



Forschen + Lernen

Wissenschaftliches Denken
als Voraussetzung für
problemlösungsorientiertes
Handeln

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 6

**Zentrum zur Förderung
der Hochschullehre**



Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 6

Forschen + Lernen

**Wissenschaftliches Denken als Voraussetzung
für problemlösungsorientiertes Handeln**

Mit dem „Werkstattbericht: Hochschuldidaktik“ stellt das ZFH ausgewählte Arbeiten aus dem Bereich Hochschuldidaktik vor. In lockerer Folge veröffentlichen wir Ergebnisse und Beiträge, die sicher auch außerhalb des jeweiligen Fachgebietes auf Interesse stoßen. Der vorliegende, sechste Band enthält neun Beiträge, die im Kontext des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms von den Autorinnen und Autoren erarbeitet wurden. Begleitet werden diese innovativen Lehrprojekte von einleitenden und zusammenfassenden Beiträgen. Wir danken den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Texte und wünschen eine angenehme Lektüre!

- Schriftenreihe
- Zentrum zur Förderung der Hochschullehre

Impressum

Herausgegeben vom

Zentrum zur Förderung der Hochschullehre der Universität Siegen
Weidenauer Straße 118, 57076 Siegen
Siegen 2022

Redaktion

Sarah Brüdigam/ Melanie Müller/ Sandra Schönauer/ Dagmar Schulte/
Lisa Theile

Verlag *universi* - Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

Druck UniPrint

Coverbild pexels.com / pexels-pixabay-207732

verantwortlich

Sandra Schönauer

doi.org/10.25819/ubsi/10158

ISSN 2198-5049

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz
CC-BY-SA



Inhaltsverzeichnis

Erste Schritte zur forschungsnahen Lehre

Dr. Inga Haase5

Entwurfsquartett

Katrin Hanses17

Gesellschaft in Bewegung: Forschungsorientierte Lehre im Bereich Migrationssoziologie /

**Society on the move: Research-based teaching in the field of
sociology of migration**

Dr. Tetiana Havlin33

Migrationsbedingte Diversität als Gegenstand forschenden Lernens

Dr. Andreas Kewes57

Digitale Medien in Schule und Unterricht

Dr. Regine Lehberger71

Konzeption eines Projektseminars zur Selbst- und Fremddarstellung populärer Gründerinnen und Gründer

Anna Müller85

Konzeption eines forschungsorientierten Seminars im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Max Paschke99

Sich-Mokieren und Medienrekonstruktionen

Dr. Eva Schlinkmann117

Die Mathematik als Kulturleistung erleben

Dr. Susanne Spies159

Erste Schritte zur forschungsnahen Lehre

Dr. Inga Haase

Abstract

Von Studierenden kann kein wissenschaftliches Arbeiten auf hohem Niveau erwartet werden, wenn sie im Studium nicht die Möglichkeit erhalten, die notwendigen Kenntnisse zu erwerben. Sie müssen frühzeitig üben, über die reine Wiedergabe des Gelernten hinauszugehen. D. h. sie sollen Inhalte nicht kritiklos als gesetzt hinnehmen, sondern sich kritisch und analytisch mit Informationen auseinandersetzen.

Dazu gehört auch die Suche nach, sowie die Aufbereitung und Auswertung von Literatur und Forschungsdaten allgemein. Das gilt insbesondere für fachliche wie methodische Anfänger_innen in den frühen Semestern, da sie auf diese Weise über das gesamte Studium hinweg von dem Erlernten profitieren können. Dies kann bspw. durch eine Kombination fachlicher wie methodischer Lerninhalte im Rahmen eines Grundlagenseminars erfolgen, wie mein hier vorgestelltes Konzept zeigt.

Anlass

Der Anlass zur Erstellung dieses Konzeptes ist die Vorbereitung auf meine Tätigkeit als Lehrende. Dabei erschien es mir sinnvoll, nicht nur eine einzelne Veranstaltung zu planen, sondern mich auch mit den grundlegenden Aspekten wie meiner eigenen Lehrphilosophie auseinanderzusetzen. Dieses Kapitel gibt mir nun die Möglichkeit, einen Teil dieses Portfolios ausführlicher darzustellen, der mir im Hinblick auf die praktische Umsetzung meiner Ideen wichtig war, denn ich wollte insbesondere jene Elemente einbringen, die ich in meinem Studium vermisst habe. Zentral dabei ist das Verständnis für den Sinn und Zweck des wissenschaftlichen Arbeitens, sowie grundlegendes Handwerkszeug. Meiner Überzeugung nach kann ich bei Abschlussarbeiten oder zu Beginn der Promotion von Studierenden

kein wissenschaftliches Arbeiten auf hohem Niveau erwarten, wenn sie im Studium nicht die Möglichkeit erhalten, die notwendigen Kenntnisse zu erwerben und zu üben.

Ziel

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit möchte ich den Studierenden den aktuellen Stand der Forschung im jeweiligen Feld präsentieren sowie diesbezügliche theoretische und praktische Grundlagen darstellen. In meinen Veranstaltungen werden Methoden und Kenntnisse vorgestellt, die es Student_innen ermöglichen können, sich kritisch mit wissenschaftlichen Konzepten, Modellen und allgemein mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden auch die praktische Relevanz sowie die Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis thematisiert. Insgesamt sollen sowohl kognitive wie auch psychomotorische und affektive Ziele erreicht werden.

Dazu gehören die Befähigung zum Studium durch den Erwerb notwendigen Wissens und das Erlernen notwendiger Fähigkeiten wie bspw. das selbstständige Arbeiten oder der Umgang mit wissenschaftlichen Quellen. Darüber hinaus sollen die Studierenden zu kritischem Denken, zur Erweiterung des eigenen Horizontes und in der Folge auch zur Veränderung des eigenen Verhaltens ermutigt werden. Diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für das Studium selbst von Nutzen, aber auch für eine spätere Tätigkeit in der Wirtschaft oder der Forschung.

Um diese Ziele zu erreichen, strebe ich in meinen Veranstaltungen einen aktiven Austausch über die besprochenen Inhalte an. Dies kann im Rahmen eines Frontalvortrages mit Zwischen- und Rückfragen geschehen, oder auch in moderierten Diskussionsrunden zwischen Student_innen Ebenfalls genutzt wird ein Wechselprozess zwischen Einzelarbeit, Gesprächen zu zweit oder in studentischen Kleingruppen sowie Gruppendiskussionen. Auf diese Weise können sich die Student_innen eine eigene Meinung über einen Sachverhalt bilden und sich im Anschluss über die Inhalte, Vorteile, Nachteile, Chancen und Risiken usw. austauschen. So können sie u. a. trainieren, mit

anderen Meinungen und Perspektiven umzugehen, Argumente für ihre Position vorzubringen und andere Argumente zu widerlegen sowie auch zuzugeben, wenn die eigenen Vorstellungen falsch oder fehlerhaft waren. In diesem Zusammenhang ist das Stichwort kritische Diskussionskultur relevant. Die Student_innen sollen üben, über die reine Wiedergabe des Gelernten hinauszugehen. D. h. sie sollen Inhalte nicht kritiklos als gesetzt hinnehmen, sondern sich kritisch und analytisch mit Informationen auseinandersetzen. Dazu gehören Fragen wie z. B.:

- Wer hat den Text verfasst?
- Mit welcher Intention?
- Wie groß war die Stichprobe, die diesem Ergebnis zugrunde liegt?
- Wer hat diese Studie beauftragt?

Haltung

Meine Rolle als Lehrende besteht für mich darin, die inhaltlichen und formalen Rahmenbedingungen für das Lernen der Studierenden zu schaffen, sie bei ihrem Lernprozess zu unterstützen, zu motivieren und für Fragen zur Verfügung zu stehen. Dies umfasst sowohl den Kontext konkreter Veranstaltungen, als auch Sprechstunden oder die Betreuung von Abschlussarbeiten. Dabei stelle ich den Student_innen die grundlegenden Informationen sowie die Aufgabenstellungen zur Verfügung und gebe ihnen einen Überblick über die methodischen Kenntnisse, die sie benötigen; ich sehe mich dabei im Sinne des Konstruktivismus (Gumin und Meier, 2009; Watzlawick, 2010) in der Rolle der Lernprozessberaterin. Sich mit den Inhalten auseinandersetzen, sie analysieren, einschätzen und beurteilen sowie die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen und trainieren müssen die Student_innen jedoch selbst. Wichtig ist mir insgesamt eine aufeinander abgestimmte Konzeption von Lehrzielen, der Leistungsmessung und Inhalten der Lehre (Constructive Alignment) (Biggs und Tang, 2011).

Zielgruppen

Zur Zielgruppe des vorgestellten Konzeptes gehören Bachelor-Student_innen mit wirtschaftswissenschaftlichem Studienbezug. Es handelt sich um fachliche wie methodische Anfänger_innen, die ihr erstes Seminar absolvieren.

Rahmenbedingungen

Die Teilnehmerzahl bei diesem Seminar ist auf 20 Student_innen begrenzt. Die Kontaktzeit des Seminar beträgt 2 SWS/30 Stunden und es werden 150 Stunden Selbststudium vorausgesetzt. Es handelt sich um eine regelmäßige Veranstaltung, die im Rahmen von zehn einzelnen Sitzungen durchgeführt wird. Die Prüfungsleistung besteht aus einer mündlichen Präsentation und einer schriftlichen Seminararbeit, die vier Wochen nach der letzten Sitzung abgegeben werden muss. Individuell zu vereinbarende Sprechstunden stehen allen Student_innen offen, die Fragen zur Lehrveranstaltung und der Seminararbeit haben.

Ablauf und Methoden

Es handelt sich um ein deutschsprachiges Bachelor-Seminar im fünften Semester des Studiengangs *Betriebswirtschaftslehre* mit bis zu zwanzig Teilnehmer_innen. Die zehn zugehörigen Veranstaltungen finden wöchentlich statt (2 SWS). Thema des Seminars lautet „Entrepreneurship – Regionale Unternehmen und ihr Innovationsverhalten“. Vorausgesetzt werden ebenfalls gute Kenntnisse der englischen Sprache, da die Fachliteratur fast ausschließlich aus englischsprachigen Texten besteht. Hinzu kommt die vorherige Installation des Programmes Citavi (kostenfrei über das Zentrum für Informations- und Medientechnologie (ZIMT) der Universität Siegen auf einem Laptop, der zu jeder Sitzung mitgebracht werden soll sowie das Lesen der vorab zur Verfügung gestellten Pflichtlektüre. Das Seminar gliedert sich in vier Phasen: Thematische Heranführung, wissenschaftliches Arbeiten, praktische Umsetzung und Präsentation:

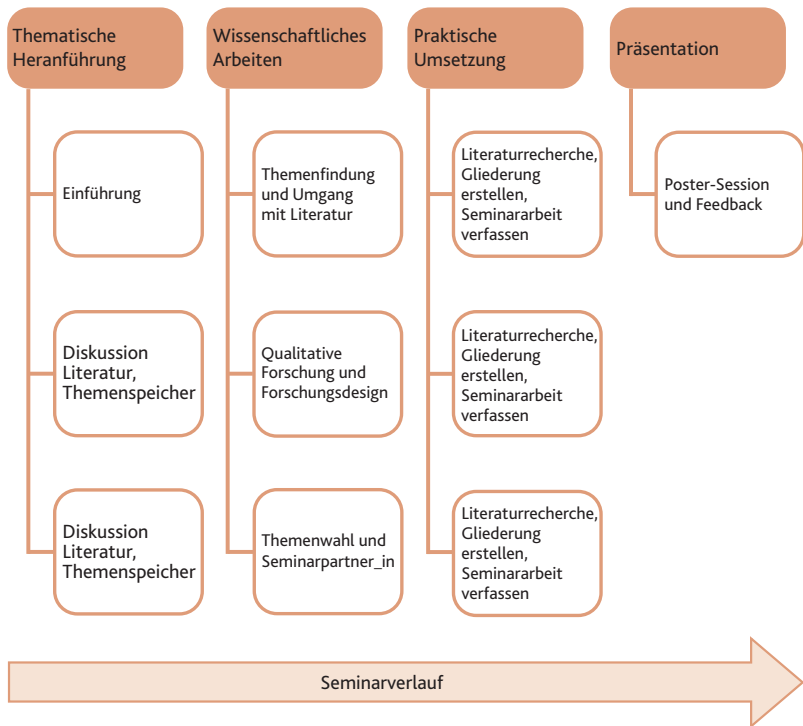


Abbildung 1: Darstellung der vier Phasen des Seminarverlaufs

Phase 1 gliedert sich in drei Einzelveranstaltungen. In der ersten Veranstaltung erfrage ich schriftlich die Erwartungen der Studierenden an das Seminar, persönliche Lernziele, Vorkenntnisse und was die einzelnen Student_innen zur Erreichung dieser Ziele tun wollen bzw. wie sie zum Gelingen des Seminars beitragen wollen (z.B. mündliche Beteiligung, gründliche Einarbeitung in die Literatur, nie unvorbereitet zu einer Veranstaltung erscheinen etc.). Diese Abfrage erfolgt anonym, die Zettel werden in der letzten Veranstaltung ausgelegt und dienen als Grundlage zur Reflexion der Studierenden. Dann gebe ich den Studierenden einen Überblick über die vier Phasen des Kurses und was in den einzelnen Phasen behandelt wird bzw. von den Studierenden zu tun ist. Im Anschluss folgt eine thematische Einführung anhand der vorab zur Verfügung gestellten Pflichtlektüre. Zuerst sollen sich die

Student_innen mit der Person hinter ihnen (Reihe 1 mit Reihe 2, Reihe 3 mit Reihe 4, usw.) über das Gelesene austauschen, später erfolgt eine Diskussion in der gesamten Gruppe. Dabei dienen die folgenden Fragen als Orientierung: Was ist ihrer Meinung nach die Hauptaussage der Autor_innen? Welcher Zusammenhang könnte zwischen diesem Text und unserem Seminar bestehen?

Im Kontext dieser Diskussion gebe ich einen Überblick über das Forschungsfeld und unseren thematischen Fokus. Zum Abschluss werden den verbleibenden zehn Quellen jeweils zwei Personen zugeordnet, die in der folgenden Sitzung als Expert_innen für die jeweilige Quelle fungieren könnten. Dazu gehört eine schriftliche Zusammenfassung auf max. einer A4 Seite pro Team (Thema, Hauptaussage, Methode), die allen anderen Kursteilnehmer_innen als Handout zur Verfügung gestellt wird. Grundlage sind auch hier die in der Sitzung genutzten Fragen zur Einordnung der Quellen. In der zweiten und dritten Sitzung werden jeweils fünf Quellen anhand folgender Leitfragen diskutiert:

- Bezug zum Seminar?
- Wie verständlich war der Text?
- Welche Fragen wirft die Quelle auf?

Zuerst tauschen sich die Zweierteams noch einmal aus, dann wird in Kleingruppen (fünf Vierergruppen) diskutiert, mit jeweils einem/einer Experte_in und vier anderen Studierenden. Später werden jede Quelle und die Erkenntnisse aus der jeweiligen Diskussion im Plenum von dem/der zugehörigen Expert_in vorgestellt.

Am Ende jeder Sitzung wird ein Themenspeicher mit möglichen Schwerpunkten und Forschungsfragen für die Seminararbeiten angelegt, basierend auf den vorgestellten Quellen. Aus diesem Speicher können die Studierenden am Ende der Phase 2 ihr Thema wählen bzw. ihn als Anregung nutzen.

Phase 2 besteht aus drei Einzelveranstaltungen, im Mittelpunkt steht das wissenschaftliche Arbeiten. Die erste Veranstaltung besteht aus

einer Mischung von Frontalvortrag und Übungseinheiten. Sie wird sich mit der Wahl des Themas, der Suche nach und dem Umgang mit Literatur beschäftigen. Zuerst wird erläutert, was bei der Themenauswahl beachtet werden sollte. Danach folgen Informationen zu folgenden Punkten:

- Wie und wo kann nach entsprechender Literatur gesucht werden (beispielhaftes Vorstellen von Datenbanken und Katalogen)?
- Wie kann sie verwaltet und aufbereitet werden (Verweis auf entsprechende Softwarevarianten)?

Im Anschluss folgt eine Übungseinheit zur Literatursuche mithilfe von Citavi. Während dieser sollen die Studierenden die vorhandene Basisliteratur in einer Citavi-Datei zusammenstellen und zu selbst erarbeiteten Schlagworten weitere Literatur suchen und in Citavi integrieren. In dieser Zeit stehe ich für Fragen zur Verfügung. Nach der Arbeitsphase erläutere ich die Bedeutung einer Forschungslücke und andere Möglichkeiten, basierend auf der Literatur ein Forschungsthema auszuwählen. Für die nächste Sitzung sollen die Studierenden unter Rückgriff auf die eigene Recherche ein Thema für eine Seminararbeit vorschlagen.

In der zweiten Veranstaltung gebe ich einen Überblick über den Bereich der qualitativen Forschung in Abgrenzung zur quantitativen Forschung sowie möglicher Forschungsdesigns und der Abhängigkeit des Designs von Forschungsgegenstand und Forschungsfrage. Im Anschluss sollen die Studierenden überlegen, was für eine Art von Design sich für ihre Themenvorschläge (Hausaufgabe) eignet. Danach wird im Plenum diskutiert, welche Fragen sich bei diesen Überlegungen ergeben, mit welchen Herausforderungen die Studierenden bei der jeweiligen Datenerhebung rechnen müssen und wie ein passendes Forschungsobjekt gefunden werden kann. Getrieben ist diese Diskussion durch studentische Fragen, aber auch durch Fragen und Vorschläge, die ich an die Studierenden richte.

In Phase 3 sollen die Studierenden eine Literaturrecherche zu ihrem Thema durchführen, ihre Forschungsfrage formulieren und eine Gliederung der Seminararbeit erstellen. Diese werden dann gemeinsam mit mir in einem Sprechstundentermin abgestimmt. Die genannten Unterlagen stellen die verpflichtende Voraussetzung für die Annahme der späteren Seminararbeiten dar. Danach sollen sie eine Seminararbeit erstellen, die vier Wochen nach der Poster-Session (letzte Sitzung) abgegeben werden muss. Diese Phase umfasst insgesamt drei Veranstaltungstermine und jeweils einen Sprechstundentermin pro Seminargruppe. Die Anwesenheit in diesen drei Veranstaltungen ist jedoch nicht verpflichtend; ich bin an diesen Terminen zwar im Seminarraum, es werden aber keine festgelegten Themen behandelt. Diese Veranstaltungen sind zur Klärung von Fragen oder zur Abstimmung der Seminarteams untereinander gedacht.

Phase 4 besteht nur aus dem letzten Einzeltermin, bei dem die Studierenden ihre Projekte vorstellen. Dies geschieht im Rahmen einer Poster-Session: Jedes Team muss ein Poster erstellen, auf dem es seine Forschung darstellt und dieses dann kurz präsentiert. Im Anschluss werden die Projekte alle gemeinsam diskutiert.

Am Ende fasse ich noch einmal die in der ersten Veranstaltung erstellten Notizen zu den Erwartungen, Zielen und Eigenleistungen zusammen und nutze sie für eine Reflexionsphase im Rahmen einer Gruppendiskussion zu den folgenden drei Fragen:

- Wurden Ihre Erwartungen erfüllt?
- Haben Sie Ihre Ziele erreicht?
- Was haben Sie zum Erfolg des Seminars beigetragen?

Danach erfolgt die Evaluation und ich erläutere das weitere Vorgehen und die Bewertungsgrundlage (Kriterienkatalog) im Hinblick auf die Seminararbeiten.

Bei der anschließenden Bewertung der Seminararbeiten und der Festlegung der Seminarnote insgesamt lege ich einen Kriterienkatalog zugrunde, der die Bereiche

- formale Bewertung,
- inhaltliche Bewertung,
- Umgang mit Literatur und, falls notwendig,
- Bewertung der Empirie umfasst

welche sich durchschnittlich in sechs bis acht verschiedene Unterpunkte gliedern. Die Kriterien sind somit für jede Seminararbeit identisch und die Benotung kann detailliert nachvollzogen werden, falls ein/eine Student_in die Note anfechten möchte.

Dieser Kriterienkatalog liegt ebenfalls der Bewertung von Abschlussarbeiten zugrunde. Ähnlich den Voraussetzungen für die Annahme einer Seminararbeit habe ich auch Anforderungen in Bezug auf die Anfertigung von Abschlussarbeiten, die erfüllt sein müssen, bevor die Kandidat_innen ihre Arbeit anmelden dürfen. Dabei gibt es vier zwingende Voraussetzungen:

Die Studierenden

- müssen vor Anmeldung der Arbeit mindestens zwei Sprechstundentermine mit mir wahrnehmen,
- eine erste Literaturrecherche zum Thema nachweisen,
- eine Gliederung der Arbeit vorlegen und
- eine zweiseitige Schriftprobe einreichen, die den inhaltlichen und formalen Anforderungen des Lehrstuhls genügt; dabei kann es sich um ein Exposé zum Thema handeln oder eine erste Einführung ins Thema.

Erst dann darf die Abschlussarbeit angemeldet werden.

Inhalt der Lehre

Der Schwerpunkt der Lehre in meinem Verantwortungsbereich liegt auf Seminaren. Die thematische Ausrichtung entspricht dem Themenfeld des Lehrstuhls und meiner persönlichen Spezialisierung; d. h. der Entrepreneurshipforschung und dem Management kleiner und mittelständischer Unternehmen (KMU). Der Fokus liegt dabei auf

KMU und ihrer Innovationstätigkeit, der regionalen Entwicklung sowie der Einbettung in ihr Umfeld (Embeddedness-Forschung) bezogen auf verschiedene Kontexte:

- Welche Arten von Innovationen bringen die Unternehmen hervor?
- Wie innovieren sie: gibt es bestehende Kooperationsnetzwerke, oder nur die eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung?
- Wie sind sie in ihre Region eingebunden?
- Sind sie an regionalen Projekten und Initiativen beteiligt?
- Sind viele Mitarbeiter_innen auch Mitglieder desselben lokalen Vereins? (Wie) Wirkt sich dies auf die eigene Unternehmenstätigkeit aus?
- Wie gehen Manager_innen mit diesen Wechselwirkungen um?

Solche und andere Fragen könnten Teil einer Untersuchung in diesem Themenfeld sein. Hier geht es auch darum, grundlegende Theorien und wissenschaftliche Konzepte mit der Praxis zu verknüpfen und gut verstehbar aufzubereiten, denn für die Student_innen sind diese Themen hoch relevant, da es sich bei nahezu hundert Prozent aller deutschen Unternehmen um KMU handelt. Damit ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, später in einem solchen Unternehmen zu arbeiten, selbst eines zu gründen oder eines zu managen.

Zudem ist die Universität Siegen in einer Region verortet, die eine hohe Dichte an mittelständischen Unternehmen aufweist, sodass ich nah an der Lebenswirklichkeit der Studierenden lehren kann. Diese Themenfelder sind für die Universität Siegen ebenfalls von Interesse, da sie der Mittelstandsforschung zuzuordnen sind. Diese bildet einen der Forschungsschwerpunkte im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, der auch weiterhin ausgebaut werden soll. Dies zeigt sich bspw. an der Kooperation mit dem Institut für Mittelstandsforschung (IfM) Bonn sowie den universitätseigenen Initiativen wie dem Siegener Mittelstandsinstitut (SMI), der Siegener Mittelstandstagung, der Graduiertenschule Mittelstand, oder an der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. David B. Audretsch, um nur einige zu

nennen. So bieten sich gute Anknüpfungspunkte zwischen Theorie und Praxis, was auch den Student_innen im Rahmen von Expert_innen-Vorträgen, Interviews und Fragerunden im Zuge der Veranstaltungen zugutekommt. Den Student_innen sollen sowohl der aktuelle Stand der Forschung vorgestellt werden (aktuelle Journalbeiträge, Bücher, Konferenzpaper), als auch grundlegende Theorien und Konzepte.

Material

Im Rahmen der Veranstaltung wird die zu lesende Literatur via PDF zur Verfügung gestellt. Diskussions- und Reflexionsfragen werden von der Dozentin vorbereitet und präsentiert. Der Themenspeicher wird gemeinsam erstellt und gepflegt.

Alle weiteren Dokumente, Unterlagen und Poster werden von den Studierenden selbst erstellt.

Literatur

Anderson and Krathwohl 2001: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, London, Pearson Education

Biggs, John B. und Tang, Catherine Kim Chow (2011). Teaching for quality learning at university: what the student does, Maidenhead, McGraw-Hill.

Heinz Gumin und Heinrich Meier (Hg.) (2009). Einführung in den Konstruktivismus, 14. Aufl., Piper, München.

Watzlawick, Paul (Hg.) (2010). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus, 5. Aufl., Piper, München.

Entwurfsquartett

Katrin Hanses

Abstract

Das Entwurfsquartett ist eine Idee zur Aufgabengestaltung von sogenannten Stegreifentwürfen, die im Verlauf des Architekturstudiums absolviert werden müssen. Dabei geht es darum, in kurzer Zeit kleine Entwurfsaufgaben zu lösen, darzustellen und gegebenenfalls zu präsentieren. Das gezielte Training des Denkens in Alternativen und Varianten, ebenso wie das Produzieren von vielfältigen Entwurfslösungen, gewährleistet mehr Sicherheit im Entwurfsprozess und hilft bei wichtigen Entscheidungsfindungen. Die Entwürfe werden nicht bis in die Tiefe bearbeitet, sondern verbleiben in der Konzeptphase. Die Besonderheit des „Entwurfsquartetts“ ist, dass die Studierenden Quartettkarten mit unterschiedlichen Anforderungen an Ort, Nutzung, Material, Darstellungsform und einer Zusatzanforderung bekommen und danach eine entsprechende Lösung erarbeiten. Es wird in drei Runden „gespielt“ und in jeder Runde ändern sich ein wenig die Arbeitszyklen und Anforderungen. So entsteht am Ende des Moduls eine Sammlung an Lösungen, die die Studierenden miteinander vergleichen und präsentieren können.

Anlass

Im Rahmen der Umstellung von Diplom- auf Bachelorstudiengang und hier die Verkürzung von acht auf sechs Semester Regelstudienzeit zeigte sich, dass durch die verkürzte Studienzeit im Architekturstudium kaum noch Gelegenheit für die intensive Schulung von Entwurfserfahrung und vielfältiger Denkweise bleibt. Dem wirkt das Modul der Stegreifentwürfe im Bachelorstudiengang Architektur entgegen. Es zielt darauf ab, die Studierenden dazu zu befähigen, in kurzer Zeit unterschiedliche Konzeptentwürfe anzufertigen zu können.

Parallel zu dieser Studienstruktur hat sich während meiner Beschäftigung als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet

Baukonstruktion und Entwerfen, Department Architektur der Universität Siegen eine neue Lehrform etabliert: Das sogenannte ‚Konstruktionslabor‘ wurde gegründet und immer mehr in den Lehralltag integriert. Das Konstruktionslabor setzt sich zum Ziel, den Studierenden den Zusammenhang von Theorie und Praxis zu vermitteln und die in der Lehre auftauchenden Inhalte selbst praktisch anwenden zu können, aber auch Forschung und Lehre zu verknüpfen. Dies beinhaltet nicht nur die handwerkliche Umsetzung geplanter Entwürfe im Maßstab 1:1, sondern auch die Simulation von Situationen, wie sie im späteren Alltag eines Planers auftreten können. Dabei spielt die Konzeptfindungsphase und eine präzise Präsentation der eigenen Ideen und Ziele eine große Rolle, aber auch die Kommunikation mit Bauherren, Handwerkern und Fachplanern will gelernt sein.

Gestartet ist das Konstruktionslabor mit kleinen praktischen Projekten, die unter anderem in Zusammenarbeit mit dem AWZ (Aus- und Weiterbildungszentrum) in Kreuztal entstanden. Die Studierenden konnten mit den dortigen Auszubildenden entwerfen, planen und schließlich auch bauen, was für beide Seiten eine wertvolle Erfahrung war.

Lernen bedeutet immer auch Ausprobieren. Das Konzept des Konstruktionslabors beruht auf dem Prinzip des Verknüpfens von Theorie und Praxis beziehungsweise Forschung und Anwendung. Es zielt darauf ab, theoretisch erlernte Grundlagen durch ihre praktische Anwendung zu verstehen und mittels Durchführung von Versuchen den Wissens- und Erfahrungsschatz zu erweitern. Nicht zuletzt führt das Erfolgserlebnis des Selbstgebauten zu Engagement und Freude am eigenen Werk. Kreativität und Konstruktion verbinden sich.

Innerhalb des Konstruktionslabors entwickelten sich auch unterschiedliche Aufgabenstellungen zur Vereinigung von Forschung und Lehre. Neben dem Bezug zur Praxis, sollen auch wissenschaftliche Arbeitsweisen und eine offene Haltung geschult werden. Dies geschieht durch eine komplexe und vielfältige Lehre und komplettiert das Anforderungsprofil für die zukünftigen Architekt_innen. Eine allumfassende Denkweise beinhaltet die Fähigkeit zu

Perspektivwechseln von dem/der Planenden zum/zur Ausführenden, aber auch die Abklärung aller Möglichkeiten und ihrer Vor- und Nachteile, bevor es an die Umsetzung geht. Das erfordert wiederum die Fähigkeit, unterschiedliche Ebenen des Bau- und Entwurfsprozesses zu durchdenken und schon in der Entwurfsphase Potenziale und Risiken aufzudecken.

Um die Idee des Konstruktionslabors mit den Studienstrukturen zu vereinen, wurde unter anderem das hier vorgestellte Modulkonzept entwickelt. Das Modul der Stegreifentwürfe sollte durch die spielerische Herangehensweise des Entwurfsquartetts schnell und zielorientiert die Möglichkeit unterschiedlicher Konzeptentwicklungen und deren Präsentation bieten.

Ziele

Für die Studierenden der Architektur ist es von großer Wichtigkeit, schnell und effizient, kreative und alternative Ideen zu generieren, die gleichzeitig theoretisch fundiert und praktisch umsetzbar sind. Deshalb sieht das hier beschriebene Lehrkonzept vor, dieses „Handwerk“ der schnellen Ideen in mehreren Workshops zu üben. Ziel ist es, die Studierenden dazu zu befähigen, spontan und vielfältig unterschiedliche Konzeptansätze für eine Aufgabe zu entwickeln, sich aussagekräftige Darstellungsmöglichkeiten zu überlegen und die eigene Arbeit zu reflektieren.

Das Konzept dieser Lehrveranstaltung zielt nicht auf die Vermittlung inhaltlichen Faktenwissens, sondern auf die Förderung vielseitiger und effizienter Arbeitsmethoden, sowie der Schulung kognitiver Fähigkeiten und der Wahrnehmung von Potenzialen und Risiken schon zu Beginn des Entwurfsprozesses. Schon gelerntes Wissen muss den Aufgaben entsprechend abgerufen werden.

Spontane Ideenfindung wird trainiert und eine zeitliche Begrenzung als Motivation für zielgerichtetes und zügiges Handeln verwendet. Bei schreibintensiven Fächern findet man häufig

entsprechende Methodenansätze (z.B. das 5-Minuten-Schreiben). Studierende erlangen außerdem die Fähigkeit, in Alternativen zu denken.

Die Studierenden bekommen Darstellungswerkzeuge vorgegeben und sollen selbst auswählen, wie sie diese Werkzeuge sinnvoll einsetzen können, um die eigene Konzeptidee gut vermitteln zu können. Dabei schulen sie psychomotorisch die bereits bekannten Möglichkeiten von analogen und digitalen Darstellungsweisen und haben gleichzeitig die Chance, neue Werkzeuge auszuprobieren und zu erlernen. Es gilt, den eigenen Stil zu definieren und zu schärfen.

Auf affektiver Ebene ist das Ziel, den Studierenden den Zusammenhang von Produktivität, Kreativität und Spaß an der Arbeit zu vermitteln. Rauchende Köpfe, laufende Diskussionen und eine effiziente Arbeitsatmosphäre in der Gruppe finden während des normalen Universitätsalltags nur selten statt. Wegen des hohen Drucks und enger Stundenpläne sind Studierende oft geneigt, Aufgaben einfach abzuarbeiten. Das hier beschriebene kleine Modul soll dazu motivieren, sich von diesen Strukturen zu befreien. Es hilft bei den ersten Schritten zur Befähigung, Kreativität, Individualität und offene Denkweisen – trotz hoher Ansprüche von außen – umzusetzen. Den Studierenden soll der Weg hin zum Stecken eigenständiger Ziele gezeigt werden. Fragen wie „Wie setze ich Prioritäten?“ oder „Wie kann ich Schwerpunkte legen?“ sollen angeregt werden. Die Ergebnispräsentationen schulen das Improvisieren und Interagieren und helfen Schlagfertigkeit, Selbstsicherheit, Kommunikation und Argumentation zu festigen.

Haltung

Zu einer erfolgreichen Lehre gehört die Vermittlung eines theoretischen Wissens mithilfe einer praxisorientierten Anwendung. In der Architektur verbindet man die Anwendung schnell mit der Umsetzung eines Gebäudes. Für das Studium der Architektur bedeutet aber Anwendung ebenfalls die Umsetzung abstrakter, künstlerischer Aufgaben und die Entwicklung eines Verständnisses und eines

Begreifens von Raum, Proportion, Harmonie und Funktionalität. Ziel einer erfolgreichen Architekturlehre muss also deshalb sein, die Studierenden auf allen Ebenen auf die berufliche Realität vorzubereiten, ihnen dabei aber nicht den Freigeist und ihre Individualität zu nehmen. Dieser schmale Grat zwischen „trockener“ Wissensvermittlung und kreativer Entfaltung ist der Weg der guten Architekturschule. Inhaltlich darf die Wissenschaftlichkeit trotz Praxisbezug nicht verloren gehen. Wenn strukturell Einfluss zu nehmen ist, sollte ein Projektstudium angestrebt werden, das weniger Verschulung und mehr fächerübergreifende Lehrveranstaltungen anbietet.

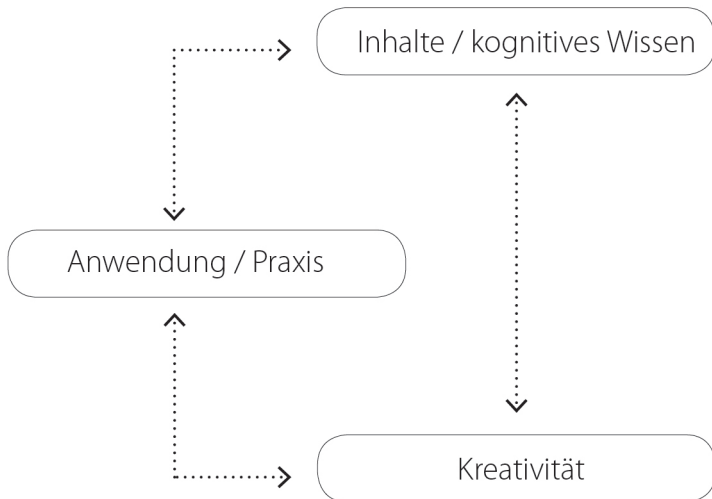


Abbildung 1: Verknüpfung der Zielebenen gemäß Bloom'scher Taxonomie

Im Bereich der Baukonstruktion sind die zentralen kognitiven Ziele, die Studierenden dazu zu befähigen, bestimmte Konstruktionsregeln auf individuelle Situationen anwenden zu können. Hier geht es nicht um das Auswendiglernen von Standarddetails, sondern um die Fähigkeit, selbst die gewünschte Fügung konstruieren zu können.

Daran schließen sich die entwurflichen Ziele nahtlos an. Die Studierenden sollen ihre gestalterischen Prinzipien auf die Konstruktion anwenden können. Zuvor sollen sie lernen, klare und funktionale gestalterische Konzepte zu entwickeln und eine konsequente Planungsweise zu verfolgen.

Um die Inhalte eines Konzeptes sinnvoll darstellen zu können, ist es unvermeidlich, einige darstellerische Werkzeuge zu erlernen. Die Studierenden sollen in der Lage sein, eine adäquate Darstellungsform ihrer Idee generieren zu können. Dies reicht von unterschiedlichen Modellbautechniken, über die Freihandskizze bis hin zur digitalen Visualisierung. Die Befähigung, verständliche und strukturierte Darstellungen in einem Gesamtlayout zu vereinen, gehört ebenfalls dazu. Diese psychomotorischen Fähigkeiten den Studierenden nahezulegen, sollte parallel zu den inhaltlichen Lehrzielen bei jeder Aufgabe und jedem Projekt geübt werden.

Das Arbeiten in der Architektur erfordert nicht nur ein breites Fachwissen, sondern auch gewisse affektive Fähigkeiten. Die Studierenden sollen lernen, dass neben einer vorausdenkenden Kommunikation und strategischem Denken, auch die Eigenpräsentation eine große Rolle spielt. Wenn die Studierenden in den Beruf entlassen werden, sollen sie in der Lage sein, innerhalb eines Büroteams auf allen Positionen agieren zu können. Sie sollen aber auch wissen was es heißt, sich mit Fachplanern auseinanderzusetzen und letztendlich den eigenen Entwurf vor dem Bauherrn zu vermarkten und am Ende auch zu verteidigen. Eine standhafte Meinung mit einer gesunden Selbstreflexion sollten im Verlauf des Studiums gefestigt werden.

Zielgruppe

Zur Zielgruppe gehören ausschließlich Bachelorstudierende des Departments Architektur. Innerhalb dieser Studienrichtung sind grundsätzlich Studierende aller Semester zugelassen. Die unterschiedlichen Wissensstände der Studierenden können von Vorteil sein. Es hat sich jedoch gezeigt, dass das Konzept auch in Gruppen aus reinen Studienanfänger_innen oder -fortgeschrittenen

funktioniert. Dementsprechend kann die Aufgabe variiert werden: Interessierte zu Beginn des Studiums können sich nach den bisherigen Erfahrung aus der Schulzeit grundlegend mit der neuen Art Aufgabe – einen eigenständigen Entwurf anzufertigen – beschäftigen und das Denken in Konzepten zu schulen. Wenn schon ein gewisser Fundus von Fachwissen aufgebaut ist, die richtigen Methoden aber noch geübt werden müssen, ist diese Aufgabe eine angemessene Möglichkeit, die eigene Entwurfssicherheit zu trainieren.

Rahmenbedingungen

Die sogenannten Stegreifentwürfe sind Teil der Pflichtlehre im Bachelorstudiengang für Architektur an der Universität Siegen. Es ist den Studierenden nicht vorgeschrieben, in welchem Fachsemester sie die Stegreifentwürfe absolvieren müssen. Jeder dieser Kurzentwürfe zählt zwei CPs (Credit Points) und ist in der Regel nicht betreut. Das bedeutet, dass die Studierenden eine kleine Aufgabenstellung ausgeteilt bzw. erläutert bekommen, diese dann in einem bestimmten Zeitraum (zwei Wochen) bearbeiten und nach Ablauf der Frist abgeben oder präsentieren. Es erfolgt während der Bearbeitung keine Rückmeldung durch den Dozenten.

Durch die Umstrukturierung des Bachelorstudiengangs von acht auf sechs Semester in den Jahren zuvor, waren diese Kurzentwürfe zum Zeitpunkt der Durchführung des Moduls die einzigen freien Entwürfe, die im Studienverlaufsplan angelegt waren. Bei allen anderen Projekten handelte es sich um große, teilweise semesterübergreifende Entwürfe mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Dies hat zur Folge, dass die Studierenden nur sehr wenig Entwurfspraxis haben und selbst mit kleinen Aufgaben häufig überfordert sind. Durch die fehlende Betreuung während der Stegreifentwürfe, sind die Ergebnisse außerdem oftmals für alle Beteiligten nicht zufriedenstellend.

Die hier vorgestellte Vorgehensweise sollte in diesem Zusammenhang trotz freier Bearbeitung einen gewissen strukturellen Rahmen vorgeben und die Studierenden innerhalb kurzer Zeit zu abwechslungsreichen Ergebnissen führen.

Aufbau/Ablauf/Methoden:

Wie zuvor erläutert, sollen einerseits die Entwicklung theoretischer Konzepte geschult, andererseits aber auch die technisch sinnvolle Darstellung der eigenen Idee erlernt werden. Kenntnisse zu Modellbau-Methoden, digitalen Darstellungsmöglichkeiten und klarer Strukturierung der zu präsentierenden Konzeptidee sollen am Ende der Veranstaltung beherrscht werden.

Aufgebaut ist die Veranstaltung in drei Workshops, die in der Vorlesungsfreien Zeit stattfinden. Der Gesamtworkload beträgt 60 Stunden (2CPs). Jeder Workshop hat eine andere Intensität und einen aufeinander aufbauenden Ablauf. Die Entwurfsaufgabe ist in jeder „Runde“ eine neue. Die Workshops unterscheiden sich einerseits in ihrer Bearbeitungslänge, und andererseits in der festgelegten Darstellungsart, die zur Projektpräsentation verwendet werden soll, und eine Art Überschrift für den jeweiligen Workshop darstellt. Im ersten Workshop (Abbildung 2) wird nur mit Skizzen und Arbeitsmodellen gearbeitet, im zweiten nur digital (CAD/ Visualisierung) und in der dritten Einheit sollen die Studierenden selbst eine geeignete Darstellungsmethode wählen, um die Möglichkeit zu bekommen, einen eigenen Stil zu generieren.

