Leitfaden für gute Lehre

erstellt von der

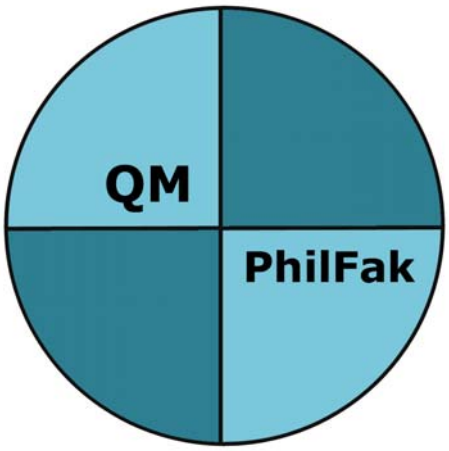
AG Hochschuldidaktik

mit Unterstützung des

Büros für Qualitätsmanagement

der Philosophischen Fakultät

der Universität zu Köln



Prof. Dr. Martin Becker, Prof. Dr. Andreas Rohde, Dr. Kirsten Schindler,

Dr. Angela Mielke, Cristina Mondaza Peral, Claudia Lucas

Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 3
1. Lernziele und Kompetenzen 5
1.1. Erster Schritt – Voraussetzungen der Studierenden klären 5
1.2. Zweiter Schritt – Curriculare Beschreibungen einbeziehen 5
1.3. Dritter Schritt – Planung der Lehrveranstaltung 6
1.4. Vierter Schritt – Verhältnis zwischen Prüfungsformen, Lehr-/Lernformen und Kompetenzen bestimmen 7
2. Planung und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen 9
2.1. Zeitliche Grundbedingungen 9
2.2. Voraussetzungen der Lerngruppen - Heterogenität 9
2.3. Rahmen-Sitzungen 10
2.4. Stoffverteilung nach fachlichen Erfordernissen und didaktischen Prinzipien 10
2.5. Didaktische Reduktion 10
2.6. Planung einzelner Seminarsitzungen 10
2.7. Möglichkeiten der Differenzierung 11
2.8. Vor- und Nachbereitung, Hausaufgaben 12
2.9. Vorbereitung auf und Durchführung von Leistungsüberprüfungen 12
2.10. Verlässlichkeit und Flexibilität 12
3. Methoden 14
3.1. Adäquater Einsatz von Lehrmethoden 14
3.2. Beispiele 16
4. Motivierung 19
4.1. Intrinsische und extrinsische Motivation 19
4.2. Motivation umfasst grundsätzlich alle Komponenten der universitären Lehre 19
4.3. Vertrautheit innerhalb der Lerngruppe 19
4.5. Eigenes Interesse 20
4.6. Spielräume und Fairness 20
4.7. Ermittlung und Aktivierung von Vorkenntnissen 20
4.8. Lebens- und Berufsweltbezüge 20
4.9. Lern- und Kompetenzziele 21
4.10. Methodenvielfalt und Autonomie 21

4.11. Humor 21
4.12. Demotivierung 22
5. Feedback, Evaluation und Bewertung 23
5.1. Ein Gedankenexperiment vorweg 23
5.2. Feedback: Ein „Geben und Nehmen“ – aber wozu? 23
5.3. Definition und Feedbackmethoden 24
5.4. Leitlinien des gelungenen Feedbacks 25
5.5. Definitionen und Formen der Leistungsnachweise 25
6. Unterrichtsstörungen 27
6.1. Definition von Unterrichtsstörung und Formen von Unterrichtsbrüchen 27
6.2. Vorschläge für den Umgang mit Unterrichtsstörungen 28
7. Literaturtipps 29
8. Anhang 32

Kontakt:

QM-Büro

Philosophische Fakultät der Universität zu Köln

Albertus Magnus-Platz

50923 Köln

Tel.: (0221) 470-7324

E-Mail: qm-philfak@uni-koeln.de

Web: qm.phil-fak.uni-koeln.de

Einleitung

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

der „Leitfaden für gute Lehre“ richtet sich an alle Lehrenden der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Unabhängig davon, ob Sie als Neueinsteiger/-in gerade dabei sind, Ihre ersten Lehrveranstaltungen vorzubereiten, oder ob Sie bereits über jahrelange Erfahrung in der Lehre verfügen, möchten wir Ihnen Anregungen geben, wie Sie Ihre Veranstaltungen interessant, zielführend und kreativ gestalten können. Der Leitfaden wurde von der AG-Hochschuldidaktik erstellt, die sich auf Initiative des Büros für Qualitätsmanagement der Philosophischen Fakultät (QM-Büro) gegründet hat. Die AG-Mitglieder sind Lehrende aus verschiedenen Fachbereichen der Fakultät und verfügen über jahrelange Erfahrung in der Hochschuldidaktik. Unter ihnen befinden sich mehrere Lehrpreisträger/-innen. Die AG verfolgt das Ziel, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um die Qualität der Lehre an der Philosophischen Fakultät nachhaltig zu verbessern. Da Sie als Lehrende die Schlüsselrolle bei der Verbesserung der Studienqualität spielen, möchten wir uns mit diesem Leitfaden direkt an Sie wenden.

Die Arbeitsbedingungen an der Universität zu Köln, einer der größten Universitäten Deutschlands, stellen eine große Herausforderung für Lehrende dar. Die Durchführung von großen oder sogar überfüllten Lehrveranstaltungen ist gerade für Neueinsteiger/-innen wie ein Sprung ins kalte Wasser. Aber auch Lehrende, die über langjährige Erfahrung verfügen, müssen sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen, denn Lehr- und Lernprozesse entwickeln sich stetig weiter und müssen sich an neue Bedingungen anpassen. So sind z.B. die Studierenden heutzutage jünger, wenn sie ein Studium aufnehmen, als noch vor einigen Jahren, und die Bachelor-Studiengänge geben ein deutlich engeres Zeitraster vor als damals die Diplom- und Magisterstudiengänge. Dies erfordert eine stetige Reflexion über die allgemeine aber auch die individuelle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Daher möchten wir mit diesem Leitfaden sowohl Neueinsteiger/-innen als auch erfahrene Lehrende ansprechen, die sich in ihrer Rolle als Lehrende weiterentwickeln wollen.

Dieser Leitfaden ist nicht als ein starres Regelwerk, sondern als ein flexibler Rahmen zur erfolgreichen und kreativen Gestaltung Ihrer Veranstaltungen zu verstehen. Wir wollen Ihnen die Möglichkeit geben, Ihr Lehrverhalten zu reflektieren, neue Anregungen miteinzubeziehen und verschiedene Methoden auszuprobieren. Seien Sie mutig, probieren Sie neue Methoden aus und vor allem: bleiben Sie flexibel! Die Planung der Veranstaltungen ist wichtig, aber manchmal ergeben sich spontan ganz unerwartete Situationen, die für Studierende und Lehrende einen hohen Erkenntniswert haben. Es muss nicht immer alles nach Plan funktionieren!

Dieser Leitfaden soll Ihnen kurz und knapp konkrete Antworten auf die wichtigsten Fragen geben, die Sie sich sicherlich immer wieder bei der Planung Ihrer Lehrveranstaltungen selbst gestellt haben:

- Welche Lernziele verfolge ich und welche Kompetenzen sollen die Studierenden durch meine Lehrveranstaltung erlangen? (Ziele und Kompetenzen)
- Wie plane und strukturiere ich meine Lehrveranstaltung konkret und welche Methoden stehen mir zur Verfügung? (Planung und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen)
- Wie schaffe ich es, die Studierenden für mein Fach zu begeistern und auch große Gruppen zu motivieren? (Motivierung)
- Wie gebe ich den Studierenden Feedback und wie gehe ich selbst mit dem Feedback der Studierenden um? Welche Prüfungsform wähle ich, um die Leistungen der Studierenden zu beurteilen? (Feedback/ Evaluation/ Bewertung)
- Wie reagiere ich, wenn es mal nicht so klappt, wie ich es mir vorgestellt habe und wie gehe ich mit Unterrichtsstörungen um? (Unterrichtsstörungen)

Sie möchten noch mehr zum Thema Hochschuldidaktik erfahren? Am Ende dieses Leitfadens finden Sie Hinweise auf weiterführende Literatur, die von der AG-Hochschuldidaktik sorgfältig ausgewählt wurde.

Der „Leitfaden für gute Lehre“ ist in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln entstanden. An dieser Stelle danken wir dem ZHD herzlich für die gute Zusammenarbeit und die Bereitstellung von Fachliteratur. Wir möchten Sie diesbezüglich auf den Reader des ZHD *Grundlagentexte zum Lehren und Lernen* sowie den *Methodenreader* aufmerksam machen, den Sie über das ZHD erhalten können. Das ZHD bietet außerdem interessante Fortbildungen für Lehrende aller Fakultäten der Universität zu Köln an. Alle Informationen zum ZHD sowie die Ansprechpartner/-innen finden Sie unter https://www.hf.uni-koeln.de/30432.

Auch das QM-Büro hält ein vielseitiges hochschuldidaktisches Angebot für Sie bereit. Regelmäßig veranstaltet das QM-Büro die Dozentenschulung „Besser lehren“. Zusätzlich dazu wurde im Mai 2014 die neue Vortragsreihe „Hochschuldidaktik im Fokus“ eröffnet, in der Experten/-innen aus ganz Deutschland über aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik berichten. Informationen hierzu finden Sie unter http://qm.phil-fak.uni-koeln.de/19921.html. Sie haben außerdem die Möglichkeit, Ihre Lehrveranstaltungen vom QM-Büro evaluieren zu lassen, um von den Studierenden ein Feedback zu erhalten.

