgt, daß diesem auch die Möglichkeit für Fragen bzw. zur Diskussion gegeben werden muß. Die Reaktion des Publikums ist darüberhinaus ja auch die einzige Quelle, an der Sie die Verständlichkeit Ihres Vortrages abschätzen können. Sie sollten daher zu Beginn der Präsentation mitteilen, ob Zwischenfragen erwünscht sind oder ob das Publikum Fragen notieren und erst am Ende des Vortrages stellen soll. Keine dieser Möglichkeiten ist pauschal besser oder schlechter, es sollte allerdings Klarheit darüber bestehen, welche von Ihnen bevorzugt wird. Werden Zwischenfragen zugelassen, besteht die Gefahr (oder Chance), daß sich schon während des Vortrages längere Diskussionen entwickeln. In diesem Fall muß darauf geachtet werden, daß bei der Wiederaufnahme des Vortrages für das Publikum deutlich bleibt, wo der 'rote Faden' liegt. Es bietet sich in diesem Falle also an, noch einmal kurz das vor der Unterbrechung Gesagte zusammenzufassen oder gegebenenfalls auf der 'advance organizer'-Folie (siehe Punkt 3) zu zeigen, an welcher Stelle des Vortrages Sie sich gerade befinden.

7. Zeitmanagement

O je, schon so viel Zeit vorbei!

Erfahrungsgemäß dauern Präsentationen fast immer länger, als man vorher denkt. Ein Vortrag, der die gesamte Seminarzeit, also 1,5 Std. in Anspruch nimmt, hat aber seinen Zweck verfehlt und stellt eine Mißachtung des Publikums dar. Die einzige sichere Maßnahme dagegen ist das vorherige Üben (siehe Punkt 1.4). Eine gute Zeiteinteilung bei Präsentationen kann praktisch nicht anders gelernt werden. Das Ziel sollte sein, die Hälfte der Seminarzeit (45 Min.) nicht zu überschreiten. Bei Gruppenpräsentationen können auch einmal 60 Min. veranschlagt werden. Verlagern Sie einen Teil der Diskussion durch das Zulassen von Zwischenfragen oder durch gezielten Einbezug des Publikums (eigene Fragen, Rollenspiele, Experimente o.ä.) in die Präsentation, kann diese insgesamt natürlich länger dauern. Aber auch in diesem Fall sollten zumindest die letzten 15 Minuten der Seminarzeit für eine freie Diskussion und Rückmeldung zur Verfügung stehen. Da sich nicht alles vorher planen läßt, sollten Sie sich schon vorher überlegen (und im Leitfaden markieren), welche Teile des Vortrags notfalls übersprungen oder gekürzt werden können, wenn 'die Zeit wegläuft', ohne daß der Vortrag dadurch unverständlich oder seiner 'Pointe' beraubt wird. Bei gekonnter Handhabung eines solchen flexiblen Ablaufplanes läßt sich auch der Eindruck des Gehetztseins vermeiden ("Ächz, nur noch 10 Minuten und ich bin erst auf Seite 4"). Das Publikum braucht nicht zu merken, wenn Sie Teile Ihres Textes spontan streichen!

8. Fachbegriffe und Eigennamen

Fachbegriffe und Eigennamen auswählen und explizit einführen!

Fachbegriffe in wissenschaftlichen Texten sind Teil der Theorien und Methoden der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin und nicht einfach nur eine Fremdsprache, auf die man auch hätte verzichten können. Oft zielt der ganze Text im Grunde darauf, einige zentrale Fachbegriffe auszuloten, oder anders gesagt, der Inhalt des Textes ist in einigen Fachausdrücken kondensiert (z.B. in den theoretischen Konstrukten der Psychologie). Darüber hinaus sind häufig einige methodische Fachbegriffe erforderlich. Deshalb gilt natürlich hier besonders, was eingangs (Punkt 1.2) für das Referat insgesamt gesagt wurde: Die Auswahl der wesentlichen Fachbegriffe und das Weglassen anderer ist ein zentraler Teil Ihrer Vorbereitung. Als Faustformel kann gelten: In der Präsentation wird nur mitgeteilt, was entweder

- von den ZuhörerInnen behalten/gelernt (ins Langzeitgedächtnis überführt) werden soll oder
- zum Verständnis der weiteren Ausführungen notwendig ist (vorübergehend im

Arbeitsgedächtnis gehalten wird, aber später wieder vergessen werden kann) oder

- zu gesteigerter Aufmerksamkeit motivieren soll.