	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3
Überschrift/ Darstellungsart	Skizzen und Arbeitsmodelle	Visualisierung, Collagen	freie Darstellungsart
Tag 1	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabe-/Kartenausgabe - Bearbeitungsstart - mittags Zwischenstand - Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabe-/Kartenausgabe - Bearbeitungsstart - mittags Zwischenstand - Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabe-/Kartenausgabe - Bearbeitungsstart - mittags Zwischenstand - Feedback ----Cut---- Wahl der Darstellung - Was kann/ will ich? - Was passt zum Projekt? - Layout/ Dokumentation
	freie Bearbeitungszeit	freie Bearbeitungszeit	
Tag 2	<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnis - Endpräsentation 		freie Bearbeitungszeit
		<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnis - Endpräsentation 	
Tag 3			<ul style="list-style-type: none"> - Ergebnis - Endpräsentation

Abbildung 2: Ablaufschema

Zu Beginn eines jeden Workshops bekommen die Studierenden jede eine Quartettkarte willkürlich ausgeteilt. Auf den Quartettkarten gibt es unterschiedliche Angaben zu Kategorien, die sich zur Entwurfsaufgabe zusammensetzen. Die Kategorien bestehen aus Ort, Nutzung, Material und einem „Joker“, der das Quartett vervollständigt. Immer vier Studierende erhalten die gleiche Quartettkarte, also die gleiche Kategorienkombination. Beispielhaft werden einige Karten in Abbildung 4 gezeigt. Die Studierenden mit den gleichen Karten stellen am Ende auch eine gemeinsame Präsentationsgruppe dar. (Siehe Abbildung 3)

Nachdem die Karten verteilt wurden, starten die Studierenden mit dem Entwurf, dessen Rahmenbedingungen auf ihrer Karte beschrieben sind.

Die freie Bearbeitungszeit ist ebenfalls gestaffelt. Sie ist im ersten Workshop am ersten Nachmittag angeordnet, im zweiten Workshop wird sie noch auf den Vormittag des zweiten Tages ausgedehnt.

Im dritten Workshop betrifft sie den gesamten zweiten Tag. Jeder Workshop wird mit einer halbtägigen Präsentationsveranstaltung abgeschlossen. Die Aufgabenvolumina sind den Längen der Bearbeitungszeiten der einzelnen Workshops anzupassen.

In der Präsentationsveranstaltung wird das Quartett „gespielt“. An dieser Stelle müssen die vier Studierenden aus einer Präsentationsgruppe die fertigen Ergebnisse tauschen und den Entwurf eines anderen Mitglieds aus der Gruppe vor den gesamten Studierenden präsentieren. Das hat den Vorteil, dass sie zwar die Aufgabenstellung aus dem Quartett kennen und wissen wo die Schwierigkeiten liegen, anhand eines „fremden“ Entwurfes aber geschickt präsentieren müssen. Als der_diejenige, der_die den Entwurf nicht selbst verfasst hat, kann man gut die Besonderheiten einer Idee herausstellen, die man als Außenstehende_r am ehesten wahrnimmt. Hier zeigt sich recht schnell, dass schon bei vier Bearbeiter_innen der gleichen Aufgabe eine große Varianz an Ergebnissen erzielt werden kann. Die Lösungen der einzelnen Studierenden zu den jeweiligen Kategorien können diskutiert, verglichen und bewertet werden. Kommen dann noch die Ergebnisse der weiteren Präsentationsgruppen hinzu, vervielfältigt sich der Effekt.

Das Herausstellen der Vor- und Nachteile der einzelnen Lösungen schärft den Blick für weitere Entwurfsprozesse und lässt die einzelnen Studierenden auch von den Ergebnissen der anderen lernen.

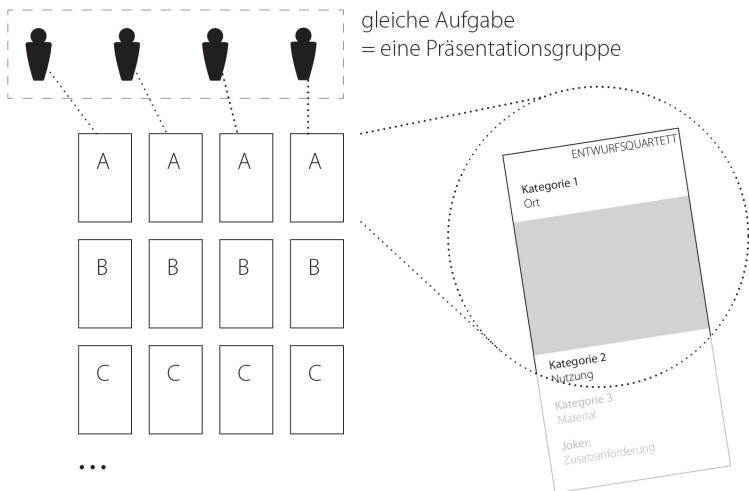


Abbildung 3: Zusammensetzung des Quartetts

Inhalte/Themen

Um die Inhalte der Veranstaltung zu strukturieren, wird nach Wolfgang Klafkis Begriff der Bedeutung zur Begründung von Unterrichtsinhalten¹ vorgegangen, der die Vorbereitung einer Lehreinheit in fünf Grundfragen unterteilt, die im Folgenden beantwortet werden:

1. Gegenwartsbedeutung

Grundlegende Fragestellungen: Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt im Leben der Studierenden bzw. welche Bedeutung sollte er bekommen? Was können die Studierenden schon? Welche Fähigkeiten haben sie für das betreffende Thema?

Die Arbeitsmethode, die hier vermittelt werden soll, hat eine tägliche Präsenz im Leben der Studierenden. Sie sind bei fast jeder Aufgabe damit konfrontiert, unterschiedliche Konzepte zu entwickeln und dementsprechend darzustellen.

Auf der anderen Seite wird dies aber selten in dieser Intensität geübt. Die Studierenden sammeln in den ersten Semestern bereits Erfahrungen mit den unterschiedlichen Darstellungswerkzeugen und auch im Modellbau, können dies aber häufig nicht im Vergleich untereinander anwenden.

2. Zukunftsbedeutung

Grundlegende Fragestellungen: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Studierenden? Inwieweit kann ihnen das Thema Kulturtechniken aufzeigen, die sie für die zukünftige private und berufliche Lebensführung benötigen?

Studierende der Architektur haben einen großen Vorteil, wenn sie zu unterschiedlichen Denkansätzen und Kreativität befähigt sind. Sowohl im Studium als auch später im Beruf ist permanent spontanes Agieren und trotzdem pragmatische Lösungsansätze gefragt.

3. Exemplarische Bedeutung

Grundlegende Fragestellungen: Welches Grundprinzip, welche Technik oder welche Haltung lassen sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema exemplarisch erfassen?

Mit dieser Konzeption einer Lehrveranstaltung erhoffe ich mir als Lehrende, den Studierenden zeigen zu können, welche Möglichkeiten alternatives Denken eröffnet und dass dies keine Hemmungen auslösen muss. Der Spaß am Arbeiten in der Gruppe oder auch einfach in der Atmosphäre mit anderen, die ebenfalls kreativ arbeiten und übergreifende Diskussionen sollen die Motivation fördern und veranschaulichen, was an diesem Prozess Spaß machen kann.

4. Thematische Strukturierung

Grundlegende Fragestellungen: Was ist die Struktur der Thematik, des Inhaltes des Themas, Projektes, Experimentes etc.? Wie ist die Unterrichtseinheit strukturiert und warum so und nicht anders?

Die genaue Strukturierung der Lehreinheit ist unter Aufbau/Ablauf/Methoden anhand eines Schemas erläutert. Die Durchführung der Workshops ist bewusst in der vorlesungsfreien Zeit angeordnet, um den Studierenden zu ermöglichen, einen durchgehenden Arbeitsprozess aufzubauen, der nicht von anderen Lehrveranstaltungen unterbrochen wird. Dabei entwickelt sich der Umfang und auch der Inhalt der Aufgabenstellung von kleineren zu größeren Zeitabschnitten und Aufgabenfeldern, um den Anspruch stetig zu steigern.

Das Prinzip des Quartetts, wie man es als Kartenspiel kennt, wird etwas abgewandelt übertragen. Vier Studierende erhalten die gleiche Quartettkarte. Die vier Ergebnisse der Bearbeiter_innen sind am Ende die Daten, die miteinander verglichen werden und sich „ausstechen“ können. Dies zeigt in einer sehr einfachen Art und Weise, welcher Spielraum in ein und derselben Aufgabenstellung liegt. Alle Eckdaten sind gleich, die Ergebnisse aber völlig unterschiedlich.

5. Zugänglichkeit

Grundlegende Fragestellungen: Womit kann man die Studierenden erreichen? Wo stehen sie und wo holt man sie ab? Welches sind die Situationen, Phänomene, Fälle, Versuche, usw., in oder an denen die Struktur des Inhaltes den Studierenden als interessant, fragwürdig, zugänglich, anschaulich werden kann?

Den Zugang zur Methode sollte die Darstellung ihrer Vielfältigkeit liefern. Die Studierenden werden schnell feststellen, dass sie die hier zu lernenden Herangehensweisen sowohl im Studium, als auch später im Beruf anwenden können. Die Gruppe der Studierenden ist recht heterogen, was heißt, dass sie aus unterschiedlichen Semestern mit verschiedenen Wissensständen die Veranstaltung besuchen. Alle sollten aber so weit sein, dass sie die Grundlagen des Entwerfens beherrschen und gewisse Darstellungstechniken gelernt haben. Die Lehreinheit kann aber ebenfalls dazu genutzt werden, neue Techniken und eigene Stile auszuprobieren und zu erlernen.

Material

Ausgegebenes Material sind im Grunde genommen nur die Quartettkarten. Die Aufgabenstellung wird mündlich und mithilfe der hier dargestellten Grafiken erläutert. Die Studierenden müssen eigene Computer mit entsprechender Software, Modellbau- und Skizziermaterial mitbringen. Der Zeitablauf muss nur mit den entsprechenden Daten ergänzt werden. Die Kategorien für die einzelnen Karten können flexibel gestaltet werden. Abbildung 4 zeigt beispielhaft einige verwendete Karten.

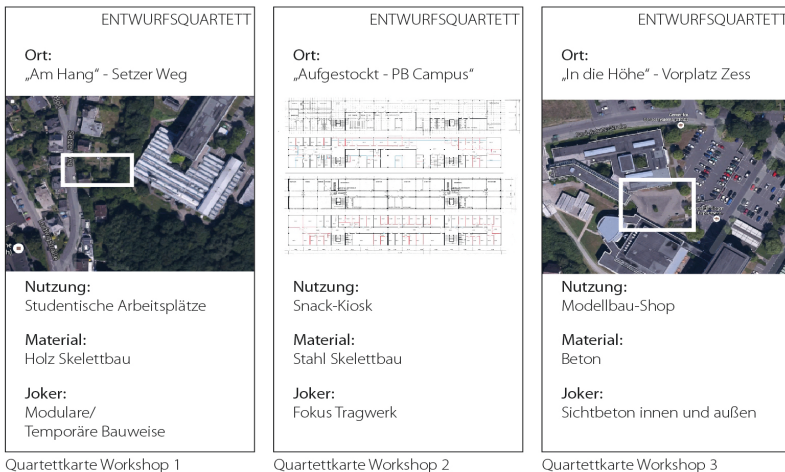


Abbildung 4: Die Quartettkarten (beispielhaft)

Reflexion

Bei dem in diesem Rahmen durchgeführten Lehrmodul handelte es sich um eine sehr kleine Gruppe Studierender, die aus unterschiedlichen Fachsemestern kamen. Wie schon zu Beginn erläutert, kann es sinnvoller sein, die Studierenden in Studienanfänger_innen und -fortgeschrittene zu unterteilen, um einen annähernd gleichen Erfahrungsschatz vorzuweisen. Allerdings hat sich in der gemischten Gruppe auch gezeigt, dass die unterschiedlichen Studienstadien

sich auch gegenseitig befruchten. Die jüngeren Studierenden lernen von der Erfahrung der älteren und anders herum. Oftmals weisen Studienanfänger_innen eine etwas unbedarftere und freie Haltung auf, von der die Fortgeschrittenen profitieren können.

Schon in der recht kleinen Gruppe hat sich gezeigt, dass bei gleicher Aufgabenstellung die jeweils vier Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen. Insofern war die Anwendung auch in der kleinen Gruppe sinnvoll. Das Entwurfsquartett macht aber am meisten Spaß, wenn man mit vielen Studierenden „spielen“ kann, weil die Vielschichtigkeit der möglichen Varianten besonders deutlich wird. Trotz der relativ engen Vorgaben und der sehr kleinen Aufgabenstellungen erhält man ein buntes Potpourri an Ergebnissen. Am Ende hat jede_r Studierende nicht nur selbst viele Entwurfsideen konzipiert, sondern kann anhand der Vorschläge der anderen Quartettpartner_innen weitere Lösungsmöglichkeiten analysieren. Wenn die Studierendengruppe dann auch noch recht heterogen aus unterschiedlichen Fachsemestern zusammengesetzt ist, erhalten die Studierenden einen weiteren Mehrwert, indem sie bereits in der Diskussion voneinander lernen können.

Als Lehrende_r ist es bei der Durchführung des Entwurfsquartetts selbstverständlich wichtig, eine sinnvolle Kombination der Kategorien auf den Karten zusammenzustellen. Diese dürfen nicht allzu willkürlich sein, sondern müssen einer gewissen Sinnhaftigkeit im Ganzen folgen. Vor allem Ort, Nutzung und Material einer Aufgabe sollten abgestimmt sein, damit nicht beispielsweise ein Uni-Kiosk in einer Wohnsiedlung angeordnet wird.

Es handelt sich um eine sehr kleine Aufgabe, die aber auch auf größere Module auszubauen wäre. Dabei sollte aber darauf geachtet werden, dass es weiterhin um angedachte Konzeptideen geht, die nicht in der Tiefe bearbeitet werden. Der Fokus muss weiterhin auf dem Arbeiten mit Alternativen und dem Abwägen von Möglichkeiten liegen.

So kann das Ziel erreicht werden, die Fingerfertigkeit im Entwerfen und die zielorientierte Denkweise in Sachen Darstellung zu schulen.

Literatur

Wolfgang Klafki: „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik“, Basel/Weinheim (Beltz), 2. Aufl. 1991, S. 270 ff.

Gesellschaft in Bewegung: Forschungsorientierte Lehre im Bereich Migrationssoziologie / Society on the move: Research-based teaching in the field of sociology of migration

Dr. Tetiana Havlin

Abstract

Im Fokus dieses Aufsatzes liegt das forschungsorientierte Seminar „Gesellschaft in Bewegung“ aus dem Fach *Migrationssoziologie*, welches im Sommersemester 2016 am Seminar für *Sozialwissenschaften* an der Universität Siegen gelehrt wurde. Es handelt sich dabei um die konzeptuelle Gestaltung sowie mehrfache Umsetzung und Reflexion dieser Veranstaltung. Das Konzept der Veranstaltung beleuchtet die theoretischen, didaktischen und empirischen Ansätze über internationale Migration in globalen, nationalen und regionalen Kontexten.

Anlass

Thematische Rahmenbedingungen: Grenzüberschreitende Einwanderung als konstitutives Merkmal der postindustriellen Gesellschaft prägt nicht nur menschliche Handlungen, sondern auch regionale oder länderspezifische Entwicklungsstrategien, die Sozialpolitik und Politik insgesamt. Einerseits kann Einwanderung positive Wirkungen entfalten: u.a. geschärftes Bewusstsein für andere Regionen bzw. Kulturen, Sensibilisierung gegenüber anderen Menschen, Stärkung internationaler Kooperation im Bereich Kultur, Wirtschaft und Politik, Behebung des Fachkräftemangels usw.

Einwanderung kann andererseits aber auch negative Auswirkungen haben: demographische Verwerfungen und Fachkräfteeverluste

im Ursprungsland, Existenzängste und Fremdenfeindlichkeit im Aufnahmeland, Fragmentierungsprozesse in beiden Gebieten u.ä. Wie lässt sich Migration theoretisch verstehen und erklären? Welche Einflüsse hat sie auf die Gesellschaft und das Individuum? Wie werden transnationale Räume geschaffen? Wie kann Migration empirisch erfasst und analysiert werden? Das Seminar Gesellschaft in Bewegung im Rahmen der Migrationssoziologie hat diese und andere inhaltliche Gesichtspunkte zur internationalen Migration im globalen, europäischen und regionalen Kontext behandelt.

Soziologische Voraussetzungen: Die Soziologie legt neben der thematischen Breite ihres Gegenstandsbereiches besonderen Wert auf unterschiedlichste Facetten ihres wissenschaftlichen Zugriffs: theoretische und methodische, epistemologische und pädagogische, empirische und kommunikative, an Gesellschaft und Gemeinschaft orientierte, auf Welt und Gemeinde zentrierte, die Politik beratende und auf jedwede Praxis bezogene. Die Qualität soziologischer Ausbildung bemisst sich danach, wie gut es gelingt, diese Facetten im Curriculum zu kombinieren und Schritt für Schritt in den Lernprozess zu integrieren. In diesem Sinne teile ich die Einstellung des US-amerikanischen Soziologen Thomas J. Schmid, demzufolge soziologische Ausbildung auf vier Prämissen basieren soll :

1. "sociology is an active discipline which must be practiced as well as studied";
2. "students must be given access to the process as well as to the products of sociological work";
3. "sociology classes can be forums for the pursuit and application as well as for the transmission of knowledge";
4. "students must be given opportunities to practice sociology outside regularly scheduled courses" (Schmid 1992, S. 28).

Diese Prämissen werden in der Form des hier angebotenen forschungsorientierten Seminars angemessen erfüllt.

Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht die Darstellung des forschungsorientierten Seminars „Gesellschaft in Bewegung“ und seines

Lehrkonzeptes sowie diesbezügliche Reflexionen zur Gestaltung, Realisierung und Reflexion. Grundidee beim Entwurf dieses Seminars zur Migrationssoziologie war eine Gestaltung, die die Vielfalt soziologischer Facetten einerseits anbietet und andererseits bereits davon profitiert. Besondere Anforderungen haben sich allerdings angesichts des beschränkten zeitlichen Rahmens des Seminars von nur zwei Semesterwochenstunden (SWS) und heterogener Zugangsvoraussetzungen der Studierenden gestellt.

Das Lehrkonzept wurde ursprünglich für das englischsprachige Seminar „Society on the Move: International Migration in the Global and European Contexts“ entwickelt, das im Sommersemester 2016 und später modifiziert im Sommersemester 2017 den Studierenden der Universität Siegen angeboten wurde. Das Schema des Lehrkonzeptes wurde so angelegt, dass es auf andere soziologische Inhalte übertragen und mehrmals in weiteren Veranstaltungen getestet werden konnte: „Social Movements for Social Change“ im Sommersemester 2016, „CityLab: Social Structures and City“ und „GPS: Gender-Power-Society“ im Wintersemester 2016/17 sowie „Transnationalism: Identity, Culture and Mobility“ im Wintersemester 2018/19.

Obwohl dieser Aufsatz hauptsächlich der Veranstaltung „Gesellschaft in Bewegung“ gewidmet ist, werden auch die Erfahrungen aus den anderen Veranstaltungen reflektiert. Die mehrfache Anwendung eines gewissen Grundschemas erlaubte eine Erfahrungsakkumulation, eine stufenweise Verbesserung des Lehrkonzeptes und eine flexiblere Anwendung in den verschiedenen Lehr- und Lernsituationen.

Ziele

Bezogen auf die thematischen, theoretischen, methodologischen und empirischen Facetten des Seminars wurden einzelne Lernziele konzipiert: kognitive, affektive und psychomotorische (Schulte 2015, S. 233).

Kognitive Lernziele:

- Analytische Beurteilung, wie und warum internationale Migration entsteht und welche Entwicklungsmuster sie global und lokal annehmen kann;
- Identifizierung wichtiger Theorien, Ideen, Konzepte und Beispiele für das Verständnis internationaler Migration mit besonderem Fokus auf einer Theorie des Transnationalismus;
- Theoretische und empirische Analyse, inwiefern internationale Migration die sozialen Prozesse in gewissen Gemeinschaften und Kommunen (z.B. Siegen), Gesellschaften und auf internationaler Ebene prägt;
- Kritische Auseinandersetzung mit und kritische Würdigung von wissenschaftlichen Quellen über Migration;
- Einrichtung einer Lernumgebung, in der Seminarbeteiligte individuell bzw. kollektiv lernen und evtl. ihre eigenen kleinen Forschungsprojekte in Siegen durchführen können.

Affektive Lernziele:

- Aufmerksamkeit dafür, wie die an den Untersuchungen Beteiligten, aber auch die Studierenden selbst von Mobilität und internationaler Migration beeinflusst sind, profitiert haben oder beeinträchtigt wurden;
- Anleitung zu Perspektivwechseln zur Intensivierung solcher Werte wie Offenheit, Toleranz, Empathie gegenüber Migration;
- Reflexion und Bewertung von Vorurteilen, die z.B. durch Medienberichte und öffentlichkeitswirksame Äußerungen von Laien oder Pseudoexperten entstehen.

Psychomotorische Lernziele:

- Verlagerung des Praxisfeldes, z.B. Feldarbeit außerhalb des Universitätsgeländes, damit die Studierenden in Berührung mit der Stadt Siegen und ihrer Bevölkerung kommen;
- Stärkung persönlicher Handlungsmuster im Umgang und in der

- Kooperation innerhalb einer internationalen Lerngruppe und während der Feldarbeit;
- Entwicklung der fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Lernenden durch forschungsbezogenes Lernen: Selbstständigkeit, Eigenaktivität und Kreativität, Zeitmanagement, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations-, Planungs- und Teamfähigkeiten, interkulturelles Handeln in einem internationalen Forschungsteam und Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen;
 - Sensibilisierung für die Bedingungen, unter denen neues Expertenwissen durch Forschungsarbeit erzeugt wird und werden muss.

Haltung

Forschungsorientierte Seminare stützen sich auf die Idee des forschenden Lehrens und Lernens. D.h. „Lehre sollte darauf abzielen, mehr oder weniger komplexe Fragestellungen forschend zu bearbeiten, um Erkenntnisinteressen der Lehrenden und ihre damit verbundene wissenschaftliche Authentizität für die Studierenden erfahrbar zu machen und um ihnen damit die Möglichkeit zu geben, eigene Fragestellungen anzuknüpfen“ (Ludwig 2011, S. 8). Außerdem stützt sich ein Seminar dieser Art auf folgende Prinzipien: Studierendenzentrierung; Problem- und Handlungsorientierung (Huber 2009, S. 11); Ganzheitlichkeit, d.h. nach dem Schweizer Pädagogen Johann H. Pestalozzi „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (Schulte 2015, S. 222). Anknüpfend an diesen Prinzipien ist die Orientierung auf „deep level learning“ eine der wichtigsten Intentionen solcher Lehre (Huber 2014, S. 23). So beruht auch das Konzept der Veranstaltung „Gesellschaft in Bewegung“ auf der Idee des Forschenden Lernens, weil es sich im Rahmen eines als Seminar organisierten Unterrichts angemessen realisieren lässt. Das Seminar vereinigt in sich verschiedene Lern- und Forschungszyklen, wie sie in der Abbildung 1 dargestellt werden.

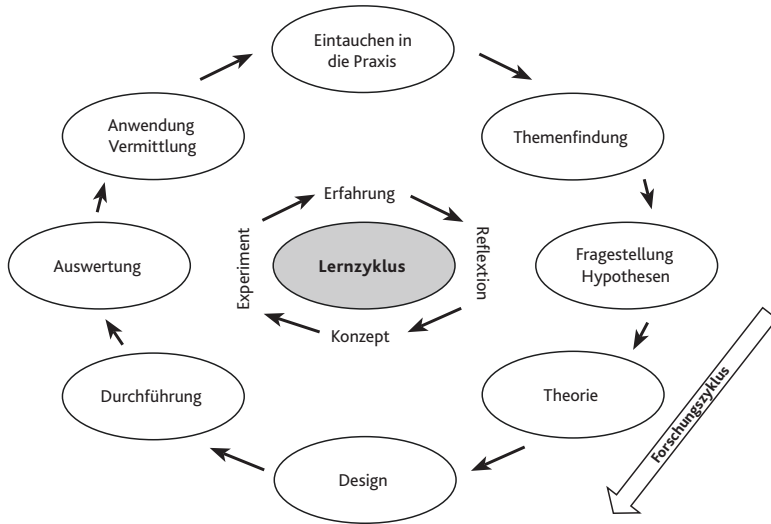


Abbildung 1: Lern- und Forschungszyklen (Schneider und Wildt 2009, S. 58)

Veranstaltung „Gesellschaft in Bewegung“ wurde nach einem Schema in vier aufeinander folgende Blöcke organisiert:

Theorie – Fallbeispiele – Studie – Präsentation (T-F-S-P)

Nach der Einführung in die theoretischen Grundlagen und einer thematischen Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen folgt der Block ‚Studie‘, in dem die Studierenden alle Stufen eines vollständigen Forschungsprozesses durchlaufen (Diekmann 2007; Huber 2009, S. 8; Sonntag et al. 2016, S. 13):

- (1) Abgrenzung des Forschungsgegenstandes mit Hintergrundprüfung;
- (2) Formulierung von Fragestellung und Hypothesen;
- (3) Entwicklung des Forschungsvorhabens unter Auswahl der Methoden, des Zugangs zum Forschungsfeld, der Auswertungstechniken;
- (4) Durchführung der Feldarbeiten;
- (5) Bearbeitung und Überprüfung der Ergebnisse.

Einen letzten Abschnitt des Seminars bildet der Block „Präsentation“ mit Vorstellung und Disputation des Forschungsprojektes.

Eine solche Seminarform ist einerseits natürlich sehr arbeitsaufwändig und anspruchsvoll, das Schema T-F-S-P bietet den Studierenden andererseits aber eine Möglichkeit zur detaillierten Einarbeitung in sozialwissenschaftliches Handwerkszeug. Zusätzlich baut Forschendes Lernen die Hemmungen gegenüber eigenständigen Forschungsaktivitäten ab und fördert eine forschende Grundhaltung bei den Studierenden (Sonntag et al. 2016, S. 9). Erfahrungsgemäß benötigen die Studierenden zunächst eine gründlichere Einführung, entwickeln dann aber mehr Eigenverantwortung und Kreativität. Die Aufgabe der Dozierenden besteht darin, die Lernenden schrittweise durch den ganzen Prozess zu begleiten, sie mit den Forschungstechniken vertraut zu machen, Unsicherheiten abzubauen und ggf. Bewältigungsstrategien bzw. Lösungen für etwa auftauchende Probleme zu entwickeln.

Zielgruppe

Das Seminar „Gesellschaft in Bewegung“ ist für diejenigen Studierenden von Interesse, die der Frage nach den Wechselwirkungen von Migrationsprozessen, institutionellen Veränderungen und individuellem Handeln nachgehen möchten. Es wäre wichtig (ist aber nicht zwingend erforderlich), dass die Studierenden Vorkenntnisse aus den Bereichen soziale Theorie und empirische Sozialforschung mitbringen. Deshalb ist dieser Seminartyp eher für fortgeschrittene Bachelorstudierende oder sogar erst Masterstudierende geeignet. Eine Mischung von einheimischen und internationalen Teilnehmenden, die die Bildung mehrsprachiger Arbeitsgruppen ermöglicht, wäre ebenfalls von Vorteil.

Rahmenbedingungen

Seit dem Sommersemester 2014 bin ich als Lektorin im Seminar für Sozialwissenschaften an der Philosophischen Fakultät angestellt. Ich kann pro Semester bis zu drei Seminare anbieten

oder sechs SWS insgesamt. Während der ersten Semesters habe ich hauptsächlich theorie-, einzelfall- oder sensibilisierungsorientierte Seminare im Rahmen Sozialstrukturanalyse, Geschlechterstudien, Kultur- und Stadtsoziologie angeboten. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren trug dazu bei, dass ich mich entschieden habe, ein neues Lehrkonzept zu entwickeln und im Seminarraum auszuprobieren:

Erstens sollte das Konzept die mir bis jetzt vertrauten Lehrformen miteinander verbinden.

Zweitens war ich durch meine ersten Lehrerfahrungen mit den Besonderheiten der Siegener Studierendenschaft bekannt geworden: gemischte fachliche Gruppen, Lernende auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen und aus den unterschiedlichsten Ländern.

Drittens lädt die am Seminar für Sozialwissenschaften gelebte Lehrfreiheit zu Experimenten und Innovation bei der Lehrplanung ein.

Viertens sind mir nach einiger Zeit auch die universitären Strukturen übersichtlicher geworden: So entdeckte ich das Angebot des Zentrums zur Förderung der Hochschullehre, wo ich hervorragende Unterstützung für die Verbesserung und Weiterentwicklung meiner hochschuldidaktischen Qualifikationen erhielt, indem ich z.B. das zweijährige Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ erwerben konnte.

Eine wichtige Rolle für meinen Lehrentwurf spielte nicht zuletzt auch die Tatsache, dass ich mich in der Stadt Siegen inzwischen eingelebt hatte und in genauerer Kenntnis ihrer städtischen Strukturen, ihrer Bewohner_innen und deren Lebenssituationen auch den Raum für die empirischen Anteile meines Seminars besser beurteilen konnte.

Das erste forschungsorientierte Seminar wurde im Sommersemester 2016 als eine wöchentliche Veranstaltung mit zwei SWS angelegt und für die Studierenden der Sozialwissenschaften und im Masterstudiengang *Roads to Democracy* angeboten. Es nahmen 16

Studierende von vier Kontinenten und aus neun verschiedenen Ländern (Brasilien, China, Deutschland, Georgien, Griechenland, Kasachstan, Russland, Türkei, USA) daran teil. Die übersichtliche Gruppengröße, ihre kulturelle und sprachliche Vielfalt, die ausgeglichene Mischung aus lokalen und internationalen Studierenden, mit überwiegend Master- und ein paar Bachelorstudierenden bildeten einen guten Ausgangspunkt, um das Konzept auszuprobieren. Erfahrungsgemäß fällt die Bearbeitung der thematischen Schwerpunkte zur internationalen Migration leichter, wenn die Studierenden selbst eine Erfahrung mit grenzüberschreitender dauerhafter Mobilität haben.

Angesichts der Studierendenzahl wurden fünf Arbeitsgruppen (AG) gebildet; jede AG mit jeweils drei Teilnehmer_innen wurde mit einem eigenen Forschungsprojekt betraut. Dabei versuchte ich, die Forschungsgegenstände gemäß ihrer damaligen Relevanz für die Stadt Siegen und die deutsche bzw. europäische Gesellschaft auszuwählen und unter die Studierenden zu verteilen. So untersuchten die Teilnehmer_innen die studentische Initiative "Refugees Welcome Siegen" („Refugees Welcome!“ 2015), die ethnische Ökonomie "MixMarkt" (Monolith 1997), die ethnischen kulturellen Organisationen "Russisch-Deutsches Kulturzentrum Litera e.V." (LITERA e.V. 2011) und "Stelle Chiare e.V. italienischer Kulturverein" (Stelle Chiare e.V. 1997) sowie das "Freundschaftsfest" des städtischen Integrationsrates am Oberen Schloss in Siegen (Willkommen in Siegen 2018, S. 49).

Aufbau

Struktur und Abläufe: Die vier Blöcke des Schemas Theorie – Fallbeispiele – Studie – Präsentation wurden auf geplante 15 Sitzungen aufgeteilt. Ihre wichtigsten Gesichtspunkte sind in Abbildung 2 skizziert, die dazugehörigen Arbeitsabläufe im Einzelnen werden unten im Abschnitt **Inhalte** dargestellt.

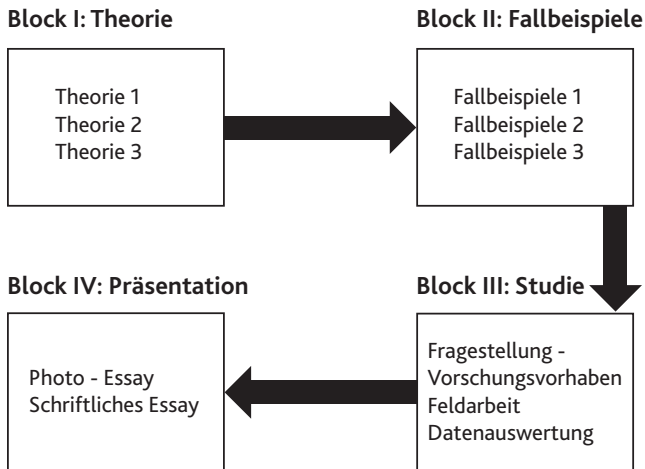


Abbildung 2: Das Schema T-F-S-P des forschungsorientierten Seminars

Methoden

Dieser Teil erläutert die Gesamtheit der didaktischen Methoden, die die Umsetzung des Seminarkonzeptes gewährleisten sollen; das sind im Einzelnen Methoden zum Einstieg, Methoden zum Theorie-, Fallbeispiels- und Studienblock, Methoden zum Präsentationsblock sowie Methoden zum Abschluss. Am Ende des Abschnitts wird auf die Rolle der E-Learning-Plattform Moodle bei der methodischen Unterstützung des Seminars eingegangen (Klein 2007).

Methoden zum Einstieg sorgen vor allem in der Einführungssitzung dafür, dass die Studierenden ihre Hemmungen abbauen, sich einander annähern und kennenlernen.

Kennenlernrunden: Aus einer Reihe von Postkarten sollen die Studierenden zwei auswählen, die zu ihrem persönlichen, studentischen, beruflichen Ist-Zustand passen, und das in ein paar Sätzen erläutern. Alternativ zu solchen Postkarten kann diese Vorstellungsrunde auch auf der Frage zu eigenen Erfahrungen mit Mobilität und grenzüberschreitender Migration basieren:

Please give at least three examples from your own life which would illustrate your mobility or migration experience.

Zusätzlich zur Diskussion dieser Frage im Plenum ist es nützlich, auf einer Weltkarte alle Auslandserfahrungen der Lerngruppe zu markieren. Dies veranschaulicht die Mobilitätsgeographie der Teilnehmenden und kann später für die Fallbeispiele verwendet werden. Nach der Kennenlernrunde folgt ein Erwartungsabgleich (Abb. 3), „wo allen klar wird, dass sie Teil des Lernprozesses sind“ und ebenfalls Verantwortung für die Gestaltung des Seminars tragen (Brinker und Schumacher 2014).

Seminar SoSe 2016 | Gesellschaft in Bewegung | Zielsetzung | Meine Vorstellungen

Durch meine Teilnahme an dem Seminar möchte ich erreichen:

Für mich persönlich:

1) _____

2) _____

3) _____

Für mein Studium:

1) _____

2) _____

3) _____

Für meine Zukunft:

1) _____

2) _____

3) _____

Abbildung 3: Mögliche Stufen der persönlichen Zielsetzung

Methoden zum Theorie-, Beispiels- und Studienblock

Arbeitsgruppen (AG) für Lese- und Forschungsaufgaben: Um den Arbeitsprozess zu erleichtern, ist es sinnvoll, eher kleinere AGs (ideal bis drei Personen) zu bilden. Es sollte darauf geachtet werden, die Seminarteilnehmenden untereinander nach unterschiedlichem Studienstand, kulturellem Hintergrund und Qualifikations-schwerpunkten zu mischen. Deswegen ist es wichtig, in der Einführung

bzw. während der Kennenlernphase Zeit dafür vorzusehen, solche Besonderheiten jedes_r Studierenden zu entdecken und zur Kenntnis zu nehmen. Die AGs erfüllen vielerlei Aufgaben: Textbearbeitung und Diskussionsgestaltung, Durchführung des Forschungsprojektes, Präsentation des Photo-Essays oder ggf. die Erstellung eines schriftlichen Essays.

Textbearbeitung und Diskussionsgestaltung: Jede AG bekommt einen Text bzw. eine Quelle aus dem Block ‚Theorie‘, ‚Fallbeispiele‘ oder ‚Studie‘. Diesen sollten sie bearbeiten, ein paar anregende Fragen dazu formulieren und im Plenum eine Diskussion anleiten. Da die Texte in einem überschaubaren Umfang von etwa 12 bis 25 Seiten zum Semesteranfang in Moodle zur Verfügung gestellt werden, können sich die Studierenden ohne Beschaffungsprobleme sofort auf die Bearbeitung des Textes konzentrieren. Der Umfang dieser Lektüre ist somit von Anfang an bekannt, so dass die Studierenden bereits im Vorfeld ihren individuellen Lesezeitplan aufstellen können. Bei dieser Textbearbeitung ist es natürlich erforderlich, sich ausführliche Notizen zu machen, für deren Erstellung auch zusätzliche Strategien besprochen werden.

‚Analogie-Graffiti‘ haben sich als eine gute Methode erwiesen, die Textdiskussion zu erleichtern: Dabei wird ein Kernbegriff, wie z.B. Transnationalismus, geschrieben, zu dem die Beteiligten zunächst in kleinen Gruppen und später dann im Plenum Buchstabe für Buchstabe einen passenden Begriff aus dem Text suchen, der mit diesem Kernbegriff in Verbindung steht (Brinker und Schumacher 2014). Eine ‚Kognitive Landkarte‘ bzw. ‚Mindmap‘ kann alternativ zu diesen Analogie-Graffiti verwendet werden und eignet sich besonders zur visuellen Darstellung innerer Zusammenhänge zwischen den Grundbegriffen des Textes oder auch zum Abschluss des thematischen Blocks. ‚Shockmemory Light‘ schließt sich gut an die oben genannten Methoden an und kann als gute Überbrückung zwischen den einzelnen Sitzungen genutzt werden: Auf Notizkarten werden die drei wichtigsten Begriffe aus Mindmap oder Analogie-Graffiti vermerkt, so dass sie zu Beginn der nächsten Sitzung verteilt werden können und die Studierenden in einer kurzen Begriffswiederholung die inhaltliche

Kontinuität zur vorherigen Sitzung wiederherstellen (Brinker und Schumacher 2014).

„Aufmerksamkeitswecker“ wie zum Beispiel Zitate, Filmsequenzen, Thesen, Fragen oder Provokationen „werden zum Einstieg eingesetzt, um Neugierde zu wecken und um ins Thema zu führen“ (Brinker und Schumacher 2014). Wenn diese Aufmerksamkeitswecker die erwünschte Diskussion im Plenum nicht auslösen können, steht zur Aktivierung der Studierenden auch die Methode ‚Murmelgruppen‘ zur Verfügung: Dabei diskutieren nur je zwei oder drei Personen eine Frage, These o.ä. und ‚murmeln‘ ihr Ergebnis ins Plenum zurück; zur Erzeugung neuer Synergieeffekte ist dabei eine gelegentliche Durchmischung der Studierenden sinnvoll.

Ans Ende jeder Lerneinheit gehört eine ‚Feedbackrunde‘ - “Was ist klar? Was ist unklar?”: Unklares wird dann direkt aufgegriffen und erklärt, wobei die Dozierende studentischen Erklärungen selbstverständlich Vorrang vor eigenen Erläuterungen einräumt.

Methoden zum Studienblock

Forschungsprojekt: Die am Anfang gebildeten AGs bearbeiten Projektaufträge, die einzelne Fragen zur Migration in ihrem globalen und lokalen Kontext behandeln. Aufgabenstellung und Zielvereinbarung dazu werden schon am Anfang des Seminars konkretisiert bzw. Schritt für Schritt fortentwickelt, sind aber jedenfalls vor dem Block ‚Studie‘ schon weitgehend ausgearbeitet. Nun wird die weitere Arbeit in den verschiedenen AGs mit folgenden Methoden organisiert: ‚Forschungsbesprechungen‘, ‚Feldarbeit‘ und ‚-notizen‘, ‚Peer-Beratung‘ und ‚Q&A-Sitzungen‘ (Fragen und Antworten). Für die Feldarbeit sind zwei Phasen vorgesehen, zu denen die Studierenden jeweils ‚Feldnotizen‘ schreiben (Abb. 4); wenn die Situation es erlaubt, werden auch Fotoaufnahmen zur bildhaften Illustration der studentischen Argumentation erwartet. Bei ihrer Feldarbeit können die Studierenden zu zweit oder dritt zusammenarbeiten, ihre Feldnotizen sollen sie aber jeweils eigenständig und ohne Absprache untereinander schreiben. Diese selbstständige Erstellung der Feldnotizen soll

sicherstellen, möglichst unterschiedliche Betrachtungs- und Interpretationsweisen aufzudecken. Jeder Feldarbeit folgt eine Besprechungssitzung mit Q&A- und Peer-Beratung, in der die wichtigsten Aspekte jeder Phase besprochen werden. Bei der Analyse der Feldnotizen wird besonders auf die Beschreibung und/oder Interpretation der einzelnen Untersuchungsobjekte geachtet.