Alle Angebote des QM-Büros finden Sie auf der Webseite http://qm.phil-fak.uni-koeln.de/. Für Fragen steht Ihnen das QM-Büro jederzeit unter qm-philfak@uni-koeln.de zur Verfügung.

Viel Spaß bei der Lektüre und vor allem beim erfolgreichen Lehren!

Ihre AG Hochschuldidaktik

1. Lernziele und Kompetenzen

Die Gestaltung von Lehrveranstaltungen ist maßgeblich abhängig von den Lernzielen und Kompetenzen[1], die mit der Veranstaltung verknüpft werden. Diese Lernziele und Kompetenzen bestimmen sowohl den unterrichtlichen Verlauf und die Auswahl von Inhalten bzw. Materialien (z.B. den zu rezipierenden Texten; siehe auch Kapitel 2), als auch die Methoden, die zur Vermittlung genutzt (Kapitel 3) wie schließlich die Instrumente, die zur Überprüfung eingesetzt werden (Kapitel 5).

1.1. Erster Schritt – Voraussetzungen der Studierenden klären

Insgesamt gehen wir von einem/-r autonomen Lerner/-in aus, d.h. einem/-r Lerner/-in, der/die sich selbst für seine/ihre Lernprozesse verantwortlich zeigt. Sie als Dozent/-in müssen aber die Lernbedingungen schaffen, in denen solche Lernprozesse erfolgreich verlaufen können. Welche Lernziele und Kompetenzen Sie dafür festlegen, ist abhängig von den **Voraussetzungen**, die Ihre Studierenden mitbringen. So macht es einen Unterschied, ob Sie in einem Basismodul (also in einer Einführungsveranstaltung) unterrichten oder im fortgeschrittenen Studium; hier können bzw. sollten Sie ganz anders auf Vorerfahrungen aufbauen können. Sinnvoll ist, sich zum Einstieg in ein Seminar über diese Voraussetzungen einen Überblick zu beschaffen.

Nicht immer ist es nur entscheidend, die im engeren Sinne **fachlichen Voraussetzungen** zu prüfen. **Schlüsselkompetenzen**, die das Umgehen mit fremden und eigenen Texten (Recherchieren, Lesestrategien, Exzerpieren, Paraphrasieren, Rechtschreibung; aber auch fremdsprachliche Kenntnisse) betreffen, können zu Gelenkstellen werden. Um die Studierenden hier zu unterstützen, könnten Sie sie auf Veranstaltungen beispielsweise des Kompetenzzentrums Schreiben an der Philosophischen Fakultät (hier werden verschiedene Workshops zum Umgang mit der Rechtschreibung, Textvorlagen, aber auch zu Lesestrategien angeboten) verweisen.

1.2. Zweiter Schritt – Curriculare Beschreibungen einbeziehen

Um Lernziele und Kompetenzen zu bestimmen, sollten Sie mit den **Beschreibungen aus den Modulhandbüchern** bzw. den curricularen Vorgaben (auch Leitfäden, Merkblättern) arbeiten. Denn diese bilden den Rahmen und stellen *Leitziele* für das Studium insgesamt sowie *Richtziele* für das einzelne Modul bzw. die Veranstaltung dar.

[1] Wir verwenden in diesem Reader die Begriffe weitgehend synonym. „Lernziele“ stellt den eher traditionellen Begriff dar, der Begriff „Kompetenzen“ weist auf die aktuelle Diskussion in den Bildungswissenschaften hin.

So finden Sie beispielsweise in den Modulbeschreibungen für das Fach Deutsch (Sprachliche Grundbildung) als Studienziel (also Leitziel) folgende Beschreibung:

> Die Studierenden sollen zum einen die erforderlichen fachwissenschaftlichen Kompetenzen in Bezug auf die Inhalte und Gegenstände des Lernbereichs Sprachliche Grundbildung erwerben, die sie zu einer eigenständigen Analyse sprachlich-literarischer Phänomene befähigen und zum anderen die fachdidaktischen Kompetenzen in Bezug auf fachbezogene Lern-, Entwicklungs- und Vermittlungsprozesse, die sie zu einer eigenständigen, auch empirischen Analyse und Planung von Lehr-/Lernprozessen befähigen. (Modulhandbuch. Bachelor of Arts im Lernbereich Sprachliche Grundbildung: Studienprofile: Lehramt an Grundschulen und sonderpädagogische Förderung. Köln, Juli 2011, 4)

Die Beschreibung für ein einzelnes Modul, hier ebenfalls für das Fach Deutsch, stellt dann das Richtziel dar.

> Das Basismodul NDL führt in die Teildisziplin der Neueren deutschen Literatur und in deren Analyseverfahren und Begriffssprache ein und vermittelt gründliche Textkenntnisse. (Modulhandbuch. Bachelor of Arts im Lernbereich Sprachliche Grundbildung: Studienprofile: Lehramt an Grundschulen und sonderpädagogische Förderung. Köln, Juli 2011, 6)

Beide Formen von Lernzielen sind, wie Sie sehen, oft noch relativ allgemein bzw. abstrakt gehalten. Es bedarf nun Ihrer Konkretisierung in *Grob*- und *Feinziele*. Die Grobziele stellen eine mittlere Genauigkeit dar und setzen die Vorgaben für das Seminar und/oder einzelne Sitzungsblöcke. Die Feinziele sind noch genauer und beziehen sich auf das, was in einer Sitzung oder einzelnen Einheiten einer Sitzung erreicht werden soll. Einen Überblick über die einzelnen Ziele für die Sitzungen bzw. Einheiten finden Sie auch in Kapitel 2.

1.3. Dritter Schritt – Planung der Lehrveranstaltung

Wenn es nun an die konkrete Planung der Lehrveranstaltung geht, sollten Sie sich folgende Fragen stellen:

- Was sollen die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung **wissen**?
  - ⇒ Hier beziehen Sie sich auf sogenannte **kognitive Lernziele**, d.h. es geht konkret um den Aufbau der Fachkompetenz der Studierenden.
- Was sollen die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung **können**?
  - ⇒ Solche Lernziele werden als **pragmatische Lernziele** verstanden, es geht also kurz gefasst um so etwas wie ‚Handwerkszeug' ihres Faches, z.B. die Entwicklung bzw. Nutzung bestimmter Methoden und Techniken. Hiermit soll also die Methodenkompetenz aufgebaut werden.

- Welche **Einstellungen/Haltungen** von Studierenden sollen sich verändert haben?
  - ⇒ Wenngleich sogenannte **affektive Lernziele** möglicherweise nicht primär Ihre Planungen steuern, so sollten Sie sich doch klar machen, dass die Auseinandersetzung mit Fachinhalten auch und nicht unbedingt wenig mit der Einstellung zum Fach und zum eigenen forschenden Arbeiten zusammenhängt (zur Motivierung siehe auch Kapitel 4). Hier muss es also auch um die Stärkung der Selbstkompetenz, im Sinne eines autonomen Lerners, der Studierenden gehen.
- Wie will ich ihr Wissen und Können (zu Anfang/ am Ende) ermitteln bzw. überprüfen?
  - ⇒ Bereits bei der Planung sollten Sie sich fragen, wie Sie diese Kompetenzen abprüfen können. Also welche Prüfungsformen diese learning outcomes am besten abbilden können.

☞ **Tipp:** Es ist sinnvoll, diese Fragen schriftlich zu beantworten. Damit haben Sie die Grobziele Ihrer Lehrveranstaltung geplant, die Sie nun in Feinziele überführen, d.h. auf die einzelnen Sitzungen, die Ihnen zur Verfügung stehen, aufteilen können. Auch hier bietet es sich an, die Feinziele zu notieren. Nutzen Sie dafür die Matrix, die Sie im Anhang des Leitfadens finden.

Ausgehend von diesen Beschreibungen wählen Sie nun genauer

- die **Inhalte** (auch Materialien, z.B. Texte) aus, die Sie in der Veranstaltung behandeln wollen,
- die **Lehr- und Lernformen** (Didaktik und Methoden), die Sie nutzen wollen sowie
- die **Prüfungsformen**, die den Kompetenzzuwachs abbilden sollen.

1.4. Vierter Schritt – Verhältnis zwischen Prüfungsformen, Lehr-/Lernformen und Kompetenzen bestimmen

Zwischen Prüfungsformen, Lehr-/Lernformen und Kompetenzen sollte ein ausgewogenes Verhältnis bestehen. Im Sinne der Fairness von Prüfungen sollten Sie nur Kompetenzen abfragen, die auch in der Lehrveranstaltung aufgebaut wurden. In Abhängigkeit der Kompetenzform sind auch die Prüfungsformen auszuwählen:

- **Fachkompetenz** meint den Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiven Fähigkeiten, die sich eng auf das Fach beziehen (z.B. Wissen um literarische Epochen). Die Fachkompetenz lässt sich an fast allen

Prüfungsformen abbilden, sie zeigt sich in Referaten, Tests, Klausuren, Seminararbeiten u.a.