Es empfiehlt sich folgendes Vorgehen: Beim ersten Durchlesen notieren Sie alle Ausdrücke, die Sie nicht kennen. Dann versuchen Sie, deren Bedeutung zu klären (Fachlexika, Seminarleiter etc.) und in einer Art Glossar (Wörterbuch) zu notieren. Nachdem Sie den Sinnzusammenhang des Textes für sich rekonstruiert haben, entscheiden Sie, welche Begriffe zu seinem Verständnis notwendig sind und welche geradezu die Botschaft des Textes in sich verdichten. Diese Fachbegriffe müssen von Ihnen für das Publikum verständlich eingeführt werden (auch hier empfiehlt sich das Anschreiben an die Tafel/die Präsentation auf Folie, um dem Publikum ein Aufschreiben ohne Rechtschreibfehler und daraus resultierende Mißverständnisse zu ermöglichen).

Eigennamen (z.B. von WissenschaftlerInnen, die in den Texten erwähnt werden) können eine ähnliche Funktion haben wie Fachbegriffe, sie stehen dann für eine bestimmte Theorie, Denkschule, Methode oder historische Periode. Dann - und nur dann - sollen sie erwähnt werden. Anhaltspunkte zur Auswahl liefert oft der Text selbst. Als weitere Hilfe zur Entscheidung dienen psychologische Lexika oder Lehrbücher sowie die Rücksprache mit dem Seminarleiter. Entscheiden Sie sich für eine Namensnennung, dann sollte der Name auch auf Folie oder an der Tafel sichtbar sein, und Sie sollten auf seine Bedeutung (z.B. Lebensdaten, Bedeutung des/der erwähnten Wissenschaftlers/in für die Psychologie) kurz eingehen, so daß er von den ZuhörerInnen auch problemlos und korrekt notiert werden kann.

Jeder neue Name, jeder unbekante Fachbegriff stellt für eine/n ZuhörerIn eine Verständnishürde dar, deren Überwindung Sie gewährleisten müssen, indem Sie ihm einen Sinngehalt geben! Dabei ist es besser, Begriffe und Namen, die einem Teil des Publikums vermutlich schon bekannt sind, noch einmal zu erklären, als dies nicht zu tun. Für die ZuhörerInnen gilt: Fragen Sie die ReferentIn, wenn Sie einen Begriff/Namen nicht kennen. Haben Sie keine Angst davor, daß Sie den Begriff "eigentlich kennen müßten". Falsche Eitelkeit führt in solchen Fällen leicht dazu, daß Sie den Faden und das Interesse verlieren.

9. Vorführungen, Rollenspiele, Experimente

Weg von der reinen Textpräsentation, wenn die Sache es erlaubt!

Der Einbezug von Elementen in die Präsentation, die dem Publikum Gelegenheit zu eigenständigem Handeln geben, ist fast immer wünschenswert und Ihrem Einfallsreichtum sind dabei kaum Grenzen gesetzt. Einige Beispiele:

- Psychologische Experimente können in gekürzter Form mit SeminarteilnehmerInnen

demonstriert oder bei Gruppenpräsentationen gemeinsam vorgeführt werden;

- gelegentlich kann man auch bestimmte Verhaltensweisen, um die es im Referat geht (z.B. in Seminaren zum Lehrerhandeln) mit verteilten Rollen vorspielen;
- nach Erläuterung einer Fragestellung, zu der später empirische Daten präsentiert werden, können die TeilnehmerInnen Vermutungen anstellen, wie die Ergebnisse ausfallen werden;
- man kann mit der Schilderung eines Sachverhaltes beginnen und die TeilnehmerInnen in die Rolle der WissenschaftlerInnen versetzen und Hypothesen formulieren oder sich ein Experiment zur näheren Untersuchung der jeweiligen Frage ausdenken lassen.