Seminar SoSe 2016 | Society on the Move | **Fieldwork report** | Layout

Research group	<i>The name of your research group?</i>
Research question	<i>What is your main question/ main focus of your research?</i>
Research method	<i>Observation / ethnography / survey / content-analysis / interview</i>
Author	<i>Your name?</i>
Date of the fieldwork	<i>DD/MM/YY</i>
Time of the fieldwork	<i>e.g. 16:00 – 18:00</i>
Duration of the fieldwork	<i>Hours / minutes</i>
Place of the fieldwork	<i>Where did it happen? Location</i>

Text of the fieldwork report (600-900 words)

NOTE: Please submit your field notes as **pdf** on Moodle. The name of your pdf document should include your name, a key word of your research group and a number of the field work(FW): e.g. "HavlinDiaspora1FW.pdf"
 For converting into pdf please use <https://smallpdf.com/>

Abbildung 4: Feldnotizenmuster nach der Feldarbeit

Methoden zum Präsentationsblock: Die Darstellung der Forschungsergebnisse wird in Form eines ‚Photo-Essays‘ verlangt (Hoffman 2015). Im letzten Teil des Seminars werden die Photo-Essays mit Hilfe verschiedener Medien vor dem Plenum präsentiert. Danach folgt eine Fragen- und Feedbackrunde, in der die Teilnehmenden zunächst ihre Fragen stellen, dann Lob und Kritik äußern sowie mögliche Verbesserungen vorschlagen. Um einen benoteten Leistungsnachweis und zusätzliche Leistungspunkte zu erlangen, können die Studierenden ihren Photo-Essay zu einem schriftlichen Essay erweitern.

Methoden zum Abschluss. Eine Abschlussdiskussion zum Seminarende zielt darauf ab, die wichtigsten Aspekte des Seminars aufzufrischen und seine Inhalte, Abläufe und Anwendungsmöglichkeiten insgesamt zu reflektieren. Dabei wird auch geklärt, welche Erfahrungen, welches Methodenwissen und welche wissenschaftlichen Fragestellungen die Teilnehmenden aus dem Seminar in ihr weiteres Studium mitnehmen. Je nachdem wie viel Zeit zur Verfügung steht, verwende ich in der Abschlussdiskussion unterschiedliche Feedbackmöglichkeiten wie zum Beispiel Fünf-Finger-Rückmeldung in schriftlicher oder mündlicher Form. Dies ist eine zwar zeitaufwändige, aber bewährte Form studentischer Rückmeldung, die zur Verbesserung der Veranstaltung insgesamt oder in Einzelheiten führen kann. Hier steht der Daumen für „Das fand ich super!“, der Zeigefinger für „Das nehme ich mit!“, der Mittelfinger für „Das finde ich nicht besonders toll!“, der Ringfinger für „Das hat Gefühle ausgelöst?“ und der kleine Finger für „Das kam mir zu kurz!“ Bei zeitlicher Knappheit nutze ich eher ein Blitzfeedback mit nur zwei Fragen „Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?“

Die E-Learning-Plattform Moodle gilt als ein wichtiger Bestandteil des Seminkonzepts und wird hauptsächlich verwendet als:

1. digitaler Arbeitsraum des Seminars.
Ergänzend zum physischen Seminarraum wird Moodle zur Planung, zum Seminarablauf und zur Kontrolle der Abgabetermine verwendet; Funktionen: Terminkalender, Sitzungsplaner;
2. digitale/r Seminarbibliothek bzw. Semesterapparat.
Der Seminarplan, die Texte sowie sonstige Quellen und Mustervorlagen werden den Studierenden zur Verfügung gestellt;
3. digitaler Kommunikationsraum.
Die Studierenden werden in ihren kleinen AGs dort verwaltet, was sowohl die Einreichung ihrer Feldnotizen, als auch die Bearbeitung und Bewertung ihrer Gruppen- oder Einzelleistungen beschleunigt.

Eine flexible Kombination der o.g. didaktischen Methoden mit den besonderen Vorteilen von Moodle hat sich in mehreren forschungsorientierten Seminaren bereits bestens bewährt.

Inhalte

Block	Sitzung	Thematische bzw. didaktische Inhalte und Quellen
Intro	1	<p>Einführung in das Seminar</p> <p><u>Thematische Inhalte</u> (TI): Unterschiede zwischen Mobilität/ Migration; Statistiken zur internen und internationalen Migration; Push- und Pullfaktoren</p> <p><u>Didaktische Inhalte</u> (DI): Kennenlernrunden und Teambildungsaufgaben; Zielsetzung und Aufgabenstellung; Erwartungsabfrage und -abgleich; Aufmerksamkeitswecker</p> <p><u>Quellen</u>: (Bauman 2012)</p>
I: Theorie	2	<p>Migrationstheorien - Überblick</p> <p><u>TI</u>: Theorien auf Makroebene und Mikroebene; fachspezifische Theorien; exemplarische Darstellung von Theorien: Dual labor market theory, Weltsystemanalyse, Netzwerktheorie usw.</p> <p><u>DI</u>: Bildung der AGs; Verteilung von Texten für die Diskussionsgestaltung; kognitive Landkarte zu Migrationstheorien; Shockmemory Light</p> <p><u>Quellen</u>: (Massey et al. 1993).</p>
	3	<p>Migrationstheorien - Vertiefung</p> <p><u>TI</u>: Fokus auf Transnationalismus - Entwicklung, Rezeption und Kritik</p> <p><u>DI</u>: Analogie-Graffiti zum Begriff Transnationalismus; erste Diskussion von Studierenden; Besprechung und Verteilung der Untersuchungsgebiete: AG zu ethnischen kulturellen Organisationen, AG zur ethnischen Ökonomie, AG zum Freundschaftsfest, AG zur studentischen Initiative Refugees Welcome Siegen; Zwischenfazit zum Block I, Erstellung der Vergleichstabelle über Theorien</p> <p><u>Quellen</u>: (Glick Schiller et al. 1992; Portes et al. 1999)</p>

II: Fallbeispiele	4	<p>Empirische Untersuchungen zur Identität im Kontext Migration <i>T/</i>: Identitätswandel im Prozess der Migration, Individuelles Handeln zwischen Ursprungs- und Aufnahmeland; Aufrechterhaltungs-, Einbettungs- und Bewältigungsstrategien im Spannungsfeld Ursprungs- und Aufnahmeland <i>D/</i>: zweite Diskussion von Studierenden; Shockmemory Light <i>Quellen</i>: (Easthope 2009; Laitin 1999)</p>
	5	<p>Empirische Untersuchungen zu transnationalen Räumen, Diversität und Ungleichheit <i>T/</i>: Handlungsräume wie städtischer Raum, Räume der Diversität für den Austausch und Räume der Ungleichheit (Segregation, Ausgrenzung, Marginalisierung) <i>D/</i>: Diskussionsgestaltung durch die Studierenden; jeweils pro AG: Besprechung von Forschungsgegenstand und möglichen Fragestellungen; Zwischenfazit zum Block II <i>Quellen</i>: (Plüss 2013)</p>
III: Studie	6	<p>Forschung - Methoden - Ethnographie <i>T/</i>: Forschungsdesign; Stufen des Forschungsprozesses; qualitative/ quantitative Methodologien; Methodenvielfalt und Anwendungsmöglichkeiten; exemplarischer Schwerpunkt zu ethnologischen Methoden <i>D/</i>: Mindmap zu Stufen des Forschungsprozesses; Diskussion im Plenum; Forschungsprojekt; Feedback „Was ist klar/unklar?“ <i>Quellen</i>: (Miles und Huberman 2009; Emerson et al. 2011; Murchison 2010)</p>
	7	<p>Erste Feldarbeit in Siegen <i>D/</i>: Feldarbeit der AGs; Erstellung der Feldnotizen; Einreichung und Bewertung in Moodle</p>
	8	<p>Zwischenbesprechung <i>T/</i>: Berichte zur Feldarbeit; Analyse der Feldnotizen; Gestaltung des Photo-Essays <i>D/</i>: Work-in-Progress-Diskussion, Q&A-Runden; Peer-Beratung <i>Quellen</i>: (Dattatreyan 2018; Hagar 2015).</p>
	9	<p>Zweite Feldarbeit in Siegen <i>D/</i>: Feldarbeit der AGs; Feldnotizen; Einreichung und Bewertung in Moodle</p>
	10	<p>Schlussbesprechung <i>T/</i>: Berichte; Analyse der Feldnotizen <i>D/</i>: Work-in-Progress-Diskussion; Peer-Beratung; Zwischenfazit Block III</p>

IV: Präsentation	11	Photo-Essay 1 und 2 - Migrantenorganisationen <i>T/:</i> Russisch-Deutsches Kulturzentrum Litera e.V. Stelle Chiare e.V. italienischer Kulturverein <i>D/:</i> Photo-Essay mit Q&A- und Feedbackrunde (Die Sitzungen 12 bis 14 werden nach gleichem Muster aufgebaut)
	12	Photo-Essay 3 - Transnationale Räume in Siegen <i>T/:</i> Freundschaftsfest 2016. „Freundschaft, die Frieden schafft“
	13	Photo-Essay 4 - Flüchtlinge und Willkommenskultur <i>T/:</i> „Refugees Welcome Siegen“
	14	Photo-Essay 5 - Ethnische Ökonomie und unternehmerisches Handeln <i>T/:</i> „Mix Markt“ Siegen, informell: „Russischer Laden“
Outro	15	Abschlussdiskussion <i>T/:</i> Fazit <i>D/:</i> Feedback zum Seminar

Tabelle 1: Thematische und didaktische Inhalte des forschungsorientierten Seminars
 Society on the Move, Sommersemester 2016

Material

Für die Gestaltung des Seminars benötigt man eine gewisse Anzahl organisatorischer und inhaltlicher Materialien, eine Grundausrüstung für die technische Unterstützung sowie sonstige Arbeitsmaterialien. Grundlage der organisatorischen Materialien ist der Seminarplan (Syllabus) mit Seminarüberblick, Lernzielen, Beschreibung der Studien- und Prüfungsleistungen, mit inhaltlichem Seminarablauf (Zeitplan) und Terminen, Literaturhinweisen, Layout der Feldnotizen; Verwaltung und die Kommunikation mit und unter den Studierenden basieren auf einer Moodle-Seminarseite (s.o. im Abschnitt **Methoden**). Moodle bietet auch wichtige Unterstützung bei Verwaltung der inhaltlichen Materialien, dem Semesterapparat mit Texten und Hyperlinks. Die *Arbeitsmaterialien* beinhalten Flipchart-Papier und Buntstifte für die Erstellung z.B. der kognitiven Landkarten; farbige Moderationskarten zur Visualisierung der Arbeitsergebnisse und Feedbackrunden. Zur technischen Ausrüstung gehören Laptop und Beamer für sämtliche Seminarsitzungen und die Entwicklung der Photo-Essays; ggf.

eine Smartphone-Kamera zur Dokumentation der Ergebnisse; ggf. Aufnahmegeräte für Interviews.

Reflexion

Diese Vorstellung der Veranstaltung „Gesellschaft in Bewegung“ stellt ein didaktisch durchdachtes Konzept von forschungsorientiertem Lehren und Lernen dar. Aus Sicht der Dozierenden ermöglicht dieses Lehrkonzept, Lehr- und Forschungstätigkeiten miteinander zu vereinbaren und im Prozess der Begleitung bzw. Betreuung von Studierenden bei deren Forschungsvorhaben sich auch selbst zu verbessern. Aus Sicht der Studierenden wird ein solches Seminar durch fremd- und selbstbestimmtes Lernen geprägt, das nachhaltige Potenziale bietet: Inwiefern ist das im Seminar Erlernte auf andere Bereiche übertragbar? Ist es von Nutzen für die Abschlussarbeit? Welche Anwendungsmöglichkeiten bietet die Methodologie? Sind die erlernten Kompetenzen nachhaltig erworben, und haben sie einen Platz im weiteren Studium? Solche Fragen sollten die Studierenden im Laufe des Seminars für sich beantworten können.

Über seine thematische, fachliche und methodologische Breite hinaus ist das Seminar durch unterschiedliche Kommunikationsebenen geprägt und soll es gerade davon auch profitieren.

- Erstens gibt es die Kommunikationsebene Peers to Peers: in kleineren Arbeitsgruppen und größeren Diskussionsrunden sollten die Studierenden in engen Kontakt zueinander treten.
- Zweitens gibt es die Kommunikationsebene Dozierende Studierende: die Dozierende soll mit sanfter Führung eine beratende und moderierende Rolle einnehmen, während den Studierenden eine gestaltende und experimentelle Rolle zugewiesen ist.
- Drittens gibt es noch die Kommunikationsebene der Studierenden gegenüber ihrer Studiumgebung, d.h. der Stadt oder der Gemeinde: besonders für ortsfremde Studierende ist es wichtig, einen soziologischen Blick auf ihren Studienort zu werfen. Mit

den lokalen Akteuren aus solch einer Gemeinde in Berührung zu kommen, sollte zu einer persönlichen Bereicherung, insbesondere aber auch zum Abbau von Stereotypen führen; solche lokalbezogene Kommunikation sollte den Blick schärfen, hinter, unter und neben vordergründiger Homogenität dennoch Nuancen, Diversität und Spezifika zu erkennen und diese zu analysieren.

Bei aller Seminarplanung und bei jedem noch so ausgearbeiteten Seminarschema im Detail können sich bei der realen Umsetzung einer solchen Veranstaltung jedoch immer wieder unerwartete Reaktionen der Studierenden ergeben; es muss also eine der wichtigsten Vorgaben für Dozierende bleiben, sich eine ausreichende gestalterische Flexibilität zu bewahren, um auf ungeplante Abweichungen in den aktuellen Abläufen angemessen reagieren zu können.

Literaturverzeichnis

„Refugees Welcome!“ Studentische Initiative der Universität Siegen (2015). Online verfügbar unter https://rwsiegen.grosskopfgames.de/?page_id=1042, zuletzt geprüft am 30.11.2018.

Bauman, Zygmunt (2012): *The Ambiance of Uncertainty*. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=lPRV8fTn3WQ>, zuletzt geprüft am 30.11.2018.

Brinker, Tobina; Schumacher, Eva-Maria (2014): *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Lehrkit für Hochschuldozierende. Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten*. Bern: HEP Verlag.

Dattatreyan, Ethiraj Gabriel (2018): *Archiving Postcolonial Modernity: The Foreign Service Family Slide Show. Writing with Light*. Cultural Anthropology website. Online verfügbar unter https://culanth.org/photo_essays/51-archiving-postcolonial-modernity-the-foreign-service-family-slide-show, zuletzt geprüft am 26.11.2018.

Diekmann, Andreas (2007): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 17. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Easthope, Hazel (2009): *Fixed Identities in a Mobile World? The Relationship between Mobility, Place, and Identity*. In: *Identities* 16 (1), S. 61–82.

Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I.; Shaw, Linda L. (2011): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press.

Glick Schiller, Nina; Basch, Linda; Szanton-Blanc, Cristina (1992): *Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*. New York Academy of Sciences.

Hagar, Annelise (2015): Existence in Resistance. Berkeley Journal of Sociology. Online verfügbar unter <http://berkeleyjournal.org/2015/02/existence-in-resistance/>, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Hoffman, Daniel (2015): Corpus: Mining the Border. Cultural Anthropology. Online verfügbar unter http://www.culanth.org/photo_essays/1-corpus-mining-the-border, zuletzt geprüft am 17.10.2015.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler, S. 9–35.

Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: HSW 1+2, S. 22-29.

Klein, Zamyat M. (2007): Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Augsburg: [Jokers].

Laitin, David D. (1999): Identity in Formation: The Russian-Speaking Nationality in the Post-Soviet Diaspora. In: Steven Vertovec und Robin Cohen (Hg.): Migration, Diasporas, and Transnationalism. Cheltenham, UK, Northampton, MA: Edward Elgar (An Elgar reference collection, 9), S. 281–316.

LITERA e.V. Russisch-Deutsche Kulturzentrum (2011). Online verfügbar unter <http://www.litera-kulturzentrum.de/>, zuletzt geprüft am 30.11.2018.

Ludwig, Joachim (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. In: Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3, S. 6-16.

Massey, Douglas S.; Arango, Joaquin; Hugo, Graeme; Kouaouci, Ali; Pellegrino, Adela; Taylor, J. Edward (1993): Theories of International

Migration: A Review and Appraisal. In: Population and Development Review 19 (3), S. 431–466.

Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael (2009): Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
Monolith (1997): Mix Markt. Online verfügbar unter <https://www.mixmarkt.eu/>, zuletzt geprüft am 30.11.2018.

Murchison, Julian M. (2010): Ethnography Essentials. Designing, Conducting, and Presenting Your Research. 1. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.

Plüss, Caroline (2013): Chinese Migrants in New York. Explaining Inequalities with Transnational Positions and Capital Conversions in Transnational Spaces. In: International Sociology 28 (1), S. 12–28.

Portes, Alejandro; Guarnizo, Luis; Landolt, Patricia (1999): The Study of Transnationalism. Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. In: Ethnic and Racial Studies 22 (2), S. 217–237.

Schmid, Thomas J. (1992): Classroom-Based Ethnography. A Research Pedagogy. In: Teaching Sociology 20 (1), S. 28.

Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler, S. 53–68.

Schulte, Dagmar (2015): Eine Veranstaltung lernreich gestalten. In: Dagmar Schulte und Berbeli Wanning (Hg.): Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 4. Die Idee dahinter. Aspekte zur Gestaltung lernreicher Lehre. Siegen: Universi, S. 217–239.

Sonntag, Monika; Rueß, Julia; Ebert, Carola; Friederici, Kathrin; Schilow, Laura; Deicke, Wolfgang (Hg.) (2016): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. Berlin: Bologna.lab.

Stelle Chiare e.V. italienischer Kulturverein (1997). Online verfügbar unter <https://www.stelle-chiare.de/der-verein/>, zuletzt geprüft am 30.11.2018.

Willkommen in Siegen. Informationen für Neubürger. Ausgabe 2018/2019 (2018). Siegen.

Migrationsbedingte Diversität als Gegenstand forschenden Lernens

Dr. Andreas Kewes

Abstract

Im Sommersemester 2017 habe ich erstmals ein Seminar unter dem Titel „Neue Diskurse zu migrationsbedingter Diversität“ durchgeführt. Von Beginn an war diese Veranstaltung als forschendes Lernen konzipiert worden. Sie wurde im darauffolgenden Sommersemester mit Variationen wiederholt. Im nachfolgenden Text werden Zielsetzung, Aufbau und Methoden des Seminars skizziert, mögliche Forschungsthemen vorgestellt und entstandene Herausforderungen reflektiert. Das Seminar-Konzept wurde im MA-Studiengang *Bildung und Soziale Arbeit (BiSo)* umgesetzt, es eignet sich m. E. aber auch für andere sozialwissenschaftliche Studiengänge.

Anlass des Seminars

Migration ist nicht erst seit der zugenommenen Fluchtmigration nach Deutschland in den Jahren 2015ff. ein gesellschaftliches Megathema. Unter anderem in der Beratungsarbeit stellt Migration seit vielen Jahren einen Arbeitskontext der Sozialen Arbeit dar, weswegen es eine kontinuierliche Nachfrage nach einschlägigen Seminaren in sozialwissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Studiengängen gibt.

In Kontexten von Hausarbeiten oder Seminaren ist aber festzustellen, dass die dabei verwendeten Verständnisse und Begrifflichkeiten recht begrenzt sind, angesichts der Tatsache, dass im gleichen Zeitraum die migrationswissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Forschungszugänge immer reflektierter werden. Allzu häufig wird in universitären Veranstaltungen und Prüfungsleistungen ein undifferenziertes, alltagssprachliches und zu wenig reflektiertes Verständnis von Migration und Migrationsgesellschaften artikuliert. Diesem Common Sense nach kann man zwischen den Migrant_innen

und den Nicht-Migrant_innen klar unterscheiden, gibt es scheinbar eindeutige Kulturen, gibt es überhaupt sehr viel Eindeutigkeit hinsichtlich Herkunft, Migrationsmotiven, Zukunftsvisionen und -erwartungen. Viele Ausarbeitungen über Migrations- und Inkorporationsprozesse tragen einem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis zu wenig Rechnung. Dabei scheinen mir zwei Erklärungen für diesen Befund denkbar: Erstens kennen Studierende neuere Forschungsansätze schlicht nicht. Falls doch, dann erscheint ihnen zweitens deren Verwendung aufgrund ihrer vergleichsweise komplexen Begriffssprache als zu schwierig. Wer wollte auch während der eigenen Abschlussarbeit eine ganz neue Perspektive, Sprache oder Forschungshaltung einüben?

Entsprechend möchte das Seminar eine Möglichkeit bieten, Perspektiven, Theoriesprachen oder Haltungen auszuprobieren und in empirischen Projekten anzuwenden. Dabei sollen Themen behandelt werden, die vor der sprichwörtlichen Haustüre liegen: Bestehen transnationale Vernetzungen der lokalen Moscheegemeinde und wenn ja, wie werden sie reproduziert? Was meint der Begriff Superdiversität und welche Rolle spielt diese beispielsweise in einer Berufsschule? Wieso ist das Denkmuster *Wir und die Anderen* so wirkmächtig und wie wird es, bspw. in der Berichterstattung der Lokalpresse, reproduziert? Wie werden in der eigenen Lieblingsserie, einem Film oder in der Literatur Migration und Differenz dargestellt? Hybrid? Postmigrantisch? Wie klassifiziert die Ausländerbehörde eigentlich ihre Klientel und wie setzt sie erzwungene Ausreisen/ Abschiebungen um? Indem die Studierenden solche Fragen in kleinen Forschungsprojekten beforschen, werden verschiedene gesellschaftliche Konstruktionen von Migration offengelegt. Dabei werden jüngere Begrifflichkeiten der Migrationsforschung aufgegriffen (etwa Transnationalismus (Pries 2010b), Superdiversity (Vertovec 2007), Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril et al. 2013), Postmigration (Yildiz 2014)), die zudem unterschiedliche sozialräumliche Ebenen und Kontexte (spaces) von Migration in den Blick nehmen (mit besonderem Bezug auf Städte z. B. Glick Schiller und Caglar 2011).

Ziele des Seminars

Ein maßgebliches Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden zum Ende des Seminars ihren sprachlichen und analytischen Werkzeugkasten für verschiedene Phänomene migrationsbedingter Diversität aufgefüllt haben. Damit ist gemeint, dass sie wesentliche Begriffe, Heuristiken, Diskurse nicht nur kennen, sondern dass sie alltägliche Geschehnisse, Nachrichten, Erfahrungen hier einordnen, unterscheiden und klassifizieren können. Zugleich sollen sie dies auf einer wissenschaftlich fundierten Basis tun und sich einschlägiger Theorien und Methoden bedienen. Praktisch entwickeln die Studierenden im Semesterverlauf ein eigenständiges Forschungsprojekt und setzen dieses im Seminarverlauf auch um. Es gilt also, die eigene Rolle als (wissenschaftliche_r) Beobachter_in wahrzunehmen und zu trainieren, um sie in einer wissenschaftlichen Arbeit (etwa der eigenen Masterarbeit) auch anwenden zu können.

Das Seminar soll von allen Beteiligten getragen werden: Ohne die Fragen der Studierenden und ihre wissenschaftliche Neugier wäre das Arbeiten einseitig von der Seminarleitung dominiert. Wird in dem Seminar eine kleine Abschlusstagung vereinbart, in der sich die Studierenden gegenseitig die Früchte ihrer Arbeit aus dem laufenden Semester vorstellen, dann steht und fällt dieser Abschluss mit der Leidenschaft und Akribie, mit der während des Semesters gearbeitet wurde. Insofern soll Forschungsinteresse geweckt und die Fruchtbarkeit einer heterogenen empirischen Sozialforschung demonstriert werden, denn Erkenntnisinteresse und Methodenvielfalt stellen maßgebliche Werte eines Hochschulstudiums dar.

Haltungen

In einem solchen Setting, in welchem einerseits vergleichsweise neue, wenig etablierte Sichtweisen auf Migration eingeübt werden sollen, andererseits aber der Studienabschluss naht, spielt die Seminarleitung eine wichtige Rolle: Sie ist nämlich sowohl Anleitung und ggf. kritische Instanz für erste Forschungsentwürfe als auch Prüfer_in zum Ende des Seminars. Zudem sehe ich die Seminarleitung

in diesem Seminar aufgefordert, gleichermaßen eine Sensibilität für gutes wissenschaftliches Arbeiten anzuregen bzw. dieses auch zu sanktionieren und den Kolleg_innen aus der Nachwuchsforschung ausreichend Raum einzuräumen, das zu thematisieren, was ihnen für die eigene Forschen Erkenntnis liefernd scheint. Dabei ist es mir wichtig, dass ich meine eigene Forscher-Haltung in diesem Feld zum Thema mache, weil sie mich möglicherweise in bestimmten Punkten einschränkt, aber in zahlreichen Punkten auch zum Gesprächspartner für meine Studierenden macht: Ich habe natürlich auch eine eigene Arbeitsweise, die ich mir im Laufe der Jahre erarbeitet habe und die sicherlich nicht beliebig ist; zugleich habe ich Themenschwerpunkte, die bei weitem nicht sämtliche Forschungs- und Erkenntnisinteressen hinsichtlich Migration und Diversity abdecken. Zudem hat es mich einige Jahre an Versuch und Irrtum gekostet, um heute an jenem Punkt zu sein, an dem ich bin. Insofern kann ich ggf. Sackgassen der Forschung aus eigener Erfahrung benennen und z. B. schlechte/unpassende Feldzugänge vermeiden helfen. Umgekehrt bin ich aber auch ein Kollege der Nachwuchsforscher_innen im Seminar und kann daher auch von ihren Sichtweisen, Fragen und Materialien lernen. Last but not least ist meine Haltung als Forschender davon geprägt, selbst empirisch zu arbeiten: Ich sehe einen großen Gewinn darin, die Sichtweisen der Befragten/ Beobachteten ernst zu nehmen, ggf. das Forschungsprojekt sogar mit ihnen gemeinsam zu entwickeln (zur partizipativen Forschung vgl. Unger 2014) und dabei neue und unkonventionelle Sichtweisen auf Migration und Diversity zu entwickeln.

Als Hochschullehrender ist es mir darüber hinaus ein Anliegen, auch mit denjenigen eine wissenschaftsbasierte, ggf. forschende Haltung für die Berufspraxis einzuüben, die nicht selbst in der Wissenschaft bleiben. Auch diejenigen, die gemeinhin als Praktiker_innen bezeichnet werden, weil sie in Sozialer Arbeit und anderen Organisationen außerhalb der Wissenschaft arbeiten, benötigen für ihre Arbeit sehr oft eine fragende und reflexive Haltung, wie sie eben in Forschungsprozessen eingeübt und angewandt wird.

Zielgruppe

Sind somit Thema und Ziel des Seminars benannt und ist meine Haltung klar, so stellt sich die Frage, mit wem ein solches Seminar umzusetzen wäre. Das Seminar eignet sich für Studierende, die nicht nur eine gewisse Vorerfahrung zu Forschungsmethoden und der wissenschaftlichen Behandlung von Migration und Diversity haben, sondern auch selbst forschen möchten. Dies mag für manche Bachelor-Studierende wenig attraktiv sein, insbesondere dann, wenn sie konkrete Ideen haben, dass sie nach ihrem Bachelor in ein bestimmtes Arbeitsfeld Sozialer Arbeit eintreten. Es gibt andere Studierende im Bachelorstudiengang, die entweder der Forschung gegenüber offen sind oder – wie an der Universität Siegen – im Verlauf ihrer Praxisphase ohnehin ein eigenständiges Forschungsprojekt konzipieren müssen, aber noch nicht wissen wie sie dies umsetzen. Diese Studierenden können bereits ausreichend Vorerfahrung, Feldkontakte und eigene Motivation mitbringen, um in einem solchen Seminar aktiv mitzuarbeiten. Meiner Einschätzung nach stellen aber v. a. Studierende in den stärker auf Forschung ausgerichteten Masterstudiengängen die geeignete Zielgruppe für dieses Seminar dar.

Idealerweise sind die Seminarteilnehmer_innen Masterstudierende im dritten Fachsemester. Um tatsächlich auf die Abschlussarbeiten vorzubereiten, sollte das Seminar immer in dem Semester angeboten werden, welches nach Studienverlaufsplan vor den Abschlussarbeiten liegt (an der Universität Siegen wäre dies das Wintersemester). Gleichwohl kann es auch in anderen Semestern angeboten oder von Studierenden anderer Fachsemester besucht werden.

Aufbau/ Ablauf/ Methoden

Generell stellt ein idealisierter Forschungsprozess den maßgeblichen Rahmen für das Seminar dar. Forschung organisiert sich m. E. prozesshaft mit unterschiedlichen Zwischenschritten wie

- der Klärung des Forschungsstandes,
- der Explizierung einer Forschungsfrage,

- der Erhebung,
- der Auswertung und
- der Ergebnispräsentation.

All diese Schritte sind ihrerseits wiederum Prozesse des gegenseitigen Abgleichens zwischen eigener Sichtweise und kritischem Publikum bzw. zwischen Schreibtisch und Feld. Das Seminar soll diesen Rahmen ebenfalls berücksichtigen, soll aber das für Hochschulqualifikationsschriften typische Versinken in der mannigfaltigen Forschungsliteratur unbedingt vermeiden.

Die Studierenden sollen das Seminar nutzen sowohl zur Konzeptionalisierung und Durchführung eines kleinen Forschungsprojektes als auch zur Anwendung und Durchdringung wichtiger migrationswissenschaftlicher Konzepte. Hierfür wird das Seminar grob in Präsenz- und Selbstarbeitsblöcke eingeteilt. Schließlich benötigt das Seminar aufgrund der Kombination von praktischen und theoretischen Elementen vor allen Dingen Zeit: Zeit für Lektüre, Zeit für Diskussion, Zeit für Feldzugänge, Zeit für Auswertungen. Diese Zeit will es schaffen durch das Vermeiden allzu vieler Präsenzveranstaltungen mit Pflichtlektüre, die für das jeweils eigene Projekt eher randständig wäre. Entsprechend sollen Präsenzveranstaltungen im Semester so verteilt sein, dass sie den gemeinsamen Rahmen zu setzen ermöglichen, also vorwiegend zum Semesteranfang und zum Semesterende. In Phasen ohne Präsenzveranstaltungen finden Kleingruppengespräche oder Einzelbetreuungen statt, in welchen Fragen zum Arbeitsprozess geklärt werden. Präsenzveranstaltungen sind dafür idealerweise vierstündig, um konkret an einem Beispiel/einer Methode/einem theoretischen Zugang arbeiten zu können.

Zur gegenseitigen Überprüfung der Selbstorganisation werden mit den Studierenden Meilenstein für die eigenen Forschungsprojekte vereinbart. Diese sind beispielsweise:

- Fragestellung bis...,
- Feldzugang klären bis...,
- Erhebung bis....

- Beginn Auswertung ab ...
- sowie die Präsentation der Ergebnisse zum letzten Seminartermin.

Es kann zudem sinnvoll sein, den eigenen Forschungszugang in Forschungstagebüchern zu reflektieren. Eine solche Reflexion bietet den Studierenden die Möglichkeit, eigene Arbeitsweisen zu explizieren und anschließend deren Ertrag ggf. auch kritisch zu reflektieren. Wird das Forschungstagebuch zum Gegenstand der Begutachtung des Seminars (z. B. auch als Alternative zur schriftlichen Hausarbeit), dann ergeben sich hieraus zusätzliche Korrektur- und Kommunikationsansprüche an die Lehrenden.

Die Seminarsitzungen selbst können durch folgende Methoden der Gegenstandsvermittlung strukturiert werden:

- Die Studierenden sollen die Seminarveranstaltung mit Anfang und Ende als Einheit begreifen können, denn das Seminar ist primär der gemeinsame Diskussionsort. Insofern plane ich für die Seminareinstiege regelmäßig ein **Blitzlicht**, in welchem die Studierenden Fragen, Beobachtungen und eigene Lektüre bezüglich Migration und Diversity aus der vergangenen Woche einbringen können. Durch eine kurze Diskussion dieser Blitzlichter im Seminar sollen die Studierenden auch die unmittelbare Relevanz des Seminars für die außeruniversitäre Wirklichkeit erfahren. Die jeweiligen Sitzungen enden mit **Ein-Minuten-Papieren**, in welchen den Studierenden Gelegenheit gegeben wird, die in der Sitzung diskutierten Inhalte zu reflektieren und handschriftlich festzuhalten.
- Die erste Sitzung/der erste Sitzungsblock soll sich ausgiebig der Bildung der Gruppe widmen, hierzu werden Vorkenntnisse zum Seminarthema und Erwartungen an das Seminar, aber auch emotionale Bezüge (hinsichtlich dem eigenen Forschen und Migration) abgefragt, etwa in der Methode der ‚lebendigen Statistik‘.

- In folgenden Sitzungen werden die Studierenden Fachliteratur behandeln. Hierzu wird Gruppenarbeit stattfinden, wobei die verschiedenen Gruppen auch verschiedene, jeweils für sie passende Literatur lesen. Damit auch die gesamte Seminargruppe von der jeweiligen Lektüre profitiert, sollen die Studierenden zu ihrem jeweiligen Thema kurze Thesenpapiere erstellen, welche als **Wandzeitung/Galerie** in den folgenden Blöcken dienen. Diese Wandzeitungen können dann auch zum Abschluss ausgestellt werden.
- Da im Seminarverlauf Prozesse der Klassifikation als Konstruktionen von Diversity in den Blick geraten, empfiehlt es sich, mit der Ausländerbehörde als maßgeblicher Klassifiziererin vor Ort den Kontakt zu suchen und diese als Gast in eine Seminarsitzung einzuladen.

Eine Variation des Seminars in Richtung forschungsbasierten Lernens (zu dieser Unterscheidung vgl. Huber 2009, 2014; Ludwig 2011) wäre es, anhand empirischer Studien zu diskutieren, welcher Forschungsprozess (im Sinne von Feststellen eines Forschungsstandes, Formulierung einer eigenen Forschungsfrage, Erhebung und Auswertung) in dieser Studie aufscheint und ob die vorgestellten Ergebnisse nachvollziehbar sind. In solch einer Seminarkonzeption können mehr und unterschiedlichere Theorien und Forschungszugänge vorgesehen werden. Da es weiterhin das Ziel eines solchen Seminars wäre, dass die Studierenden unterschiedliche Theorien und Forschungszugänge kennen und anwenden können, wäre eine adäquate Prüfungsleistung die Erstellung eines ausführlichen Exposé zu einer neuen Forschungsfrage, inklusive der Skizzierung des einschlägigen Forschungsstandes sowie einer möglichen empirischen Studie.

Inhalte/ Themen/ Forschungsdesigns

Neben den weiter oben genannten Themen können die Studierenden grundsätzlich all das zum Gegenstand ihrer Forschung machen, was sie im Kontext des Seminars interessiert, sofern es sich innerhalb eines Semesters bewältigen lässt. Grundsätzlich sind die Themen

so angelegt, dass die Studierenden ein bestimmtes Wissen über Migration oder Diversity rekonstruieren (Wissen meint hierbei sowohl explizit kognitive Prozesse wie Typisierungen, Sprechweisen, Klassifikationen, Kategorisierungen usw. als auch emotionale Aspekte wie Zugehörigkeiten), welches im Alltag wirkmächtig ist und dadurch Unterscheidungen und Relevantsetzungen wie Migration oder Differenz überhaupt hervorbringt. Damit knüpfen die jeweiligen Forschungsthemen an einem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis an. Dazu bieten sich neben Befragungen und Beobachtungen auch die Auswertung von Selbsterzeugnissen, Informationsmaterialien, Fotos, Presseartikel usw. an. Zusätzlich zu den oben genannten, eher alltagsnahen Themen scheinen mir auch professionstheoretische Fragestellungen der Sozialen Arbeit sinnvoll: Wie entwickelte sich bspw. in der sozialpädagogischen Literatur ein Diskurs zu Migration oder zu Diversity? Dies ließe sich empirisch anhand von Einführungsbüchern, Fachzeitschriften oder einschlägigen Handbüchern im Zeitverlauf rekonstruieren und würde somit ein Wissen über professionelle Sichtweisen auf Migration/Diversity produzieren. Auch andere historische Rekonstruktionen – etwa zur lokalen Unterbringung von Geflüchteten und Vertriebenen nach dem zweiten Weltkrieg, von sogenannten Gastarbeiter_innen in der Phase des Wirtschaftswunders oder von Asylbewerber_innen in den vergangenen Jahrzehnten – wären denkbar, um bspw. sozialpolitische und stadträumliche Konstruktionen von Migration und Differenz zu verstehen. Hierfür wären insbesondere Archivistudien durchzuführen.

Material

Da es sich bei dem hier skizzierten Seminar um eines des forschenden Lernens handelt, erarbeiten sich die Studierenden ihr Material maßgeblich selbst. Gleichwohl kann es angeraten sein, zur Anleitung des Forschungsprozesses eigenes Forschungsmaterial im Seminar einzusetzen, um anhand dessen verschiedene Arbeitsschritte zu beschreiben. So hat es sich in den vergangenen Semestern als hilfreich erwiesen, dass ich als Seminarleiter Transkripte oder Bildmaterial zur Verfügung gestellt habe. Auch Zeitungen oder ethnografische Berichte können im Seminar zur Verfügung gestellt werden, um

daran Herausforderungen beim Feldzugang zu thematisieren oder die Kombinierbarkeit von Material mit bestimmten Fragestellungen zu problematisieren. Beim Einsatz von empirischem Rohmaterial gilt die Faustregel: weniger ist mehr. Gerade weil das genannte Material offen ist für Interpretation und idealerweise die Gruppe gemeinsam Lesarten entwickelt, kann die Arbeit etwa mit zwei Seiten reichhaltigem Transkript oder mehreren kompletten Tageszeitungen die Sitzung überfordern.

Daneben stellt Fachliteratur mit einem guten Theorie-Empirie-Mix die geeignete Basislektüre dar: Sehr schön eignen sich beispielsweise ethnografische Studien wie diejenigen von Scheffer (2003), weil sie das eigene empirische Datenmaterial ausführlich dokumentieren. Ähnliches gilt für Interviewstudien, die das Datenmaterial Schritt für Schritt interpretieren und dabei Abstraktionen entfalten, wie etwa bei Cyrus (2008); auch ein eigener Beitrag von mir (Kewes 2016) hat im Seminar eine ausführliche Diskussion stimuliert. Programmatische Titel, die vorwiegend theoretische Argumente liefern (z. B. Mecheril et al. 2013), sind ebenso wie stark empirisch orientierte Forschungsberichte zu sehr spezialisiert. Allzu geraffte Einführungstexte sind hingegen zu abstrakt (z. B. Pries 2010a, 2013), da sie einen größtmöglichen Überblick über die Ergebnisse unterschiedlicher Studien liefern, ohne sich mit deren tatsächlichen Arbeitsweisen zu beschäftigen oder konkretes Datenmaterial vorzustellen. Alle drei Texttypen mögen denjenigen nützen, die für ein konkretes Projekt die Hintergründe der eigenen Forschungsperspektive ergründen. Um aber den Studierenden eine erste Orientierung zu bieten, wie Forschung in einem bestimmten Bereich mit einer bestimmten Fragestellung vollzogen werden kann, scheinen mir Texte geeignet, die sowohl diskutieren, wieso ein bestimmtes Forschungshandeln (theoretisch/empirisch) sinnvoll ist, als auch präsentieren, wie es konkret vollzogen wird.