- **Methodenkompetenz** bezieht sich darauf, wie Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten genutzt werden, um Aufgaben bzw. Probleme zu lösen (z.B. eine phonetische Analyse vorzunehmen). Auch die Methodenkompetenz lässt sich prinzipiell an allen Prüfungsformen zeigen. Hier sollten aber eher Formen der Anwendung von Wissen genutzt werden.
- **Selbstkompetenz** bezieht sich auf Fähigkeiten und Einstellungen zur eigenen Arbeit.
- **Sozialkompetenz** meint das Handeln in der Gruppe.

Die Fachkompetenz, die neben der Methodenkompetenz sicherlich im Fokus geisteswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen steht, lässt sich in Bezug auf den **Umgang mit fachlichem Wissen** noch genauer fassen. So unterscheiden wir, ob Wissen lediglich wiedergegeben wird (wir nennen dies **Kenntnisse**), die sich beispielsweise gut über einen Multiple-Choice Test erfassen lassen. Ein **Verständnis** zeigt sich, wenn Aussagen über Inhalte/Sachverhalte in eigenen Worten wiedergeben werden können (das ist in einem Multiple-Choice Test bereits nicht mehr möglich). Mit der **Anwendung**, häufig findet sich auch der Begriff Transfer, können allgemeine Sätze auf Sonderfälle übertragen werden. Die **Analyse** erfordert, die Aussagen in ihre Struktur zerlegen zu können. Mit der **Synthese** werden verschiedene Elemente zu einem Komplex zusammengefügt. Bei der **Bewertung** schließlich sollen Sachverhalte nach Kriterien beurteilt werden.

☞ **Tipp**: Um auch die Studierenden in Ihrem Seminar besser auf die Arbeit einzustimmen, sollten Sie die Ziele der Lehrveranstaltung insgesamt (zu Beginn der Lehrveranstaltung) sowie der einzelnen Sitzungen (jeweils zu Beginn jeder Sitzung) offen legen. Sie sollten auch deutlich machen, welche Lehr-/Lern- und Prüfungsformen Sie einsetzen und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen.

2. Planung und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen

2.1. Zeitliche Grundbedingungen

Für die Planung einer Lehrveranstaltung stehen theoretisch pro Semester 14 oder 15 Wochen, also Sitzungen zur Verfügung. Faktisch reduziert sich diese Zahl ggf. durch Feiertage und/oder andere universitäre oder individuelle Besonderheiten. Kontrollieren Sie, welche Zahl an Sitzungen Sie tatsächlich einplanen können.

Jede einzelne Sitzung umfasst in der Regel 90 Minuten. Durch die Raumbelegung und die Stundenpläne der Studierenden sind Sie an diesen zeitlichen Umfang sehr weitgehend gebunden. Flexiblere Möglichkeiten für Arbeitsphasen ergeben sich bei Blockveranstaltungen (also zum Beispiel fünf Tage à fünf Stunden in der vorlesungsfreien Zeit).

2.2. Voraussetzungen der Lerngruppen - Heterogenität

Für die Studierenden wird ihr Lernen in Lehrveranstaltungen umso erfolgreicher und befriedigender sein, je besser es auf ihre individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse angepasst ist bzw. von ihnen selbst angepasst werden kann. Dies stellt insbesondere bei großen Lerngruppen für die Lehrenden eine Herausforderung dar.

Beachten Sie bei Ihrer Planung, an welcher Stelle innerhalb eines Studiengangs oder ggf. mehrerer Studiengänge Ihre Lehrveranstaltung verortet ist: Welches Vorwissen und welche Kompetenzen bringen die Studierenden voraussichtlich mit? Anhand der Anmeldedaten oder durch eine Vorstellungsrunde können Sie sich außerdem einen Überblick darüber verschaffen, welche Studierenden Ihre Lehrveranstaltung belegt haben:

- Gehören sie unterschiedlichen Studiengängen an?
- Wie groß ist die Bandbreite der Studiensemesterzahl?
- Ist mit relevanten Unterschieden in der Sprachkompetenz zu rechnen?
- Gibt es ausländische Studierende (z. B. aus Erasmus-Programmen)?
- falls relevant: Welche Fächerkombinationen werden studiert?
- falls relevant: Welche Praxis-, Auslands-, sonstige Erfahrungen bringen die Studierenden mit?

Beurteilen Sie, welche Heterogenitätsfaktoren Sie in Ihrer Lehrveranstaltung beachten wollen und können, um allen Studierenden eine erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen. Bedenken Sie: Aus unterschiedlichen Wissensständen, Erfahrungen und Kompetenzen der Studierenden ist im optimalen Fall ein „Profit“ für alle zu erzielen!

2.3. Rahmen-Sitzungen

Die erste und die letzte, ggf. auch die vorletzte Sitzung rahmen Ihre Veranstaltung. Sie sollten, insbesondere wenn es sich nicht um eine Vorlesung handelt, für besondere Anforderungen reserviert werden, z. B. für die Vorstellung des Themas, des Seminarprogramms, der Literatur und der Arbeitsanforderungen in der ersten und die Evaluation der Lehrveranstaltung in der letzten Sitzung. Im Einzelnen sind Hinweise für die Rahmensitzungen im „Planungsraster für Lehrveranstaltungen“ verzeichnet, das Sie im Anhang dieses Leitfadens finden (→ S. 31).

2.4. Stoffverteilung nach fachlichen Erfordernissen und didaktischen Prinzipien

Die Strukturierung der Seminarinhalte ist wesentlich vom jeweiligen Fach, Thema, Gegenstand abhängig. Pragmatisch ist es aber immer notwendig, stoffliche „Portionen“ abzustecken, die jeweils dem Umfang einer Sitzung entsprechen. Didaktisch können und sollten Sie sich dabei an einigen grundlegenden Prinzipien orientieren: Hilfreich für die Lernprogression der Studierenden ist der Ansatz, den Stoff vom Leichten zum Schwierigen und vom Einfachen zum Komplexen zu organisieren. Häufig lassen sich aktivere Lern- und Denkprozesse organisieren, wenn Sie vom Beispiel, vom Konkreten zur Abstraktion voranschreiten (induktives Vorgehen). Es gibt aber durchaus auch Lernsituationen, in denen ein deduktives Vorgehen, also vom Allgemeinen zum Speziellen zu kommen, als Lernweg sinnvoll sein kann.

2.5. Didaktische Reduktion

Eine wesentliche Anforderung an die Planung von Lehr-Lern-Prozessen ist die didaktische Reduktion. Damit ist die quantitative und qualitative Anpassung des Stoffes an die Voraussetzungen der Lernenden gemeint. Ohne Verlust der fachlichen Richtigkeit sind der Schwierigkeitsgrad und der Umfang des Stoffes am Vorwissen und an den bereits vorhandenen Kompetenzen der Studierenden auszurichten. Möglichkeiten der didaktischen Reduktion bestehen zum Beispiel in der Auswahl von (besonders evidenten) Beispielen, in der Darstellung komplexer Zusammenhänge durch Visualisierung, in der Verwendung einfacher und verständlicher sprachlicher Formulierungen, der gestuften Einführung von Fachtermini u. a. m.

2.6. Planung einzelner Seminarsitzungen

Ein Grundmuster für die Organisation eines Lernwegs besteht in der Folge: Anknüpfung an Vorwissen, Kenntnissen, Erfahrungen - Entwicklung/ Bewusstmachung einer Problem-/Fragestellung - Erarbeitung einer Lösung - ggf. Anwendung, Übung des Erarbeiteten – Vertiefung durch Zusammenfassen und Wiederholen sowie ggf. Transfer - Anregungen zur Weiterarbeit. Dieses

Grundmuster kann sowohl für den gesamten Seminarverlauf als auch für einzelne Sitzungen orientierend sein.

Hilfreich für die Planung einzelner Sitzungen ist, dem angepasst, die Orientierung am „klassischen“ Dreischritt: Einführungsphase – Erarbeitungsphase – Vertiefungsphase. Flexibilität kann durch die Einplanung einer Eventualphase erreicht werden.

Beim Einsatz von Methoden und damit einhergehend von Arbeits- und Sozialformen, wie zum Beispiel Stillarbeitsphasen, Gruppenarbeit etc., sollten Sie auf Abwechslung achten. Planen Sie vor allem hinreichend Phasen ein mit solchen Arbeitsformen, die eine hohe Aktivität von möglichst allen Studierenden fordern. Kommunikative Plenumsformen sind insbesondere für den Beginn und den Abschluss von Sitzungen empfehlenswert. Vermeiden Sie den Einsatz zu vieler verschiedener Methoden und auch Medien in einer Sitzung.

Ein Planungsraster für einzelne Sitzungen finden Sie im Anhang dieses Leitfadens (→ S. 32).

2.7. Möglichkeiten der Differenzierung

Eine grundlegende Möglichkeit, auf die Heterogenität Ihrer Seminargruppe (s. o.) zu reagieren, besteht in der Gruppenbildung, entweder für den gesamten Zeitraum der Lehrveranstaltung oder, häufiger, für bestimmte Phasen. Zwei Möglichkeiten sind prinzipiell zu unterscheiden: Die Bildung von kleinen heterogenen Teilgruppen ermöglicht den Austausch von unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Erfahrungen. Unterschiedliche Leistungsstände können so im optimalen Fall aus- oder zumindest angeglichen werden. Die Bildung möglichst homogener Teilgruppen macht es möglich, jeder dieser Gruppen ein gezieltes Arbeits- und Lernangebot je nach den unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen oder Interessen zu machen.