Allerdings sollten solche Elemente kein Selbstzweck sein, sondern die zentrale Fragestellung der Präsentation für das Publikum leichter begreifbar machen bzw. als untersuchungswürdiges Problem herausstellen. Ist dies der Fall, kann die Präsentation deutlich an Attraktivität gewinnen. Es ist allerdings die Zeit dafür gut zu planen, so daß z.B. keine längeren Perioden entstehen, in denen nur wenige TeilnehmerInnen eine Aufgabe bearbeiten, während der Rest des Publikums unbeschäftigt wartet.

10. Einsatz von Folien

10.1 Wie gestalte ich Folien? (Gilt sinngemäß ebenso für Leitfäden oder Thesenpapiere, die man kopiert und verteilt, sogenannte 'hand-outs')

Folien können sehr hilfreich sein, sie können eine Präsentation aber auch zerstören. Sie sollten also sehr genau überlegen, welche Informationen sich für die Darstellung auf Folien eignen und welche nicht. Geeignet sind vor allen Dingen Informationen, die gar nicht verbal vorgetragen werden können (Illustrationen, Tabellen, Graphiken, Kurvenverläufe) sowie solche, die länger verfügbar sein sollen, als ein bloßes Benennen zuließe (wichtige Namen und Fachbegriffe). Darüber hinaus können Folien den Vortrag durch optische Gliederungen und die Trennung von Wichtigem und weniger Wichtigem strukturieren. Dies bietet sich vor allem am Anfang ('advance organizer'-Folie, siehe Punkt 3) und am Ende des Vortrages (Ergebniszusammenfassung, Resümee, siehe Punkt 11) an. Folien sollten groß und übersichtlich beschrieben sein; man muß sie auch aus der letzten Reihe leicht lesen können! Sparsam eingesetzte Farben können die Übersichtlichkeit erhöhen. Der Rand der Folie ist bei der Wiedergabe immer etwas verzerrt und sollte daher freibleiben. Kompliziertere Abbildungen verlieren durchs Kopieren oft beträchtlich und sollten daher vor ihrem Einsatz unter realistischen Bedingungen auf ihre Wirkung überprüft werden; sie dürfen nicht zu kleinteilig sein.

10.2 Wie gehe ich mit Folien um?

Generell sollte bei jeder Folie klar sein, ob sie von den ZuhörerInnen abgeschrieben werden soll oder nicht. Im ersten Falle müssen Sie genug Zeit einräumen, während der Sie in Ihrem Vortrag innehalten. Aber auch, wenn Sie Folien auflegen, die nur kurz betrachtet werden sollen, sollten Sie dafür Sorge tragen, daß die Aufmerksamkeit des Publikums nicht zwischen Folie und Vortrag hin- und hergerissen ist. Der Vortrag sollte sich während der gesamten Zeit, während der eine Folie aufliegt, erläuternd auf diese beziehen, am besten durch direktes Zeigen oder Unterstreichen. Dabei kann es auch hilfreich sein, wenn Sie die Folie abschnittsweise aufdecken. Reihenfolge und Zeitpunkt des Auflegens bzw. Abnehmens von Folien sollten vorher klar geplant und im Leitfaden (siehe Punkt 2) angemerkt sein. Die richtige Einstellung des Projektors sollte vor Beginn der Präsentation bereits gefunden sein. Langwieriges Suchen nach der richtigen Folie oder das Auflegen der falschen sind ausgesprochen störend für den Fluß der Darstellung und können meist mit sehr geringem Aufwand (nämlich vorherigem Ordnen und Bereitlegen) vermieden werden. Generell gilt für Folien das gleiche wie für den verbalen Vortrag: Weniger ist oft mehr.