Reflexion

Im Verlauf der beiden Seminare (sowie anderer Seminare mit Migrationsbezug im Masterstudiengang) hat sich gezeigt, dass bei den

Studierenden fundierte Kenntnisse über die aufenthaltsrechtlichen Regelungen, bspw. zu Aufenthaltstiteln, zum Arbeitsmarktzugang oder zur staatlichen Organisation der Asyl- und Zuwanderungspolitik in Deutschland. Insofern kann es sinnvoll sein, einen entsprechenden Themenblock im Seminar einzuplanen oder den Besuch bestimmter Seminare zum (Ausländer-)Recht als eine Zugangsvoraussetzung für dieses Seminar zu erklären.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die hier skizzierte Arbeitsweise in dreifacher Hinsicht anspruchsvoll für die Studierenden ist: Mit seinem stark sozialwissenschaftlichen Fokus mag es diejenigen Studierenden der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit irritieren, die einen stärker erziehungswissenschaftlichen Fokus bevorzugen. Hier mag es aber Möglichkeiten geben, etwa indem spezifisch auf pädagogisches Handeln geschaut wird. Als zweite Herausforderung hat sich gezeigt, dass es auch im Masterstudiengang noch unzureichende Vorkenntnisse zum empirischen Arbeiten gibt. Da das Seminkonzept derzeit vorwiegend auf qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung ausgerichtet ist, im Siegener Bachelorstudium aber vorwiegend quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung gelehrt werden, ist diese Schwierigkeit bereits im Studienangebot angelegt. Entsprechend braucht es zusätzlich zur Einführung in die Heuristiken auch Einführungen in entsprechende Arbeitsmethoden. Drittens ist der zeitliche Rahmen für ein solches Seminar mit nur einem Semester arg eng. Dies ist einer der Rückmeldungen im Seminarfeedback. So schrieb ein_e Teilnehmer_in, dass je nach Sitzung und Methodenelement (Wandzeitung, Vortrag) der Arbeitsaufwand „in Ordnung“ war, dass aber das Gesamtpaket an Aufgaben (Tagebuch, Verschriftung des Vortrags als Leistung für die Modulprüfung) die eigene Zeiteinteilung auf die Probe stellte: „Gegen Ende musste man einfach nur irgendwie fertig werden und es ging nicht mehr so um eine gute Forschung.“ Im Siegener Masterstudiengang *BiSo* finden zusätzlich zu solchen Seminarangeboten oder der Abschlussarbeit dreisemestrig organisierte Pflichtmodule zu Forschungsmethoden/ Forschungspraxis statt, die mehr Zeit zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung bieten, aber nicht zwangsläufig Themen wie Migration oder Differenz behandeln.

All diesen Herausforderungen zum Trotz melden die Studierenden zurück, dass sie das Seminar als gewinnbringend erachten und auch als perspektiverweiternd für ihre Abschlussarbeiten. So schrieb ein_e andere_r Teilnehmer_in in einem Feedbackbogen: „Im Zuge des Seminars haben sich viele Fragen für meine MA ergeben, die ich mir sonst evtl. (zu) spät gestellt hätte. Ein paar konnte ich auch schon klären. Die Erprobung durch das Mini-Forschungsprojekt hat mir geholfen.“ Auch die Seminarkonzeption mit Blockseminar-Sitzungen wurde positiv hervorgehoben.

Fazit

Ein Seminar mit eigener Forschungsarbeit kommt den Wünschen vieler Studierender entgegen, wonach sie gerne eigene Schwerpunkte setzen und nicht immerzu die „klassische“ Seminarform mit (im Zweifelsfall schlecht recherchierten) Referaten erleben wollen. Gleichwohl bedeutet eine solche Seminarform für Lehrende und Studierende eine Reise ins Ungewisse: Lässt sich tatsächlich in so kurzer Zeit ein kleines Forschungsprojekt entwickeln? Passen Thema und Methode zur jeweils handelnden Person? Was wird dabei wohl herauskommen? Dem Seminar ist dadurch eine größere Ungewissheit eingeschrieben als anderen Seminaren. Wenn der Seminarplan aber „aufgeht“, wenn Studierende gute Themen finden und diese mit passenden Theorien und Methoden bearbeiten, dann erlebt die gesamte Lerngruppe, wie sehr Forschung Horizonte erweitern kann. Möglicherweise lernt die Lerngruppe dabei auch den eigenen Studienort besser kennen – ein nicht zu verachtender Nebeneffekt.

Literatur

- Cyrus, Norbert (2008): Mobilität im Verborgenen. Plurilokale Mobilitätspraxen illegal beschäftigter polnischer Haushaltsarbeiterinnen in Berlin. In: Gudrun Hentges et al. (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171-201.
- Glick Schiller, Nina; Caglar, Ayse S. (Hg.) (2011): Locating migration. Rescaling cities and migrants. Ithaca: Cornell Univ. Press.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist; In: Ludwig Huber et al. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2009, S. 9-35; https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf (letzter Zugriff: 7. Januar 2020).
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 1+2/2014, S. 22 – 29; https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber.pdf (letzter Zugriff: 7. Januar 2020).
- Kewes, Andreas (2016): „Wir brauchen so Brückenleute!“. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–274.
- Ludwig, Joachim (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung; Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik; Universitätsverlag Potsdam 2011; <https://>

www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Beitraege-Hochschuldidaktik/bbhd03.pdf (letzter Zugriff: 7. Januar 2020).

Mecheril, Paul et al. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Paul Mecheril et al. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–55.

Pries, Ludger (2010a): Soziologie der Migration. In: Georg Kneer (Hg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 475–490.

Pries, Ludger (2010b): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pries, Ludger (2013): Internationale Migration. 4., unveränd. Aufl. Bielefeld: transcript.

Scheffer, Thomas (2003): Kritik der Urteilskraft. Wie Asylprüfung Unentscheidbares in entscheidbares überführt. In: Jochen Oltmer (Hg.): Migration steuern und verwalten. Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Göttingen: V & R Unipress, S. 423–458.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implication. In: *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), S. 1024–1154.

Yildiz, Erol (2014): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Erol Yildiz und Marc Hill (Hg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 19–36.

Digitale Medien in Schule und Unterricht

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für die lernförderliche Einbindung digitaler Medien in Schule und Unterricht

Dr. Regine Lehberger

Abstract

Die Digitalisierung hat bereits viele Teile des gesellschaftlichen und beruflichen Alltags erfasst und daher muss sich auch die Schule diesen Entwicklungen öffnen (Bos et al., 2014; Heinen & Kerres, 2017; KMK, 2016; OECD, 2005; Schmidt et al., 2017a) und die Schüler_innen auf einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien vorbereiten (Schulz, 2018). Auf Basis ihrer individuellen Lernvoraussetzungen sollten die Schüler_innen Medienkompetenzen entwickeln und Medien zielführend sowie reflexiv einsetzen können (Bos et al., 2014; KMK, 2016; Medienberatung, 2018; Schleicher, 2018). Darüber hinaus können digitale Medien zudem den Lernprozess der Schüler_innen fördern, da sie motivieren, interaktiv Rückmeldung zum Leistungsstand geben und das konstruktive und kooperative Lernen unterstützen können (Herzig, 2014; Hesse, 2004; Schmidt et al., 2017b). Themen einer digitalisierten Gesellschaft sollen in allen Fächern und in allen Schulformen Anwendung finden (KMK, 2016), was zugleich bedeutet, dass sich auch die Aufgaben und Anforderungen an die Lehrkräfte verändern. Neben der eigenen Medienkompetenz sollten sie in der Lage sein, digitale Medien in ihrem Unterricht kompetent und didaktisch sinnvoll einsetzen zu können (Eickelmann, 2020; KMK, 2016, 2019; Weiß & Bader, 2010). Die praktische Umsetzung dieser Querschnittsaufgabe ist an deutschen Schulen jedoch bisher noch nicht flächendeckend gelungen (Eickelmann & Gerick, 2020; Endberg & Lorenz, 2017). Bislang integrieren deutsche Lehrkräfte digitale Medien selten in ihren Unterricht und zudem eher lehrerzentriert sowie im Rahmen klassischer Anwendungsfelder, wie zur Informationsrecherche, für Präsentationen oder zur Textverarbeitung. Darüber hinaus fördert nur ein geringer

Anteil der deutschen Lehrkräfte in ihrem Unterricht zielgerichtet medienbezogene Kompetenzen bei den Schüler_innen (Drossel et al., 2019; Müller et al., 2006). Die meisten Lehrkräfte sehen die digitalen Medien hingegen als zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag an, aufgrund von Mehraufwand im Einsatz, Sicherheitsbedenken sowie fehlender Ausstattung und Support an der Schule (Kammerl & Mayrberger, 2011; Schmidt et al., 2017b). Es ist daher sinnvoll, dass die Lehrkräfte bereits in der universitären Ausbildung ihre Medien- und mediendidaktischen Kompetenzen entwickeln und reflektieren, sodass sie diese in ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit sinnstiftend einsetzen können (Dagstuhl-Erklärung, 2016; Eickelmann, 2020; Herzig, 2007; KMK, 2016; Kommer & Biermann, 2012; Schmidt et al., 2017a). Hierbei stellen die Gestaltung von digitalen Lernarrangements und die Reflexion über den lernförderlichen Einsatz im Unterricht wesentliche Schlüsselkompetenzen dar (Rolf, 2011). Allerdings konnte gezeigt werden, dass insbesondere Lehramtsstudierende nur ein geringes Interesse an Themen der Digitalisierung zeigen und digitale Medien auch seltener im Rahmen eigener Lernprozesse nutzen, als Studierende anderer Fachrichtungen (Kammerl & Mayrberger, 2011; Schmidt et al., 2017a). Da die Digitalisierung ein Querschnittsthema der Lehrer_innenbildung darstellt und die Medienpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaft angesehen werden kann (Mayrberger, 2012; Tulodziecki et al., 2014), lassen sich Lerngelegenheiten zur medienbezogenen Professionalisierung gut im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium verankern (KMK, 2019; Heinen & Kerres, 2017; Spanhel, 2007). Dieser Beitrag beschreibt daher ein hochschuldidaktisches Konzept für die Lehrer_innenbildung im bildungswissenschaftlichen Studiengang mit dem Schwerpunkt digitale Medien in Schule und Unterricht.

Anlass

Im bildungswissenschaftlichen Studiengang der Universität Siegen für die Lehrämter Haupt-/Real-Gesamtschule und Gymnasium/Gesamtschule ist das Angebot für Lehramtsstudierende zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung bisher wenig verankert, weshalb die hier vorgestellte Lehrveranstaltung konzipiert wurde.

Kompetenzorientierung

Die Studierenden sollen im Rahmen des Seminars Kompetenzen entwickeln, die für ein professionelles Handeln mit digitalen Medien in der Schule von Relevanz sind. Das der Veranstaltung zugrunde liegende Kompetenzmodell ist der Orientierungsrahmen Lehrkräfte in der digitalisierten Welt (Eickelmann, 2020), der mediendidaktische und medienpädagogische Kompetenzen professioneller Lehrkräfte beschreibt und sich an den zentralen Handlungsfeldern des Lehrer_innenberufs orientiert (Unterrichten, Erziehen, Fördern, Beraten, Schulentwicklung). Darüber hinaus finden sich weitere Anknüpfungspunkte für die medienbezogene Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (KMK, 2019), die der universitären Ausbildung im bildungswissenschaftlichen Studiengang zugrunde liegen.

Mediendidaktik

Das Ziel der schulischen Medienkompetenzförderung ist die Befähigung der Schüler_innen zu einer aktiven Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft (Heinen & Kerres, 2017). Da sich diese immer schneller weiterentwickelt ist es schwieriger geworden, die Schüler_innen von heute auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten (Fadel, Bialik, & Trilling, 2017). Die Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen und die Erarbeitung von Fachwissen in den Unterrichtsfächern ist zwar weiterhin notwendig, jedoch sind in der digitalisierten Welt übergeordnete Kompetenzen wie Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation sowie die Fähigkeit das Wissen in konkreten Handlungssituationen anwenden zu können, wichtiger geworden (Fadel et al., 2017; Herzig & Grafe, 2010). Zur Entwicklung von Kompetenzen in diesen Bereichen können digitale Medien in unterschiedlichen Formen eingesetzt werden, wie zum Beispiel als Unterrichtsgegenstand zur Erarbeitung von Fach-, informatorischen, medienpädagogischen und medienwissenschaftlichen Inhalten oder als Unterrichtsmethode zur Ausgestaltung der Lernprozesse der Schüler_innen (Herzig, 2014; Zylka, 2018 (Lehberger, 2021) Lehberger, R (2021) Die 4K im Unterricht digital

fördern. Pädagogik 12/21). In diesem Zusammenhang sollen digitale Medien nicht den bisherigen Unterricht ersetzen, sondern diesen vielmehr bereichern, vielfältige Handlungs- und Lernmöglichkeiten für die Schüler_innen bieten und weitere lernförderliche Potentiale eröffnen (Heinen & Kerres, 2017; Herzig & Grafe, 2006; Langemeyer & Schmid, 2017; Zierer, 2018). Darüber hinaus bieten digitale Medien Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten, die mithilfe analoger Unterrichtsmedien nicht zu erreichen sind und die im Unterricht für neue und kreative Aufgabenstellungen genutzt werden können (Ebner, Schiefner, & Walther, 2008; Günther & Zankel, 2016; Puentedura, 2006; Zylka, 2018). Digitale Medien bieten somit auch den Lehrkräften größere Handlungs- und Gestaltungsspielräume in Bezug auf die Methodenauswahl, Angebote zur inneren Differenzierung durch digitale Lernmittel und eine Individualisierung von Lernprozessen im Fachunterricht (Herzig & Grafe, 2006; Petko, 2017).

Zur Anbahnung und Entwicklung dieser mediendidaktischen Kompetenzen im Seminar erproben die Studierenden Umsetzungsmöglichkeiten digitaler Lernarrangements und reflektieren schulische Einsatzmöglichkeiten sowie deren Potentiale für die Etablierung einer zeitgemäßen schulischen Lernkultur (Dammer, 2013; Heinen & Kerres, 2017; Honegger, 2017).

Lehrer_innenrolle in einer Kultur der Digitalität

In einer digitalisierten Gesellschaft verändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte. Da die schulischen Fachinhalte und Informationen (z. B.: im Internet) für alle Schüler_innen jederzeit zur Verfügung stehen, haben Lehrpersonen nicht mehr die Aufgabe Wissen didaktisch aufzubereiten und an die Schüler_innen zu übermitteln (Honegger, 2017). Da digitale Medien bereits zur Lebenswelt der Schüler_innen gehören, und sie diese oftmals unreflektiert und eher nicht für Lernprozesse nutzen, kommt den Lehrkräften in zeitgemäßen Lernkulturen eher eine unterstützende und beratende Rolle zu (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Schulz, 2018; Zierer, 2018; Hartmann & Hundertpfund, 2015; Herzig & Grafe, 2006; Petko, 2017). Lernförderliche Potentiale der digitalen Medien werden von den Schüler_innen häufig nicht genutzt. So bestehen bspw. Lücken

im Bereich der Textverarbeitung oder der zielgerichteten Suche und Nutzung von freien Lernmaterialien im Internet (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Schulz, 2018; Zierer, 2018). Aus diesem Grund haben Lehrkräfte die Aufgabe, einen verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien bei den Schüler_innen zu entwickeln und sie bei der sinnstiftenden sowie lernförderlichen Nutzung digitaler Technologien zu unterstützen (Hartmann & Hundertpfund, 2015; Herzig & Grafe, 2006; Petko, 2017).

Ziele

Die meisten Studierenden haben selbst den Einsatz digitaler Medien und medienkompetenzfördernder Maßnahmen in ihrer Schulzeit nur eingeschränkt oder gar nicht erlebt und haben daher keine Vorstellung von einer gelungenen Umsetzung. Die eigene Umsetzung dieser Aufgabe ist demnach ohne eine geeignete Ausbildung auch nicht zu erwarten (Handke, 2015; Honegger, 2017; Schulz-Zander, 2001). Ziel des Seminars ist daher die Entwicklung von medienbezogenen Kompetenzen bei den Studierenden zur Professionalisierung in diesem Bereich sowie die Entwicklung einer förderlichen Einstellung zum Thema Digitalisierung (Herzig, 2014; Kammerl & Mayrberger, 2011). Zur Etablierung dieser Einstellungen müssen zunächst mögliche Berührungängste im Umgang mit digitalen Medien abgebaut werden (Handke, 2015), was durch die selbstständige Erprobung und Anwendung ausgewählter Werkzeuge im Seminar ermöglicht werden soll (Kolb & Kolb, 2005; Schulz-Zander, 2001).

Haltung

Das handlungsleitende Prinzip des Seminars ist die selbstständige Erprobung exemplarischer digitaler Anwendungen für den (fach-)unterrichtlichen Einsatz (Kolb & Kolb, 2005; Schulz-Zander, 2001). Zur Entwicklung mediendidaktischer und medienpädagogischer Kompetenzen sowie die Reflexion wird zudem über Gelingensbedingungen für den sinnstiftenden und lernförderlichen Einsatz dieser digitalen Lernmittel in den Unterricht reflektiert (Korthagen & Vasalos, 2005). Neben unterrichtlichen

Anwendungsbezügen beinhaltet das Seminar auch weitere Themen der schulischen Digitalisierung, wie medienbezogene schulische Beratungsangebote (z. B.: Medienscouts) oder die Medienkonzeptentwicklung. Weitere Seminarinhalte sind allgemeine Themen der digitalen Welt, die in verschiedene Fächer eingebunden werden können, wie zum Beispiel Algorithmen, künstliche Intelligenz und Barrierefreiheit in Onlinemedien. Das Seminarkonzept beinhaltet demnach einen „digitalen didaktischen Doppeldecker“ (Wahl, 2013), bei dem mit und über digitale Medien gelernt wird (Schulz-Zander, 2001). Als weiteres Prinzip werden Aspekte des „Inverted classroom Modells“ eingesetzt, bei dem die Studierenden Inhalte individuell außerhalb des Seminars erarbeiten und diese in der Lehrveranstaltung anwenden und diskutieren (Bishop & Verleger, 2013; Handke, 2015; Handke & Sperl, 2012; Kück, 2016).

Rahmenbedingungen

Das Seminar „Digitale Medien in Schule und Unterricht“ fand im Sommersemester 2018 erstmalig statt und ist im Master (Modul M1 Schule und Lehrerberuf) als „Themenbezogene Vertiefung“ oder „Workshop“ verankert. Das Angebot war außerdem geöffnet für interessierte Studierende aus anderen Studiengängen. Die Studienleistung zur erfolgreichen Teilnahme umfasst die regelmäßige und aktive Teilnahme am Seminar sowie die Erstellung eigener digitaler Produkte in der Lehrveranstaltung, wie zum Beispiel ein Videotutorial, eine digitale Visualisierung oder einen Podcast. Es findet keine Prüfung oder Benotung statt, die Studierenden erhalten jedoch jeweils ein Feedback von den Kommiliton_innen und der Dozierenden zu den produzierten Artefakten.

Aufbau und Inhalte des Seminars

Eine beispielhafte Seminarstruktur ist in Tabelle 1 skizziert. Darüber hinaus werden Wünsche der Studierenden sowie aktuelle medienbezogene Ereignisse flexibel integriert. Die hier dargestellten digitalen Anwendungen sind exemplarisch zu verstehen und können in der Auswahl variieren.

Inhalte | digitale Medien und Anwendungen

<ul style="list-style-type: none"> • Formalia und Themensammlung • Einordnung der Thematik Digitalisierung in den Kontext der Schule <p><i>Ha: KMK-Kompetenzbereiche und Medienpass sichten und eigene aktuelle Kompetenz vermerken (Gestaltung freigestellt) und Text flipped classroom lesen (Küick, 2016)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Answergarden • Arsnova voting
<ul style="list-style-type: none"> • Quiz zur Überprüfung der Hausaufgabe • Diskussion über das Konzept „Flipped / inverted classroom“ • Filme und Tutorials im schulischen Unterricht / für den flipped classroom: Animation, Film und Screenrecording <p><i>Ha: Themen cc-Lizenzen, Urheberrecht und Datenschutz sowie Material für den Filmdreh vorbereiten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kahoot Quiz • Smartphones der Studierenden (BYOD) • Moodle (Linktipps zu den Themen der Selbstlernzeit: cc-Lizenzen, Urheberrecht, Datenschutz) • Beispielfilme zu den Tutorial-Varianten Animation, Kamera, Screenrecording
<ul style="list-style-type: none"> • Filmerstellung in Gruppen zu jeweils einer Variante (Animation, Kamera, Screenrecording) <p><i>Ha: Bewertungsgrundlagen für Videoprodukte von SuS sichten, Bewertungskriterien sammeln</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Smartphones der Studierenden (BYOD)
<ul style="list-style-type: none"> • Filmbildung im Unterricht • Sammlung von Bewertungskriterien für digitale Produkte <p><i>Ha: Videotutorials über Moodle ansehen und mithilfe des selbst erstellten Kriterienrasters bewerten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beispieltutorials von Schüler_innen als Diskussionsgrundlage

<ul style="list-style-type: none"> • Lernförderlicher Einsatz digitaler Medien und Konzepte der Medienpädagogik: kritische Betrachtung von SAMR-Modell, pädagogischem Rad, Primat des Pädagogischen und Mehrwert des Digitalen • Diskussion über Besonderheiten beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht • Ideensammlung Themen der digitalisierten Gesellschaft im Fachunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • OER Material: z. B.: Blog Krommer (Krommer, Lindner, Mihajlovic, Muuß-Merholz, & Wampfler, 2019)
<ul style="list-style-type: none"> • Digitale Medien im Rahmen von Inklusion (Erprobung des mBooks für das gemeinsame Lernen als digitales Lernmittel) <p><i>Ha: Vorbereitung der Themen für eine digitaler Lerneinheit im Fachunterricht</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • mBook NRW für das gemeinsame Lernen • Biparcours zur Identifikation der zentralen Funktionen im mBook NRW
<ul style="list-style-type: none"> • Stationenlernen zu digitalen Werkzeugen / Unterrichtsmethoden • Konzeption und Erprobung einer digitalen Lerneinheit zur individuellen Förderung in Fachgruppen • digital Feedback einholen 	<ul style="list-style-type: none"> • QR-Codes zu OER-Materialien im Netz • z. B.: Arsnova.voting, Edkimo, Mentimeter
<ul style="list-style-type: none"> • Gefahren der Digitalisierung Computerspiel- und Internetsucht, Ungleichheit, Lesen auf digitalen Geräten, Einfluss auf den Schlaf) <p><i>Ha: Vorbereitung eines Podcasts</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme der Podcasts, Hören der Ergebnisse und Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Anchor • Audacity • Prezi • Adobe Spark • Padlet

<ul style="list-style-type: none"> • Algorithmen in Schule und Alltag: Begriffsklärung und Diskussion über Einbindung von Algorithmen im Alltag und Anwendungsmöglichkeiten in der Schule. • Erprobung von algorithmischen Strukturen ohne Computer 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel „Programmieren ohne Computer“
<ul style="list-style-type: none"> • Coding in der Schule: Erprobung der Programmieroberfläche Scratch • Diskussion über Einbindungsmöglichkeiten in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmieren mit der Maus • Scratch
<ul style="list-style-type: none"> • Künstliche Intelligenz: Erarbeitung von Grundlagen und Diskussion über Potentiale für den Einsatz in Schule und Unterricht 	

Tabelle 1: Seminarablauf

Material

Zur Information, Kommunikation und für den Austausch im Seminar wird die Lernplattform Moodle verwendet. Da keine Möglichkeit besteht Endgeräte für das Seminar zur Verfügung zu stellen, verwenden die Studierenden ihre persönlichen Geräte (Bring your own device / BYOD) (Zylka, 2018). Dies können Laptops, Tablets oder auch Smartphones sein. Die Verwendung von Apps (z. B.: Anchor für Podcastaufnahme) ist den Studierenden ebenfalls freigestellt und sie werden dazu ermuntert andere (freie) Produkte zu testen und die gemachten Erfahrungen zu teilen. Darüber hinaus wird diese Vorgehensweise hinsichtlich der Übertragbarkeit auf die Schule mit den Teilnehmenden diskutiert und es werden Gelingensbedingungen identifiziert.

Literatur

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The `digital natives` debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 29(5), 775-786.

Bishop, J., & Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE Annual Conference & Exposition.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A.: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im zweiten internationalen Vergleich - In: Eickelmann, B. [Hrsg.]; Bos, W. [Hrsg.]; Gerick, J. [Hrsg.]; Goldhammer, F. [Hrsg.]; Schaumburg, H. [Hrsg.]; Schwippert, K. [Hrsg.]; Senkbeil, M. [Hrsg.]; Vahrenhold, J. [Hrsg.]: ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster; New York: Waxmann 2019, S. 113-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183229 - DOI: 10.25656/01:18322

Dagstuhl-Erklärung. (2016). *Bildung in der digital vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl - Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Retrieved from <https://gi.de/themen/beitrag/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digital-vernetzten-welt-1/>

Dammer, K. (2013). Mythos Neue Lernkultur. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, 27-57.

Ebner, M., Schiefner, M., & Walther, N. (2008). Has the Net Generation Arrived at the University? - oder Studierende von Heute, Digital Natives? In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz, & A. Weissenböck (Eds.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (pp. 113-123). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Eickelmann, B. (2020). Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW. In M. NRW (Ed.), (pp. 1-28). Düsseldorf: Medienberatung NRW.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Verlag ZLL21.

Günther, N., & Zankel, S. (2016). Unterricht einmal anders. Schüler lernen mit selbsterstellten Erklärvideos. *Pädagogik*, 2, 12-16.

Handke, J. (2015). Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectrum-Verlag.

Handke, J., & Sperl, A. (2012). Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten ICM-Konferenz. München: Oldenbourg.

Hartmann, W., & Hundertpfund, A. (2015). Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann (Vol. 1). Bern: hep.

Heinen, R., & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. *DDS-Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.*, 2.

Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung *Jahrbuch Medienpädagogik* (Vol. 6, pp. 283-299). Wiesbaden: VS Verlag.

Herzig, B., & Grafe, S. (2006). Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom AG. Retrieved from: <https://docplayer.org/778021-Digitale-medien-in-der-schule.html>

Herzig, B., & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In K. Hugger & M. Walber (Eds.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hesse, F. (2004). Eine kognitionspsychologische Analyse aktiven Lernens mit Neuen Medien. In D. Carstensen & B. Barrios (Eds.), *Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* (pp. 15-23). Münster: Waxmann.

Honegger, B. (2017). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (Vol. 2). Bern: hep.

Kammerl, R., & Mayrberger, K. (2011). Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29(2), 172-184.

KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Retrieved from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019, (2019).

Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.

Kommer, S., & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. . In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (Vol. 9, pp. 81-108). Wiesbaden: Springer VS.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.

Krommer, A., Lindner, M., Mihajlovic, Muuß-Merholz, & Wampfler, P. (2019). *Routenplaner Digitale Bildung*. Hamburg: ZLL 21.

Kück, A. (2016). Den Unterricht umdrehen. Das Konzept des „Flipped Classroom“ in der Praxis. *Pädagogik*, 86(6).

Langemeyer, I., & Schmid, S. (2017). Forschendes Lernen durch Mediengestaltung. Analysen zum expansiven Lernen. *Erziehungswissenschaft*, 28(55), 71-78.

Medienberatung. (2018). Medienkompetenzrahmen NRW. Retrieved from https://www.medienpass.nrw.de/sites/default/files/media/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_Final_1.pdf

Moser, H. (2012). Bildungsstandards im Medienbereich. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (Vol. 9). Wiesbaden: Springer VS.

OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Petko, D. (2017). Die Schule der Zukunft und der Sprung ins digitale Zeitalter. *Pädagogik*(12), 44-47.

Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Retrieved from <http://www.hippasus.com/resources/tte/>

Rolf, A. (2011). Schlüsselqualifikationen 2.0. Wissen, wie alles zusammenhängt. In T. Meyer, W. Tan, C. Schwalbe, & R. Appelt (Eds.), *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. VS Verlag.

Schleicher, A. (2018). The case for 21st-century learning. Retrieved from <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

Schmidt, U., Goertz, L., Behrens, J., Michel, L., Radomski, S., & Thom, S. (2017a). *Monitor Digitale Bildung Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung, 2.

Schmidt, U., Goertz, L., Behrens, J., Michel, L., Radomski, S., & Thom, S. (2017b). Monitor Digitale Bildung Die Schulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung.

Schulz, A. (2018). Medienbildung für „digital natives“?! Retrieved from http://adschulz.de/wp-content/uploads/2017/06/2017_Digital-Natives-Schulz.pdf

Schulz-Zander, R. (2001). Lernen mit neuen Medien in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik(43. Beiheft), 181-195.

Spanhel, D. (2007). Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht Jahrbuch Medienpädagogik (Vol. 6, pp. 33-54). Wiesbaden: VS Verlag.

Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Eds.), Jahrbuch Medienpädagogik 9 (Vol. 9). Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2019). Medienbildung in Schule und Unterricht (Vol. 2). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (Vol. 3). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Weiß, S., & Bader, H. (2010). Wodurch erwerben Lehrkräfte Medienkompetenz? Auf der Suche nach geeigneten Fortbildungsmodellen. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser, & H. Niesyto (Eds.), Jahrbuch Medienpädagogik (Vol. 8, pp. 329-346). Wiesbaden: VS Verlag.

Zierer, K. (2018). Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich (Vol. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zylka, J. (2018). Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitungen und Steuergruppen. Weinheim und Basel: Beltz.

Konzeption eines Projektseminares zur Selbst- und Fremddarstellung populärer Gründerinnen und Gründer

Anna Müller

Abstract

Das Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung eines innovativen, forschungsorientierten (Master-) Seminars im Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften. Dieses soll speziell für Masterstudierende des Faches „Entrepreneurship and SME¹ Management“ angeboten werden. Das Thema des Projektseminares ist die Erforschung medialer Darstellung von populären Gründer_innen auf verschiedenen Medienkanälen. Im Rahmen des zweisemestrigen Seminars sollen sich die Studierenden den wissenschaftlichen Zugang zu dem Thema eigenständig erschließen sowie das Anwenden von Forschungsmethoden und wissenschaftlichen Arbeitens erlernen.

Anlass

Im Rahmen meiner hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Universität Siegen zur Erlangung des Zertifikates „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ habe ich im Modul III ein Lehrportfolio sowie den Entwurf eines innovativen Lehrkonzeptes entwickelt. In diesem Beitrag handelt es sich um die Weiterentwicklung dieses innovativen Lehrprojektes. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass das vorliegende Konzept bisher noch nicht im Lehralltag durchgeführt bzw. erprobt wurde. Dementsprechend können zum jetzigen Zeitpunkt im Rahmen dieses Beitrages keine detaillierten Informationen zur Reflexion des Projektes beschrieben werden. Während meines geplanten innovativen Lehrprojektes möchte ich die Studierenden nah an meine eigene Forschung heranführen, sie einbinden und für Forschung,

1 (small and medium-sized enterprises)

Forschungstechniken und wissenschaftliches Arbeiten begeistern. Die Studierenden sollen zudem zum Ende des Seminars, im Sinne des Constructive Alignments (Biggs 1996), strategisch und auch wissenschaftlich denken und arbeiten können.

Ziele

Durch die zweisemestrige Dauer des Projektseminars können Problemstellungen in einer größeren Detailtiefe bearbeitet werden. Diese Herangehensweise gewährleistet eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Herausforderungen des KMU-Managements².

Die Organisation dieses Moduls fordert von den Studierenden gleichzeitig die eigenständige Strukturierung und Aufteilung der vorgegebenen Aufgaben in der Gruppe und bildet so neben organisatorischen Kompetenzen auch kommunikative Fähigkeiten heraus. Die relevanten Themen sollen eigenständig erarbeitet werden. Außerdem sollen durch die interaktive Zusammenarbeit Netzwerkstrukturen geschaffen werden, auf die die Studierenden auch nach ihrem Studienabschluss zurückgreifen können. Zudem wird wissenschaftliches Arbeiten praktisch angewendet, was gleichzeitig eine Vorbereitung auf das Erstellen einer empirischen Abschlussarbeit bedeutet. Sozialkompetenzen, wie Gruppenarbeit inklusive Abstimmungsprozessen und Konfliktlösungsfähigkeiten werden ebenso gestärkt. Im Seminar ist außerdem vorgesehen, dass regelmäßig die Gruppenergebnisse und Zwischenstände der eigenen Forschung im Plenum präsentiert werden. Somit steht das Erlernen und Üben von Präsentationstechniken in meinem Projektseminar ebenso im Vordergrund. Folglich liegt der Fokus der Lernziele auf dem Erlernen von kommunikativen Kompetenzen und fachbezogenen Methodenkompetenzen (Krathwohl et al. 1975).

Haltung

Ich sehe die Universität als Ort der Zusammenkunft, des Wissensaustauschs und der Diskussion. Sie muss ihren Bildungsauftrag erfüllen und zugleich auf das berufliche Leben vorbereiten, wobei insbesondere die Aneignung von Selbstständigkeit sowie kritischem Denken essenziell sind. Sinnstiftendes Lernen sehe ich an als den Erwerb von Können und Wissen, welches sowohl im Kontext der Universität und für das erfolgreiche Abschließen des Studiums als auch für den Lebensalltag der Studierenden relevant ist. Der Ansatz der Ganzheitlichkeit sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre sind für mich wesentlich.

Wissenschaftliches Lernen ist demnach für mich nicht nur das (Auswendig-)Lernen von theoretischen Konzepten und Definitionen, sondern vielmehr das Anwenden dieses Wissens auf neuartige, gesellschaftliche und wirtschaftliche Phänomene im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung. Mir ist dabei bewusst, dass Lernen vor allem im Erwachsenenalter ein konstruktivistischer, selbstgesteuerter Prozess ist, der durch die individuellen Erfahrungen und Sinneseindrücke der Lernenden beeinflusst wird (Siebert 2014). Mein persönlicher Anspruch ist es, konkrete Hilfestellungen in diesem konstruktivistischen Lernprozess der Studierenden anzubieten, um arbeitsmarktfähige, selbstständige, kritisch reflektierende, offene und neugierige Hochschulabsolvent_innen hervorzubringen. Mein Anspruch für das Projektseminar ist das Bereitstellen von Hilfestellungen. Dabei lege ich besonders viel Wert auf persönliche Beratungen während des Projektseminars, erwarte aber auch die eigenständige Erarbeitung einer geeigneten Forschungsfrage. Diese gebe ich nicht vor. Erst durch die eigenen Erfahrungen, welche die Studierenden machen, werden sie eigenständig und können sich Zusammenhänge selber erschließen. Dabei sind in meinen Augen „falsche“ Herangehensweisen während des Findens der Forschungsfrage bspw. ebenso wichtig, wie „richtige“. Ich lege in meinen Veranstaltungen Wert darauf, dass eine positive Fehlerkultur entstehen kann, da Problemlösungskompetenzen als zentrale Bestandteile beruflicher Qualifikationen gelten (Frackmann und Tärre 2009). Grundsätzlich

lege ich besonderen Wert in der Gestaltung meiner Lehre auf die Prozessorientierung und weniger auf die Produktorientierung beim Lernen (Simons 1992). Dies ist beispielsweise auch der Grund dafür, dass ich im Rahmen des Projektseminares weder ein konkretes Thema, Gliederung noch Forschungsfrage vorgebe. Die Studierenden sollen dies zunächst eigenständig erarbeiten und bekommen dann in regelmäßigen Abständen Feedback zu ihrem Vorhaben. Ein weiterer positiver Nebeneffekt dieser Vorgehensweise ist, dass die Studierenden mit offenem Blick ihre Umwelt wahrnehmen und sich für Sachverhalte, die in ihrer Umgebung stattfinden, (wissenschaftlich) interessieren.

Ich sehe mich als aufstrebende Expertin in meinem Forschungsgebiet (Gender/Media Entrepreneurship Research), die den Studierenden auf Augenhöhe begegnet und ihren Beiträgen sowie Kommentaren offen gegenüber steht. Dabei mache ich mir immer wieder bewusst, dass es sich bei diesem Verhältnis um ein Experten-Novizen-Verhältnis handelt, weswegen ich stets versuche, meine Erwartungen an die Vorbildung der Studierenden anzupassen und mich in ihre Lage zu versetzen bzw. mir den Kenntnisstand der Studierenden bewusst zu machen. Ich bin verantwortlich für eine gute, ausführliche und ordentliche Anleitung der Arbeitsaufträge und für die Kommunikation meiner Erwartungen an die Studierenden. Ebenso bin ich verantwortlich für eine geeignete Struktur und Planung meiner Lehrveranstaltungen. Für den von den Studierenden produzierten Output trage ich jedoch keine direkte Verantwortung. Im Lehrkontext bereitet es mir Freude, die Entwicklung der Studierenden zu sehen, besonders dann, wenn ich eine Entwicklung hin zu einer Eigenständigkeit beobachten kann, sei es bezogen auf wissenschaftliches Arbeiten (wie Bachelorarbeiten oder Masterarbeiten) oder ebenso in Vorlesungen bzw. Seminaren. Das Verhältnis zu den Studierenden sehe ich nicht freundschaftlich, sondern gleichberechtigt. Ihre Aussagen und Mitarbeit nehme ich ernst, gebe allerdings genauso kritische Rückmeldungen, falls es ihre Ergebnisse verlangen. Die Thematik der Nähe/Distanz sehe ich nicht problematisch. Mir fällt es leicht, eine bestimmte Distanz zu den Studierenden zu wahren, welches sich bspw. auch dadurch auszeichnet, dass es mir nie schwer fiel, die Studierenden zu siezen. Distanz schließt aber für mich Freundlichkeit nicht aus.

In diesem Kontext bin ich mir aber auch der Rolle als Prüferin bzw. Kursleiterin bewusst, welche die Richtung vorgibt und ebenso kritisches Feedback gibt, falls dies notwendig ist. Wert lege ich auf kompetenzorientiertes Prüfen (Michelsen und Rieckmann 2014), da dies in der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsrecht zu wenig Aufmerksamkeit bekommt und ich dem gern entgegensteuern möchte. Die Kompetenzentwicklung, wie bspw. das Erlernen von Präsentations- und Verhandlungstechniken sowie die Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten und mit Kritik umgehen zu können, ist für mich ein ebensolches Element, das arbeitsmarktfähige Hochschulabsolvent_innen hervorbringt. In Prüfungssituationen ist mir Transparenz wichtig, weswegen ich in meinen Lehrveranstaltungen meine Bewertungskriterien, sei es für die mündliche, als auch für die schriftliche Abschlussprüfung, offenlege. In meiner Lehre möchte ich eine Lehratmosphäre schaffen, in der niemand Angst vor einer Wortmeldung hat, sodass ich eine aktive Beteiligung und niveauvolle Diskussionen erwarten kann. Ich möchte eine Arbeitsatmosphäre schaffen, in der sich Expert_innen und Noviz_innen auf Augenhöhe begegnen können. Inhaltlich ist mir in meinen Lehrveranstaltungen, aus oben genannten Gründen, ein starker Praxisbezug zur Wirtschaft wichtig.

Im alltäglichen Arbeitskontext lege ich besonderen Wert auf das gemeinsame Halten von Lehrveranstaltungen (sog. Co-Teaching). Durch den stetigen Austausch mit meinen Kolleg_innen, das gemeinsame Entwickeln neuer Elemente sowie auch das gemeinsame Beraten von Studierenden, insbesondere der Abschlussarbeitskandidat_innen, haben wir eine kollegiale Lehrhaltung entwickelt, welche sowohl Vorteile für die Studierenden selbst, als auch für uns als Lehrende bietet. Für die Qualität der von meinen Kolleg_innen und mir gehaltenen Lehrveranstaltungen bedeutet dies, dass sie stets verbessert und durch gegenseitiges Feedback auch unsere eigenen Kompetenzen weiterentwickelt haben.

Zielgruppe

In Anlehnung an die Modulbeschreibung für das Projektseminar des Studienganges *Entrepreneurship and SME Management* an der Universität Siegen sind Masterstudierende dieses Studienganges Zielgruppe des angestrebten innovativen Lehrprojektes. Im zweisemestrigen Projektseminar erfolgt eine Zusammenarbeit der Seminarteilnehmer_innen über den Zeitraum eines ganzen Jahres. An dem Seminar können Masterstudierende des 3. und 4. Semesters teilnehmen. Sie erhalten bei erfolgreicher Teilnahme 9 LP und haben einen Workload von 270 Stunden zu erwarten. Formal sind keine Teilnahmevoraussetzungen zu erfüllen, inhaltlich wird aber empfohlen, die Module des ersten Studienjahres gemäß Studienverlaufsplan absolviert zu haben. Die maximale Gruppengröße sind 40 Studierende. Dieses Projektseminar erfordert ein hohes Maß an Eigeninitiative und eine hohe Arbeitsmotivation. Im Rahmen des Projektseminares wird eine wissenschaftliche Fragestellung der Betriebswirtschaftslehre von kleinen und mittleren Unternehmen auf einer empirischen und gleichzeitig sehr praxisnahen Ebene behandelt. Zusammen mit den Kursteilnehmenden wird während des Projektseminares entschieden, ob das Einbeziehen von externen Expert_innen, insbesondere von renommierten Wissenschaftler_innen aus dem Forschungsfeld, gewünscht ist und vorgenommen wird.