Methoden, die eine Differenzierung erlauben, sind zum Beispiel das Gruppenpuzzle, die Portfolioarbeit, Posterpräsentationen, Semesterplanarbeit und Stationenlernen. Eine Anpassung an unterschiedliches Vorwissen und unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen ist auch möglich, indem Sie Aufgaben mit und ohne Hilfestellungen (Reduktion der Komplexität, strukturierte Arbeitsschritte) anbieten oder eine Textlektüre mit und ohne Verständnishilfen (Begriffserläuterungen, Kontextinformationen etc.).

Individuelle Lernmöglichkeiten können Sie zum Beispiel auch eröffnen durch einen offenen Pool an Materialien, Texten, Aufgaben (z. B. im Rahmen von E-Learning), durch individuelle Aufgaben für einen Leistungsnachweis (z. B. Referat, Hausarbeit), durch angeleitete Formen der Selbstreflexion im Rahmen eines Portfolios und durch selbstständiges Abgleichen eigener Leistungen mit vorgegebenen (standardisierten) Lösungen. Individualisierung erreichen Sie auch durch Beratung sowie Rückmeldungen auf individuelle Leistungen nicht nur

durch Sie als Dozenten/-in, sondern auch auf der Peer-Ebene durch die anderen Studierenden.

2.8. Vor- und Nachbereitung, Hausaufgaben

Lese- und Arbeitsphasen in der Seminarzeit garantieren in höherem Maße als Hausaufgaben, dass die gewünschten Leistungen von allen Studierenden auch tatsächlich erbracht werden.

Dennoch ist insbesondere das vorbereitende Lesen von Texten durch die Studierenden in der Regel eine unerlässliche Notwendigkeit. Planen Sie, welche Lektüre- und sonstigen Aufgaben am besten zu Hause vor- oder nachbereitend erledigt werden können und welche sinnvoll in den Ablauf von Seminarsitzungen zu integrieren sind. Beachten Sie dabei die individuelle Lernzeit, die durch die Kreditierung für die Lehrveranstaltung vorgesehen ist. Differenzieren Sie zwischen einer eher geringen Zahl zentraler, verbindlich und gründlich zu rezipierender Texte und einer ggf. auch größeren Menge fakultativ bzw. in Auswahl zu lesender, weiterführender Texte.

2.9. Vorbereitung auf und Durchführung von Leistungsüberprüfungen

Bedenken Sie bei Ihrer Planung nicht nur die inhaltlichen Teilbereiche Ihres Veranstaltungsthemas, sondern auch, in welcher Form die Studierenden einen Leistungsnachweis erbringen sollen/ müssen: Wie können Sie den dazu erforderlichen Arbeitsprozess (häufig ein Schreibprozess) durch die Lehrveranstaltung begleiten und unterstützen (z. B. durch Segmentierung der Gesamtaufgabe, kleine vorbereitende Übungen o. A.)?

Je nach Anforderungen der Studienordnung an die Lehrveranstaltung ist die letzte Sitzung ggf. für eine Leistungsüberprüfung (z. B. Klausur) zu reservieren. Da sich für die Studierenden in der letzten Semesterwoche oft Klausurtermine häufen, ist zu überlegen, ob eine Leistungsüberprüfung zeitlich vorgezogen werden kann (z. B. in die vorletzte Sitzung) oder nach Semesterschluss erfolgen kann. (Hier stellt sich eventuell das Problem, einen für alle Studierenden möglichen Termin zu finden.)

2.10. Verlässlichkeit und Flexibilität

Insbesondere wenn die Studierenden über individuelle oder Gruppen-Leistungen an der Gestaltung des Seminars beteiligt sind, sollte Ihre Seminarplanung in der Zuordnung von Themen und Aufgaben zu bestimmten Terminen weitgehend verlässlich und verbindlich sein. Dazu ist eine realistische Planung der einzelnen Sitzungen hinsichtlich des zu bewältigenden Pensums erforderlich! Besonders zu Beginn Ihrer Lehrtätigkeit kann es aber leicht passieren, dass Sie Voraussetzungen und Möglichkeiten bei Ihrer Planung falsch eingeschätzt haben. Eventuell ergeben sich auch aus den Beiträgen der Studierenden interessante

neue Perspektiven oder Schwerpunkte, die Sie gerne stärker berücksichtigen möchten als zunächst geplant. Dann ist es ggf. sinnvoll, Ihre Planung nach einigen Wochen noch einmal nachzubessern bzw. anzupassen. Informieren Sie die Studierenden dann über den neu geplanten weiteren Verlauf der Veranstaltung und klären Sie Konsequenzen ab, die sich daraus ergeben.

3. Methoden

Methoden stellen einen ganz zentralen Aspekt des Lehr- und Lernprozesses dar. Sie sind unterstützende Verfahrensweisen, die dem Lehrenden dabei helfen sollen, die von ihm angestrebten fachlichen, kognitiven, methodischen und sozialen Lernziele zu erreichen.
Im Rahmen der Hochschullehre spielen sie naturgemäß eine wichtige Rolle bei der Erarbeitung, Aneignung und selbständigen Auseinandersetzung mit komplexen fachlichen Inhalten, die nicht selten auf einem hohen Abstraktionsniveau angesiedelt sind. Sie besitzen aber auch eine wichtige motivationale Funktion, da sie das Interesse an einem Thema sowie die Bereitschaft, sich intensiver mit einer Fragestellung oder einem Problem zu beschäftigen, fördern sollen. Methoden sollen aber auch die Autonomie der Lernenden im Aneignungsprozess stärken, sie anregen, weiterführende Fragen zu stellen und sich selbständig und kritisch mit inhaltlichen Aspekten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollen Methoden das wechselseitige Gespräch in der Gruppe über thematische Aspekte und Fragestellungen befördern und nicht zuletzt auch zu gemeinsamem Tätigwerden anleiten (Handlungsorientierung). Schließlich bieten Methoden auch die Möglichkeit, Lehr-Lernprozesse zu differenzieren und zu individualisieren und damit noch gruppenbezogener zu gestalten.

3.1. Adäquater Einsatz von Lehrmethoden

Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehr-Lernmethoden fördert deutlich die Erreichung der inhaltlichen und methodischen Lernziele, sichert die Aufmerksamkeit und stärkt die Motivation. Entscheidend ist allerdings, dass die Methodenvariation nicht maximal ist (im Sinne von „je mehr Methoden, desto besser“), sondern optimal (d.h. dosiert und situationsadäquat). So sollte der Methodeneinsatz **inhalts- und lernzieladäquat** sein: Je nach Veranstaltungstyp, Lerninhalten und Lernzielen eignen sich Methoden in unterschiedlicher Weise. Er muss zudem **situationsadäquat** sein: Die Methoden müssen die Spezifika der Lehr-Lernsituation bzw. der Lernbedingungen berücksichtigen. Des Weiteren sollte er **gruppenadäquat** sein, d.h. die Besonderheiten und Bedürfnisse der Lerngruppe berücksichtigen. Aber auch der **persönliche Umgang** des/der Lehrenden mit den jeweils eingesetzten Methoden spielt eine wichtige Rolle: Die Lehrenden müssen sich mit diesen Methoden auch „wohl fühlen“, d.h. diese dürfen der Persönlichkeit/dem „Naturell“ des/der Lehrenden nicht zuwiderlaufen. So möchte zum Beispiel nicht jeder/jede Lehrende am Anfang einer Veranstaltung ein allzu persönliches „Kennenlernspiel“ durchführen.
Insgesamt sollte der Einsatz von Methoden **sinnvoll** (Adäquatheit), **wohl dosiert** (Optimum, nicht Maximum) und auch **individuell** (Persönlichkeit der/der Lehrenden, der Lernenden) gestaltet werden. Methoden lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien/Dimensionen klassifizieren. So können verschiedene

Sozialformen („soziale Organisationsformen“) von Lehr-Lernprozessen unterschieden werden, und zwar:

- Vorlesung/Vortrag: lediglich der/die Dozent/-in ist in seiner Rolle als Lehrender aktiv;
- Einzelarbeit: jeder arbeitet für sich allein;
- Partnerarbeit: Arbeit zu zweit;
- Gruppenarbeit: mehrere Studierende arbeiten zusammen;
- Plenumsarbeit/Plenumsdiskussion: alle Anwesenden arbeiten gemeinsam.