Für manche Informationen kann auch die Tafel ein geeigneteres Medium als eine Folie (oder ein hand-out) sein. Sie bietet eher die Möglichkeit, Gedanken aus der Rede heraus schrittweise visuell zu entwickeln, was bei bestimmten Themen vorteilhaft sein kann. Darüberhinaus wird dadurch unnötiger Materialverbrauch vermieden.

Ein häufiger Fehler bei der Arbeit mit Folien und dem Anschreiben an der Tafel besteht darin, daß vom Publikum weg gesprochen wird; achten Sie deshalb darauf, daß Sie sich nur zum Zeigen kurz umdrehen bzw. niederbeugen, danach aber Blickrichtung und Aufmerksamkeit sofort wieder dem Publikum zuwenden, so daß Sie nie längere Zeit nach unten (zum Projektor) oder nach hinten (zur Tafel) sprechen.

11. Abschluß des Referates

Was sollen die TeilnehmerInnen 'nach Hause tragen'?

Am Ende der Präsentation gilt es, den Kreis zum Anfang wieder zu schließen, d.h. die Leitfragen werden noch einmal kurz zusammengefaßt und daraufhin überprüft, ob sie durch den Vortrag beantwortet werden konnten oder nicht. Das gesamte Thema wird noch einmal in einen weiteren Zusammenhang gestellt und weiterführende Fragen werden angedeutet. Es empfiehlt sich, eine kurze und einprägsame Ergebnisfolie vorzubereiten. Der Schlußteil sollte all das (und nicht mehr) enthalten, von dem Sie sich wünschen, daß die ZuhörerInnen es auch in drei Wochen noch wissen. Es gilt: Keine Angst vor Wiederholungen! Die kritische Bewertung des referierten Textes (siehe Punkt 4) gehört an das Ende des 'eigentlichen' Referates, und in die

Zusammenfassung nur noch einmal in einer Kurzform, wie die anderen Teile des Textes auch.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Denham, L. & Liebermann, A. (Eds.). (1980). *Time to learn. A review of the beginning teacher evaluation study*. Washington: NIE.

Slavin, R. E. (Ed.). (1989). *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

4.7. *Ratschläge für gute und schlechte Redner*

Ratschläge für einen guten Redner

Hauptsätze. Hauptsätze. Hauptsätze.

Klare Disposition im Kopf – möglichst wenig auf dem Papier.

Tatsachen, oder Appell an das Gefühl.

Schleuder oder Harfe. Ein Redner sei kein Lexikon. Das haben die Leute zu Hause.

Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet; sprich nie länger als vierzig Minuten.

Suche keine Effekte zu erzielen, die nicht in deinem Wesen liegen. Ein Podium ist eine unbarmherzige Sache – da steht der Mensch nackter als im Sonnenbad.

Merk Otto Brahms Spruch: Wat jestrichen is, kann nich durchfalln.

(Kurt Tucholsky, 1930)

Ratschläge für einen schlechten Redner

Fang nie mit dem Anfang an, sondern immer drei Meilen vor dem Anfang! Etwa so: „Meine Damen und meine Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich Ihnen kurz...“

Hier hast du schon so ziemlich alles, was einen schönen Anfang ausmacht: eine steife Anrede; der Anfang vor dem Anfang; die Ankündigung, daß und was du zu sprechen beabsichtigst, und das Wörtchen kurz. So gewinnst du im Nu die Herzen und die Ohren der Zuhörer.

Denn das hat der Zuhörer gern: daß er deine Rede wie ein schweres Schulpensum aufbekommt; daß du mit dem drohst, was du sagen wirst, sagst und schon gesagt hast. Immer schön umständlich.

Sprich nicht frei – das macht einen so unruhigen Eindruck. Am besten ist es: du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig, auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz mißtrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind.