Rahmenbedingungen

Das zweisemestrige Seminar endet mit einer Projektprüfung, die sich aus einer schriftlichen und mündlichen Projektleistung zusammensetzt. Die Studierenden werden in ihren Gruppen einen Abschlussbericht verfassen und die zentralen Ergebnisse in Form einer Abschlusspräsentation vortragen. Da mir der Praxisbezug in meiner Lehre besonders wichtig ist, habe ich auch in diesem Seminar den Anspruch, die Prüfungsleistungen der Studierenden so nah wie möglich an realen Bedingungen in der Forschung anzupassen. Im Detail möchte ich, dass sich die Studierenden schon zu Beginn des Seminares mögliche, wissenschaftlich-gerankte Fachzeitschriften anschauen und sich überlegen, in welcher Fachzeitschrift sie

ihren Artikel, den sie verfassen werden, publizieren wollen. Der Abschlussbericht soll dabei unter den formalen Bedingungen einer von ihnen ausgesuchten, passenden Fachzeitschrift verfasst werden. Auch sollen sich die Abschlusspräsentationen der Studierenden an einer typischen Konferenzpräsentation orientieren. Mein Ziel ist es, die Mastertstudierenden für die Forschung und Wissenschaft zu begeistern und zu zeigen, wie Forschung praktiziert wird. Somit kann ich auch hier wieder kompetenzorientiert, in diesem Fall bezogen auf Forschungskompetenzen, prüfen.

Bei dieser Veranstaltung handelt es sich um ein Seminar, in dem Vorlesungselemente in den Inputphasen eingeflochten werden, die z.T. von den Studierenden selber erarbeitet und präsentiert werden. Insgesamt hat das Seminar eine Kontaktzeit von 90 Stunden und einen Anteil an Selbststudium von 180 Stunden. Es findet semesterbegleitend jeweils sechs mal acht Stunden (inklusive einer halben Stunde Pause) statt. Dabei setzen sich die Sitzungen immer aus einer Vorlesungseinheit und einer daran angeschlossenen Übungsphase zusammen, um das eigene Vorhaben voranzutreiben. Zeitlich ist der unten aufgeführte Entwurf flexibel, es sollte allerdings beachtet werden, dass mindestens vier bis sechs Wochen Zeit zwischen Sitzung 11 (Analyse und Schreiben des Abschlussberichtes) und Sitzung 12 (Präsentation der Ergebnisse) liegen sollten.

Aufbau/ Ablauf/ Methoden sowie Inhalte/Themen

Im ersten Semester sollen die Studierenden anhand der Literatur/Theorie herausarbeiten, wie die mediale Darstellung (in klassischen und neuen, sozialen Medien) von Unternehmer_innen ist und inwiefern Medien Vorbilder und Stereotype konstruieren. Um ein möglichst vielfältiges Bild über verschiedene Medienkanäle zu bekommen, werden Gruppen (max. fünf Studierende) gebildet. Mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse und den anhand der Literatur vorformulierten Kategorien wird das Datenmaterial (Bilder, Zeitungsartikel, Social Media Postings etc.) im zweiten Semester analysiert, sodass ein umfassendes Bild der medialen Selbst- und Fremddarstellung von Unternehmer_innen gezeichnet werden

kann. Zum Ende des ersten Semesters wird eine Präsentation der Zwischenergebnisse in den Gruppen erwartet, zum Ende des zweiten Semesters sollen die Studierenden eine Mini-Konferenz organisieren und ihre Forschungsergebnisse im Rahmen eines Konferenzvortrages präsentieren.

Im Folgenden werden die jeweiligen Elemente der Sitzungen tabellarisch aufgeführt:

Sitzungen (Sitzungselemente)	Inhalt	Methoden	Verantwortung	Lehrziele
Sitzung 1 (Kennenlernen)	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde • Abfrage Erwartungshaltung der TN an das Seminar • Gemeinsames Erarbeiten des Ablaufplanes des Seminares anhand der Erwartungen (falls möglich), Themen nur grob vorgeben • Vergabe Referatsthemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebendige Statistik, gegenseitige Vorstellung • Themenspeicher 	Studierende/Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 2 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Referat 1: Wie finde ich meine Forschungslücke/-frage? • Referat 2: Wie gehe ich die Literaturrecherche richtig an? 	<ul style="list-style-type: none"> • Referate der Studierenden werden vorgetragen 	Studierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv

Sitzung 2 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfinden der Gruppen • Erste Literaturrecherche zur Identifizierung der Forschungslücke 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenfindung über Forschungsinteresse • Individuelle Betreuung der Gruppen 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Affektiv
Sitzung 3 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist Citavi? Wie gehe ich damit um? 	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der Funktionen/Tipps und Tricks 	Dozierende	Kognitiv
Sitzung 3 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturrecherche wird fortgesetzt und in Citavi eingearbeitet 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Individuelle Betreuung der Gruppen 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 4 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Referat 3: Welches Forschungsdesign eignet sich für welche Vorhaben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Referat der Studierenden • Feedback 	Studierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 4 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Überlegungen der Gruppen zum eigenen konkreten Forschungsvorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Poster-Präsentation • Feedback 	Studierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 5 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Veröffentlichungsprozess in Journals 	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der Vorgehensweisen 	Dozierende	Kognitiv

Sitzung 5 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende präsentieren ihre Literaturlbasis, inklusive Forschungsfrage, Forschungsdesign, Diskussionsfragen • Dafür wird ein Abstract für das Papier verfasst und auf ein Poster geschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeitsphase, Poster-Erstellung • Poster-Präsentation (Gruppenpuzzle) • Feedback 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 6 (Abschluss erstes Semester)	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussrunde für das erste Semester. Wurden Erwartungen bislang erfüllt? Ausblick auf das kommende Semester 	<ul style="list-style-type: none"> • Themenspeicher wird wieder hervorgeholt • Feedback Runde 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Affektiv
Sitzung 7 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Referat 4: Was ist eine qualitative Inhaltsanalyse? 	<ul style="list-style-type: none"> • Referat der Studierenden • Feedback 	Studierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 7 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Beschaffung Datenmaterial • Erarbeitung Kategoriensystem (abduktiv, induktiv, deduktiv) 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Betreuung der Gruppen 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 8 (Input)	<ul style="list-style-type: none"> • Referat 5: Wie führe ich eine qualitative Inhaltsanalyse durch? 	<ul style="list-style-type: none"> • Referat der Studierenden • Feedback 	Studierende	Kognitiv Psychomotorisch

Sitzung 8 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Codier Regeln • Einführung in die Nutzung eines qualitativen Datenauswertungsprogrammes (MAXQDA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Vorstellung und gemeinsame Bearbeitung von Muster-Aufgaben in MAXQDA 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 9 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Codierung des Datenmaterials anhand von MAXQDA 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Individuelle Betreuung der Gruppen 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzungen 10 und 11 (Übung)	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung und Analyse der Codierungen und Erstellung des Papieres/Konferenzbeitrages 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit • Individuelle Betreuung der Gruppen 	Studierende/ Dozierende	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv
Sitzung 12 (Abschluss zweites Semester)	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen der Forschungsergebnisse • Abschlussrunde: Was wurde mitgenommen? Was hat gefehlt? Was kann verbessert werden? Wer wird jetzt Forscher/in? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachgestellte Mini-Konferenz • Feedback 	Studierende/ Dozierende/ ggf. Gast- Juror*Innen in Form von Wissenschaftler* Innen	Kognitiv Psychomotorisch Affektiv

Tabelle 1: Entwurf innovatives Lehrkonzept

Reflexion

Im Rahmen des Weiterbildungsprogrammes habe ich kollegiale Hospitationen durchgeführt und habe in einer meiner Lehrveranstaltungen (Abschlussarbeits-Kolloquium) selber Feedback bekommen. Dabei habe ich Rückmeldungen zu unterschiedlichen

Formaten aus verschiedenen Fachbereichen gegeben. Durch die kollegialen Hospitationen ist mir bewusst geworden, dass man im Lehralltag wenig bis kaum Feedback der Studierenden bekommt und somit zum Teil Unsicherheiten und Zweifel in der Qualität und Durchführung der Veranstaltungen auftreten. Diese können im Rahmen von Hospitationen zwar nicht komplett aufgehoben, jedoch thematisiert werden, was den Effekt hat, sich selbst stetig zu reflektieren und zu verbessern. Ein positiver Nebeneffekt ist, dass man durch den Austausch mit Kolleg_innen das Gefühl hat, nicht mit seinen Problemen und Herausforderungen im Lehralltag allein zu sein. Trotz des Vorhandenseins unterschiedlicher Lehrstile ist mir die Relevanz regelmäßiger gegenseitiger Hospitationen für gute Lehre bewusst geworden. Durch das Beobachten und Beobachtet-werden von fachnahen und fachfremden Kolleg_innen bekommt man wieder einen Blick dafür, wie man selber als Lehrender wahrgenommen wird und was man von Kolleg_innen übernehmen kann. Selber kann man dies nicht leisten, da man mit der eigenen Durchführung der Lehrveranstaltung beschäftigt ist und sich währenddessen nicht selbst reflektieren kann. Insgesamt habe ich durch die kollegialen Hospitationen einen Blick dafür bekommen, was gute Lehre auszeichnet, unabhängig von Format oder Inhalt.

Die Wichtigkeit und Relevanz von Peer-Feedback zur eigenen Weiterentwicklung ist mir durch die kollegialen Hospitationen noch einmal bewusst geworden. Deswegen möchte ich dieses Element auf meine eigenen Lehrveranstaltungen, insbesondere auch auf mein Projektseminar, übertragen. Die Teilnehmenden in meinen aktuellen und zukünftigen Lehrveranstaltungen werden in regelmäßigen Abständen konstruktives Feedback bekommen, sodass sie wissen, worin sie sich noch weiterentwickeln können. Besonderes Augenmerk soll darauf liegen, konkret zu erklären, was gut oder schlecht war. Da ich für mich gelernt habe, dass detaillierte Rückmeldungen zur Verbesserung meiner Leistung beitragen, erhoffe ich mir diesen Effekt auch für meine Studierenden. Zum einen strebe ich an, mein Projektseminar von sowohl fachfremden als auch fachnahen

Kolleg_innen begutachten zu lassen, zum anderen werde ich die Studierenden in regelmäßigen Abständen mithilfe von Feedbackbögen um (zusätzliche, freiwillige) Evaluation meiner Veranstaltung bitten.

Literatur

Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education 32, S. 347–364, zuletzt geprüft am 06.12.2019.

Frackmann, Margit; Tärre, Michael (2009): Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Methodenhandbuch. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld (Berichte zur beruflichen Bildung Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn), zuletzt geprüft am 12.12.2019.

Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin Samuel; Masia, Bertram B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 85).

Michelsen, Gerd; Rieckmann, Marco (2014): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen - Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende. In: F. Keuper und H. Arnold (Hg.): Campus Transformation. Education. Qualification and Digitalization. Berlin: Logos Verlag, S. 45–65.

Siebert, Horst (2014): Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: Rudolf Egger, Doris Kiendl-Wendner und Martin Pöllinger (Hg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 49–68.

Simons, Robert-Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Heinz Mandl und Helmut F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Interventionen. Göttingen, S. 251–264.

Konzeption eines forschungsorientierten Seminars im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Max Paschke

Abstrakt

Das im Folgenden vorgestellte Konzept eines forschungsorientierten Seminars im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften soll beispielhaft darstellen, wie Forschungsmethoden mit möglichst großem Nutzen für die Studierenden vermittelt werden können. Die Planung des Seminars basiert auf der Überzeugung, dass Lehrinhalte nicht nur während des Studiums, sondern möglichst darüber hinaus nützlich sein sollten. Dementsprechend wurden Lehrinhalte im Rahmen des Modulhandbuches konzipiert. Zudem vertrete ich bezüglich der Lehrmethode die Auffassung, dass Lehrende im Hochschulkontext Studierende nur dabei unterstützen können, zu lernen, daher eher Impulsgeber*innen sind und die Rahmenbedingungen optimieren sollten. Dies manifestiert sich im Seminar durch ein allgemeines Bestreben nach hoher Beteiligung der Studierenden sowie durch die hohe Bedeutung der Selbstlernphasen zwischen den einzelnen Einheiten. Da dieses Konzept variabel auf unterschiedliche thematische Inhalte angewendet werden kann, bietet es meiner Auffassung nach eine gute Möglichkeit, Forschung mit unterschiedlichen Inhalten, nicht nur im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, zu verbinden.

Anlass

Lehre im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften beinhaltet neben der Vermittlung von akademischem Fachwissen, auf der anderen Seite auch die Vorbereitung auf die berufliche Zukunft bereits im Studium. Theoretisches Fachwissen dient zur Horizonterweiterung und bildet die Grundlage für professionelle Handlungen im späteren Leben und darf daher nicht zu kurz kommen. Das Erlernen von Kompetenzen

(Gnahn 2010) ist für mich dennoch höher angesiedelt als das Auswendiglernen von fachspezifischen Inhalten. Studierende sollen befähigt werden, Probleme auf wissenschaftliche Art zu lösen, Situationen mit dem richtigen wissenschaftlichen Hintergrund zu analysieren und ihr Wissen im Berufsalltag oder im privaten Leben anzuwenden.

Im Studiengang BWL ist Gegenstand des Lehrplans, dass die Studierenden lernen, wie wissenschaftliches Arbeiten funktioniert und wie wissenschaftliche Erkenntnisse für die Forschung aufbereitet werden. So ist beispielsweise das im weiteren Verlauf vorgestellte Seminar laut Modulhandbuch darauf ausgerichtet, Studierenden selbstständiges und methodisch richtiges wissenschaftliches Arbeiten zu lehren. In der Praxis sieht dies in den meisten Fällen so aus, dass Studierende ein Thema bekommen, zu diesem Literatur aufarbeiten, Interviews oder Umfragen durchführen, diese analysieren und mit der Literatur verknüpfen. Anschließend schreiben die Studierenden die gewonnenen Erkenntnisse in einer Hausarbeit möglichst wissenschaftlich nieder bzw. präsentieren diese. Ich glaube, dass dieses Seminar in der Theorie ein wichtiger Bestandteil des Studiums ist, der zur Zeit in Bezug auf die praktische Umsetzung in vielen Fällen noch ausbaufähig ist und will daher versuchen, den Nutzen dieses Seminars zu erhöhen.

Eine wissenschaftliche Arbeitsweise zu erlernen und methodisch und wissenschaftlich sauber Problemstellungen zu lösen, stellt laut Modulhandbuch den Kern des Seminars dar. Um dies effektiv umsetzen zu können, soll dieses Wissen anwendungsorientiert vermittelt und interaktiv erarbeitet werden, um den Nutzen für die spätere berufliche und private Entwicklung möglichst hoch zu halten. Wissenschaftlich arbeiten können und zu verstehen, wie Wissenschaft funktioniert, sollte meiner Auffassung nach eine elementare Kompetenz von Studierenden nach ihrem Studienabschluss darstellen, weshalb mir dieser Aspekt sehr wichtig ist. Dies stellt jedoch nur die Grundlage dessen dar, was dieses Seminar meiner Meinung nach leisten kann.

Zu wissen, wie wissenschaftliches Arbeiten funktioniert und wie Ergebnisse wissenschaftlich aufzubereiten sind, nützt den Studierenden häufig im späteren Alltag nur bedingt etwas. Nur die wenigsten verfolgen eine wissenschaftliche Karriere und können das Know-how, welches sie benötigen, um Erkenntnisse wissenschaftlich aufzubereiten, genau in der Form nutzen. So ist wissenschaftliche Problemlösekompetenz und eine wissenschaftliche Herangehensweise etwas, was die Studierenden unabhängig von ihrem späteren beruflichen Werdegang nutzen können. Die wissenschaftliche Aufbereitung der Ergebnisse hingegen sollte zwar verstanden werden, im beruflichen und privaten Leben wird in der Regel jedoch etwas anderes benötigt.

In meiner Forschung befasste ich mich mit dem Transfer von Wissen, unter anderem auch mit dem Transfer von universitärem Wissen zu Unternehmen. Wie in der Didaktik hinreichend bekannt, stellt dabei die Art und Weise, wie wissenschaftliche Erkenntnisse aufbereitet werden, eine wesentliche Rolle. Auf akademische Art geschriebene Fachartikel schaffen den Schritt ins Unternehmenswissen nur selten und auch auf Fachkonferenzen sind gerade in unserem Forschungsfeld nur wenige Praktiker_innen anzutreffen. Dabei wird unter anderem von diesen argumentiert, dass Forschungsergebnisse nicht adressatengerecht aufbereitet werden und nicht anwendungsorientiert ausgerichtet sind (van de Ven und Johnson 2006; Paschke 2020). Aber auch im privaten Bereich nutzt eine systematisch, analytische Aufbereitung von wissenschaftlich erzielten Erkenntnissen wenig. So würde vermutlich niemand auf die Idee kommen, in Form eines wissenschaftlichen Vortrags von Erkenntnissen der Forschung zu berichten. Abgesehen von der Wissenschaft stellt die Aufbereitung von Erkenntnissen daher für andere Adressatengruppen kaum einen Mehrwert dar. Die Darstellungsform von Inhalten nimmt maßgeblichen Einfluss darauf, wie der Nutzen für unterschiedliche Zielgruppen ausfällt (Sorgalla 2015). An dieser Stelle sehe ich besonderen Verbesserungsbedarf bei der bisherigen Durchführung des Seminars.

Ein ausdrückliches Augenmerk dieses Seminars liegt daher darauf, den Studierenden einen Einblick in die adressatengerechte Vermittlung

von Forschungserkenntnissen zu liefern, der ihnen im späteren Berufsalltag ermöglicht, ihre im Studium erlernte wissenschaftliche Herangehensweise nutzen zu können. Das folgende Konzept liefert daher einen deutlichen Mehrwert für die Studierenden, der in dem Studiengang BWL häufig vernachlässigt wird. Dabei werden sowohl die vom Modulhandbuch vorgeschriebenen Lehr- und Lernziele als auch die Prüfungsanforderungen berücksichtigt.

Ziel

Das Modulhandbuch formuliert für dieses Seminar hauptsächlich prozessorientierte Lernziele und ist in diesem Sinne sehr gut mit den Zielen meines Konzeptes vereinbar. Grundlegend soll zunächst die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens bei den Studierenden ausgebaut und vertieft werden. Zudem soll eine gewisse Selbstständigkeit bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens erreicht werden. Diesbezüglich fokussiert sich dieser Kurs auf die Vertiefung von Methoden der qualitativen Forschung, welche erlernt bzw. erweitert werden sollen. Eine Spezialisierung auf diese qualitativen Methoden ermöglicht es, diesbezüglich ein tieferes Verständnis bei den Studierenden zu erzielen. Dabei soll möglichst individuell auf die jeweiligen Kenntnisstände eingegangen werden um für alle Teilnehmer_innen Lernfortschritte zu gewährleisten.

Neben den zu erlernenden methodischen Fähigkeiten soll zudem ein tieferes Verständnis für den fachlichen Transfer von Forschungserkenntnissen erzielt werden. Die Studierenden sollen lernen, ihre Erkenntnisse adressatengerecht und zielgerichtet aufzubereiten und zu kommunizieren (Forscher_innen/Unternehmer_innen/Zeitungsleser_innen/Blogeintragsleser_innen). Da dieses Thema sehr umfangreich ist, soll dies exemplarisch anhand von zwei Adressatengruppen durchgeführt werden, um ein Grundverständnis in diesem Bereich zu erlangen. Mir ist es wichtig, dass eine Sensibilisierung und grundlegendes Handwerkszeug in diesem Bereich erzielt werden.

Außerdem sind ebenso Sozialkompetenzen wie Gruppenarbeitsprozesse und Teamwork Lernziele des Seminars. Wünschenswert wäre

zudem, wenn die Studierenden lernen, sich kritisch mit neuen Themenstellungen auseinanderzusetzen sowie fachlich sinnvoll zu argumentieren. Dabei befinden sich diese Lernziele zwischen Taxonomiestufe 3 und 4, zwischen der Anwendung und der Analyse (Krathwohl et al. 1975).

Haltung

Sowohl der Anlass dieses Seminars, als auch die Ziele, die ich für die Studierenden vorsehe, basieren auf meiner Haltung als Lehrender und sind daher stark von dieser beeinflusst. Auch die konkrete Umsetzung wird durch diese beeinflusst, weshalb sie im Folgenden erläutert werden soll.

So sehe ich beispielsweise in meiner Funktion als Lehrender meine Hauptaufgabe darin, die Studierenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen, bzw. ihnen Anleitung und Hilfestellung zu liefern. Lernen ist meiner Auffassung nach im Hochschulkontext ein Prozess, der durch Lehrende nur begleitet werden kann. Dies macht sich in meiner Lehre beispielsweise durch die hohe Bedeutung von Selbstlernphasen bemerkbar. Im Hinblick auf diese Unterstützung sehe ich Lehrende besonders in Sachen Kommunikation, Lehrverhältnis und Lernumfeld in der Pflicht, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen.

Zum einen ist das Verhältnis zu den Studierenden eine wesentliche Komponente. Gerade weil ich den Lernprozess als einen Prozess des Selbststudiums betrachte, in dem Lehrende nur unterstützend eingreifen können, ist mir für meine Lehre eine offene Kommunikation und Vertrauen sehr wichtig. Zudem sind motivationale Aspekte von großer Bedeutung. Das Ziel meinerseits, eine offene und vertraute Arbeitsatmosphäre zu schaffen, erfordert es, dass sich die Studierenden wertgeschätzt und respektiert fühlen, das heißt, dass die Kommunikation auf Augenhöhe erfolgen muss (Deci und Ryan 1993). Studierende müssen ihr Lernumfeld als sicheres Arbeitsumfeld erleben, dass sie weder unter- noch überfordert. Probleme müssen offen kommuniziert werden können. Außerdem ist mein Ziel, meine inhaltliche Begeisterung durch Relevanz und Anwendungsbeispiele

auf die Studierenden zu übertragen. Um all dies gewährleisten zu können, ist es für mich selbstverständlich und zwingend erforderlich, dass die Studierenden wissen, dass sie sich auf mich verlassen können, weshalb eine klare Strukturierung und Kommunikation von meiner Seite die Grundlage jeder Lehrveranstaltung ist. So bemühe ich mich beispielsweise, Anforderungen immer frühzeitig klar darzustellen und diese im Vorfeld der Leistung noch einmal zu wiederholen. Außerdem versuche ich, die Studierenden in viele Entscheidungen mit einzubeziehen. Gemeinsame Entscheidungen führen zu mehr Akzeptanz und dadurch zu mehr Leistung. Die begrenzte Zeit, die mir als Lehrendem zur Verfügung steht, kann so sinnvoll genutzt werden. Die Lernbeziehung zwischen Studierenden und mir als Lehrendem muss daher auf Offenheit und Gegenseitigkeit beruhen und so eine motivierende Atmosphäre bilden.

Zum anderen muss der Stoff inhaltlich und methodisch so vermittelt werden, dass die Studierenden im Sinne des ganzheitlichen Lernens lernen (Schulte 2015). Unterschiedliche Phasen der kognitiven Verarbeitung und der Anwendung sowie die kritische Auseinandersetzung mit dem Stoff müssen berücksichtigt werden. Meine Lehrziele sind nur dann erfüllt, wenn der gelernte Stoff angewendet werden kann und für die Studierenden zumindest im universitären Umfeld einen Zweck erfüllt. Neben den zuvor genannten, das Lernumfeld betreffenden Aspekten, sind eine passgenaue Bereitstellung des zu erlernenden Stoffes sowie eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Stoff auf den unterschiedlichen Lernebenen und Perspektiven Grundlage meiner Lehrphilosophie. So belasse ich es in meinen Veranstaltungen so gut wie nie bei einem reinen Vortrag. Die Studierenden müssen im Anschluss zur Reflexion angeregt werden, eigene Perspektiven entwickeln oder eigene Erfahrungen sammeln.

Eine gute Arbeitsatmosphäre sowie die passgenaue Bereitstellung der Lehrinhalte sind zudem ein sinnvoller Weg, um die unterschiedlichen Wissens- und Lernniveaus der Studierenden in angemessenem Maß zu berücksichtigen. Lernen ist ein individueller Prozess, der eine individuelle Lernatmosphäre benötigt. Diese Unterschiede werden in

vielen Lehrveranstaltungen meiner Erfahrung nach nicht ausreichend berücksichtigt. Meine Lehrphilosophie bietet meiner Auffassung nach daher eine gute Grundlage, den Studierenden sowohl genügend Freiraum und gleichzeitig genügend Führung zu bieten, um individuell bestmöglich zu lernen. So biete ich beispielsweise freiwillige Sprechstunden an, in der die Studierenden jederzeit die Möglichkeit haben, Rücksprache mit mir zu halten. Zudem versuche ich auch den Zeitplan von Veranstaltungen möglichst flexibel zu gestalten, um auf unterschiedliche Umstände der Studierenden bestmöglich reagieren zu können.

Zielgruppe

Zielgruppe dieser Veranstaltung sind Masterstudierende im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Studierenden erste Erfahrungen mit Literaturrecherche haben und dass sie ein Grundverständnis von Unternehmertum, Unternehmensstrukturen und kleinen und mittleren Unternehmen besitzen. Da Masterstudierende zumindest eine wissenschaftliche Arbeit verfasst haben (Bachelorarbeit), wird mit ersten Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten gerechnet. Wünschenswert, aber nicht zwingend erforderlich, sind erste Einblicke in die qualitative Forschung bzw. Interviewführung.

Rahmenbedingungen

- Bis zu 20 Studierende eines Masterstudiengangs der Betriebs-wirtschaftslehre
- 2 SWS/30 Stunden
- 4 Blocktermine à 7 Stunden + 1 Vorbesprechung à 1-2 Stunden
- Abstand der Termine in etwa einem Monat

- Prüfungsleistung laut Modulhandbuch: Seminarprüfung (schriftliche und mündliche Seminarleistung)
- Evtl. können Tutorien ergänzt werden

Aufbau/ Ablauf/ Methoden

Die Veranstaltung gliedert sich in 4+1 Anwesenheitstermine sowie die Lernphasen zwischen den Terminen. Um das Seminar möglichst produktiv zu gestalten, wurde eine Vorbesprechung voran gestellt. Ziel dieses Termins ist es, Grundlegendes zu klären und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich vor der ersten inhaltlichen Veranstaltung auf diese vorbereiten zu können. Der folgende Ablaufplan unterteilt sich in Präsenzveranstaltungen und anschließende Selbstlernphasen. Dabei dienen die Präsenzveranstaltungen dazu, den Studierenden Input und Feedback zu geben, um so den Lernprozess in der Selbstlernphase zu unterstützen. Die prozessorientierten Lernziele sollen durch eine hohe Anwendungsorientierung in der Selbstlernphase erreicht werden. Außerdem enthält der Ablaufplan noch organisatorische Elemente, die in der jeweiligen Präsenzveranstaltung wichtig werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Einheiten näher erläutert werden.

Vorbesprechung

Wie bereits erwähnt, stellt die Vorbesprechung ein rein organisatorisches Treffen dar. Es soll zunächst ein Kennenlernen stattfinden, damit ich als Lehrender eine erste Einschätzung zu Vorkenntnissen zum wissenschaftlichen Arbeiten, methodischen Kompetenzen, vorhandenen und gewünschten Themenschwerpunkten, sowie Wünschen bzw. Erwartungen an das Seminar erhalte. Dies dient meiner weiteren Veranstaltungsplanung. Die Methode dazu wird der Gruppengröße entsprechend gewählt („Lebendige Statistik“ o.Ä.). Im Anschluss werde ich den Seminarplan vorstellen und mit den Studierenden diskutieren. Des Weiteren verdeutliche ich die Anforderungen, die ich an die Studierenden in diesem Seminar stelle. So soll möglichst transparent von Anfang an dargestellt werden, wie

ein erfolgreiches Abschneiden im Seminar erzielt werden kann. Ich erhoffe mir durch diese Offenheit von Beginn an eine offene und produktive Arbeitsatmosphäre zu fördern. Abschließend wird grundlegende und aktuelle Literatur zur Verfügung gestellt, damit die Studierenden sich bis zum ersten inhaltlichen Termin in ihrer ersten Selbstlernphase einen Überblick über das Thema verschaffen können. Erste Lesetipps gebe ich den Studierenden mit auf den Weg.

Phase	Präsenzveranstaltung	Selbstlernphase	Organisatorisches
Vor	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde (Vorkenntnisse Methode, Vorerfahrungen wiss. Arbeiten, gewünschte und vorhandene Themenschwerpunkte, Wünsche und Erwartungen an das Seminar) • Vorstellen des Gesamtablaufs und der Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte lesen und ersten thematischen Eindruck bilden 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende, aktuelle Literatur wird zur Verfügung gestellt

Tabelle 1: Ablauf Vorbesprechung

Erste inhaltliche Einheit

In der ersten inhaltlichen Einheit soll zunächst mit einer Kurzvorstellung der gelesenen Texte eingestiegen werden. Dies soll interaktiv erfolgen, das bedeutet, der hauptsächliche Input soll von den Studierenden erfolgen, ich lenke diese Diskussion. Abschließend fasse ich die wichtigsten Aspekte zusammen und ergänze gegebenenfalls. Darauf aufbauend sollen in einer Diskussion Themenschwerpunkte herausgearbeitet werden, die in Form eines Themenspeichers gesammelt werden. Dabei soll besondere Rücksicht auf das Interesse der Studierenden genommen werden, um die Motivation und Arbeitsbereitschaft zu erhöhen. Diese Flexibilität kann ich mir in dieser Veranstaltung erlauben, da es thematisch keine konkreten Vorgaben für dieses Seminar gibt und methodische Lernziele verfolgt werden. Im Anschluss teile ich die Studierenden in Zweiergruppen ein (unter

Berücksichtigung von Wünschen). In diesen Zweiergruppen sollen die Studierenden möglichst noch vor der Mittagspause beginnen, sich konkrete Forschungsthemen zu überlegen, mit denen sie sich als Gruppe befassen wollen. So werden den Studierenden Denkanstöße geboten, über die sie sich auch in der Mittagspause austauschen können.

Nach der Mittagspause gebe ich eine Einführung in die qualitative Forschung sowie die Methode „Interviews“. Dabei soll mein Frontalvortrag durch aktivierende Übungen aufgelockert werden. Außerdem werden eventuelle Vorerfahrungen der Studierenden, alternativ eigene Erfahrungen, als exemplarische Beispiele eingebaut. Darauf aufbauend greifen wir nun auf die in den Zweiergruppen diskutierten Forschungsthemen zurück und verfeinern diese in der Diskussion. Abgeschlossen wird die erste inhaltliche Einheit mit Hinweisen zur Selbstlernphase. Die Studierenden bekommen die Anweisung, sich in den Zweiergruppen mit der Konkretisierung Ihrer Forschungsfrage zu beschäftigen. Dazu sollen sie eine erste Literaturrecherche durchführen. Außerdem sollen sie erste Überlegungen zu möglichen Interviewpartner_innen anstellen.

Phase	Präsenzveranstaltung	Selbstlernphase	Organisatorisches
1	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzvorstellung der gelesenen Texte • Eigene Ergänzungen • Forschungsschwerpunkte werden mit den Studierenden herausgearbeitet (je nach Interesse der Studierenden) • Selbstständiges Vorbereiten von Forschungsthemen • <i>Mittagspause</i> • Einleitende Einführung in die qualitative Forschung, Methode „Interviews“ • Hinweise zur Selbstlernphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkretisieren der Forschungsfrage • Erste Literaturrecherche • evtl. erste Interviewpartner-suche <p><u>Aufgabe:</u> Für die nächste Einheit soll die grundlegende Literatur zur Forschungsfrage kurz vorgestellt und die Forschungsfrage daraus begründet werden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zweiergruppen-einteilung planen • Literatur aufbereiten • Präsentation „qualitative Forschung“ vorbereiten

Tabelle 2: Erste inhaltliche Einheit

Zweite inhaltliche Einheit

Die zweite inhaltliche Einheit beginnt wie die erste Einheit mit einem aktivierenden Input der Studierenden. Dabei sollen die erstellten Forschungsfragen in Kleingruppen oder in der großen Runde (je nach Teilnehmerzahl) vorgestellt werden, wobei die nicht präsentierenden Studierenden mündliches Feedback geben. Dazu werden im Vorlauf ein Kriterienkatalog erläutert und Feedbackregeln erklärt. Nach dem Feedback wird den Studierenden Zeit gegeben, um sich Notizen zu machen und das Feedback in ihrer Kleingruppe zu reflektieren. Nach einer kleinen Pause kommt wiederum ein methodischer Block. Es geht darum, die Studierenden für das Thema, Zielgerichtete Kommuni-

kation' zu sensibilisieren und aufzuzeigen, wie Forschungsergebnisse zielgerichtet kommuniziert werden können. Dies ist in Form eines Vortrags wiederum mit Diskussion und aktivierenden Übungen geplant. Dafür ist Zeit bis zur Mittagspause.

Nach der Mittagspause folgt eine kurze Wiederholung zum Thema „Interviews“. Dieses Thema wurde zwar in der ersten Einheit bereits behandelt, wird von den Studierenden in der folgenden Selbstlernphase allerdings benötigt und soll daher noch einmal anhand von konkreten Umsetzungsfällen aufgegriffen werden. Darauf folgt eine detaillierte Erläuterung der Prüfungsleistung (mündlich und schriftlich). Den Studierenden bleibt offen, ob sie ihre Ergebnisse mündlich einem Fachpublikum (andere Studierende und Mitarbeiter_innen der Universität) oder öffentlichem Publikum („Otto Normalverbraucher“) vorstellen möchten und welcher Adressat im Gegenzug für die schriftliche Ausarbeitung gewählt wird. Die Wahl muss einheitlich für den ganzen Kurs ausfallen, da nur ein Tag zur Präsentation zur Verfügung steht. Abgeschlossen wird die Einheit wieder von Hinweisen zur Selbstlernphase. In dieser sollen die Studierenden Interviewpartner_innen finden, einen Interviewleitfaden erstellen und diesen in einer Sprechstunde mit mir absprechen. Termine dafür sollten bereits in der Veranstaltung vereinbart werden. Evtl. können einige Interviews bereits durchgeführt werden.

Phase	Präsenzveranstaltung	Selbstlernphase	Organisatorisches
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Forschungsfragen, angeleitetes, mündliches Peer Review (mit erläuterten Kriterienkatalog) • Diskussion von zielgerichteter Kommunikation von Forschungsergebnissen • <i>Mittagspause</i> • Kurze Wiederholung zum Thema „Interviews“ • Erläuterung der Prüfungsleistungen • Hinweise zur Selbstlernphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview-partner*innen Suche • Interviewleitfaden erstellen, diesen in der Sprechstunde mit mir absprechen • wenn möglich bereits Interviews durchführen <p><u>Aufgabe:</u> Interviews vorbereiten und evtl. durchführen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterienkatalog und Feedbackregeln vorbereiten • Präsentation „Zielgerichtete Kommunikation“ vorbereiten • Fragebogen-erstellung vorbereiten (wenn nötig) • Präsentation von Prüfungsleistungen vorbereiten

Tabelle 3: Zweite inhaltliche Einheit

Dritte inhaltliche Einheit

In der dritten inhaltlichen Einheit steigen wir mit Erfahrungsberichten der Studierenden ein. Je nach Stand sollen die Studierenden berichten, wie ihre Interviews gelaufen sind und welche Probleme aufgetreten sind. Damit erhoffe ich mir, dass die Studierenden, die noch kein Interview geführt haben, von den Erfahrungen der anderen profitieren können. Zudem ist eine Reflexion von Erfahrungen für alle Studierende hilfreich. Im Anschluss soll das Thema „Transkribieren und Auswerten“ noch einmal genauer besprochen werden.

Dazu liefere ich Input, möchte aber mit den Studierenden in Dialog treten, damit diese Einheit zielgerichtet auf ihre Fälle ausgerichtet werden kann.

Nach der Mittagspause sollen die mündlichen Präsentationen geplant werden. Je nach Adressat besprechen wir ausführlich das Setting und auf was es in diesem ankommt. Zudem sollen die Studierenden bei der Planung mitwirken, das heißt, die Einheit der mündlichen Präsentationen strukturieren und organisieren. Das inkludiert sowohl das Ansprechen und Einladen der Zielgruppe, als auch die Art der Präsentationen. Beides nimmt meiner Auffassung nach Einfluss auf den Transfer und soll daher von den Studierenden „erlebt“ werden. Bei der Durchführung werde ich selbstverständlich wirksam unterstützen, um die Studierenden nicht zu überlasten. Abgeschlossen wird die Einheit wiederum mit Hinweisen zur folgenden Selbstlernphase. In dieser sollen die noch nicht geführten Interviews durchgeführt, transkribiert und ausgewertet werden. Außerdem sollen die Erkenntnisse aus den Interviews in Kombination mit der Literatur für die mündlichen Präsentationen aufbereitet werden.

Phase	Präsenzveranstaltung	Selbstlernphase	Organisatorisches
3	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion von Problemen im Allgemeinen und im Speziellen bei Interviews • Thema „Transkribieren und Auswerten“ • <i>Mittagspause</i> • Planung der mündlichen Präsentationseinheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Interview durchführen • Analyse der Forschungserkenntnisse • Aufbereitung der Forschungsergebnisse für die mündliche Präsentation <p><u>Hauptaufgabe:</u> Forschungserkenntnisse für mündliche Präsentation aufbereiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Thema „Transkribieren und Auswerten“ vorbereiten • Ideen für die Durchführung der mündlichen Präsentationseinheit vorbereiten

Tabelle 3: Dritte inhaltliche Einheit

Vierte inhaltliche Einheit

Die vierte inhaltliche Einheit wird für die mündlichen Präsentationen genutzt. Der Ablauf wird mit den Studierenden abgestimmt. Auch die Art der Präsentation wird von den Studierenden in Abstimmung mit mir festgelegt. Dabei ist von einer Folien-Präsentation, über eine Poster-Präsentation, bis hin zum freien Vortrag alles möglich, es muss nur auf die Adressat*innen ausgerichtet sein. Diese Einheit erlaubt den Studierenden, erste Erfahrungen im zielgerichteten Vermitteln von Forschungsergebnissen zu sammeln. Dadurch, dass die Studierenden größtenteils selbstständig sämtliche Schritte dieser Einheit bestimmen, vom Organisieren und Planen, bis hin zur schlussendlichen Präsentation der Ergebnisse, sehe ich aufgrund der eigenen Erfahrung einen besonders großen Lerneffekt. Diese Erfahrungen sollen direkt im Anschluss an die Präsentationseinheit reflektiert werden. Außerdem erhalten die Studierenden noch direktes Feedback von mir, das ihnen die schriftliche Ausarbeitung erleichtern soll.

Vermutlich nach der Mittagspause wird über die finale Abgabe der schriftlichen Ausarbeitung gesprochen. Dabei erläutere ich den Studierenden noch einmal, worauf es ankommt, wobei auch hier wieder ein Dialog angestrebt wird. Letzte organisatorische Abstimmungen, wie der Abgabetermin der Ausarbeitung und Termine für finale Feedbackgespräche, werden ebenfalls noch abgeklärt. In der letzten Selbstlernphase haben die Studierenden dann schlussendlich die Aufgabe, ihre schriftliche Ausarbeitung zu formulieren. Auch dabei stehe ich den Studierenden bei Bedarf in der Sprechstunde zur Verfügung. Außerdem führe ich mit jeder Gruppe nach der schriftlichen Ausarbeitung ein letztes Feedbackgespräch, bei dem ich den Studierenden eine Rückmeldung zu ihrer schriftlichen Ausarbeitung, aber auch zur Gesamtleistung im Seminar geben werde. Da es die letzte Einheit ist, in der wir alle gemeinsam anwesend sind, wird diese Einheit von einer finalen Feedbackrunde abgeschlossen, bei der ich mir eine Rückmeldung von den Studierenden einholen möchte.

Phase	Präsenzveranstaltung	Selbstlernphase	Organisatorisches
4	<ul style="list-style-type: none"> • Mündliches Vorstellen der Forschungsergebnisse vor Publikum • Reflexion und Feedback • <i>Mittagspause</i> • Hinweise und Organisation der schriftlichen Ausarbeitung • Feedbackrunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Verarbeitung von Feedback • Erstellung der schriftlichen Prüfungsleistung • Feedbackgespräche 	<ul style="list-style-type: none"> • Teigene Termine für die finale Abgabe und die Feedbackgespräche prüfen • Thema „Schriftliche Ausarbeitung“

Tabelle 4: Vierte inhaltliche Einheit

Inhalte/ Themen

Grundsätzlich ist dieses Seminar flexibel auf unterschiedliche Themen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften anwendbar. Wichtig ist das Erlernen und Erfahrungen sammeln in den Bereichen „wissenschaftliches Arbeiten“ und „zielgerichtete Kommunikation“, die Inhalte und Themen können variieren .

Material (Arbeitsblätter usw.)

In dieser Veranstaltung steht den Studierenden ein Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten zur Verfügung. Dieser ist auf unserer Homepage verfügbar und wird regelmäßig aktualisiert. So wird den Studierenden jederzeit die Möglichkeit gegeben, bestimmte Punkte noch einmal nachzulesen. Weitere Arbeitsblätter stehen nicht zur Verfügung, da die Materialien beispielsweise für die aktivierenden Elemente bei Vorträgen immer auf das konkrete Thema zugeschnitten sein sollen und mit geringem Aufwand erstellt werden können.

Literatur

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223–238.

Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente: wbv Media. Online verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=kk-eDwAAQBAJ>.

Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin Samuel; Masia, Bertram B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 85).