Ebenso lassen sich Lehr-Lernprozesse nach unterschiedlichen **Interaktionsformen** differenzieren. Hierbei variieren der Grad der Interaktion, der Involviertheit sowie der Aktivität hinsichtlich der Lehr-Lernprozesse. Man unterscheidet:

a) Darbietende Methoden: Die Teilnehmer/innen sind weitgehend rezeptiv:

- Kurzvortrag
- Referat
- Video/Film
- Darstellung/Erklärung
- Demonstration/Beweis

b) Gesprächsorientierte Verfahren: Die Teilnehmer/innen wirken am Unterrichtsgespräch mit:

- Lehrgespräch im Plenum
- Partnergespräche unter Teilnehmer/innen
- Gruppengespräche
- Diskussion

c) Aktivierende Lehrverfahren: Die Teilnehmer/innen wirken aktiv mit, zum Teil aktive Tätigkeit bzw. Handlungsorientierung; der/die Lehrerende fungiert eher als Moderator/in, welche/r die Lehr-Lernprozesse begleitet:

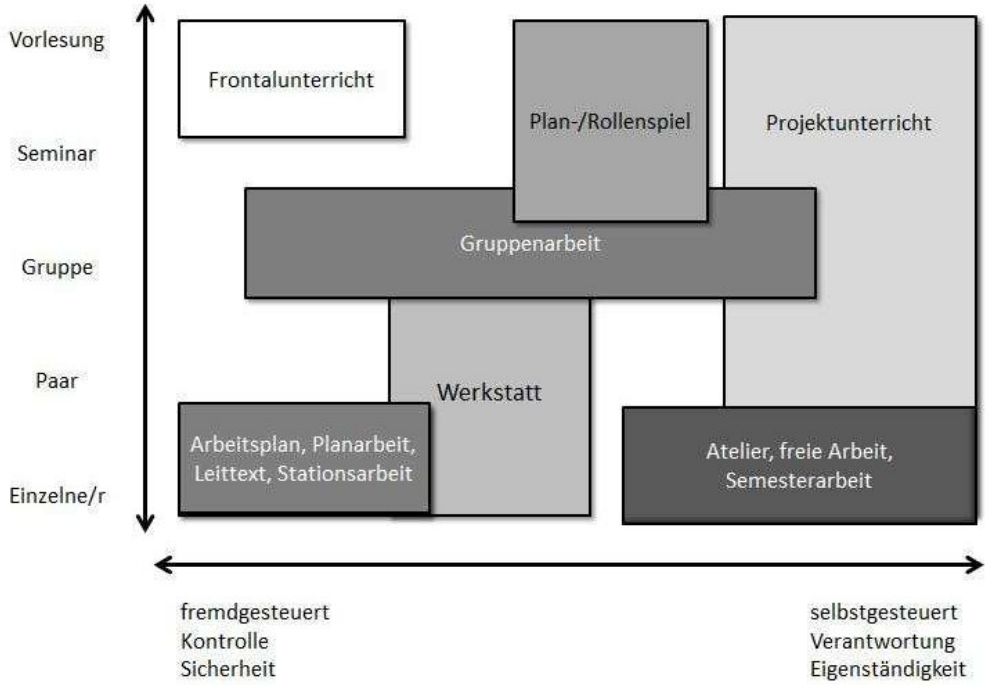
- Lernen durch Lehren
- Problemorientiertes Lernen (Fallstudien)
- Forschendes Lernen
- Rollenspiel
- Planspiel
- Fallbeispiel
- Exkursion
- Projekt
- Werkstatt/Atelier
- ...

Die verschiedenen Lehrmethoden können entsprechend der Einteilung in Sozialformen und Interaktionsgrade nach zwei Dimensionen hin differenziert und in ihrem Stellenwert veranschaulicht werden.

Die erste Dimension spiegelt die sozialen Organisationsformen wider und reicht von der Einzel- bis zur Gruppenarbeit der gesamten Lerngruppe; die zweite Dimension differenziert nach dem Grad der Lernerautonomie: Lernprozesse

können stark geleitet und fremdgesteuert sein, sie können aber auch völlig eigenständig und selbstgesteuert ablaufen.

Die verschiedenen Unterrichtsmethoden (Sozialformen und Interaktionsarten) lassen sich vor dem Hintergrund dieser beiden Dimensionen, wie folgt, verorten:



(Darstellung aus: Henrik den Ouden/Gudrun Webers/Anja Wegener (2013): *Grundlagentexte zum Lehren und Lernen*. Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln, S. 23)

3.2. Beispiele

Abschließend sollen einige spezifische Methoden kurz vorgestellt werden, die sich jeweils gut im Rahmen einer geeigneten Lehr-Lern-Situation einsetzen lassen. Das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) der Universität zu Köln hat eigens einen ausführlichen Methoden-Reader zusammengestellt, der dem Leser/der Leserin in an dieser Stelle nachdrücklich empfohlen wird.

Gruppenpuzzle

Die Informationen zu einem Thema werden in Themenbereiche aufgeteilt („portioniert“), die zunächst jeweils von einer gleich großen Anzahl von Experten/-innen in einer Expertengruppe erarbeitet werden. Die Experten/-innen teilen sich anschließend gleichmäßig auf neue Gruppen auf und können dort jeweils die anderen Gruppenmitglieder über die entsprechenden Themenbereiche

informieren. Gemeinsam erarbeiten die einzelnen Gruppenmitglieder dank ihrer Teilexpertise die vollständigen thematischen Informationen (setzen also die „Informationspuzzleteile zusammen“).

Lernstation

Die Lernenden sollen zu einem Thema eine Lernstation (mit geeignetem Informationsmaterial) einrichten. Bei einem Lernspaziergang eignen sich die Lernenden an jeder Lernstation jeweils einen anderen thematischen Aspekt an.

Mindmapping

Visualisierung der Aspekte eines größeren Wissenszusammenhangs sowie ihrer Beziehungen und Zusammenhänge. Als Impuls gibt der/die Lehrende einen Kernbegriff/Leitbegriff vor. Die Lehrenden entwickeln assoziativ, vom Kernbegriff ausgehend, ein Wissensnetz.

Posterpräsentation

Lernende halten das Ergebnis ihrer selbständigen Erarbeitung in Form einer Posterpräsentation fest.

PQ4R-Methode

eine Methode für die Textarbeit, die folgende Etappen verbindet:

- ⇒ Preview: grobe Erschließung des Textinhalts (anhand von Darstellungen, durch Querlesen, Erkennen der Struktur, Überschriften etc.);
- ⇒ Question: Formulierung von Text erschließenden Fragen;
- ⇒ Read: Textlektüre, Beantwortung und Entwicklung von Fragen, Identifizierung von Schlüsselbegriffen;
- ⇒ Reflect: Verknüpfung des Gelesenen mit Vorwissen;
- ⇒ Recite: Textwiedergabe auf der Grundlage der entwickelten Fragen;
- ⇒ Review: nochmalige kritische Textzusammenfassung und Integration der Ergebnisse in ihr verfügbares Wissen;

Pro- und Contra-Diskussion

Die Lernenden müssen zugeteilte Positionen zu einem vorgegebenen Streitthema vertreten und argumentativ verteidigen.

Rollenspiel

Die Lernenden übernehmen Rollen in einem Rollenspiel, das auf Rollenkarten (Mitwirkende und Konstellationen, Konflikt-/Problemsituation, jeweilige Rollenbeschreibung) erläutert wird.

Think-Pair-Share

Hierbei handelt es sich um einen grundsätzlichen Lehr-Lern-Ansatz, bei dem der intensive Austausch bzw. die Kooperation der Lernenden im Vordergrund stehen soll. Vorgegangen wird nach einem Dreischritt:

- ⇒ Think: In der individuellen Phase schreiben die Lernenden ihre Ideen bzw. Überlegungen zu einer Aufgabenstellung auf;
- ⇒ Pair: Die Lernenden tauschen in Partnerarbeit ihre Ideen/Überlegungen aus;
- ⇒ Share: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Partnerarbeit im Plenum.

4. Motivierung

4.1. Intrinsische und extrinsische Motivation

Wenn Studierende sich für ein Studium entscheiden, ist davon auszugehen, dass sie grundsätzlich motiviert sind, das gewählte Fach zu studieren. Sie sind entweder **intrinsisch motiviert**, d.h., sie sind am Fach und seinen Inhalten interessiert und haben Spaß an der Beschäftigung mit diesen Inhalten, oder die Motivation ist eher **extrinsisch**, d.h., die Studierenden versprechen sich vom Studium z.B. bessere Berufschancen, begegnen ihren Studieninhalten aber eher gleichgültig. Im Idealfall sind die Studierenden bei der Wahl ihres Studienfaches bzw. ihrer Studienfächer vorwiegend intrinsisch motiviert, denn nur dann können wir sie in unserer Eigenschaft als Hochschullehrende mit Hilfe verschiedener Maßnahmen wirksam weiter motivieren. Sind die Studierenden vorwiegend extrinsisch motiviert, z.B. weil sie sich aufgrund ihres Studiums eine finanziell lukrative Arbeitsstelle erhoffen, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass wir die Studierenden mit Hilfe bestimmter fachlicher Inhalte motivieren können, eher gering.

4.2. Motivation umfasst grundsätzlich alle Komponenten der universitären Lehre

Wenn wir annehmen, dass Studierende bereits (vorwiegend) intrinsisch motiviert sind, dann ist es für einen/-e Dozenten/-in wichtig zu wissen, wie diese Motivation zu stärken ist und wie die Studierenden auch langfristig motiviert werden können. Um dieses Ziel zu erreichen, muss Ihnen bewusst sein, dass prinzipiell alle anderen Aspekte der Lehre, die in diesem Leitfaden erörtert werden, in engem Zusammenhang mit der Motivation der Studierenden stehen. So sind besonders **klar formulierte Lernziele**, ein **angemessener Komplexitätsgrad** des Stoffes, **abwechslungsreiche Methoden und Sozialformen** sowie eine **positive, ermutigende Haltung** der Lehrperson, **Fairness** und gegenseitiges **Feedback** bedeutsame Faktoren, die untrennbar mit der Motivation der Studierenden verbunden sind.