Wenn du gar nicht hören kannst, was man dir so freundlich rät, und du willst durchaus und durchum frei sprechen ... du Laie! Du lächerlicher Cicero! Nimm dir doch ein Beispiel an unsern professionellen Rednern, an den Reichstagsabgeordneten – hast du die schon mal frei sprechen hören? Die schreiben sich sicherlich zu Hause auf, wann sie „Hört! Hört!“ rufen ... ja, also wenn du denn frei sprechen mußt:

Sprich, wie du schreibst. Und ich weiß, wie du schreibst.

Sprich mit langen, langen Sätzen – solchen, bei denen du, der du dich zu Hause, wo du ja die Ruhe, deren du so sehr benötigst, deiner Kinder ungeachtet, hast, vorbereitest, genau weißt, wie das Ende ist, die Nebensätze schön ineinandergeschachtelt, so daß der Hörer, ungeduldig auf seinem Sitz hin und her träumend, sich in einem Kolleg wähnend, in dem er früher so gern geschlummert hat, auf das Ende solcher Periode wartet ... nun, ich habe dir eben ein Beispiel gegeben. So mußt du sprechen.

Fang immer bei den alten Römern an und gib stets, wovon du auch sprichst, die geschichtlichen Hintergründe der Sache. Das ist nicht nur deutsch – das tun alle Brillenmenschen. Ich habe einmal in der Sorbonne einen chinesischen Studenten sprechen hören, der sprach glatt und gut französisch, aber er begann zu allgemeiner

Freude so: „Lassen sie mich ihnen in aller Kürze die Entwicklungsgeschichte meiner chinesischen Heimat seit dem Jahre 2000 vor Christi Geburt...“ Er blicke ganz erstaunt auf, weil die Leute so lachten.

So mußt du das auch machen. Du hast ganz recht: man versteht es ja sonst nicht, wer kann denn das alles verstehen, ohne die geschichtlichen Hintergründe... sehr richtig! Die Leute sind nicht in deinen Vortrag gekommen, um lebendiges Leben zu hören, sondern das, was sie auch in den Büchern nachschlagen können...sehr richtig! Immer gib ihm Historie, immer gib ihm.

Kümmere dich nicht darum, ob die Wellen, die von dir ins Publikum laufen, auch zurückkommen – das sind Kinkerlitzchen. Sprich unbekümmert um die Wirkung, um die Leute, um die Luft im Saale; immer sprich, mein Guter. Gott wird es dir lohnen. Du mußt alles in die Nebensätze legen. Sag nie: „Die Steuern sind zu hoch.“ Das ist zu einfach. Sag: „Ich möchte zu dem, was ich soeben gesagt habe, noch kurz bemerken, daß mir die Steuern bei weitem...“ So heißt das.

Trink den Leuten ab und zu ein Glas Wasser vor – man sieht das gern.

Wenn du einen Witz machst, lach vorher, damit man weiß, wo die Pointe ist.

Eine Rede ist, wie könnte es anders sein, ein Monolog. Weil doch nur einer spricht. Du brauchst auch nach vierzehn Jahren öffentlicher Rednerei noch nicht zu wissen, daß eine Rede nicht nur ein Dialog, sondern ein Orchesterstück ist: eine stumme Masse spricht nämlich mit. Und das mußt du hören. Nein, das brauchst du nicht zu hören. Sprich nur, lies nur, donnere nur, geschichtele nur.

Zu dem, was ich soeben über die Technik der Rede gesagt habe, möchte ich noch kurz bemerken, daß viel Statistik eine Rede immer sehr hebt. Das beruhigt ungemein, und da jeder imstande ist, zehn verschiedene Zahlen mühelos zu behalten, so macht das viel Spaß.

Kündige den Schluß deiner Rede lange vorher an, damit die Hörer vor Freude nicht einen Schlaganfall bekommen. Kündige den Schluß an, und dann beginne deine Rede von vorn und rede noch eine halbe Stunde. Dies kann man mehrere Male wiederholen.

Sprich nie unter anderthalb Stunden, sonst lohnt es sich gar nicht erst anzufangen. Wenn einer spricht, müssen die andern zuhören – das ist deine Gelegenheit! Mißbrauche sie.

(Kurt Tucholsky, 1930)