Paschke, Max (2020): Bridging the gap: Contextualization as a lighthouse. In: Friederike Welter und David Urbano (Hg.): How to Make your Doctoral Research Relevant. Insights and Strategies for the Modern Research Environment. Cheltenham: Edward Elgar Publishing (Elgar Impact of Entrepreneurship Series), n.n.

Schulte, Dagmar (2015): Eine Lehrveranstaltung lernreich gestalten. In: Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Hg.): Die Idee dahinter. Werkstattbericht: Hochschuldidaktik 4. Aspekte zur Gestaltung lernerischer Lehre. Siegen: Kompetenzzentrum der Universität Siegen (Schriftenreihe des Kompetenzzentrums der Universität Siegen), S. 217–239.

Sorgalla, Mario (2015): Didaktische Reduktion. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. wb-web. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktische-reduktion-01.pdf>.

van de Ven, Andrew H.; Johnson, Paul E. (2006): Knowledge for Theory and Practice. In: Academy of Management Review 31 (4), S. 802–821. DOI: 10.5465/amr.2006.22527385.

KLATSCH, FAMILIENGESCHICHTEN, SICH-MOKIEREN UND MEDIENREKONSTRUKTIONEN

Forschendes Lernen zu kommunikativen Gattungen

Dr. Eva Schlinkmann



Abbildung 1: Poster zu Familienklatsch am Frühstückstisch

Abstract

Ohne kommunikative Muster wie Begrüßungen, Austausch von Komplimenten, Klatsch (vgl. Abb. 1), Witze oder Verabschiedungen wäre die tagtägliche Kommunikation undenkbar. Unbewusst beherrscht jeder kommunizierende Mensch die Regeln solcher Muster und komplexerer kommunikativer Gattungen. Doch wie lassen sich diese Kommunikationsroutinen aufspüren und bewusst machen? Diesen Fragen ging das Seminar „Kommunikative Gattungen“ nach, dessen Lehrkonzept der vorliegende Bericht darlegt. Methodisch bietet sich die Umsetzung in Form Forschenden Lernens für ein solches alltagsrelevantes Thema geradezu an. Dabei wird unter Forschendem Lernen vor allem auch ein Lernen durch Forschung verstanden (vgl. Hochschuldidaktischer Ausschuss der Bundesassistentenkonferenz

(BAK) 1970/2009; Huber 2009; 2014)¹. Der folgende Bericht beschreibt demnach, wie das wissenschaftliche abstrakte Konzept kommunikativer Gattungen Studierenden mithilfe eigener Forschungsaktivitäten näher gebracht wurde. Dazu werden zunächst Anlass, Ziel und Haltung der Autorin kurz skizziert, anschließend die genaue Zielgruppe und Rahmenbedingungen des Seminars erläutert, um darauf aufbauend Aufbau, Ablauf, Methoden, Inhalte und Material des Seminars im Detail zu beschreiben. Der Bericht schließt mit einer kritischen Reflexion des durchgeführten Seminars.

Anlass, Ziel und Haltung

Ich möchte den Studierenden durch meine Veranstaltungen im Sinne des ‚Constructive Alignments‘ (vgl. Biggs 1996) Wissen und Kompetenzen für das Leben mit auf den Weg geben; d.h. Wissen und Kompetenzen für die Ausübung verschiedener Berufe, für den ganz normalen Alltag und/oder für eine Karriere in der Wissenschaft. Die ‚Lehrziele‘ bzw. intendierten Lernergebnisse (vgl. Learning Outcomes) des hier fokussierten Lehrkonzepts habe ich demnach abgestimmt mit den von mir antizipierten Lebens- und Berufsaufgaben Studierender. Passend zu diesen lebensweltlich orientierten Lernergebnissen habe ich die Lehr- und Lernmethoden sowie die Prüfungsmethoden gewählt, um möglichst optimale Voraussetzungen für die Erreichung der Lernziele zu schaffen. Besondere Schwerpunkte im Rahmen des Constructive Alignments setze ich dabei auf die Theorie-Praxis-Verzahnung, die Produktorientierung, die Förderung kooperativen und kollaborativen Lernens sowie das Anregen reflexiven Lernens (alle vgl. Schulte 2015) wie in den folgenden Abschnitten deutlich wird.

Außerdem möchte ich bei den Studierenden ein Interesse für die angewandte Sprachwissenschaft wecken, ihnen zeigen, wie wichtig sie ist, wie häufig sie uns im Alltag begegnet und meine Begeisterung für die Linguistik mit ihnen teilen. Kurzfristig betrachtet möchte ich diese

¹ Zur differenzierteren Beschreibung des in dieser Arbeit zugrunde gelegten Konzepts des Forschenden Lernens siehe den Abschnitt: Aufbau, Ablauf, Methoden und Material.

Ziele erreichen durch die nachhaltige Erarbeitung von Wissen zu einem bestimmten linguistischen Themengebiet. Langfristig betrachtet sollen die Studierenden durch meine Seminare einen Überblick über die Linguistik und ihre verschiedenen Bereiche bekommen. Sie sollen sich idealiter die Fähigkeit aneignen zu entscheiden, welche Aspekte für sie individuell relevant sind und welche nicht. Schlussendlich sind Letztere Kompetenzen, die einerseits ein erfolgreiches, selbstbestimmtes, zufriedenstellendes Studium ermöglichen und sich andererseits natürlich auf die gesamte zukünftige Lebensgestaltung der Studierenden übertragen lassen.

Konkret lassen sich einige (im Sinne des Constructive Alignments) kompetenzorientierte Lehrziele des Seminars zur Erreichung der Studienleistung wie folgt formulieren. Dabei orientieren sich die Lehrziele in ihrer Reihenfolge am chronologischen Ablauf des Seminars. Die Lehrziele umfassen sowohl kognitive, affektive als auch psychomotorische Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen (vgl. Schulte 2015: 231; Krathwohl/Bloom/Masia 1975).

Groblehrziel:

Die Studierenden identifizieren kommunikative Gattungen in Gesprächsausschnitten anhand ihrer kommunikativen Merkmale.

Feinlehrziele:

<p><u>Erarbeitungsphase</u> (12.04.16-07.06.16)</p>	<p>...definieren das Konzept einer kommunikativen Gattung. ...unterscheiden kommunikative Gattungen und spontane kommunikative Formen.</p>
<p>Die Studierenden...</p>	<p>...unterscheiden die kommunikativen Gattungen Klatsch, Familiengeschichten, Sich-Mokieren und Medienrekonstruktion anhand ihrer jeweiligen kommunikativen Merkmale. ...benennen die Schritte einer Gattungsanalyse (Datenerhebung, Transkription und Datenanalyse). ...schreiben ein Seminarprotokoll.</p>

<p><u>Erhebungsphase</u> (14.06.16-21-06.16)</p> <p>Die Studierenden...</p>	<p>...organisieren mehrere Treffen ihrer Gruppe zur Erhebung, Transkription und Analyse eines Gesprächsausschnitts.</p> <p>...erkennen Gesprächssituationen, die für die Analyse kommunikativer Gattungen geeignet sind.</p> <p>...erheben authentische, unelizierte Audio - Gesprächsdaten mit geeigneten Aufnahmegegeräten in natürlichen Settings.</p> <p>...transkribieren einen Gesprächsausschnitt unter korrekter Verwendung der Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT 2; vgl. Selting et al. 2009).</p> <p>...analysieren einen Gesprächsausschnitt bzw. ein Gesprächstranskript im Hinblick auf potentiell darin vorkommende Gattungen und ihre jeweiligen kommunikativen Merkmale und spezifischen Ausprägungen.</p> <p>...erstellen ein Quiz, das die wichtigsten Erhebungs- und Analyseergebnisse nachvollziehbar erfragt.</p> <p>...präsentieren und besprechen ihre Ergebnisse in einer für eine universitäre Sprechstunde angemessenen Art und Weise.</p> <p>...überarbeiten ihr jeweiliges Transkript, Quiz und ihre Analyse entsprechend des Feedbacks aus der Sprechstunde in angemessener Weise.</p>
<p><u>Präsentationsphase</u> (28.06.16-19.07.16)</p> <p>Die Studierenden...</p>	<p>...übertragen ihre Analyseergebnisse kollaborativ in ihren Gruppen auf ein Poster, das die wichtigsten Ergebnisse ihrer Erhebung und Analyse anschaulich und übersichtlich darstellt.</p> <p>...halten eine kurze Präsentation, die die wichtigsten Ergebnisse konzise auf den Punkt bringt.</p> <p>...führen ein Gespräch mit ihren jeweiligen Zuhörer_innen zu den wichtigsten Ergebnissen, die in den Posterpräsentationen erläutert und in den Quiz erfragt werden.</p>

Tabelle 1: Feinlehrziele

Die genaue Umsetzung dieser Lehrziele wird im Abschnitt „Aufbau, Ablauf, Methoden und Material“ beschrieben.

Zielgruppe

Die Zielgruppe meiner sprachwissenschaftlichen Seminaren setzt sich aus Bachelorstudierenden des Studiengangs *Sprache und Kommunikation* (SK) und Lehramtsstudierenden aller Schulformen (LA) bis auf Grundschule des Fachs „Deutsch“ zusammen. Der Großteil davon befindet sich noch am Anfang des Studiums mit vereinzelt Ausnahmen. Dementsprechend sind die Voraussetzungen und Vorkenntnisse relativ heterogen, da die SK-Studierenden i.d.R. einige sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse vorweisen, während es für den Großteil der LA-Studierenden i.d.R. der erste Kontakt mit der Linguistik ist. Die offizielle gemeinsame Voraussetzung zur Belegung des Kurses besteht jedoch im Bestehen des Kurses „Grammatikgrundwissen“, so dass in diesem Bereich Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können. Die Mehrzahl der Studierenden ist somit i.d.R. Anfang 20 und hauptberuflich studierend mit einigen Ausnahmen, die z.B. aufgrund einer vorherigen Berufsausbildung und/oder des zweiten Bildungswegs älter sind und/oder einer anderen Haupttätigkeit nachgehen. Insgesamt nehmen durchschnittlich circa. 25-40 Studierende an den Seminaren teil.

Rahmenbedingungen

Im Folgenden werde ich exemplarisch für meine Lehrpraxis ein innovatives Lehrprojekt im Detail darlegen. Es handelt sich um das Proseminar „Kommunikative Gattungen“, das im Sommersemester 2016 an der Universität Siegen stattfand. Insgesamt haben 42 SK- und LA-Studierende (siehe Zielgruppe) am Seminar teilgenommen, das wöchentlich dienstags von 12:15 Uhr bis 13:45 Uhr in einem universitären Seminarraum abgehalten wurde. Der Raum bietet insgesamt ca. 60 Sitzplätze, die in ca. 8 Sitzreihen mit einem Mitteldurchgang angeordnet sind. Seitlich der Reihen befindet sich eine Fensterfront. Der vordere Bereich ist mit einem kleinen Sprecherpult, einer Beameranlage samt Screen und drei höhenverstellbaren Tafeln ausgestattet. Bis auf zwei Ausnahmen, die im sechsten Fachsemester studierten, waren alle Studierenden im zweiten oder vierten Fachsemester.

Inhalte und Themen

Meine linguistischen und didaktischen Seminare² behandeln vorwiegend die Bereiche der Kommunikation im Museum (vgl. z.B. Hausendorf/Müller 2016), der kommunikativen Gattungen (vgl. z.B. Luckmann 1986) sowie des sprachsensiblen Unterrichts (vgl. z.B. Leisen 2013) und der Lehrer_innen-Weiterbildung. Ersteres lässt sich in den Bereich der ‚Kunstkommunikation‘ einordnen. Hier behandle ich neben Gesprächen im Museum vor dem Kunstwerk auch Gespräche von Theaterbesucher_innen während der Theaterpause, die aus der u.a. von mir durchgeführten Datenerhebung im Rahmen des DFG-Projekts *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause* stammen.

In meinen sprachwissenschaftlichen Seminaren arbeiten wir hauptsächlich mit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse und Gesprächsanalyse inklusive der Gesprächstranskription nach dem überarbeiteten gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2); in den Seminaren zu kommunikativen Gattungen außerdem mit der ‚Gattungsanalyse‘. Exemplarische Gattungen, die in diesen Seminaren analysiert werden, sind der *Klatsch*, die *Familienerinnerungsgeschichten*, die *Medienrekonstruktion* und das *Sich Mokieren*. Auch hier finden oben genannte Gesprächsdaten im Bereich der Medienrekonstruktion ihren Einsatz. Beide sprachwissenschaftlichen Themen sind in ihrer allgemeinen Ausrichtung soziologisch orientiert, weshalb sie für alle Studierenden einen offensichtlichen Bezug zum gesellschaftlichen Leben aufweisen. Sowohl die Kunstkommunikation, als auch zahlreiche kommunikative Gattungen begegnen den Studierenden regelmäßig im alltäglichen Leben. Vor allem ohne kommunikative Gattungen wäre die Kommunikation, so wie sie täglich

² Meine gesamte Lehre besteht aus zwei thematischen Schwerpunkten: Einerseits angewandt sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Inhalten und andererseits Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ), sowie English as Second Language (ESL). Durch diese unterschiedlichen Schwerpunkte, die sich natürlich auch methodisch-didaktisch unterscheiden, ist es mir möglich ein vielfältiges Spektrum an Methoden anzuwenden, nicht in die Rolle des ‚Fachidioten‘ zu rutschen und Erfahrungen in der Arbeit mit unterschiedlichsten Zielgruppen zu sammeln. Aus Relevanzgründen werde ich nachfolgend lediglich auf die sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Inhalte meiner Lehre eingehen.

stattfindet, fast unmöglich. Gerade auch im beruflichen Kontext ist das Beherrschen und Erkennen kommunikativer Gattungen und Kleinformen wie z.B. des Bewerbungsinterviews, der Agendabesprechung in einem Meeting, der Gehaltsverhandlung im Personalgespräch oder (für Lehramtsstudierenden) der Notenbesprechung am Elternsprechtag unerlässlich und entscheidend für professionellen Erfolg. Je nach Berufswunsch (z.B. interne Museumskommunikation, Museumsführer_in, Autor_in von Museumskatalogen etc.) gilt dies auch für die Kunstkommunikation. Nicht zuletzt bereiten die Seminare durch die Vermittlung der fachlichen Inhalte und Methoden natürlich auf einen wissenschaftlichen Werdegang vor (vgl. Constructive Alignment bei Biggs 1996).

Zur Gestaltung der konkreten Inhalte wähle ich einerseits die wichtigste, grundlegende Literatur im jeweiligen Bereich aus und andererseits dazu passende Inhalte und konkrete Beispiele, die möglichst interessant, praxisnah und verständlich sind. So wenden wir z.B. in allen Seminaren das angeeignete Wissen über Kunstkommunikation/Gattungen immer konkret und unmittelbar auf möglichst authentische Gesprächsbeispiele aus der Fachliteratur, dem genannten Forschungsdatenkorpus oder der Fiktion an. Außerdem lernen die Studierenden beispielsweise in allen Seminaren, wie sie selbst ein Gesprächstranskript nach GAT 2 anfertigen und setzen dies auch um. Auf diese Weise sollen die oben genannten Lehrziele erreicht werden.

Das Seminar, das in diesem Bericht vertieft wird, lässt sich inhaltlich wie folgt zusammenfassen: „Klatsch, Witze oder Lästern - dies sind nur drei Beispiele der vielfältigen kommunikativen Gattungen, die unsere alltägliche Kommunikation bestimmen. Ohne Gattungen als verfestigte kommunikative Muster wäre Kommunikation fast unmöglich. Deshalb werden wir in dieser Veranstaltung die unterschiedlichsten kommunikativen Gattungen kennen lernen und analysieren. Dabei dienen u.a. authentische Pausengespräche im Theater, Tischgespräche in Familien oder informelle Gespräche unter Freund*innen als Datengrundlagen.“ (Zitat aus dem eigenen Veranstaltungskommentar).

Aufbau, Ablauf, Methoden und Material

Das Seminar „Kommunikative Gattungen“ bestand aus wöchentlichen Präsenzsitzungen sowie einem begleitenden Kurs auf der Online-Plattform moodle. Im moodle-Kurs stellte ich den Studierenden die PowerPoint-Präsentationen, Handouts, Links sowie wichtige organisatorische Informationen und Dokumente zur Verfügung. Zum Seminarthema entwickelte ich im Vorhinein ein Seminarkonzept basierend auf dem Forschenden Lernen (vgl. BAK 1970/2009; Huber 2009; 2014). Dabei verstand ich Forschendes Lernen als „Teilnahme an der vorfindlichen aktuellen Forschung der Disziplin oder als Realisierung potentieller Forschungsaufgaben [...] – mit allen Enttäuschungen, Risiken und Langwierigkeiten, die zum Forschen gehören“ (BAK 2009: 13). Bei dieser Lernform gestalten die Lernenden selbst das Forschungsvorhaben selbstständig und aktiv (mit) (vgl. Huber 2009). Ein solches Forschungsvorhaben sollte die Gewinnung von Erkenntnissen zum Ziel haben, die auch für Dritte interessant sind. Die Lernenden durchlaufen beim Forschenden Lernen alle wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbst (mit), erfahren und reflektieren diese - von der Thesenbildung über die methodische Durchführung bis zur Präsentation der Ergebnisse (vgl. Huber 2009: 11). Dieses Forschende Lernen lässt sich idealtypisch-analytisch untergliedern in Lernen über Forschen, Lernen für Forschung und Lernen durch Forschung (vgl. Reinmann 2015; vgl. Forschungsbasiertes Lernen, Forschungsorientiertes Lernen und Forschendes Lernen bei Huber 2014). In meinem Seminarkonzept gingen der Phase des selbständigen Forschenden Lernens per se eine Phase des Lernens über Forschung und eine Phase des Lernens für Forschung voraus, wie im Folgenden erläutert wird. Neben wissenschaftsdidaktischen Vorteilen sprechen einige lernpsychologische Vorteile für das Forschende Lernen. Zu diesen Vorteilen gehört u.a. „dass die gegenüber anderen Lernverfahren im Forschenden Lernen geforderte Selbstständigkeit und Aktivität des Lernenden das Gelernte besser behalten lässt, intensivere, sachbezogene, intrinsische Motive (Neugier, Interesse) anregt und damit zu einer dauerhaften Lernbereitschaft führt“ (BAK 2009: 32).

Ebenso überzeugte mich am Forschenden Lernen seine Eignung auf Seiten der Studierenden

- methodische Fertigkeiten zu entwickeln,
- Erkenntnisse über den konstruktiven Charakter von Wissenschaft zu erlangen sowie
- „zu erweisen, ob der Lernende die Begriffe, Ideen und Methoden, die er flüssig verbalisieren kann, auch wirklich – im Sinne von Anwendung – versteht“ (ebd.).

Auf dieser methodischen Basis entwickelte ich folgenden Seminarplan:

SW	Datum	Thema	Literatur zur Vorbereitung	Präsentationen
1	12.04.16	Organisatorisches, Lesestrategien & Referate	/	
2	19.04.16	Einführung: Kommunikative Gattungen	/	
3	26.04.16	Klatsch	Bergmann 1987a & Bergmann 1987b	Klatsch
4	03.05.16	Medienrekonstruktionen	Ulmer/Bergmann 1993	Medienrekonstruktionen
5	10.05.16	Familiengeschichten	Keppler 1994	Familiengeschichten
6	17.05.16	Sitzung entfällt! (vorlesungsfreie Tage Pfingsten)		
7	24.05.16	Sich Mokieren	Christmann 1999	Sich Mokieren
8	31.05.16	Methodik: Datenerhebung & Transkription	Deppermann 2008 & Selting 2009	Transkription
9	07.06.16	Methodik: Gattungsanalyse	Günthner/Knoblach 1996	Gattungsanalyse
10	14.06.16	Empirische Datenerhebung & Transkription (In Selbstorganisation; obligatorische Sprechstunde)	/	
11	21.06.16	Datenanalyse (In Selbstorganisation; obligatorische Sprechstunde)	/	
12	28.06.16	Vorbereitung der Ergebnispräsentation I	/	
13	05.07.16	Vorbereitung der Ergebnispräsentation II	/	
14	12.07.16	Ergebnispräsentation	/	
15	19.07.16	Präsentation der Semindokumentation & Feedback	/	Semindokumentation

Tabelle 2: Semesterplan

Die 15 Wochen des Semesters (SW) waren in fünf Phasen eingeteilt:

Phase 1 (Erarbeitung) umfasste Sitzung 1 und 2 und klärte grundlegende organisatorische, methodische und thematische Fragen. In SW 3 - 7 folgte die inhaltliche Vertiefung des Themas anhand der Vorstellung vier exemplarischer kommunikativer Gattungen (Phase 1b). Anschließend wurden in der nächsten Teilphase (SW 8 und 9) methodische Fragen in Bezug auf den Forschungshabitus und das eigene Vorgehen während der nächsten Phase geklärt (Phase 1c).

Während der zweiten Phase (Erhebung) gingen die Studierenden ihrer eigenen Forschung zum Seminarthema nach (SW 10 und 11).

Schließlich wurden die Ergebnisse in der letzten Phase (3: Präsentation; SW 12-15) in Form eines Posters aufbereitet und präsentiert. Zuletzt rundete die Semindokumentation und die Feedbackrunde das Semester ab (SW 15).

Von den 15 SW (Spalte 1 & 2) entfiel ein Termin aufgrund eines Feiertags (17.05.16; Spalte 3) und 12 wurden als Präsenzsitzungen abgehalten. In Woche zehn und elf gingen die Studierenden dem Forschenden Lernen (vgl. BAK 1970/2009; Huber 2009; 2014) nach, indem sie auf der Basis des bis dahin angeeigneten Wissens eine eigene empirische Datenerhebung durchführten, diese transkribierten und analysierten. Während dieser Phase war außerdem ein Sprechstundenbesuch zum Einholen von Feedback obligatorisch. In Woche 3-9 war jeweils Literatur vorzubereiten (Spalte 4), die ich vorab in einem Reader zusammengestellt und zur Verfügung gestellt hatte. In Sitzung 3-9, sowie 15 gab es außerdem die Möglichkeit als Prüfungsleistung ein Kurzreferat in Gruppen von maximal vier Studierenden zu halten.

Im Folgenden erläutere ich jede Sitzung kurz. Zu jeder Sitzung verfasste ich einen detaillierten Seminentwurf inklusive der Kategorien:

- Lehrziele,
- Zeit/Phase,
- Inhalt,

- Seminargeschehen,
- Sozial-/Arbeitsform,
- Medien,
- Kommentar.

Außerdem entwarf ich für jede Sitzung in Vorbereitung eine 5-15 Folien umfassende PowerPoint-Präsentation (PP-Präsentation) mit Stichworten zu den wichtigsten Inhalten und Notizen zum Vortrag, Übersichtsgraphiken, illustrierenden Bildern und exemplarischen Videos und Audio-Dateien.

Phase 1: Erarbeitung

a) Einführung (Lernen über Forschung; vgl. Reinmann 2015)

12.04.2016

Diese Sitzung diente einem ersten Kennenlernen, sowie organisatorischen und methodischen Fragen. Nach einer herzlichen Begrüßung, einer kurzen eigenen Vorstellung und Überprüfung der Anwesenden und Zugelassenen, wurden zunächst die Rahmenbedingungen (Grundregeln, Ablauf, Leistungen, Anwesenheit) vorgestellt und anhand eines Handouts schriftlich festgehalten. Diese Seminarvereinbarung stellte die Grundlage für ein Arbeitsbündnis (vgl. Bülter/Meyer 2004: 31-36) zwischen den Studierenden und mir dar. Die Leistungsanforderungen wurden dabei anhand folgender Graphik visualisiert:

Schein	Art der Leistung	Termin
3 KP (SL)	<ul style="list-style-type: none"> • Vor- und Nachbereitung & regelmäßige qualifizierte Teilnahme • Erhebung eines Gesprächs (min. 10 Minuten), Transkription eines Ausschnitts daraus (min. 3 Min.), Analyse des Ausschnitts bzgl. einer kommunikativen Gattung (in Selbstorganisation) 	07.06.-28.06
	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Besprechung der Posterpräsentation in der Sprechstunde & Posterpräsentation der Ergebnisse mit Quiz (20 Min.; max. 4 Vortragende)	14/21.06. 12.07.
+ 3 KP (PL)	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarprotokoll einer Sitzung 	12.04.-19.07.
	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzreferat zu einer kommunikativen Gattung/Methode der Gattungsanalyse mit Thesenpapier & Quiz (20 Min.; max. 4 Vortragende) ➔ Besprechung des Referats in der Sprechstunde spätestens 1 Woche vorher ODER <ul style="list-style-type: none"> • Erstellung & Präsentation der Semindokumentation mit Quiz (20 Min.; max. 4 Vortragende) ➔ Besprechung der Semindokumentation in der Sprechstunde spätestens 1 Woche vorher	26.04.-07.06 19.07.

Tabelle 3: Leistungen

Zu jeder zu erbringenden Leistung bekamen die Studierenden mindestens ein Handout, das von mir erläutert wurde. Außerdem wies ich unter anderem explizit darauf hin, dass der Lernerfolg am größten ist, wenn ein/e Lerner_in einen Inhalt hört, sieht, darüber spricht und ihn selbst anwendet (vgl. z.B. die Lernpyramide bei Green/Green 2005). Daraufhin verteilte ich 1-5 anzufertigende Seminarprotokolle für die Sitzung an die ersten freiwilligen Studierenden. Dies wurde zu Beginn jeder Sitzung wiederholt, so dass am Ende des Semesters zu jeder Sitzung mindestens ein Seminarprotokoll vorlag und jede/r teilnehmende Studierende ein Seminarprotokoll verfasst hatte. Die Protokolle und die auf ihnen basierenden Semindokumentation dienten der Ergebnissicherung und Dokumentation des Seminars im Sinne der Produktorientierung (vgl. Schulte 2015: 224). Zum Verfassen der Seminarprotokolle händigte ich einen Leitfaden aus (vgl. Bünting 2000: 27/28).

Im Anschluss wurde ‚Gattungsbingo‘ gespielt. Dies diente zum gegenseitigen Kennenlernen sowie als interaktiver Impuls zum Einstieg

in die Thematik im Sinne der Handlungsorientierung (vgl. Gudjons 2001). Als Handlungsorientierung meines Seminars fasse ich das Ziel, dass „die Studierenden sich möglichst intensiv in Eigentätigkeit und in vielfältiger Weise mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen“ (Schulte 2015: 222). Ergänzend entspricht dieser Einstieg dem Prinzip der Ganzheitlichkeit (vgl. Fatzer 2011; Jansen 2013). Denn die teils persönlichen, teils humorvollen Fragen boten den Studierenden einen affektiven Zugang zur Thematik. Darüber hinaus zielte die Methode des Gattungsbingos darauf, die Motivation der Lernenden zu fördern, indem sie sich sozial eingebunden fühlten (vgl. Deci/Ryan 1993). In diesem Fall ging es demnach darum, dass die Studierenden von Mitlernenden und der Dozentin wahrgenommen und wertgeschätzt wurden. Der Arbeitsauftrag des Gattungsbingos lautete:

„Gehen Sie im Raum herum und finden Sie Personen, die den Anforderungen in den Kästchen entsprechen. Für jedes Kästchen soll eine Person gefunden werden, die dann im entsprechenden Kästchen unterschreibt. Wer vier Kästchen in einer Reihe ausgefüllt bekommt - waagrecht, senkrecht oder schräg -, ruft laut ‚Bingo!‘. Je mehr Bingos, desto besser. Bedenken Sie, dass es Ziel des Spieles ist, die anderen Teilnehmer*innen kennenzulernen: Deshalb unterhalten Sie sich ruhig ein wenig mit Ihnen, auch wenn Sie schon die Unterschrift haben!“ (Auszug aus dem Handout)

Dabei waren die Inhalte der Kästchen natürlich relevant für die Seminarinhalte wie z.B. „Ist hier jemand im Raum der...

...noch nie über jemanden geklatscht/getratscht hat?

...schon mal ein Gespräch transkribiert hat?

...gerne über Filme spricht, die er/sie im Kino gesehen hat?“.

Bei erreichtem Bingo schrieb ich den entsprechenden Namen der/des Studierenden an die Tafel, was noch einen zusätzlichen Namen-Memorierungs-Effekt hatte.

Danach wurden anhand der ‚Kopfstandmethode‘ und eines kurzen Videos Merkmale einer schlechten/guten Präsentation erarbeitet und per Handouts schriftlich festgehalten, u.a. in Bezug auf die

Prüfungsleistung und ihre Bewertung. Dazu verwendete ich ein Video, in dem der Comedian Don McMillan eine besonders schlechte PowerPoint-Präsentation vorstellt (vgl. McMillan 2008). Anschließend sammelten wir auf der linken Tafelhälfte Aspekte, die an dieser (und anderen) Präsentationen besonders schlecht gelungen waren. Im letzten Schritt erarbeiteten wir im Umkehrschluss die jeweiligen Pendants, um Präsentationen besonders gelungen zu gestalten und sammelten sie auf der rechten Tafelhälfte.

Daraufhin klärte ich anhand des mündlichen Vortrags und zweier Handouts die Anforderungen an ein Seminarprotokoll und eine Semindokumentation. Der nächste Schritt bestand im Erproben des ‚1.-Hilfe-Kastens Lesen‘ (vgl. Mürmann/Schulte 2015a: 13). Dieser dient als Lesestrategie zur Annäherung an wissenschaftliche Texte. Dabei wird die komplexe Aufgabe der wissenschaftlichen Lektüre im Sinne des ‚Scaffolding‘ (vgl. Gibbons 2002) in fünf kleine Teilschritte aufgeteilt. Diese Schritte involvieren sowohl erste Leseindrücke, Fragen an den Text, die Methoden des Querlesens pro Absatz, des Anfertigen eines Seitenbilds sowie das anschließende Beantworten der ursprünglichen Fragen.

Abschließend fasste ich als Ausstieg die wichtigsten Erkenntnisse in einem Fazit zusammen und eröffnete einen Ausblick auf die nächste Sitzung. Im Folgenden werde ich i.d.R. nicht mehr detailliert auf die Inhalte und Methoden des Ein- und Ausstieg eingehen, um Wiederholungen zu vermeiden.

19.04.2016

Die zweite Sitzung diente der Einführung in den Themenkomplex der kommunikativen Gattungen. Der Einstieg dieser Sitzung fand in Form einer ‚lebendigen Statistik‘ (vgl. Mürmann/Schulte 2015b: 10) statt. Dazu stellte ich nacheinander die Fragen:

- In welchem Semester sind Sie?
- Wie viele sprachwissenschaftliche Seminare haben Sie schon belegt?

- Wie oft klatschen oder tratschen Sie?

Entsprechend ihrer jeweiligen Antwort auf die jeweilige Frage positionierten sich die Studierenden entlang einer imaginären Linie vor der Tafel. So begann die Linie bei der Frage zum Studiensemester z.B. an der linken Wand mit den Studierenden im ersten Semester, daneben stellten sich die Studierenden im zweiten Semester auf usw. bis zu den Studierenden im zehnten oder höheren Semestern an der rechten Wand des Seminarraumes.

Nach der Klärung einiger organisatorischer Punkte zu den Kurzreferaten und der Seminardokumentation präsentierte ich die wichtigsten Grundannahmen im Bereich der ‚kommunikativen Gattungen‘ (KG), um zu einer Quiz-Abstimmung zur potentiellen Gattung Referatsbesprechung überzuleiten. Hier stellte ich den Studierenden Fragen wie:



Abbildung 2: Quiz Referatsbesprechung

Nach Wahl der kommunikativ angemessenen Antworten auf drei solcher Fragen wurden die Studierenden informiert: Wenn Sie a, b, a geantwortet haben, beherrschen Sie die kommunikative Gattung: Referatsbesprechung in der (universitären) Sprechstunde! Dieser interaktive Einstieg diente unter anderem dazu, bei den Studierenden ein Problembewusstsein im Sinne des Forschenden Lernens zu schaffen (vgl. BAK 2009: 21). Anschließend erarbeiteten wir das Konzept einer

kommunikativen Gattung. Dazu teilte ich die Studierenden in zwei Hälften (Hälfte A und Hälfte B). Hälfte A las einen Auszug aus dem Text *'Forms are the food of faith'*. *Gattungen als Muster kommunikativen Handelns* (Günthner/Knoblauch 1994), während Hälfte B einen Auszug aus dem Text *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen* (Luckmann 1986) las. Anschließend diskutierte jede/r Studierende zuerst mit seinem/ihrer Sitznachbarn eine Definition des Gattungskonzepts und mögliche offene Fragen. Daraufhin suchte sich jeder eine/n Partner*in, der/die den anderen Text gelesen hatte. In dieser Partnerarbeit entwickelten die Studierenden eine Definition, ein Beispiel für eine kommunikative Gattung und einen Lernslogan (vgl. Mürmann/Schulte 2015a: 25). Als Lernslogan erklärte ich einen kurzen, knackigen Slogan (Werbesprüche, Eselsbrücken, Sprichwörter, Reime o.ä.), der das Konzept einer kommunikativen Gattung zusammenfasst. Basierend auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit dienten die Lernslogans u.a. der Einprägsamkeit des theoretischen Konzepts und ebenso der Motivation durch den kreativen Aspekt. Daraufhin trugen wir die Ergebnisse zusammen und wählten durch eine Abstimmung den besten Lernslogan. Abschließend stellte ich via PPP die Definition sowie die Analyseebenen und Relevanz kommunikativer Gattungen vor, um zum Ausstieg zu kommen.

b) Exemplarische Kommunikative Gattungen (Lernen über Forschung; vgl. Reinmann 2015)

26.04.2016-24.05.2016

In dieser Phase wurden Gattungen und Kleinformen zu den Themenbereichen Klatsch, Medienrekonstruktion, Familiengeschichten und Sich-Mokieren vorgestellt. Der Einstieg ins Thema erfolgte in jeder Sitzung auf unterschiedliche Weise, nämlich durch

- reflektierende Ten-Minute-Karteikarten zu den Fragen
Was halte ich beim Thema für wichtig?,
Was erscheint mir am Thema problematisch/schwierig? und

- Worüber möchte ich mehr wissen?,
- deren Auswertung in Form von Frequently Asked Questions (FAQs),
- eine interaktive Präsentation und
- die Gruppenarbeit Glückstopf zu zentralen Begriffen des bisherigen Seminars (vgl. Abb. 3).

Die Ten-Minute-Karteikarten hatten die Anregung und Förderung von Reflexionsprozessen zum Ziel (vgl. Schulte 2015: 227). Reflektiert werden sollte der Lerngegenstand und der initiale Kenntnisstand sowie das anfängliche Interesse am Lerngegenstand.

In der zweiten Sitzung stiegen wir über eine interaktive Präsentation in das Seminarthema ein. Als solche bezeichne ich Präsentationen, die Folien mit jeglicher Art von Fragen beinhalten, die im Seminargespräch diskutiert werden.

Zur Zusammenstellung der Frequently Asked Questions (vgl. Internet-Service-Seiten) wertete ich die Antworten auf die Fragen der Ten-Minute-Karteikarten aus. Dazu fasste ich die am häufigsten genannten (ähnlichen) Antworten bzw. Fragen in meiner Präsentation zusammen und stellte sie vor bzw. beantwortete sie.

Einen anderen Einstieg konzipierte ich in Form der Methode ‚Glückstopf‘ (vgl. Mürmann/Schulte 2015a: 18). Zur Durchführung der Methode teilte ich die Studierenden in Gruppen von fünf Studierenden ein. Sie erhielten pro Gruppe fünf bunte Notizzettel und einen Edding mit der Aufgabenstellung: Notieren Sie fünf Schlüsselbegriffe, an deren Definition/Erklärung Sie sich erinnern wie z.B. Klatschobjekt oder reinszenierende Darstellungsweise. Diese Begriffe notierten die einzelnen Gruppen in Abstimmung miteinander und gaben sie anschließend im Uhrzeigersinn verdeckt an die nächste Gruppe weiter. Diese mischte die Karten und anschließend zog jedes Gruppenmitglied nacheinander einen der Begriffe und erklärte ihn den anderen Mitgliedern. Diese kommentierten und ergänzten die Erklärung ggf. So wurden die bisherigen zentralen Begriffe der kommunikativen Gattung und der vier beispielhaften Gattungen auf eine weitere aktive

Art gefestigt und wiederholt. Damit folgte ich auch hier dem Prinzip der Handlungsorientierung.

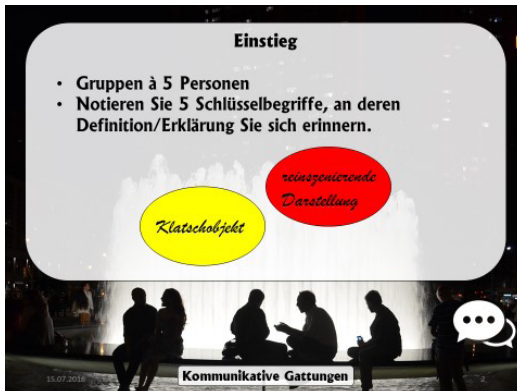


Abbildung 3: Glückstopf als Einstieg

Darauf folgte (in jeder Sitzung) die Klärung organisatorischer Fragen, die im Folgenden aus Relevanzgründen nicht mehr genannt wird. Anschließend erfolgte eine kurze Einführung in die Gattung der Woche, woraufhin eine Studierendengruppe ein Kurzreferat (20 Minuten) zur Gattung hielt. Die Kurzreferate dienten als Prüfungsleistung und die Aufgabenstellung, die allen Studierenden per Handout vorlag, lautete:

Kurzreferate (3 LP: PL)

Gruppenarbeit mit maximal 4 Mitgliedern (Maximal 20 Minuten Vortragszeit)

1. SW 3-7 (Kommunikative Gattungen)

Beantworten Sie im Referat mindestens folgende Fragen und erläutern Sie die Antworten:

- Handelt es sich um eine kommunikative Gattung, kommunikative Kleinform oder sonstige musterhafte gattungsähnliche Verfestigung?
- Wie lässt sich die Gattung/Kleinform/gattungsähnliche Verfestigung, die sie vorstellen, kurz definieren?
- Für welches gesellschaftliche Problem/für welche soziale Situation stellt die Gattung eine Lösung dar? Welche gesellschaftliche/kommunikative Funktion erfüllt die Gattung?
- Welche genaueren musterhaften sprachlich-kommunikativen und sozialen (Struktur-)Merkmale zeichnen die Gattung aus? Wie lassen sich diese an einem Beispiel aufzeigen?

Erstellen Sie dazu ein Thesenpapier (maximal 2 Seiten; vgl. AB: Referate).

Erstellen Sie ein Quiz zu Ihrem Referat, das die Zuhörer*innen während des Referats ausfüllen (mindestens 10 Fragen). Darin können z.B. enthalten sein:

- offene Fragen zum Ausfüllen
- Multiple/Single Choice Fragen
- Richtig/Falsch-Fragen

ODER

2. SW 8-9 (Methoden der Gattungsanalyse)

Erklären Sie im Referat die Methode der Gattungsanalyse. Beantworten Sie dabei mindestens folgende Fragen und erläutern Sie die Antworten:

- **Um welche Phase der Gattungsanalyse handelt es sich?**
- **Aus welchen Teilschritten besteht die Methode?**
- **Was sollte man dabei besonders beachten?**

Erstellen Sie dazu ein Thesenpapier (maximal 2 Seiten; vgl. AB: Referate).

Entwerfen Sie in Absprache mit mir (Sprechstunde!) eine Übung zur vorgestellten Methode.

Schicken Sie mir das Quiz/die Übung und das Thesenpapier spätestens 2 Tage vor dem Vortragstermin!

Die oben abgebildeten ausführlichen Aufgabenstellungen ermöglichen eine maximale Transparenz und Nachvollziehbarkeit bezüglich der erwarteten Anforderungen, Verfahren und Methoden. Diese Transparenz stellt nach Prenzel (1996) einen wichtigen Faktor für die Qualität der Instruktionsanteile und somit zur Förderung der Motivation Lernender dar (vgl. Schulte 2015: 226).

Die Referatsvorbereitung beinhaltete einen obligatorischen Sprechstundentermin zum Einholen von Feedback von der Dozentin mindestens eine Woche vor dem Vortragstermin. Die BAK bezeichnet eine solche Förderung z.B. durch eine intensive persönliche Beratung durch eine/n Mentor_in als grundlegende Voraussetzung des Forschenden Lernens (BAK 2009: 22). Als ebenso wichtig für gelingendes Forschendes Lernen ordnen sie kooperierende Gruppen wie in der hier angeregten Gruppenarbeit „als sozialer und kommunikativer Prozess“ (ebd.) ein. Das so vorbereitete Referat wurde vom Ausfüllen eines Quiz der Zuhörenden begleitet, das die Referatsgruppe ebenfalls entwarf. Dieses Quiz enthielt z.B. Multiple-Choice Fragen wie:

„Was ist beim Prozess des Sich-Mokierens charakteristisch?