4.3. Vertrautheit innerhalb der Lerngruppe

Es ist Ihre Aufgabe, die Voraussetzungen für eine **kooperationsfördernde Arbeitsatmosphäre** zu schaffen. Eine dieser Voraussetzungen ist, dass die Studierenden einander vertraut sind, damit jede/r einzelne dadurch bereitwilliger ist, vor der Gruppe das Wort zu ergreifen und keine Angst vor den Reaktionen der Gruppe hat. Je größer die Gruppe, desto schwieriger ist das gegenseitige Kennenlernen. Sie können aber auch große Gruppen persönlich ansprechen, wenn Sie **Namensschilder** aufstellen lassen und die Studierenden mit Namen ansprechen; dadurch fühlen sie sich wahrgenommen und vermeiden das Entstehen des Eindrucks einer anonymen Masse.

4.5. Eigenes Interesse

Wenn Sie selbst ein großes Interesse an den Lehrinhalten zeigen, ist eine weitere wichtige Voraussetzung für die Motivierung der Studierenden gegeben. Sie sind das **Vorbild** für das wissenschaftliche bzw. fachliche und auch pädagogisch-didaktische Verhalten der Studierenden. Ihr Eigeninteresse muss angemessen mit anderen hier aufgeführten Faktoren zusammenwirken, denn je größer die Diskrepanz zwischen Ihrer eigenen Begeisterung und Ihren Vermittlungsfähigkeiten ist, desto stärker werden Sie die Studierenden demotivieren.

4.6. Spielräume und Fairness

Geben Sie den Studierenden notwendige **Spielräume**. Wenn Studierende z.B. Aufgaben oder Hausarbeiten zu zweit oder zu dritt bearbeiten möchten oder wenn Arbeitsgruppen in einer Sitzung um mehr Gruppenarbeitszeit bitten, sollten Sie darauf eingehen. Detaillierte Vorschriften, Kontrolle und fehlende Flexibilität den Studierenden gegenüber haben eine negative Auswirkung auf deren Motivation.

4.7. Ermittlung und Aktivierung von Vorkenntnissen

Das **Vorwissen der Studierenden** zu kennen, ist unerlässlich, denn neues Wissen kann nur auf bereits vorhandenem Wissen aufbauen. Oftmals ist es schwierig einzuschätzen, welches Wissen die Studierenden für eine Veranstaltung mitbringen, deshalb sollten Sie, selbst wenn das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Studierenden wenig zu tun zu haben scheint, am Anfang des Semesters das für das Thema relevante Vorwissen diskutieren. Darüber hinaus empfiehlt es sich, zu Beginn jeder Sitzung festzuhalten, was in der vergangenen Sitzung erarbeitet worden ist. Die Methode *Advance organizer* als Einstieg macht all das möglich, gleichzeitig wissen die Studierenden, was alles auf sie zukommt, sie werden also nicht blind durch die Stunden geführt.

4.8. Lebens- und Berufsweltbezüge

In allen Studienfächern ist es unerlässlich, so viele **Berufs- oder Lebensweltbezüge** wie möglich herzustellen. Ganz besonders wichtig ist dieser Grundsatz in den Lehramtsstudienfächern: Wie könnte ein bestimmter Stoff in der Schule präsentiert und aufgearbeitet werden, in wie weit brauchen die Studierenden bestimmte Kenntnisse von Studieninhalten, selbst wenn sie diese Inhalte niemals selbst unterrichten werden? Ein Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik illustriert diesen Punkt: Studierende mögen sich fragen, warum sie sich mit fachwissenschaftlichen Sprachlerntheorien auseinandersetzen müssen, wenn sie später Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch unterrichten werden. Es lässt sich mit den Studierenden diskutieren, inwiefern das Wissen über Lerntheorien den eigenen zukünftigen Unterricht erheblich beeinflussen könnte bzw. sollte, z.B. weil man erkennt, dass alle Schülerinnen

und Schüler eine Fremdsprache in Stadien erwerben und die meisten ihrer Fehler notwendige Meilensteine der Sprachentwicklung sind, die sich einer Notenbewertung entziehen sollten/müssen.

4.9. Lern- und Kompetenzziele

Ein wichtiger Punkt aus Kapitel 1 muss hier noch einmal betont werden: Motivation setzt eine klare **Orientierungsmöglichkeit** voraus. Dafür benötigen die Studierenden zu Beginn eines Semesters, aber auch am Anfang einer Sitzung **klar formulierte Lern- und Kompetenzziele**. Je transparenter die Struktur einer Veranstaltung für die Studierenden ist, d.h. je besser der Stoff mit jeweiligen Lernzielen und Kompetenzen verknüpft ist, desto stärker werden die Studierenden motiviert sein.

4.10. Methodenvielfalt und Autonomie

Im vorangehenden Kapitel 3 sind bereits zahlreiche Methoden in den Blick genommen worden. Im Zusammenhang mit der Motivation der Studierenden muss hier noch einmal betont werden, dass **Methoden, Sozialformen** und **Medien variabel** eingesetzt werden sollten. Sie werden selbst merken, dass zu ausgedehnte Vorträge auf Seiten des/der Dozenten/-in ermüdend sind. Es sollte jederzeit die Möglichkeit für die Studierenden bestehen nachzufragen. Es empfiehlt sich, auch Präsentationsphasen mit Fragen an die Studierenden einzubauen, weil die Lernenden dann selbst aktiviert und aufmerksamer sein werden. Der **Einsatz verschiedener Sozialformen**, also neben Ihrer Präsentation z.B. Partner- und Gruppenarbeit, fördern die **Autonomie** und **die Eigenaktivität** der Studierenden. Die Lernpsychologie zeigt, dass wir Einsichten, die wir uns selbst erarbeiten, sehr viel besser behalten als Dinge, die uns lediglich präsentiert werden.

4.11. Humor

Unabhängig von der ausgewählten Methode oder Sozialform ist der Einsatz von Medien. Erfahrungsgemäß haben kleine **Filme** oder **Clips** (z.B. *YouTube* oder *Dailymotion*) eine motivierende Wirkung auf die Studierenden, weil durch diese visuellen Medien Inhalte auf ganz unterschiedliche Weise anschaulich illustriert werden können und den Studierenden im Gedächtnis bleiben. Oftmals enthalten Film-Clips (oder **Abbildungen und Cartoons**) darüber hinaus auch eine humorvolle Komponente. **Humor wiederum reduziert Stress** und sorgt vor allem für eine gute Atmosphäre in der Lerngruppe – zwei Faktoren, die erfahrungsgemäß einen sehr positiven Einfluss auf die Motivation der Studierenden haben.

4.12. Demotivierung

Bei Nichtbeachtung der bisher aufgeführten Punkte ergibt sich zwangsläufig die Gefahr der Demotivierung der Studierenden. Hier soll daher gezielt auf besonders bedeutsame Aspekte hingewiesen werden, die sich aus dem bisher Gesagten möglicherweise nicht zwangsläufig ergeben: Oftmals werden Studierende in der guten Absicht, sie zu motivieren, tatsächlich **demotiviert**. So sollten Sie Ihre Seminare mit **klar formulierten Zielen** und Inhalten **nicht überladen**. Andererseits sollten Sie den Studierenden **nicht zu wenig zutrauen**. Eine **Unterforderung** führt letztendlich zur **Inaktivität**. Wenn Sie andernfalls vom Vorwissen oder Fortschreiten Ihrer Lernenden enttäuscht sind, sollten Sie es Ihnen nicht durch entsprechende sprachliche Rückmeldungen oder Gesten zeigen. Sie sind für das Vorwissen der Studierenden nicht verantwortlich – **andererseits müssen Sie jedoch die Verantwortung für den Lernerfolg der Studierenden in Ihren Veranstaltungen übernehmen**. Das fällt Ihnen umso leichter, je stärker Sie die Studierenden mit Hilfe der hier angeführten Punkte motivieren können.

5. Feedback, Evaluation und Bewertung

5.1. Ein Gedankenexperiment vorweg

Stellen Sie sich kurz vor, dass Sie ein Essen für einen bestimmten Personenkreis vorbereiten sollen. Sie besorgen dafür erstklassige Lebensmittel, Sie bemühen sich beim Kochen und freuen sich auf den Tag, an dem Sie das Essen anbieten werden. Aber an diesem Tag essen Ihre Gäste ohne einen Ton zu sagen. Niemand sagt Ihnen, ob es vielleicht zu salzig, fade ist, oder ob das Gericht gut oder schlecht schmeckt. Als Köchin bzw. Koch wären Sie wahrscheinlich zumindest etwas enttäuscht. Dabei haben Sie nichts anders als eine Rückmeldung, ein Feedback, erwartet – und auch verdient.

☞ Tipp: Fragen Sie Ihre Studierenden, wie Ihr Seminar *geschmeckt* hat.

Bedenken Sie zudem, dass die Studierenden selbst auch manchmal zu Köchen werden, indem Sie beispielsweise ein Referat halten oder die Lösungen bestimmter Aufgaben präsentieren. Dann ist es an Ihnen als Dozent/-in eine Rückmeldung zu geben, oder diese von den Kommilitonen/-innen einzufordern. Auch Ihre Studierenden haben ein gerechtfertigtes Interesse zu erfahren, wie ihre Leistungen einzuordnen sind.

☞ Tipp: Lassen Sie Beiträge der Studierenden nicht unkommentiert.

5.2. Feedback: Ein „Geben und Nehmen“ – aber wozu?

Wenn Sie Angst vor Veränderungen haben, sollten Sie jede Form des Feedbacks unbedingt vermeiden. Sollten Sie aber daran interessiert sein, Ihren Unterricht und somit Ihr Handeln als Dozent/-in zu optimieren, dann führt kein Weg an einem Feedback vorbei. Warum? Weil es Teil Ihres Berufsethos' sein sollte, eine stetige Professionalisierung des Handelns anzustreben. Da die systematische **Selbstreflexion** ihre Grenzen dort hat, wo der ‚blinde Fleck' eines jeden Selbst beginnt, sind Sie als Lehrende unweigerlich auf andere Perspektiven angewiesen. Wollen Sie Ihren Unterricht und somit sich als Lehrende in Frage stellen, müssen Sie bereit sein, über Verbesserungsmöglichkeiten nachzudenken beziehungsweise offen für Veränderungen sein. Dabei spielt das Feedback eine kaum zu unterschätzende Rolle – immer wenn es als Chance der Verbesserung und Professionalisierung Ihres Handelns interpretiert wird.

Ein Feedback kann im Laufe oder am Ende des Semesters „sinnvoll und hilfreich sein. Indem man sich als Lehrende/r oder als Tutor/in Feedback von den Teilnehmer/innen einholt, hat man die Möglichkeit, Differenzen zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die eigene Lehre zu erfahren“ (den Ouden / Webers / Wegener, S. 44).
Für die Studierenden gilt grundsätzlich Ähnliches: Die Rückmeldungen sollen Ihnen u.a. bei der Selbsteinschätzung helfen, sie ermutigen und motivieren.

5.3. Definition und Feedbackmethoden

Das **Feedback** ist allgemein „der Prozess der intentionalen Rückmeldung eines wahrgenommenem Verhaltens oder Verhaltensergebnisses von einem oder mehreren Sendern an einen oder mehrere Empfänger zum Zweck der Personal-/Team-/Organisationsentwicklung“ (Müller 2008, S. 14). Es zielt also auf die Überprüfung und ggf. die Optimierung ***professionellen*** Handelns ab.

In dem umfangreichen Methodenreader des Zentrums für Hochschuldidaktik der Humanwissenschaftlichen Fakultät finden Sie zahlreiche **Methoden**, die Sie ohne großen Aufwand für Ihre Seminare nutzen und ggf. anpassen können, da der Reader die unterschiedlichen Zielsetzungen (Feedback geben und nehmen, Wissen aktivieren, Ideen sammeln, kritisches Denken fördern, Positionieren, Ergebnisse sichern und präsentieren, Atmosphäre auflockern, Komplexität darstellen, Diskussionen anregen, Evaluieren usw.) berücksichtigt. Zum Feedback geben und nehmen findet man hier u.a. folgende Methoden: lebendige Statistik, One-Minute-Paper, Feedbackzielscheibe, Punktabfrage oder Wandspeicher.
Nicht weniger wertvoll ist die Chance einer **kollegialen Hospitation**, die sich für Dozenten/-innen anbietet, da Sie dadurch

- Ihre spezifische Situation als Lehrperson an der Hochschule in den Blick nehmen,
- Ihre Rolle im Lehr-Lern-Prozess reflektieren,
- die eigene Lehrveranstaltungsplanung und -durchführung fokussieren,
- Ihre Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung einer anderen Lehrperson abgleichen
- und dabei in den Fokus rücken, was Ihnen bereits gut gelingt und was Sie optimieren möchten.

Die kollegiale Hospitation wird vom QM-Büro in Zusammenarbeit mit dem ZHD angeboten (vgl. ZHD, http://www.hf.uni-koeln.de/data/zhd/File/Henni/Aushang%20KoHo%202014%20endversion.pdf).

Es ist außerdem empfehlenswert, die Internetseite des **Qualitätsmanagements** der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln zu besuchen, um mehr Informationen über Schulungen und Personalentwicklung zu erhalten (http://qm.phil-fak.uni-koeln.de/2838.html). Die Internetseite bietet auch einen **Fragebogen zur Selbstevaluation** an. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die eigenen Lehrveranstaltungen in Form einer **Sonderevaluation** evaluieren zu

lassen. Weitere Informationen finden Sie ebenfalls auf der Webseite des QM-Büros.

5.4. Leitlinien des gelungenen Feedbacks

Im Folgenden finden Sie einige zu beachtende Leitlinien, die beim ‚**Feedbackgeben'** wichtig sind. Ein Feedback sollte

- ✓ kriterienorientiert,
- ✓ konkret,
- ✓ konstruktiv,
- ✓ in der „Ich-Form" (z. B. „Ich habe den Eindruck, dass Sie..."),
- ✓ nur auf veränderbare Verhaltensweisen bezogen,
- ✓ möglichst mit einer Verbesserungsmöglichkeit,
- ✓ unmittelbar nach dem Referat o. Ä. erfolgen und
- ✓ mit den positiven Aspekten beginnen (vgl. den Ouden / Webers / Wegener, S. 44f.).

Beim ‚**Feedbacknehmen'** gilt:

- ✓ den anderen ausreden lassen,
- ✓ aufmerksam und ruhig zuhören,
- ✓ versuchen zu verstehen, worum es konkret geht,
- ✓ sich nicht rechtfertigen oder verteidigen,
- ✓ sich für die Rückmeldung bedanken (vgl. ebd., S. 45).

Im Anhang (S. 33) finden Sie eine Vorlage mit **Feedback-Regeln**, die vor allem für die Nutzung der Studierenden im Seminar konzipiert ist. Es ist sinnvoll, die Studierenden zu Beginn des Seminars über diese Regeln zu informieren, sodass sie an entsprechender Stelle ein Feedback geben können, das den o.g. Anforderungen gerecht wird.

5.5. Definitionen und Formen der Leistungsnachweise

Im Kontext der Hochschuldidaktik versteht man unter **Evaluation** im Allgemeinen die „Überprüfung der erreichten Leistung" (Jäger 2005, S. 11). Die Art und Weise diese Leistung – ausgehend von einem Maßstab o. Ä. – zu beurteilen bezeichnet man als **Bewertung.**

Die unterschiedlichen **Formen von Leistungsnachweisen** müssen den angemessenen Bezug zwischen Lehrform und Prüfung gewährleisten. Im Folgenden werden gängige Formen der Leistungsnachweise aufgeführt (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2007, S. 21):

Leistungsnachweise
Schriftliche Prüfungen
Mündliche Prüfungen
Referate / mündliche Präsentationen
Schriftliche Arbeiten
Posterpräsentationen
Wissenschaftspraktische Tätigkeit
Portfolios
Protokolle
Gruppenprüfungen
Forumsbeiträge
E-Prüfungen / E-Test (über ILIAS)

Die Ihrer Veranstaltung entsprechenden Leistungsnachweise sowie die jeweiligen Credit Points (CP) finden Sie in den Modulhandbücher der Studiengänge. Für einen CP sind ca. 30 Arbeitsstunden (die in den Modulhandbüchern sogenannte „Kontaktzeit“) zu berechnen. Darüber hinaus berechnen manche Veranstaltungen auch die Zeit für Vor- und Nachbereitung mit ein, diese wird mit zusätzlichen CP honoriert. Zum Beispiel entspricht ein spanischer Essaykurs (Sprachpraxis I) des Basismoduls 1 für das Bachelorstudium Romanistik 3 CP (= 90 Arbeitsstunden, davon 30 Stunden Kontaktzeit und 60 Stunden Vor- und Nachbereitung). Der Sinn der CP liegt, neben der Messung des Arbeitsaufwandes, in der Vereinheitlichung der Studienleistungen in Europa. Durch die einheitliche Anerkennung können die erbrachten Leistungen an verschiedenen Hochschulen im In- und Ausland vollständig anerkannt werden.

Abschließend gilt grundsätzlich, dass Sie bei der Leistungsmessung die drei folgenden Gütekriterien berücksichtigen sollten:

- ⇒ **Objektivität**, d.h. die Gewährleistung der Unabhängigkeit bei der Bewertung ist gegeben.
- ⇒ **Reliabilität**, d.h. die zuverlässige Note drückt genau das aus, „was tatsächlich an ‚Leistungsfähigkeiten’ vorhanden ist“ (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2007, S. 15).
- ⇒ **Validität**, d.h. die Note misst genau die Leistung, die gemessen werden soll und nichts anderes (vgl. ebd., S. 15).

6. Unterrichtsstörungen

Warum Sie Unterrichtsstörungen vermeiden sollten? Aus einem einfachen Grund: Weil Sie sich und Ihre Arbeit respektieren!

6.1. Definition von Unterrichtsstörung und Formen von Unterrichtsbrüchen

Unterrichtsstörungen sind „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen“ (Lohmann 2003, S. 12). Sie können sowohl von den Lehrkräften als auch von den Studierenden verursacht bzw. als solche empfunden werden, sodass alle am Unterrichtsprozess Beteiligten sich diesbezüglich kritische (Rück-)Fragen stellen sollten. Unterrichtsstörungen sind schließlich also von allen Beteiligten angemessen zu interpretieren, „damit produktive Lösungen gefunden werden können“ (Kiper / Meyer / Topsch 2011, S. 93).