- a) die Anwesenheit mindestens eines weiteren Subjekts
- b) die Lautstärke der Subjekte“

(richtige Lösung: a).

Geschlossene Fragen wie:

„Nenne die Beteiligungsrollen beim Sich-Mokieren!“

(Lösung: mindestens zwei Subjekte, die sich mokieren und ein Objekt, über das sich mokiert wird).

Offene Fragen wie:

„Wie unterscheidet sich die Darstellung von Sich-Mokieren von der des Klatschens?“

(Lösung: Sich-Mokieren bezieht sich auf einen abstrakten Personentypus, während sich Klatschen auf eine konkrete Einzelperson bezieht) oder Richtig/Falsch-Fragen. Die Antworten besprachen die Studierenden daraufhin mit ihre/m Sitznachbar_in und im nächsten Schritt wurden sie im Plenum an der Tafel verglichen (vgl. Think-Pair-Share-Prinzip). Durch die Quiz wurde ein kooperatives Lernen angeregt und die Aufmerksamkeit der Zuhörenden gesichert. Das Besprechen mit dem/der Sitznachbar_in und der Tafelanschrieb dienen der Ergebnissicherung. Diese Konzipierung und Durchführung der Kurzreferate basiert aufgrund des hohen Anteils an Eigentätigkeit aller Studierender (Präsentierende und Zuhörende) auf dem Prinzip der Handlungsorientierung.

In der nächsten Phase nach dem Referat wurde das gerade erworbene Wissen konkret auf ein oder mehrere Beispiele in Form von transkribierten Gesprächsausügen angewandt, durch eine Übung auf einem Handout. So weit möglich, wurden die Gesprächsauszüge ebenfalls in Form von Audio-Dateien vorgespielt. Ein Gesprächsauszug für die Sitzung zum Thema Klatsch ist z.B. der Folgende:

(25) <„High-Life“: GR: 32>

01 H: Ja du mußt mal hören, wenn die mit dat
02 kleene Kind da dran is.
03 „Du alte Sau! Du alte haaaa!“
04 Die Kleene sitzt da unten auf der Wiese
05 schreit rauf
06 „Ach halt die- eh leck mich am Arsch! Du alte
07 Ziege!“
08 Ja (-) das sollte mal einer von meinen Kindern
09 sagen. Die würden nich mehr leben. <drohend>
10 Die würd ich en Kopf kürzer machen.
11 <leicht lachend>
12 G: Mhh <leise lachend>
13 H: Ja die Frau die is echt nich mehr normal.

(34/25) <„High-Life“: GR: 32>
 13 H: Ja die Frau die is echt nich mehr normal.
 14 Und der Alte is och bescheuert.
 15 R: In jedes, in dä Block bei uns, in jedes
 16 Haus eine Bekloppte.
 17 P: <leise lachend>
 18 R: Is Tatsache.

19 H: Bei der die Plattfußindiane(r, di- die Schüren,
 20 R: ja ()
 21 R: Plattfußindianer
 22 (P): <leise lachend>
 23 H: Nebenweiter na die Strauß is och-
 24 R: De Bröllo.
 25 H: Der Bröllo der hat och nich mehr alle
 26 Tassen im Schrank.
 27 R: Und dann kommt die- die-
 28 H: die Jaspers
 29 R: die Jaspers und dann kommt die- die- die-
 30 H: Krysmanski?
 31 R: Krysmanski
 32 H: Ja (das is-)
 33 R: Und alle fünf in eine (Block).

Abbildung 4: Beispiel für Klatsch (Bergmann 1987: 140)

Dazu wurden z.B. folgende Fragen gestellt:

1. Ordnen Sie folgende Gesprächsbeispiele in die entsprechende Klatschphase ein: Eröffnung – Klatsch(geschichte) – Beendigung
2. Identifizieren Sie folgende typischen Merkmale von Klatsch in den Gesprächsbeispielen: Erwähnung situativer Details – Darstellung als passives, zufälliges Wissen – Zitate – Vulgärsprache – Übertreibung/Karikatur – Moralisierung/Missbilligung des Verhaltens des Klatschobjekts – soziale Typisierung des Klatschobjekts
3. Welcher Interpretationskontext wird jeweils durch die Merkmale hergestellt? Glaubwürdigkeit – Bewusstheit des kontaminierten Charakters von Klatsch – Mitteilungswürdigkeit

Nach der Bearbeitung der Aufgaben in Einzelarbeit und dem Austausch mit dem/der Sitznachbar_in wurden auch diese Ergebnisse im Plenum

und an der Tafel gesammelt und besprochen (vgl. Ergebnissicherung). Durch das regelmäßige Bearbeiten authentischer Gesprächsauszüge erhielten die Studierenden im Anschluss an theoretische Erkenntnisse direkt praktische Zugänge zu den Ergebnissen im Sinne der Ganzheitlichkeit des Seminarkonzepts. Durch diese unmittelbare Theorie-Praxis-Verzahnung konnten die Studierenden selbst ausprobieren, „was mit dem erworbenen Wissen und Können letztlich ‚machbar‘ ist“ (Schulte 2015: 226).

c) Methodik (Lernen für Forschung; vgl. Reinmann 2015)

31.05.2016

Die erste Sitzung dieser Phase stellte die Mitte des Semesters dar, so dass eine Zwischenbilanz in Form eines Ten-Minute-Papers zu den Fragen:

1. Was habe ich bisher gelernt?
2. Was hat mir bisher (noch) gefehlt? und
3. Wie habe ich mich bisher beteiligt?

gezogen wurde. Die Zwischenbilanz hatte die Anregung und Förderung von Reflexionsprozessen über den eigenen Lernprozess, Einstellungen zum Seminar und das eigene Lernverhalten zum Ziel (vgl. Schulte 2015: 227).

Anschließend besprachen wir den Text zur Datenerhebung in Form der Sammlung der wichtigsten Informationen aus dem Text an der Tafel. Daraufhin wurde analog zu den Sitzungen der zweiten Phase die Methode der Transkription vorgestellt. Jedoch füllten die Studierenden während des Referats kein Quiz aus, sondern bearbeiteten im Anschluss eine Übung, bei der sie eine von der Referatsgruppe gewählte Audioaufnahme transkribierten. Auch diese wurde natürlich mit dem/der Sitznachbar_in und anschließend im Plenum besprochen und an der Tafel festgehalten.



Abbildung 5: Übung: Transkription

06.07.2016

Da zu diesem Zeitpunkt alle exemplarischen Gattungen behandelt und vertieft worden waren, begann die Sitzung mit einer Gruppenarbeit in Anwendung der ‚Struktur-Lege-Technik‘ (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988; Mürmann/Schulte 2015b: 21) zu allen relevanten Begriffen des Themenkomplexes, um einen hierarchischen Überblick über das Thema zu erlangen. Dazu teilten sich die Studierenden selbstständig in Gruppen von fünf Mitgliedern ein und erhielten pro Gruppe 18 bunte ovale Moderationskarten. Anschließend bekamen die Studierenden folgende Aufforderung:

1. Schreiben sie folgende zentrale Begriffe im Bereich kommunikativer Gattungen jeweils auf einen Notizzettel:

Medienrekonstruktion	Eröffnung	Negative Bewertung einer Denkweise/Handlung
Funktion: kommensorierend vs. informierend	Objekt: konkrete Person	Beendigung
Medienverweis	Klatsch	Kommunikative Gattungen
Klatsch(geschichte)	Sachliche Darstellung	Familienerinnerungsgeschichten

Moralisierung & soziale Typisierung	Darstellungsmodus: berichtend vs. reinszenierend	Sich-Mokieren
Vergangenheitsrekonstruktion ‚en passant‘	Funktion: Erhaltung des Familiengedächtnis	Objekt: Personentypus

- Legen Sie die Notizzettel in eine Struktur, die zeigt, wie sie inhaltlich zusammen gehören. Nach einer Bearbeitungszeit von zehn Minuten, verglichen wir die jeweiligen Anordnungen der einzelnen Gruppen, diskutierten diese und entschieden uns für eine Variante, die ich an die Tafel schrieb. Diese Methode hatte die Wiederholung und individuelle gedankliche Ordnung der bisher gelernten Begriffe und Konzepte in ihrer jeweiligen Beziehung zueinander zum Ziel. Aufgrund ihres aktiven Charakters orientiert sie sich an den Prinzipien der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung.

Anschließend stellte ich die Gattungsanalyse durch eine interaktive Präsentation vor, zu der nach derselben Vorgehensweise wie in der vorherigen Woche eine Übung von den Studierenden bearbeitet und anschließend besprochen wurde.

Phase 2: Erhebung (Lernen durch Forschung; vgl. Reinmann 2015)

In dieser Phase forschten die Studierenden in Selbstorganisation zu den vorher erlernten Inhalten. Die konkrete Aufgabenstellung lautete dabei:

Posterpräsentation (3 LP: Studienleistung)

Gruppenarbeit mit maximal 4 Mitglieder

1. Nehmen Sie ein natürliches Gespräch auf, in dem Sie das Vorkommen einer kommunikativen Gattung/Kleinform für wahrscheinlich halten (Audio-Aufnahme von mindestens 10 Minuten).
2. Wählen Sie einen Gesprächsausschnitt, der eine kommunikative Gattung/ Kleinform (oder gattungsähnliche Muster) aufweist und transkribieren Sie diesen (mindestens 3 Minuten; GAT 2).
3. Untersuchen sie den Ausschnitt gattungsanalytisch (vgl. Günthner/Knoblauch 1994). Besprechen Sie die Ergebnisse/Posterpräsentation in meiner Sprechstunde am 14. oder 21.06.16 mit mir.
4. Gestalten Sie ein Poster, das Ihre Analyseergebnisse präsentiert. Sie können dabei z.B. Fotos der Erhebung, das ausgedruckte Transkript und weitere Darstellungsmöglichkeiten wählen. Erstellen Sie ein Quiz zum Poster. Das Quiz füllen die Zuhörer*innen während des Referats aus (mindestens 10 Fragen). Im Quiz können z.B. enthalten sein:
 - offene Fragen zum Ausfüllen
 - geschlossene Fragen
 - Multiple/ Single-Choice Fragen
 - Richtig/ Falsch-Fragen→ Im Seminar am 28.06.16 & 05.07.16
5. Schicken Sie mir das Quiz spätestens am 10.07.16.
6. Präsentieren Sie Ihre Gruppenarbeit anhand des Posters. Spielen Sie dabei auch den Gesprächsausschnitt vor.
→ 12.07.16

Diese detaillierte Arbeitsanweisung in ihren einzelnen Schritten sowie die gesamte Phase der selbstständigen Forschung begründen sich hauptsächlich in den didaktischen Prinzipien der Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Projektorientierung, Produktorientierung und der Förderung der intrinsischen Motivation der Lernenden (vgl. Schulte 2015: 222-225; BAK 2009: 16; 21/22). Im Folgenden wird detaillierter darauf eingegangen, inwiefern diese Prinzipien in der praktischen Umsetzung anvisiert wurden. Insgesamt ermöglicht die praktische, eigenständige Erhebung und Analyse von Gesprächsdaten eine vielfältige, eigentätige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand kommunikativer Gattungen (vgl. Handlungsorientierung). Darüber

hinaus stellte diese Phase einen weiteren abwechslungsreichen Lernweg und einen ganz konkreten praktischen Zugang zu kommunikativen Gattungen dar (vgl. Ganzheitlichkeit).

Die Grundlage dieser Phase in Form der oben abgebildeten ausführlichen Aufgabenstellung ermöglicht eine maximale Transparenz und Nachvollziehbarkeit bezüglich der erwarteten Verfahren und Methoden (vgl. Förderung der Motivation durch Qualität der Instruktionsanteile bei Prenzel 1996). Als ebenso motivierend und elementar für Forschendes Lernen gilt die „Freistellung (Hervorh. ES) von [...] obligatorischen Veranstaltungen für individuelle oder kollektive Initiativen“ (BAK 2009: 21). Aufgrund dessen stellte ich die Studierenden in den beiden Wochen der Erhebung von den wöchentlichen Präsenzsitzungen frei. Wie der Arbeitsanweisung ebenfalls zu entnehmen ist, entschied ich mich für die Sozialform der Gruppenarbeit, da kooperierende Gruppen besonders geeignet sind, um unter ihrem Schutz und ihrer Förderung forschend zu lernen (vgl. BAK 2009: 22). Auf diese Weise wird das Forschende Lernen zu einem sozialen und kommunikativen Prozess (vgl. Prozessorientierung). Wie die Aufgabenstellung außerdem verdeutlicht, ermöglicht die Umsetzung einen elementaren Bestandteil des Forschenden Lernens, da die Studierenden (in gewissen Grenzen) selbstständig ihr Thema wählen durften. Konkret hatten sie die Möglichkeit zwischen den vier thematisierten kommunikativen Gattungen, Mischformen oder ähnlichen gattungsartigen Formen zu wählen. Ergänzend stellte ich ihnen die Wahl der aufzunehmenden Gesprächssituation (unter minimalen methodischen Grundbedingungen³) ebenso frei.

Der erste Schritt der praktischen Datenaufnahme erfolgte meist über die Handys der Studierenden. Es wurden die verschiedensten Settings gewählt, nämlich Gespräche

- von Geschwistern/Freunden im Friseursalon,
- von Freundinnen am Telefon,
- von Freundinnen auf dem universitären Campus/in der Cafeteria,

³ Vgl. z.B. möglichst große Authentizität, ethisch-moralische Aspekte oder idealiter Natürlichkeit.

- von Familien am Frühstückstisch/im Wohnzimmer,
- von Freundinnen in einem Café,
- von Freunden während eines Filmabends,
- von Geschwistern im elterlichen Wohnzimmer oder
- von Freundinnen beim Ankleiden vor einem Clubbesuch.

Bei der Auswahl der Gesprächsausschnitte fanden und analysierten die Studierendengruppen *Merkmale der Gattungen, Kleinformen und gattungsähnlichen Muster Klatsch, Medienrekonstruktion, Medienverweis, Familienerinnerungsgeschichten und Vergangenheitsrekonstruktion en passant*. Das Sich-Mokieren wurde nicht identifiziert und eine Gruppe entwickelte in der Analyse sogar eine potentielle weitere gattungsartige Form, da sich keine der vorgestellten Gattungen in ihrem Gesprächsmaterial wiederfand. Die Studierenden gaben der neuen Form den Arbeitstitel *Verabredung am Telefon* und illustrierten auf diese Weise eine typische Eigenschaft Forschenden Lernens, nämlich das „unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse (Hervorh. ES) andererseits“ (BAK 2009: 16).

In der Sprechstunde überprüfte ich die Audio-Dateien und Transkripte und gab ein Feedback zu den Analyseergebnissen der einzelnen Gruppen, sowie dem dazu gestalteten Quiz. Außerdem gab ich erste Informationen über den Ablauf der Posterpräsentation. Damit wurde ein weiteres wichtiges Element Forschenden Lernens, nämlich die Relevanz begleitender Beratung erfüllt (vgl. BAK 2009: 22).

Phase 3: Präsentation (Ergebnispräsentation und Abschluss)

28.06.2016 und 05.07.2016

Während dieser zwei Sitzungen wurden den Gruppen Materialien (Moderationskoffer, Poster, Kreppband, Scheren, Klebestifte) zur Verfügung gestellt, um die Ergebnisse ihrer Forschungsphase anschaulich auf Postern darzustellen (vgl. Produktorientierung). Am 05.07.2016 wurde als Einstieg außerdem eine Zwischenbilanz

gezogen in Form eines Reflexionsbogens, der von der Gruppe der Seminardokumentation vorbereitet wurde (vgl. Abb. 6). Darauf beantworteten die Studierenden folgende Fragen:

1. Welches der bisher besprochenen Themen hat dir am besten gefallen?
2. Wurden deine Erwartungen an das Seminar bis jetzt erfüllt/übertroffen?
3. Was wünschst du dir für den weiteren Verlauf des Seminars?

Diese sollten Reflexionsprozesse bezüglich der eigenen Einstellungen, Erwartungen und Wünsche anregen und fördern. Hier konnten ebenso eventuelle Lernprozesse während der Phase des selbstständigen Arbeitens reflektiert werden⁴. Nach dem Ausfüllen erfolgte außerdem die Besprechung der Auswertung des Ten-Minute-Papers, das am 31.05.2016 ausgefüllt wurde.

1. Welches der bisher besprochenen Themen, hat dir am besten gefallen? ✖

2. Wurden deine Erwartungen an das Seminar bis jetzt erfüllt/übertroffen?

3. Was wünschst du dir für den weiteren Verlauf des Seminars? ☺

① Mir hat runderum alles gut gefallen. Ich wusste zu Beginn nicht, dass sich komm. Gattungen kategorisieren lassen. Runderum eine Bereicherung.

② übertroffen

③ Gute Reflexion des Erkennens anhand der Interviews.

Abbildung 6: Ausgefüllter Feedback/-Reflexionsbogen: Zwischenevaluation

⁴ Idealerweise hätten die Fragen in offener Form erfolgen können, wodurch der Reflexion weniger gedankliche Grenzen gesetzt worden wären. Da es sich hier jedoch um einen (insgesamt gelungenen) studentisch angefertigten Fragebogen handelt, wurde dieser so übernommen.

12.07.2016

In dieser Sitzung wurden die Poster mit den Analyseergebnissen präsentiert. Methodisch wählte ich dazu eine flexible Abwandlung und Kombination der Postersession und der Expertengruppe/des Gruppenpuzzles (vgl. Mürmann/Schulte 2015a: 14; 33/34) mit Quiz (vgl. ebd.: 37). Dazu legte ich vor Beginn der Sitzung die Poster, sowie jeweils 42 Kopien der Quiz zu den 12 angefertigten Postern aus und bereitete entsprechende Krepp-Klebestreifen vor.

Zur Durchführung des ‚Poster-Expertenpuzzles‘ wurden die 90 Minuten der Seminarsitzung in zwei Hälften (von je 45 Minuten) geteilt, in denen jeweils ein Durchgang stattfand. Um den genauen Ablauf zu illustrieren, erklärte ich den Studierenden folgende Übersicht:

Zeit	Untergruppe A	Untergruppe B
12:15-12:20	Einstieg & Poster aufhängen	
12:20-13:00	Posterexperten	Diskutanten
13:00-13:40	Diskutanten	Posterexperten
13:40-13:45	Ausstieg	

Abbildung 7: Ablauf der Posterpräsentation

Dabei machte ich deutlich, dass die Gruppen von 2-4 Personen sich selbstständig in zwei Untergruppen (von 1-2 Personen) aufteilen sollten. Anschließend hatten die Posterexpert_innen die Aufgabe ihr Poster inklusive der Audio-Aufnahme zu präsentieren. Dabei beantworteten sie im Gespräch mit den Diskutant_innen mindestens folgende Fragen:

1. Mit welcher/n Gattung(en) haben Sie sich beschäftigt?
2. Aus was für einem Gespräch stammt der Ausschnitt, den Sie präsentieren?
3. Welche Merkmale der Gattung(en) haben Sie im Gespräch identifiziert?
4. In welcher sprachlichen Form werden die Merkmale realisiert?

Durch das Vorgeben dieser Leitfragen sollte gewährleistet werden, dass die Resultate so dargestellt wurden, dass ihre Bedeutung und der Weg zu ihnen klar und nachprüfbar war (vgl. Forschendes Lernen; Huber 2009: 1).

Die Diskutant_innen bewegten sich währenddessen frei durch den Raum und durften sich interessegeleitet für mindestens sechs der 12 Poster entscheiden (vgl. freie Wahl des Themas zur Motivationsförderung). Diese Poster ließen sie sich präsentieren, wobei sie Fragen stellten und Kommentare äußerten, so dass sich ein Gespräch ergab. Bei Bedarf diente das jeweilige Quiz zum Poster, das ausgefüllt werden sollte als Art Leitfaden. Für jedes Poster hatten sie durchschnittlich acht Minuten Zeit. Nach 40 Minuten gaben die Diskutant_innen der ersten Phase ihre mit Namen versehenen jeweils drei Quiz ab, die Rollen innerhalb der Gruppen wurden getauscht und es folgte derselbe Ablauf. Durch diese Sozial- und Leistungserbringungsform fühlten sich im Idealfall alle Studierenden sozial eingebunden und von ihren Mitlernenden wahrgenommen und wertgeschätzt. Dies fördert nach Deci und Ryan (1993) die Motivation Lernender.

Exemplarisch für die Poster und Quiz möchte ich die beiden Arbeiten zum Klatsch im Friseursalon und zur Medienrekonstruktion über die Sendung *Geordie Shore* anführen (vgl. Abb. 8 und 9).



Abbildung 8: Poster: Klatsch im Friseursalon

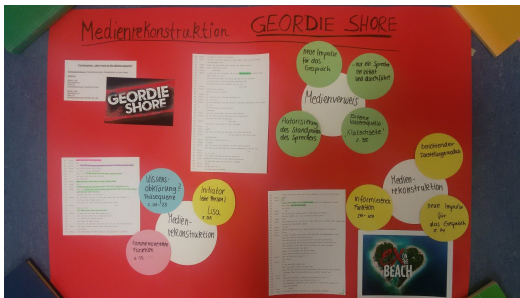


Abbildung 9: Poster: Medienrekonstruktion Geordie Shore

19.07.2016

Diese Sitzung diente der Seminardokumentation und dem Feedback. Als Einstieg besprachen wir vier von mir ausgewählte Auszüge aus Posterpräsentationen, die in ihrer Ausprägung besonders exemplarisch waren. Diese Gesprächsauszüge diskutierten wir im Hinblick auf die konkreten Realisierungen der jeweiligen Merkmale der Gattungen *Klatsch*, *Medienrekonstruktion* und *Familiengeschichten*.

Eine alternative Möglichkeit zur Erlangung der Prüfungsleistung und Studienleistung war das Erstellen und Präsentieren der Seminardokumentation (SD). Die genaue Aufgabenstellung lautete:

Seminardokumentation (3 LP: PL)

Gruppenarbeit mit maximal 4 Mitgliedern

1. Erstellen Sie eine schriftliche Seminardokumentation. Betten Sie dazu die Seminarprotokolle aller Sitzungen in einen Gesamtrahmen ein, der mindestens folgende Punkte beinhalten sollte:
 - Einleitung
 - Zusammenfassung
 - Reflexion
 - Fazit

2. Präsentieren Sie die ausgedruckte Seminardokumentation (20 Minuten). Erstellen Sie ein Quiz zu Ihrer Präsentation, das die Zuhörer*innen während der Präsentation ausfüllen (mindestens 10 Fragen). Darin können z.B. enthalten sein:
 - offene Fragen zum Ausfüllen
 - Multiple/Single-Choice Fragen
 - Richtig/Falsch-Fragen

Diese Seminardokumentation basierte auf einer seminarübergreifenden Ergebnis- und Produktorientierung. Das Ziel war dabei in der Seminardokumentation (ähnlich einer Hausarbeit) ein nachhaltiges Endprodukt des gesamten im Seminar angeeigneten Wissens und Könnens zu erstellen und allen Studierenden zur Verfügung zu stellen.

Exemplarisch für die 15 Seminarprotokolle als Teil der Seminardokumentation ist dieses:

Seminarprotokoll vom 31.05.2016 – Methodik

Bilanzierung

Die Leiterin des Seminars, Frau Schlinkmann, beginnt die heutige Sitzung mit einer kurzen Bilanzierung und einem Rückblick auf die erste Hälfte des Seminars. Das von ihr als Ten Minute Paper titulierte Handout umfasst Fragen wie ‚Was wurde gelernt?‘, ‚Was fehlt noch?‘ und ‚Wie war meine Beteiligung?‘. Die Bearbeitung dieser Fragen gibt der Dozentin eine Art Feedback zu der von ihr konzipierten Veranstaltung und hilft den Studierenden gleichermaßen die eigene Beteiligung zu bewerten.

Organisatorisches

Im Anschluss an die Bilanzierung wird kurz organisatorisches geklärt. Bezüglich der Posterpräsentation, die für die Studienleistung im Rahmen des Seminars erbracht werden muss, werden Gruppeneinteilungen vorgenommen und noch offene Fragen seitens der Studierenden beantwortet.

Wiederholung Sich-Mokieren

In der vorigen Sitzung haben wir die kommunikative Gattung Sich-Mokieren erarbeitet. Um erworbenes Wissen zu festigen und nochmals zu rekapitulieren, wird dieses Thema durch eine kurze Wiederholung wieder ins Gedächtnis gerufen.

Dazu gibt die Dozentin eine kurze, mündliche Zusammenfassung des Themas, in der die wichtigsten Aspekte der Gattung genannt werden. Zu den wichtigen Punkten gehören: Abstraktion von Konkretem, Distanzmarkierung und die negative Bewertung. Um das Gelernte auch anwenden zu können, wird eine Übung ausgeteilt, bei der die Gattungsmerkmale anhand von Dialogen dokumentiert werden sollen.

Die anschließende Ergebnissicherung wird im Plenum vorgenommen.

Methodik

Nach der Wiederholung des vorangegangenen Themas geht die Dozentin über zum Thema der jetzigen Woche: Methodik.

Methodik: Transkriptions-Präsentation

Sie übergibt die Einführung des Transkriptionsthemas direkt an die Präsentationsgruppe, die ihre Vorstellung durch ein vorher ausgeteiltes Quiz, ein Handout und eine von ihnen gestaltete PowerPoint-Präsentation untermauern.

Die Gruppe gibt einen kurzen Überblick über die von ihnen angesprochenen Themen und macht die genannten Punkte an Beispielen fest.

Nach der Beendigung des Referats und der kurzen Besprechung des Quiz, soll das eben Erlernete schon angewendet werden. Dazu wurde auf Moodle eine Audio-Datei hochgeladen, die nun abgehört und für den Rest der Stunde transkribiert werden soll. Hilfreich sind dabei die von der Referatsgruppe ausgeteilten Regelblätter, die die wichtigsten Punkte knapp dokumentieren.

Zum Ende des Seminars geben die Studierenden ein kurzes Feedback zu den Transkriptionserfahrungen und die Leiterin des Seminars erinnert nochmals an das Lesen der Texte für die nächste Sitzung.

Basierend auf dem ausgehändigten Leitfaden zu Seminarprotokollen (vgl. Bünting 2000: 27/28) stellen diese eine Mischung aus Verlaufs- und Ergebnisprotokoll dar. Sie dienen der möglichst neutralen Dokumentation einer Seminarsitzung, als Arbeitsgrundlage, zur Erinnerung und Prüfungsvorbereitung (ebd.). Die durch Seminarprotokolle erworbenen Routinen (Strukturen erkennen, Wichtiges von Unwichtigem trennen etc.) können im weiteren Studienverlauf und im späteren Berufsleben von Nutzen sein (vgl. Lebensweltorientierung als Teil von Constructive Aligment).

In der Einleitung der Semindokumentation (SD) sollen allgemeine Information zum Seminarthema, -ablauf und seiner Form gegeben werden. Anschließend werden die Seminarprotokolle in die SD eingebettet und durch die Zusammenfassung in ihren wesentlichen Ergebnissen festgehalten. Hierbei werden wichtige Definitionen, sowie Ergebnisse von Übungen und Diskussionen genannt, die an Auszügen aus den PowerPoint-Präsentationen oder aus Protokollen illustriert werden können. In der anschließenden Reflexion wertet die Studierendengruppe einerseits die drei verschiedenen Feedbackbögen des Seminars aus und äußert andererseits auch ihre eigene Meinung zum Seminar. Das betrifft Fragen nach der allgemeinen Stimmung, nach guten oder verbesserungswürdigen Themen und Methoden, sowie offene Fragen oder Probleme. Das Fazit fasst die wichtigsten Ergebnisse des Seminars zusammen und kommt zu einer abschließenden Bewertung. Diese schriftliche Ausarbeitung wurde den Studierenden als Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt und in elektronischer Form auf Moodle bereitgestellt zur möglichen Vervielfältigung. Die Inhalte wurden von der Studierendengruppe in Form einer Präsentation nochmals auf den Punkt gebracht. Anschließend wurde das während des Referats ausgefüllte Quiz im Plenum besprochen. Hierbei entwarf die Referatsgruppe eine besondere Form des Quiz als Dominospiel, bei dem die passenden Fragen und Antworten aneinander gelegt werden mussten.

Nach der Präsentation wurde die Placemat-Methode (vgl. Mürmann/Schulte 2015c: 8) in Gruppen von 3-4 Studierenden zur Frage:

Was waren für Sie die wichtigsten Aspekte der Veranstaltung? angewendet (vgl. Abb. 10).



Abbildung 10: Poster: PowerPoint-Folie: Placemat: Wichtigste Aspekte

Zur Umsetzung dieser Methode teilte ich die Studierenden in Gruppen von 3-4 Mitgliedern ein. Diese erhielten pro Gruppe ein DIN A4 Blatt, das in fünf Bereiche eingeteilt war, wie auf der Abbildung zu sehen ist. Dieses Blatt legten sie auf einen Tisch und verteilten sich um den Tisch, so dass jeder eine Seite des Blattes (der ‚Placemat‘) vor sich hatte. In der ersten Phase notierte nun jeder Studierende seine eigene Antwort auf die Frage (3-6 Stichpunkte). In der zweiten Phase tauschten sich die drei bzw. vier Studierenden über ihre notierten Aspekte aus und diskutierten darüber. Ziel der Diskussion war die Einigung auf maximal drei Aspekte, die in der Mitte der Placemat notiert wurden. Diese Aspekte wurden anschließend im Plenum gesammelt und an der Tafel festgehalten. Diese Methode diente der Anregung und Förderung finaler Reflexionsprozesse in Bezug auf den Lerngegenstand und die persönliche Einschätzung seiner Relevanz.

In der zweiten Phase des Seminars stand ein Feedback in Bezug auf das gesamte Seminar im Vordergrund. Hierzu wurde eine

„strukturierte Blitzlichtrunde“ (vgl. Mürmann/Schulte 2015c: 24) durchgeführt, bei der die Studierenden nacheinander spontan kurz ihre Gedanken zu einer oder mehrerer der folgenden Fragen äußerten:



Abbildung 11: PowerPoint-Folie: Blitzlicht: Abschluss

Dabei wies ich die Studierenden darauf hin sich in Ich-Form zu äußern, beschränkte die Zeit pro Person auf 30 Sekunden und die Äußerungen wurden nicht kommentiert. Natürlich wurde auch die letzte Sitzung mit einem zusammenfassenden Fazit und einer Verabschiedung beendet.

Reflexion

Generell lag mein größtes Problem im Seminar „Kommunikative Gattungen“ in der Unruhe zu Beginn, am Ende und nach Gruppenarbeiten. Einer der Hauptgründe dafür liegt m.E. in der Gruppengröße von bis zu 42 Studierenden, die für ein Seminarsetting keineswegs angemessen ist. Deshalb möchte ich, wenn möglich die Gruppengröße verkleinern.

Außerdem möchte ich an der Unruhe arbeiten durch ein bestimmteres Auftreten (z.B. erst mit dem Vortrag beginnen, wenn die Studierenden mir ihre volle Aufmerksamkeit schenken) und das Einsetzen eines akustischen Signals. Zusätzlich werde ich, wenn nötig, verschiedene Eskalationsstufen anwenden:

1. zwei Minuten Redezeit einläuten
2. die Unruhe thematisieren/nach den Gründen fragen/
verdeutlichen, dass die Unruhe den Lernerfolg der gesamten
Gruppe beeinflusst/ansprechen, dass das Seminar ein Angebot/
eine Chance ist und die Studierenden zum unterhalten gerne an
andere Orte gehen können
3. einzelne Störer_innen aus dem Seminar verweisen
4. unter vier Augen mit Störer_innen sprechen

Weiterhin gibt es einige kleinere konkrete methodische und inhaltliche Aspekte, die ich in den sprachwissenschaftlichen Seminaren optimieren möchte. Konkret hat sich die Einheit zum 1.-Hilfe-Kasten Lesen in der angewendeten Form nicht bewährt. Das Feedback der Studierenden lässt sich wie folgt zusammenfassen: der Mehrwert der Lesestrategien (im Gegensatz zu bereits erlernten Lesestrategien und in Anbetracht des zeitlichen Aufwands) wurde nicht erkannt. Im folgenden Seminar zu kommunikativen Gattungen erweiterte ich die Methode deshalb um eine schriftliche Ergebnis- und Produktorientierung (als Teil der Studienleistung). So bekamen die Studierenden folgenden Arbeitsauftrag:

Textbearbeitung basierend auf dem Erste-Hilfe-Kasten Lesen* (PL: 3 KP)

Bearbeiten Sie den Erste-Hilfe-Kasten Lesen und senden Sie mir zu drei Texten Ihre Ergebnisse bis Freitag vor der nächsten Sitzung

1. Nach Schritt 1 & 2: 1-2 Fragen, von denen Sie denken, dass der Text Sie Ihnen beantworten könnte
2. Nach Schritt 3: Notizen zur Fragestellung pro Absatz; ggf. neue Fragestellung/en
3. Nach Schritt 4: 5-7 wichtigste Begriffe pro Seite; ggf. mit Randkommentaren
4. Nach Schritt 5: Antworten auf anfangs gestellte Frage/n; ggf. mit wichtigen/interessanten Zitaten (mindestens 5 Sätze)

*nach Mürmann/Schulte 2015

Außerdem sollte der Themenkomplex der Gattungsanalyse aufgrund seiner – wie sich herausgestellt hat – relativ geringen praktischen

Relevanz etwas gekürzt werden und die schriftliche Gattung der Seminarprotokolle scheint den Studierenden noch gänzlich unbekannt zu sein, so dass hier mehr Erläuterungsbedarf besteht. Ebenso sollte die Übung zu Lernslogans differenzierter erklärt werden. Während der Posterpräsentation bietet sich weiterhin eine Zweiteilung der Zeit an, so dass erst interessegeleitete Gespräche/Präsentationen stattfinden und erst in der zweiten Phase die Quiz in Kommunikation ausgefüllt werden. Mit der gleichzeitigen Durchführung und selbstständigen Zeiteinteilung schienen einige Studierenden überfordert.

Literatur

Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin/New York: de Gruyter.

Biggs, John B. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education 32: 347-364.

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970/2009): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Bonn/Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Bülter, Meyer (2004): Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. In: Zeitschrift für Pädagogik: 31-36.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2): 223-238.

Fatzer, Gerhard (2011): Ganzheitliches Lernen. Handbuch zur humanistischen Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Bergisch Gladbach: EHP.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth, NH: Heinemann.

Green, Norm; Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Velber: Kallmeyer.

Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4: 693-723.

Groebe, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke.

Hausendorf, Heiko; Müller, Marcus: Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation. In: Hausendorf, Heiko; Müller, Markus (Hg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin/Boston: de Gruyter: 3-48.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler: 9-36.

Huber, Ludwig (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen, 62: 32-39.

Jansen, Peter (2013): Ganzheitliches Lernen. Ein erziehungswissenschaftlich vernachlässigter Begriff. In: Schulmagazin, 6: 5-10.

Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S.; Masia, Bertram B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Belz.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27: 191-211.

McMillan, Don (2008): Don McMillan: Life After Death by PowerPoint, online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=lpvgfmEU2Ck>, zuletzt abgerufen: 13.04.2020.

Mürmann, Martin; Schulte, Dagmar (2015a): Methoden-Sammlung zum Workshop Aktivierendes Lehren mit Methode(n) (Workshop-interne Unterlagen).

Mürmann, Martin; Schulte, Dagmar (2015b): Lehre in Form bringen. Lehrveranstaltungen lerngerecht planen (Workshop-interne Unterlagen).

Mürmann, Martin; Schulte, Dagmar (2015c): Den Abschluss gestalten (Workshop-interne Unterlagen).

Prenzel, Manfred (1996): Bedingungen für selbstbestimmtes motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz : Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern: Huber: 11-22.

Reinmann, Gabi (2015): Prüfungen und Forschendes Lernen. In: Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hg.): Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt am Main: Campus: 115-128.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10: 353-402.

Schulte, Dagmar (2015): Eine Lehrveranstaltung lernreich gestalten. In: Die Idee dahinter...Aspekte zur Gestaltung lernreicher Lehre. Siegen: Universi: 217-236.

Die Mathematik als Kulturleistung erleben

Neustrukturierung von Veranstaltung und Prüfungen zur „Geschichte der Mathematik“ für Haupt-, Real- und Gesamtschullehramtsstudierende

Dr. Susanne Spies

Anders als im Studium des gymnasialen Lehramts ist im Studienplan angehender *Haupt- Real- und Gesamtschullehrkräfte* in Siegen (sowie in den meisten anderen deutschen Universitäten) mit Blick auf das Studienziel die Teilnahme an hochschulmathematischen Veranstaltungen gemeinsam mit Fachmathematikstudierenden nicht vorgesehen, was den Empfehlungen der einschlägigen Fachverbände zufolge auch durchaus sinnvoll ist (vgl. DMV, GDM und MNU, 2013). Somit sind die Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real- und Gesamtschule nicht vom viel beschriebenen Kulturschock und der daraus resultierenden Übergangsproblematik betroffen¹. Ihnen fehlt dadurch aber auch die Möglichkeit, die Mathematik als wissenschaftliche Disziplin kennen zu lernen und eigene Kompetenzerfahrungen an authentischen, herausfordernden mathematischen Problemen zu machen. Letzteres kann jedoch nachweislich sinnstiftend wirken (vgl. Vollstett, 2011) und die Selbsteinschätzung und Identifikation mit dem Fach verstärken sowie zu einer prozessorientierten Auffassung von Mathematik auch von vermeintlich schwächeren Studierenden durch Aha!-Erlebnisse beitragen (vgl. Liljedahl, 2005).

Darüber hinaus ist ein Zusammenhang zwischen den Auffassungen von Mathematik und dem eigenen Studienerfolg angehender

¹ Insbesondere für Studierende im gymnasialen Lehramt ergibt sich beim Einstieg ins Studium und dem Besuch der ersten hochschulmathematischen Veranstaltungen der Eindruck, dass die in der Schule geschätzte und beherrschte Mathematik nur den Namen mit der in der Hochschule erlebten gemein hat. Dass es sich bei diesem bereits vor ca. hundert Jahren von Felix Klein beschriebenen Übergangsproblem der Lehrerbildung immer noch um ein ungelöstes handelt, zeigen etwa die in Roth u.a., 2015 erschienen Beiträge.

Lehrerinnen und Lehrer ebenso gut belegt, wie der Zusammenhang von Mathematikauffassungen und den in der späteren Lehrpraxis gewählten Lehrstrategien, was wiederum Auswirkungen auf den Lernerfolg ihrer späteren Schülerinnen und Schüler hat (vgl. z.B. Philip, 2007). Somit ist es auch naheliegend, dass viele hochschuldidaktische Bemühungen um die Mathematiklehrerbildung die Eindimensionalität des mathematischen Weltbildes als zentrales Problem im Lehramtsstudium Mathematik identifizieren und als Ziel erfolgreicher Lehrerbildung ein „tragfähiges Bild von Mathematik“ ausgeben². Darüber hinaus ist es mindestens mit Blick auf das gymnasiale Lehramt ein Gemeinplatz, dass angehenden Lehrer_innen die Elementarmathematik von einem „höheren Standpunkte aus“ zugänglich zu machen sei. Dabei wird sich nach wie vor auf die nun bereits 100 Jahre alten Bemühungen Felix Kleins um die Gymnasiallehrerbildung berufen (vgl. Klein, 1908) und diese in mehr oder weniger freier Form adaptiert und weitergedacht³. Auch mit Blick auf angehende Haupt-, Real- und Gesamtschullehrende scheint dieses Ziel durchaus berechtigt zu sein, muss jedoch im Vergleich zur Gymnasiallehrerbildung unter anderen Vorzeichen gedacht werden: Erstens fehlt ihnen die Erfahrungen mit der Hochschulmathematik, womit sich die Grundlage eines höheren Standpunkts ebenso verändert wie die Wahrnehmung dessen, was als elementar einzustufen ist. Zweitens liegt das spätere Unterrichtsziel nicht wie in der gymnasialen Oberstufe auf der Wissenschaftspropädeutik, sondern sollte von Wissenschaftsorientierung geprägt sein (vgl. DMV, GDM u. MNU, 2013), was wiederum die Anforderungen an einen solchen höheren Standpunkt verschiebt.

Beispiele aus der Geschichte der Mittelstufenmathematik sind hier gerade mit Blick auf die spezielle Zielgruppe ein besonders geeigne-

2 Für das Gymnasiale Lehramt ist als erprobter und reflektierter Ansatz, der eben diesem Ziel folgt, beispielsweise das in Gießen und Siegen durchgeführte Projekt „Mathematik Neu Denken“ zu nennen (vgl. Beutelspacher u.a., 2011). Mit Blick auf die Haupt-, Real- und Gesamtschullehrerbildung stehen die an der Universität Paderborn durchgeführten Veranstaltungen „Einführung in die Kultur der Mathematik“ in diesem Licht (vgl. Biehler u. Kempfen, 2015).

3 Vgl. etwa „Mathematik Neu Denken“ (Beutelspacher u.a., 2011) oder die Bemühungen des Klein-Projektes (Ruppert und Weigand, 2015)

ter Gegenstandsbereich, um die Mathematik vor dem Hintergrund des speziellen Studienziels als Kulturleistung zu erfahren und zu erfassen: Der zeitliche Abstand lässt die Gegenstände elementar zugänglich sein, obgleich es sich um Beispiele authentischer mathematischer Problemstellungen (innermathematische Forschungsprobleme ebenso wie außermathematische Anwendungszusammenhänge) handelt. Der Verfremdungseffekt durch eine andersartige Darstellung bekannter mathematischer Verfahren und Strukturen regt darüber hinaus zur Reflexion des Bekannten an, ohne den später zu unterrichtenden Inhalt verlassen zu müssen. Außerdem bekommen die Studierenden einen Einblick in die Genese ihrer später zu unterrichtenden Inhalte und die dazu notwendigen kulturellen Leistungen.⁴ Die Mathematikgeschichte als Studiengegenstand kann also die beiden oben beschriebenen Ziele gelingender Lehrerbildung („höherer Standpunkt“ und „tragfähiges Bild von Mathematik“) verzahnt ansprechen und nimmt die spezifischen Ziele und Voraussetzungen der Haupt-, Real- und Gesamtschulstudierenden ernst.

Dieses Potenzial wird an der Universität Siegen im Rahmen des Lehramtstudiums genutzt. So gehört beispielsweise eine Veranstaltung zur Geschichte der Mathematik zum Pflichtkanon im Studiengang Mathematik an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Die Erfahrung bei der Durchführung dieser Veranstaltung eröffnet jedoch auch den Blick auf spezifische Probleme: So besteht eine besondere Herausforderung bei der Beschäftigung mit Mathematikgeschichte in der Tatsache, dass ein Verständnis der historischen Entwicklung nicht ohne ein Verständnis der Mathematik möglich ist. Andersherum führt eine (ausschließliche) Konzentration auf die jeweilige Mathematik zu einer Vernachlässigung der historischen Einordnung bzw. zu einer anachronistischen Sicht auf die Genese. Insbesondere letzteres ist mit Blick auf Studien- und Prüfungsleistung bisher zu beobachten, was vielleicht in einer rein fachmathematischen Veranstaltung zu verschmerzen wäre, aber im Rahmen einer Vorlesung über „Geschichte der Mathematik“ einer verschenkten Chance gleich kommt.

⁴ Zum Erreichen dieser Ziele wird insbesondere der Arbeit mit Originalquellen besonderes Potenzial zugeschrieben (vgl. z.B. Jahnke u.a. 2000).

Für die praktische Umsetzung ergibt sich damit folgende Fragestellung:

Wie kann die Veranstaltung „Geschichte der Mathematik“ stärker als bisher der Ort werden, an dem Mathematik in ihrer Genese und kulturellen Eingebundenheit explizit erfahrbar wird und gleichzeitig mathematisches Reflexionswissen⁵ erworben werden kann? Hier setzt die beschriebene Lehrinnovation an.

Zielgruppe und Rahmenbedingungen

Die Zielgruppe besteht aus Studierenden des Lehramts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Fach Mathematik. Die Veranstaltung ist als Pflichtveranstaltung für das 4. Fachsemester im Bachelor mit einem Umfang von 3 Semesterwochenstunden vorgesehen und wird pro Durchgang von etwa 50-80 Studierenden besucht (im Sommersemester 2018 waren es ca. 70 Teilnehmenden). Die organisatorische Gestaltung der Wochenstunden obliegt dabei den Lehrenden. Bisher wurde die Veranstaltung nach dem Vorbild anderer Mathematikveranstaltungen als Vorlesung (2 Semesterwochenstunden) mit flankierendem 14-tägigen Tutorium (ebenfalls 2 Semesterwochenstunden) angeboten. Da die Veranstaltung regelmäßig im Sommersemester angeboten wird, entstand auf Grund der Feiertage häufiger mal eine Lücke von zwei Wochen zur nächsten Vorlesung. Dies führte nicht nur zu entsprechenden „Erinnerungslücken“ seitens der Studierenden, sondern machte es auch schwierig, eine vertraute Atmosphäre herzustellen, die für eine echte Interaktion zwischen Dozent_innen und Studierenden gerade in großen Gruppen unabdingbar ist - eine Erfahrung, die ich im Durchgang im Sommersemester 2017 als verantwortliche Dozentin mit dieser Veranstaltungsorganisation machen konnte und die auch von den Vorgänger bestätigt wurde.

Hinzu kommt, dass einige Teilnehmer_innen die Modulabschlussklausur aus organisatorischen Gründen direkt im Anschluss an die

⁵ Zum Bildungswert eines solchen Reflexionswissens für die Mathematiklehrerbildung vgl. beispielsweise Nickel (2015).

Vorlesungszeit schreiben müssen und somit unter Umständen zwischen der Vorlesung, in der ein Thema erstmals behandelt wurde

und der Klausur, in der das Thema notenrelevant abgefragt wird, lediglich zwei Wochen Verarbeitungszeit für die Studierenden liegt.

In der Veranstaltung wird eine unbenotete Studienleistung erworben, die Voraussetzung für die Teilnahme an der Modulabschlussprüfung ist. Wie diese zu erbringen ist, liegt in der Hand des Veranstaltenden. Außerdem sind die Inhalte der Veranstaltung Teil der benoteten Modulabschlussprüfung, die als Kombiklausur angeboten werden muss (insgesamt 80 Minuten, wobei 40 Minuten auf „Geschichte der Mathematik“ und 40 Minuten auf „Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht“ entfallen). Studierende müssen diese Prüfung nicht zwingend im Anschluss an die Veranstaltung schreiben, d.h. es gibt Teilnehmer_innen aus unterschiedlichen Veranstaltungszyklen.

Haltung und Zielsetzung

„Kompetenzorientiertes Lernen wird demnach [im Sinne des Situierten Lernens] in solchen Kontexten gefördert, in denen das Studium sich auf komplexe Problem- bzw. Aufgabenstellungen bezieht, die möglichst einem authentischen Realzusammenhang entnommen und zum Lerngegenstand gemacht werden und deren Bearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven gefordert wird. Förderlich ist es, wenn das Lernen in sozialer Interaktion stattfindet, artikuliert und reflektiert wird.“ (Wildt & Wildt, 2011, S. 15)

Im Ansatz des „Situierten Lernens“ sehen Johannes und Beatrix Wildt (2011) ein mögliches Konzept, die Idee des „Constructive Alignment“ nach Biggs (1996) im Rahmen der Hochschullehre umzusetzen. Hier können auch die im Rahmen der hier beschriebenen Lehrinnovation vorgenommenen Veränderungen verortet werden. Dahinter steht die Haltung einer für gelingende Lernprozesse zwingend notwendigen Eigenaktivität durch die Lernenden und demnach einer anzustrebenden Balance von Instruktion und Konstruktion. Des

Weiteren ist die Konzeption von der Überzeugung getragen, dass die zugehörigen Prüfungsformen produktiv genutzt werden können und müssen. D.h. einerseits, dass eine Kohärenz zwischen Prüfungs- und Veranstaltungsinhalten bestehen muss und andererseits auch die Prüfungsformen der angestrebten Studierendenorientierung und Kompetenzorientierung im obigen Sinne gerecht werden sollten (soweit es die Rahmenbedingungen⁶ erlauben).

Um Lehr-Lern-Methoden und Prüfungsmodalitäten im Sinne des „Constructive Alignment“ aufeinander zu beziehen, sind zunächst die angestrebten Lernziele⁷ zu formulieren. Diese ergeben sich hier aus den oben skizzierten potentiellen Möglichkeiten der Mathematikgeschichte im Rahmen der Mathematiklehrerbildung. Zunächst lassen sich folgende kognitive Lernziele für die teilnehmenden Studierenden formulieren:

Die Studierenden sollen . . .

- einen Überblick über die Geschichte ihres Faches haben, und dieses Wissen an ausgewählten Beispielen vertiefen (d.h. z.B. konkrete historische Rechenverfahren kennen, datieren und durchführen können).
- Mathematik (exemplarisch) in ihrer kulturellen Eingebundenheit erleben.
- exemplarische Einblicke in mathemathikhistorisches Arbeiten erlangen.

⁶ Eine entsprechende Änderung der Rahmenbedingungen ist natürlich wünschenswert, jedoch meist erst im zweiten Schritt möglich. Mit Blick auf die „Geschichte der Mathematik“-Veranstaltung ist basierend auf den bisherigen Erfahrungen und Vorüberlegungen im Rahmen dieses Lehrprojektes eine Änderung der Art der Modulabschlussprüfung mit der nächsten Studiengangsrevision geplant.

⁷ Da gerade mit Blick auf das zu erweiternde „Mathematische Weltbild“ die Veränderung bestimmter „beliefs“ und damit dem (nicht prüfbar) affektiven Teil der angestrebten Kompetenz eine wichtige Rolle zukommt, werden die Zielsetzungen nicht im Sinne von integrierenden Kompetenzen oder „learning outcomes“ formuliert, sondern die traditionelle Unterscheidung in kognitive und affektive Lernziele nach B. Bloom genutzt.

– Beziehungen historischer Mathematik zu aktuellen mathematischen Inhalten, Vorgehensweisen und Denkstrukturen herstellen können und diese mit Blick auf das Lehren und und Lernen von Mathematik reflektieren.

Mit Blick auf das übergeordnete Studienziel eines tragfähigen mathematischen Weltbildes (s.o.) rücken außerdem folgende affektive Lernziele in den Fokus:

Die Studierenden sollen ...

– darauf aufmerksam werden, dass auch die vermeintlich ‚gott-gegebene‘ Schulmathematik das Ergebnis langer Forschungsprozesse und genialer Einfälle ist (Mathematik als Kulturleistung).

– auf die Zeit- und Kulturabhängigkeit mathematischer Darstellungsformen einerseits und historische Konstanten andererseits aufmerksam werden (Prozess- vs. Produktsicht).

– auf die mögliche Beziehungen zum Mathematikunterricht reagieren, in dem sie diese exemplarisch herausarbeiten und in ihre didaktischen Vorstellungen einordnen.

– auf den Bildungswert der Mathematikgeschichte aufmerksam werden und eine erste individuelle Wertung vornehmen.

Inwiefern die kognitiven Lernziele (bzw. ihre entsprechende themenabhängige Konkretisierung) erreicht werden, kann mit entsprechend angepassten Prüfungsformaten (s.u.) erhoben werden. Um aber auch die für eine gelungene Lehrerbildung so wichtigen affektiven Lernziele zu erheben, wird die Lehrinnovation in Zusammenarbeit mit Sebastian Schorcht (Gießen) und Nils Buchholz (Oslo) mit Hilfe einer Pre-Post-Befragung (Projekt „ÜberLeGMa“ vgl. Buchholz/Schorcht (2014)) wissenschaftlich evaluiert.

Als inhaltliche Leitlinie zur Auswahl der Veranstaltungsinhalte aus „6000 Jahre Mathematik“ soll in erster Linie die konsequente Orientierung an den Inhalten der Mittelstufenmathematik (Ziel-

gruppenorientierung) dienen. D.h. die Veranstaltung soll im Geiste einer „Schulmathematik vom historischen Standpunkt“ gehalten werden. Um dies zu gewährleisten und für die Studierenden nachvollziehbar zu machen, wird für die Darstellung ein eher ideengeschichtlicher Ansatz gewählt, wobei etwa zur Geschichte der Zahldarstellung und Arithmetik die Zahldarstellungen verschiedener alter Hochkulturen bis hin zur Entwicklung unseres heutigen „indisch-arabischen“ Zahlensystems betrachtet werden. Neben einer kursorischen Einordnung der Gegenstände in einen allgemeinen geschichtlichen und kulturellen Zusammenhang, werden Originalquellen zur Erarbeitung und Einordnung der Darstellungen und mathematischen Verfahren genutzt. Die Arbeit mit historischen Quellen soll dabei Ausgangsmaterial und Reflexionsanlass gleichermaßen sein. Hier kann auf Erfahrungen mit dem Einsatz von Originalquellen in verschiedenen Veranstaltungen des Lehramtsstudiums und deren Reflexion (vgl. Allmendinger, Nickel & Spies, 2015 bzw. mit Blick auf mögliche Verschiebung von Auffassungen Spies & Witzke, 2018) ebenso zurückgegriffen werden, wie auf ein bereits mehrfach durchgeführtes fachdidaktisches Seminar zu „Historischen Quellen im Mathematikunterricht“. Darüber hinaus wird immer wieder mit diachronen Vergleichen über die verschiedenen Kulturen hinweg gearbeitet und Wert auf den Rückbezug zum heutigen schulmathematischen Vorgehen gelegt („fachdidaktische Reflexion“). Es wird also immer wieder ein Perspektivwechsel zwischen einer mathematischen, einer historischen und einer mathematikdidaktischen Perspektive auf die behandelten Gegenstände der Mittelstufenmathematik vollzogen.⁸

Organisatorische und methodische Neuausrichtung

Die oben beschriebenen organisatorischen Unschärfen der bisherigen zeitlichen Aufteilung wurde zum Anlass genommen, die Vorlesungszeit umzustrukturieren:

⁸ Bereits im vorangegangenen Durchgang wurden die Inhalte der Veranstaltung nach diesen Leitlinien organisiert. Diese Erfahrungen konnten nun aufgegriffen und einer weiteren Revision unterzogen werden, wobei etwa der Quellenarbeit noch mehr Gewicht gegeben wurde.

Die Vorlesung wird kompakt auf die erste Hälfte der Vorlesungszeit zusammengezogen, so dass in dieser Zeit je vier Semesterwochenstunden Vorlesung verteilt auf zwei Termine pro Woche stattfinden. Flankierend besteht das Angebot einer Tutor_innensprechstunde, um Fragen zeitnah beantworten zu können. Im Anschluss an diese Vorlesungsphase folgte in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit eine Arbeits- und Tutoriumsphase, in der die Studierenden unterstützt, aber eigenaktiv die Vorlesungsinhalte wiederholen und vertiefen und sich so auf die Modulabschlussprüfung vorbereiten können. Diese neue Veranstaltungorganisation bietet nun auch den Raum, aktivierende Methoden und kompetenzorientierte Prüfungsformen zu installieren:

Methodisch wird die angestrebte Balance zwischen Instruktion und Konstruktion zum einen dadurch unterstützt, dass die Wissensdarstellung und damit die passive Rezeption immer wieder durch Präsenzaufgaben unterbrochen werden, die meist zunächst mit den jeweiligen Nachbarn zu lösen waren und im Anschluss von Studierenden im Plenum vorgestellt und kommentiert werden. Diese werden insbesondere dazu genutzt, die vorher dargestellten historischen Verfahren und Darstellungsformen an weiteren Beispielen durchzuführen und so die Besonderheiten der historischen Mathematik bereits im Verlauf der Vorlesung zu erleben und vertieft zu verstehen. Dies führt nicht selten zu weitergehenden Diskussionen der Studierenden untereinander oder auch im Plenum mit der Dozentin. Die so entstehende Atmosphäre ermöglicht es darüber hinaus, auch während instruktiver Phasen etwa bei Rückfragen im Plenum ins Gespräch zu kommen.⁹ Mit Bedacht wurde für die Vorlesung kein Hörsaal mit aufsteigender Bestuhlung, sondern große Vorlesungsräume mit flexibler Seminarraumbestuhlung gewählt. Hier ist zwar die Akustik in Vortragsphasen schlechter, dafür werden aber die schnelle Kommunikation der Studierenden untereinander

⁹ Die Erfahrungen aus dem vorangegangenen Durchgang der Veranstaltung wie auch aus der parallel von der Dozentin im „althergebrachten“ Organisationsschema durchgeführten Vorlesung „Geschichte der Mathematik für Grundschullehramt“ lassen vermuten, dass dies tatsächlich ein Ergebnis des häufigeren Kontakts und der vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung in der kompakten Vorlesungsphase ist.

und Einzelgespräche mit der Dozentin in Arbeitsphasen deutlich selbstverständlicher. Darüber hinaus waren die Aufgaben für die Studienleistung in Kleingruppen von zwei bis drei Studierenden zu erledigen, so dass hier begleitend zur Vorlesung die fachliche Interaktion der Studierenden untereinander gefördert wurde. Im Rahmen der Arbeits- und Tutorienphase in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit war es dann an den Studierenden, die Inhalte zu wiederholen und sich bei Verständnisschwierigkeiten oder Unstimmigkeiten den nötigen Rat zu holen. So waren die Tutorien bewusst nicht thematisch vorgeplant. Die Studierenden bekamen vielmehr das Angebot, mit einem Vorlauf von zwei Tagen Fragen oder inhaltliche Wünsche zu äußern, die dann im Tutorium aufgegriffen wurden. Die Tutorien wurden dann entsprechend der thematischen Wünsche mit Hilfe aktivierender Sozialformen (Gruppenpuzzle, Museumsrundgang, usw.) gestaltet.

Um die beiden flankierenden Prüfungsanlässe (zur Veranstaltung gehörende Studienleistung und die halbe Modulabschlussklausur), wie angestrebt, produktiv zu nutzen, wurden an verschiedenen Stellen die im vorgegebenen Rahmen möglichen Freiheiten zur Veränderung genutzt. Mit Blick auf die Studienleistung bedeutet dies eine Änderung der Prüfungsform wie auch der Prüfungsinhalte: Zur Erlangung der Studienleistung erstellen die Studierenden in Kleingruppen ein Portfolio. Die Einträge orientieren sich an den Inhalten der Vorlesung und sind parallel zu dieser zu erstellen. Sie greifen jeweils die unterschiedlichen Perspektiven auf (historisch, mathematisch und fachdidaktisch) und sollen auf geführte Quellenstudien oder Reflexionen mit Bezug zum Unterricht vorbereiten. Die verwendeten Arbeitsaufträge können dabei im Sinne des Constructive Alignment als prozessintegrierende „Lernaufgaben“ bezeichnet werden. Zu den jeweiligen Einträgen gibt es eine Rückmeldung durch erfahrene Hilfskräfte. Insgesamt sind vorlesungsbegleitend sechs Portfolioeinträge zu erstellen sowie ein rückblickend den eigenen Lernprozess reflektierender Abschlussbeitrag. In der Arbeits- und Tutoriumsphase können die Einträge nochmals überarbeitet werden. Durch eine angeleitete Gesamtreflexion auf der Basis eines Textes wird das Portfolio

abgeschlossen. Die Studienleistung gilt als erbracht, wenn das Portfolio vollständig als angenommen gewertet wurde. Mit dem Portfolio wurde für die Studienleistung eine kompetenzorientierte formative Prüfungsform gewählt, die direkt den Lernprozess in der Vorlesungsphase unterstützt, aber auch die Vorlesungsnachbereitung und Klausurvorbereitung anleiten kann. So bieten die eher ausführlichen Portfolioeinträge zusätzlich zu den meist auf die mathematischen Verfahren fokussierenden Präsenzaufgaben die Möglichkeit auch Aufgabenformate mit historischer Perspektive für die Klausur vorzubereiten. Darüber hinaus können aber auch umfanglichere und tiefergehende Arbeitsaufträge auf einer höheren Taxonomiestufe ohne den Zeitstress einer Klausur bearbeitet werden. Immer wieder werden im Rahmen des Portfolios auch längere Quellentexte bearbeitet, die zwar an die Inhalte der Vorlesung anschließen, diese aber sowohl historisch als auch mathematisch ergänzen (wie etwa das Linienrechnen nach Adam Ries s.u.). Der Tatsache, dass es sich nicht um Geschichts- sondern um Mathematikstudierende zu Beginn des Studiums handelt, wird dabei einerseits durch die geführten Arbeitsaufträge Rechnung getragen. Andererseits schafft die Einbettung im Rahmen der Studienleistung und die regelmäßige Abgabe und Rückmeldung eine extrinsische Motivation, sich mit den Inhalten vertieft auseinander zu setzen.

Mit der Vorbereitung durch die Lernaufgaben in Vorlesung und Portfolio können dann, der geforderten Kohärenz entsprechend, die Aufgaben für die Modulabschlussklausur gestellt werden. Das bedeutet, dass auch im Rahmen der Prüfungsleistung Aufgabenformate gewählt werden, die die verschiedenen Perspektiven integrieren. So werden historische mathematische Techniken immer im historischen Kontext abgefragt und darüber hinaus auch eine allgemeine mathematische Einordnung der historischen Verfahren gefordert. Im Gegensatz zu rein historischen Klausuraufgaben wird die historische Einordnung jedoch eher kleinschrittig angeleitet, um der geringen Erfahrung der Studierenden in diesem Bereich Rechnung zu tragen. So wird nicht nur sicher gestellt, dass die (benoteten) Prüfungsaufgaben den formulierten Lernzielen entsprechen, sondern auch umgekehrt die zu erwartenden Prüfungsaufgaben dafür sorgen,

dass alle Inhaltsbereiche der Vorlesung als Lerninhalt ernst genommen werden.

Sowohl die Vorlesungsfolien als auch die Arbeitsaufträge und ergänzende Materialien wurden den Studierenden in einem sich stetig erweiternden Moodlekurs zur Verfügung gestellt. Dort konnten die Studierenden auch den jeweiligen Stand ihrer Bewertungen einsehen und aktuelle Informationen zur Veranstaltungsorganisation abrufen.

Im Folgenden sollen exemplarisch am Beispiel des Themenbereichs, historische Zahldarstellungen und Rechenverfahren' das Vorgehen sowie die unterschiedlichen Aufgabentypen verdeutlicht werden.

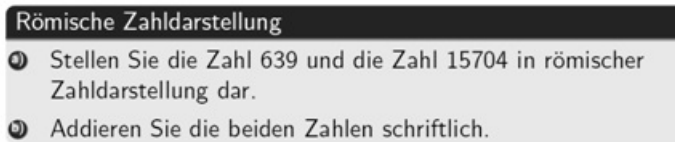
Ein Beispiel aus der Geschichte der Arithmetik

Die Vorlesung gliedert sich in zwei große Themenbereiche: Teil I „Geschichte der Zahldarstellung und der Arithmetik“ und Teil II „Aus der Geschichte der Algebra“. Im Sinne der Zielsetzung, die Geschichte der heutigen Mittelstufenmathematik zu erleben, beinhaltet Teil I die Entstehung verschiedener Zahlssysteme (erste Zahldarstellungen der Steinzeit, frühe Hochkulturen, Umgang mit Zahlen im antiken Griechenland und antiken Rom, indisches Zahlssystem, arabische Tradition) bis hin zu unserem heutigen indisch-arabischen Zahlssystem. Neben den Zahlzeichen und der mathematischen Einordnung der Zahlssysteme, werden auch die daraus resultierenden Möglichkeiten des arithmetischen Umgangs (Grundrechenarten, Bruchrechnung, Systematischer Aufbau, Umfang der Zahlbereiche) diskutiert sowie Allgemeines zur jeweiligen Kultur und mögliche Gründe der Entstehung und evtl. Wechselbeziehungen behandelt.

Teil II enthält im Sinne der Zielgruppenorientierung Aspekte aus der Geschichte der Mittelstufenalgebra (Lösungsmethoden für lineare und quadratische Gleichungen, Umgang mit Variablen), wobei hier noch konsequenter als in Teil I ideengeschichtlich vorgegangen wird (II. 1 Lösungsmethode des „falschen Ansatzes“: ägyptische Hau-Rechnung, babylonische Methoden, II. 2 Umgang mit nicht linearen Gleichungen: babylonische Normalform, geometrische

Lösungsmethoden nach Al Khwarizmi). Hier kann nun jeweils der allgemeine historische Hintergrund aus Teil I vorausgesetzt werden.

Das römische Zahlssystem wird nun in Kapitel 1.4 Zahlssysteme der Antike - Rom vorgestellt. Nach einer Skizze zum allgemeinen historischen Hintergrund (4.1) wird in 4.2 das Zahlssystem als dezimales Additionssystem mit zusätzlicher Fünferbündelung und der subtraktiven Komponente (z.B. Darstellung der 9) vorgestellt und verschiedene Theorien zur Entstehung der Zahlzeichen diskutiert. Die folgende Präsenzaufgabe greift die allgemeine Erklärung auf:



Römische Zahldarstellung

- 1 Stellen Sie die Zahl 639 und die Zahl 15704 in römischer Zahldarstellung dar.
- 2 Addieren Sie die beiden Zahlen schriftlich.

Abbildung 1: Präsenzaufgabe römische Zahlen

Aufgabenteil a) ist dabei eine direkte Anwendung des vorher Vorgestellten. Die Zahlbeispiele sind so gewählt, dass die Studierenden mit den Besonderheiten des Zahlsystems konfrontiert werden und auch mögliche Vor- und Nachteile der Zahldarstellung direkt erleben können. Probleme bei der Umsetzung können direkt in Einzelgesprächen aufgegriffen oder auch bei der anschließenden Ergebnisbesprechung im Plenum angesprochen werden.

Aufgabenteil b) greift die Erfahrungen aus a) auf und weist über den vorangegangenen Vorlesungsinhalt hinaus auf den Themenbereich der Grundrechenarten mit römischen Zahlen. So zeigt sich, dass wie in jedem additiven Zahlssystem auch hier ein echtes schriftliches Rechenverfahren nicht durchführbar ist. Anders als beispielsweise im ägyptischen Hieroglyphensystem kann aber auch wegen der vielen abkürzenden Darstellungsaspekte (Fünferbündel, subtraktive Darstellung) nicht auf einfaches „Zusammenzählen“ zurückgegriffen werden. Diese Konflikte werden gut sichtbar, wenn im Anschluss

abgefragt wird, wie die Studierenden diese Aufgabe gelöst haben (die meisten rechnen im Dezimalsystem schriftlich und wandeln anschließend das Ergebnis wieder um).

Das römische Zahlensystem birgt die Besonderheit, dass aufgrund des großen geographischen Einflussbereichs des römischen Reichs wie auch der langen Tradierung im Christentum es sich nicht nur um das Zahlensystem eines begrenzten historischen Kulturraums handelt, sondern lange Zeit die vorherrschende Art der Zahldarstellung im christlichen Abendland war und selbst in heutiger Zeit noch Verwendung findet.¹⁰ Somit findet man auch Ansätze zum Umgang mit den Schwierigkeiten beim Rechnen mit den römischen Zahlen weit über den Entstehungskontext hinaus. Ein Beispiel ist das „Rechnen auf den Linien“, das Adam Ries in seinem Rechenbuch von 1525 ausführlich erklärt, bevor er dem geeigneten Schüler die Vorteile des Umgangs mit dem damals noch innovativen dezimalen Positionssystem darlegt. Mit dieser mathematikhistorischen Originalquelle¹¹ sollten sich die Studierenden dann parallel zur Vorlesung für Portfolioeintrag 5 beschäftigen, was durch folgenden Arbeitsauftrag angeleitet wird.

10 Nicht zuletzt deshalb ist es eines der wenigen Themen aus der Mathematikgeschichte, das explizit Gegenstand des Lehrplans an allgemeinbildenden Schulen ist.

11 Besonders ist hier, dass Ries sein Rechenbuch auf Deutsch verfasst hat, so dass hier tatsächlich eine echte Originalquelle behandelt werden kann und nicht auf Übersetzungen zurückgegriffen werden muss.

Im Anhang finden Sie einen Originalauszug aus dem 1525 erschienen Rechenbuch *Rechnung auff den Linien und Feddern* in dem der berühmten Rechenmeister Adam Ries den Umgang mit den (damals noch) neuen indisch-arabischen Ziffern und der Zahldarstellung im Positionssystem erklärt. Obgleich Adam Ries von den Möglichkeiten dieser Zahldarstellung überzeugt war und demnach auch einen Großteil des Buches der neuen Methode des schriftlichen Rechnens („Rechnen auf den Feddern“) widmete, beginnt er seine Ausführungen mit der Methode des Linienrechnens. Dies ist im vorliegenden Auszug enthalten. Die folgenden Aufgaben sollen Ihre Quellenlektüre leiten. Das Heranziehen von Literatur und Informationen (auch aus dem Internet) ist dabei ausdrücklich erlaubt, verwendete Quellen sind dabei jedoch im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis unbedingt zu nennen und direkt übernommene Textpassagen als Zitat zu kennzeichnen!



Aufgabe 12 (Einordnung in den historischen Hintergrund) Recherchieren Sie biographische Informationen über den Autor und das zu analysierende Werk (kultureller und sozialer Hintergrund, intendierte Leserschaft, Auflagen usw.) und stellen Sie diese kurz dar. In welchem mathematikhistorischen Kontext ist das Werk zu sehen? (max. 1 Seite)

Aufgabe 13 (Mathematischer Inhalt)

- Skizzieren Sie kurz den Inhalt des vorliegenden Auszugs.
- Machen Sie sich die Methode des Rechnens auf den Linien klar und stellen Sie eines der vorgestellten Beispiele zur Addition und zur Multiplikation (auch schematisch mit Hilfe von Rechenpfennigen) dar. [Hinweis: Lassen Sie sich nicht von den teilweise etwas eigenwilligen Umrechnungsfaktoren der Maßeinheiten verwirren.]
- Beschreiben Sie die Methode der Multiplikation auf den Linien, so dass ein Schüler der 5. Klasse sie anstelle des schriftlichen Rechnens mit großen Zahlen verwenden kann. Welche Eigenschaften unserer Zahldarstellung und der Rechenoperationen können Schüler bei Umgang mit diesem Material im Besonderen erfahren?

Abbildung 2: Arbeitsauftrag zu Portfolioeintrag 5

Die Quelle dient hier also als „authentischer Realzusammenhang“, der zum Lerngegenstand und Reflexionsanlass wird. Der Arbeitsauftrag führt dabei zur Bearbeitung aus allen drei angestrebten Perspektiven: historisch (Aufgabe 12), mathematisch (Aufgabe 13 a) und b)) und fachdidaktisch (Aufgabe 13 c)). Durch die Bearbeitung im Team wird außerdem die interaktive Auseinandersetzung gefordert.

Die Auseinandersetzung mit Adam Ries' Lehrbuch führt über die Methode des Rechnens auf den Linien auch zum Vergleich der römischen Zahlen mit dem indisch-arabischen Zahlssystem und regt dazu an, sich darüber zu wundern, wie lange die Ablösung der

römischen Zahl durch ein aus mathematischen und praktischen Gesichtspunkten deutlich überlegenes Zahlssystem dauerte. Dies verweist auf außermathematische Begründungszusammenhänge und damit auf die kulturelle Eingebundenheit der Mathematik. So kann sicher auch ein Beitrag zu den oben genannten affektiven Lernzielen geleistet werden. Außerdem werden somit verschiedene Vorlesungskapitel verknüpft und auf summative Aufgabenformate wie das folgende vorbereitet.

G 3 (Griechische Astronomie – 4 Punkte)

In der Blütezeit der griechischen Mathematik verwendete der berühmte griechische Astronom Claudius Ptolemäus (ca. 100 – 160 n. Chr.) aus Alexandria (in der damals römischen Provinz Ägypten) wie viele seiner Kollegen und Nachfolger auch für seine astronomischen Berechnungen das Zahlssystem der Babylonier.

Geben Sie eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen, in dem Sie

- a) ein zu Ptolemäus Zeit in seinem Kulturkreis verwendetes Zahlssystem charakterisieren. (1 Punkt)
- b) zwei Vorteile des babylonischen Zahlsystems gegenüber dem in a) dargestellten Zahlssystem für die Astronomie darstellen. (2 Punkte)
- c) einen historischen Umstand nennen, durch den die griechischen Gelehrten mit den Kenntnissen der Babylonischen Mathematik in Kontakt kamen. (1 Punkt)

Abbildung 3: Aufgabe Modulabschlussklausur

Diese Aufgabe aus der Modulabschlussklausur greift die Thematik verschiedener Zahldarstellungen auf. Jedoch ist es hier keine Quelle, sondern ein in der Vorlesung nicht explizit behandeltes historisches Phänomen, zu dessen Einordnung mathematisches (b) und mathematikhistorisches (a) Wissen über die verschiedenen Zahlssysteme angewendet sowie in den Zusammenhang mit dem allgemeinen geschichtlichen Hintergrund (c) gestellt werden muss.

Reflexion

Abschließend soll das hier beschriebene Maßnahmenbündel zur Neugestaltung der Veranstaltung „Geschichte der Mathematik“ nochmals an den oben beschriebenen Zielsetzungen gemessen werden:

Die organisatorische Umstrukturierung der Veranstaltung und Unterteilung in die Vorlesungsphase und die Arbeits- und Tutorienphase erreichte das angestrebte Ziel einer Verschiebung hin zu mehr Lern- statt Lehrzeit und expliziter Studierendenorientierung. So wurde durch die engere Taktung der Vorlesung in der ersten Semesterhälfte eine produktive und kommunikative Atmosphäre hergestellt, die auch in der Großgruppe den inhaltlichen Austausch ermöglichte. Die Präsenzaufgaben wurden von den Studierenden gut angenommen und führten zu aktiver Mitarbeit in der Vorlesung. Auch die vorlesungsbegleitenden Portfolioeinträge wurden überwiegend engagiert bearbeitet. Dies zeigte sich sowohl an den abgegebenen Ergebnissen, als auch an den aus der vertieften Auseinandersetzung resultierenden Fragen, die dann wiederum mit in die Vorlesung gebracht wurden und dort aufgegriffen und weitergeführt werden konnten. Letzteres zeigt, dass es eine gute Entscheidung war, nicht nur die Arbeitsaufträge inhaltlich parallel zur Vorlesung auszugeben, sondern auch jeweils zeitnah Deadlines für einen ersten Abgaberversuch anzusetzen. So musste eine erste über die Vorlesung hinaus gehende Auseinandersetzung mit dem Stoff tatsächlich vorlesungsbegleitend stattfinden, wobei der Druck, direkt alles richtig machen zu müssen, durch die Möglichkeit der späteren Überarbeitung genommen wurde. Vielleicht lag es an dem direkten Kontakt der Studierenden untereinander und auch zur Dozentin in der Vorlesungsphase, dass die Sprechstunden der Hilfskräfte kaum bis gar nicht genutzt wurden. Die Tutorien in der zweiten Hälfte dagegen waren trotz Freiwilligkeit gut besucht und wurden eigenverantwortlich genutzt, d.h. nach einer kurzen Orientierungszeit zu Beginn der Arbeitsphase meldeten die Studierenden stets vorab konkrete Bearbeitungswünsche an und zeigten dann auch entsprechend aktives Interesse im Tutorium. Insgesamt wurde die organisatorische Struktur auch von den Studierenden positiv kommentiert und die Angebote angenommen.

Das konsequente explizite Einbeziehen sowohl der mathematischen, der historischen und der didaktischen Perspektive in der Vorlesung flankiert durch das Aufgreifen in den Arbeitsaufträgen, konnte wohl dazu beitragen, dass die Studierenden besser auch auf historische Aufgabenformate in der Klausur vorbereitet waren und diejenigen,

die an der Modulabschlussklausur teilnahmen, den „Geschichte der Mathematik - Teil“ auch insgesamt als „fair“ bewerteten.¹² Hinzu kommt, dass eine erste Sichtung der Abschlussreflexionen (Portfolioeintrag 7) zum eigenen Lernerfolg durchaus zeigt, dass die Studierenden auch hier alle drei Perspektiven aufgreifen. Die von der Idee des Constructive Alignment getragene Gestaltung der Lern- und Prüfungsaufgaben kann also mindestens von den ersten Erfahrungen ausgehend als erfolgreich bewertet werden.

Was die angestrebten affektiven Lernziele angeht, so zeigt die erste Sichtung der Abschlussreflexionen, dass sich die Studierenden immer wieder über historische Entwicklungen wundern - also mindestens auf den Prozesscharakter der Mathematik aufmerksam geworden sind. Auch werden mögliche Auswirkungen auf das Lehren und Lernen von Mathematik durchaus differenziert bewertet. Eine ausführliche Auswertung der Texte, sowie die Triangulation mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitstudie wird hier hoffentlich aussagekräftige Ergebnisse liefern.

Mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltung zeigt sich noch Veränderungspotenzial. So wurden in der Abschlussevaluation die allgemeinen historischen Überblicke von Studierenden als wenig greifbar und nicht relevant erlebt. Hier besteht für einen nächsten Durchgang Handlungsbedarf. Da bisher Originalquellen in der Veranstaltung zwar häufig als Reflexionsanlass und Anwendung, seltener jedoch als Aufhänger einer Thematik genutzt wurden, könnte hier ein Ansatzpunkt zur Verbesserung liegen. Auch eine noch konsequenterer ideengeschichtliche Ausrichtung und eine lebendigere Variante der Darstellung oder eigenaktiven Erarbeitung könnte hier die Akzeptanz verbessern.

¹² Um eine quantitative Aussage über das Abschneiden der Teilnehmer_innen treffen zu können, müssten die Ergebnisse des Geschichte der Mathematik-Teils getrennt und bereinigt von den Teilnehmer_innen, die nicht auch die Veranstaltung aktuell besucht haben, betrachtet werden.

Literatur

Allmendinger, H., Nickel, G. & Spies, S. (2015): Original sources in teachers training - possible effects and experiences. In: E. Barbin, U. Jankvist & T. Hoff Kjeldsen (eds.): History and Epistemology in Mathematics Education. Proceedings of ESU 7. S. 551-564.

Beutelspacher, A., Danckwerts, R., Nickel, G., Spies, S. & Wickel, G. (2011): Mathematik Neu Denken. Impulse für die Gymnasiallehrerbildung an Universitäten. Wiesbaden: Vieweg u. Teubner.

Biehler, R. & Kempen, L. (2015): Entdecken und Beweisen als Teil der Einführung in die Kultur der Mathematik für Lehramtsstudierende. In: Roth u.a. S. 121-136.

Biggs, J. (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: Higher Education 32, S. 347–364.

Buchholtz, N. & Schorcht, S. (2014): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Geschichte der Mathematik. In: J. Roth & J. Ames (eds.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2014. Münster: WTM-Verlag, S. 1341–1342.

DMV, GDM & MNU (2013): Wider die Nivellierung des gymnasialen und nicht-gymnasialen Sekundarschullehramts. Stellungnahme der Gemeinsamen Kommission der DMV, GDM und MNU zur aktuellen bildungspolitischen Entwicklung in der Lehrerbildung. Berlin.

Hölzl, R. (2013): Mathematisches Fachwissen für angehende Lehrpersonen der Sekundarstufe I – in welchem Umfang erwerben, auf welche Art? In: Allmendinger, H.; Lengnink, K.; Vohns, A. & Wickel, G.: Mathematik verständlich Unterrichten. Wiesbaden: Springer, S. 189-200.

Jahnke, H.N. u.a. (2000): The use of original sources in the mathematics classroom. In: J. Fauvel & J. van Maanen (eds.). History in mathematics education, the ICMI study. Dordrecht: Kluwer Academic, S. 291–328.

Klein, F. (1908): Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Band I: Arithmetik, Algebra und Analysis. Berlin.

Liljedahl, P. G. (2005): Mathematical discovery and affect: The effect of AHA! Experiences on undergraduate mathematics students. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 36 (2-3), S. 219-235.

Nickel, G. (2015): Zur Rolle von Philosophie und Geschichte der Mathematik für die universitäre Lehrerbildung. In: Roth u.a. S. 211-219.

Philipp, R. A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester Jr. (ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (S. 257–315). Charlotte, NC: Information Age.

Roth, J., Bauer, Th., Koch, H. und Prediger, S. (2015): Übergänge konstruktiv gestalten Ansätze für eine zielgruppenspezifische Hochschuldidaktik Mathematik. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Spies, S. & Witzke, I. (2018): Making Domain-Specific Beliefs Explicit for Prospective Teachers: An Example of Using Original Sources. In: Clark, K./ Kjeldsen, T./ Schorcht, S./ Tzanakis, C. (eds.): Mathematics, Education and History. Towards a Harmonious Partnership. Springer. S. 283-304.

Vollstedt, M. (2011): Sinnkonstruktion und Mathematiklernen in Deutschland und Hongkong. Eine rekonstruktiv-empirische Studie. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.

Weigand, H.-G. & Rupper, M. (2015): Das Klein-Projekt – Hochschulmathematik vor dem Hintergrund der Schulmathematik. In: Roth, J. u.a. S. 103-118.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“, In: B. Berendt / H.-P. Voss / J. Wildt (eds.), Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses, Berlin, S. 1–46.

Diesen und weitere Bände aus der Reihe

Werkstattbericht: Hochschuldidaktik

finden Sie zum kostenlosen Download über den Online-
Publikations-Service (OPUS) der Universitätsbibliothek Siegen



Weitere Beiträge zu ausgewählten hochschuldidaktischen Themen finden Sie in

Konferenzbeiträge: Hochschuldidaktik

kostenlos zum Download über den Online-Publikations-Service (OPUS) der Universitätsbibliothek Siegen





Schriftenreihe
Zentrum zur Förderung der Hochschullehre



Werkstattberichte der
Hochschuldidaktik