Der Didaktiker und Pädagoge Bernd Benikowski (1995) versteht Unterrichtsstörungen als deutliches Signal dafür, „dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerngruppe (oder auch die gesamte Gruppe) mit dem vorhandenen Lernarrangement nicht zurechtkämen“ (S. 2) und untersucht u.a., inwieweit didaktische Modelle solche Störungsphasen vermindern können. Er unterscheidet drei **Formen von Unterrichtsbrüchen**: Erstens, den *Modell-Bruch*, damit bezeichnet Benikowski die „Unterrichtsphase, in der ein Verhalten die Lernkommunikation deutlich beeinträchtigt – auch die der störenden Personen selbst“ (S. 6). Hier gilt es für Sie flexibel zu sein, es muss „eine Lösung außerhalb des ausgewählten didaktischen Modells“ (S. 7) gefunden werden. Zweitens, beim *Prämissen-Bruch* finden situative Handlungsunfähigkeiten statt, die Sie aber bereits bei der Planung des Unterrichts hätten antizipieren und somit vermeiden können. Drittens, der *Prozess-Bruch*, hier handelt es sich um eine Metaebene, in der Sie die Unterrichtsstörungen zusammen mit der Lerngruppe thematisieren, um gemeinsam eine wirksame Lösung hinsichtlich des gesamten Lehr-Lernarrangements zu finden.

Grundsätzlich gilt für die Praxis, dass es im Wesentlichen von Ihnen persönlich abhängt, was Sie als störend empfinden. Vielleicht stört es Sie, dass die Studierenden Ihr Seminar ohne Entschuldigung vorzeitig verlassen oder ständig zu spät kommen; dass sie vor Seminarende ihre Materialien aufräumen und damit Lärm auslösen; dass sie sich nur in die letzten Reihen setzen; dass sie für ein paar Minuten den Seminarraum verlassen oder dass sie das Handy nicht lautlos bzw. ausgeschaltet haben. Unterrichtsstörungen sind in diesem konkreten Sinne das, was Sie als störend bewerten oder erleben, was Sie von Ihrer Lehrtätigkeit ablenkt und eventuell sogar den Lernprozess unterbricht. Deshalb sollten Sie darüber nachdenken, was Sie stört und wie Sie damit umgehen wollen.

6.2. Vorschläge für den Umgang mit Unterrichtsstörungen

1. Überlegen Sie sich, welche Faktoren es konkret sind, die dazu führen, dass Sie den roten Faden beim Unterrichten verlieren, welche Handlungen Sie als Störung verstehen und verdeutlichen Sie bereits in der ersten Sitzung, welche Erwartungen Sie diesbezüglich an die Seminarteilnehmer haben. Schaffen Sie gleich zu Beginn Transparenz. Bedenken Sie, es ist *Ihr* Seminar und es liegt in *Ihrer* Verantwortung eine effektive Lehr-Lernatmosphäre zu schaffen.

2. Treffen Sie klare Absprachen. Seien Sie freundlich im Umgang und bestimmt in der Sache, dies ist grundlegend für eine gute, auf gegenseitigem Respekt beruhende, Lehr-Lernatmosphäre.

3. Antizipieren Sie mögliches Störpotenzial Ihres geplanten Seminarverlaufs bereits in der Vorbereitung und erarbeiten Sie mögliche Alternativen. Im Folgenden finden Sie dazu einige Beispiele:

   - Variieren Sie die didaktischen Methoden (Dozentenvortrag, Referat, Brainstorming, Rollenspiel, Diskussion etc.) und Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenum), um u.a. zu gewährleisten, dass Sie den unterschiedlichen Lerntypen besser gerecht werden. Achten Sie allerdings darauf, nicht die „innere Zielorientierung“[2] der Methoden aus den Augen zu verlieren (vgl. Kiper / Meyer / Topsch 2011, S. 111ff.).
   - Prüfen Sie, inwieweit der Medieneinsatz sinnvoll ist.
   - Visualisieren Sie Arbeitsanweisungen und achten Sie auf Lesbarkeit und Verständlichkeit.
   - Überlegen Sie sich im *Vorhinein* konkrete Handlungsmuster für bestimmte Störungsszenarien (Was tue ich, wenn...?).

4. Es gibt Unterrichtsstörungen, die weder Sie noch die Studierenden beeinflussen können, etwa überbelegte Seminare, überheizte Räume, Baustellenlärm etc. Dies alles sind externe Faktoren, welche die Lehr-/Lernbedingungen stören können. Auch für solche Fälle können Sie sich Lösungen überlegen, die, auch wenn die Unterrichtsstörungen nicht ganz vermieden werden können, sie so zumindest verringern. Streuen Sie zum Beispiel kurze Pausen ein.

5. Beginnen Sie erst, wenn absolute Ruhe herrscht. Sollte dies zum Anfang der Seminarsitzung nicht der Fall sein, oder wird es immer wieder unruhig, warten Sie geduldig und gelassen, bis sich wieder Ruhe eingestellt hat. Es liegt an Ihnen für die notwendige Ruhe zu sorgen, auch im Sinne der Studierenden, die aufmerksam zuhören wollen.

6. Reflektieren Sie Ihre Lehrtätigkeit und nutzen Sie die Gelegenheit, bei Kolleginnen und Kollegen zu hospitieren. Leiten Sie daraus Handlungsalternativen für Ihren Umgang mit Unterrichtsstörungen ab.

[2] „Ziele, Inhalte und Methoden müssen zueinander passen, deshalb spricht man von einer *allgemeinen* (inneren) *Zielorientierung.*“ (Kiper / Meyer / Topsch 2011, S. 111)

7. Literaturtipps

Aebli, Hans (1985): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.

Apel, Hans-Jürgen (2001): Planlos und nach Gewohnheit? In: Forschung und Lehre 3/2001, S. 138 – 140.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren. Weinheim.

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (1998): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 5: Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren. Weinheim.

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich: Universität Zürich.

Benikowski, Bernd (1995): Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Biller, Karlheinz (1979): Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Ernst Klett.

Brenner, Gerd/ Brenner, Kira (2011): Methoden für alle Fächer. Berlin: Cornelsen.

Bromme, Rainer/ Rambow, Riklef (1993): Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag für die Qualität der Lehre. In: Das Hochschulwesen 1993/6.

Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (1996): Theater mit der Lehre? Theater in die Lehre! Reihe Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 29. Hamburg.

Bülow-Schramm, Margret (2004): Stop! Es geht auch anders. Oder: Spielend die Hochschullehre aufhellen. Theater in der Hochschullehre und Hochschullehrerbildung. In: Neues Handbuch Hochschullehre 11, Februar 2004.

Den Ouden, Hendrik / Webers, Gudrun / Wegener, Anja (2012): Grundlagentexte zum Lehren und Lernen. Nicht veröffentlicht. Nur über das Zentrum für Hochschuldidaktik der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln zu erhalten.

Dies. (1998): Heft 6: Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen. Weinheim.

Döring, Klaus W./ Ritter-Mamczek, Bettina (1999): Lehren und Trainieren in der Weiterbildung, Weinheim.

Fritsch, Ursula/ Maraun, Heide-Karin (Hg.) (1998): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim.

Geißler, K. H. (1983): Anfangssituationen. München: Max Hueber Verlag.

Geißler, K. H. (1992): Schlusssituationen. Weinheim/Basel.

Geißler, K. H. (1993): Zeit leben. (5. Aufl.). Weinheim/Basel.

Geißler, K. H. (1995): Lernprozesse steuern. Weinheim/Basel.

Götz, Klaus/ Häfner, Peter (1991): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen DSV. Weinheim.

Gudjons, Herbert (1993): Leitfaden zur Erstellung von Referaten. In: Bastian Johannes/ Gudjons, Herbert (Hg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim: Beltz.

Hartmann, M./ Funk, R. / Nietmann, H. (1995): Präsentieren. Weinheim/Basel.

Jäger, Michael (2005): Unterrichtsevaluation. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

Kiper, Hanna/ Meyer, Hilbert/ Topsch, Wilhelm (2011): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Knoll, Jörg (1986): Kurs- und Seminarmethoden. München.

Knoll, Jörg (1993): Kleingruppenmethoden. Weinheim/Basel.

Langmaack, Barbara/ Braune Krickau, Michael (1989): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim.

Lohmann, Gert (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Müller, Kurt R. (1983): Kurs- und Seminargestaltung. München.

Müller, Andreas (2008): Feedback. Wirkmechanismen und Einsatz in der Personalentwicklung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG.

Preiser, Siegfried (1995): Feedback nach Referaten. In: Das Hochschulwesen 1995/2.

Schnelle-Cölln, Telse (1993): Optische Rhetorik für Vortrag und Präsentation. Quickborn.

Seifert, Josef W. (1992): Visualisieren – Präsentieren – Moderieren. (4. Aufl.). Speyer.

Strittmatter-Haubold, Veronika (2004): Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Februar 2004 Ausgabe 11, Raabe Fachverlag.

Weidenmann, B. (1995): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim/Basel.

Winkel, Rainer (2011): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zentrum für Hochschuldidaktik (2012): Methodenreader. Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

Hilfreiche Links:

Zentrum für Hochschuldidaktik: http://www.hf.uni-koeln.de/30432

Unterrichtsstörungen: www.unterrichtsstoerungen.de

8. Anhang

1. Planungsraster für Lehrveranstaltungen
2. Planungsraster für Seminarsitzungen
3. Feedback-Regeln

Planungsraster für Lehrveranstaltungen

Stzg.	Datum	Vorbereitende Hausaufgabe	Thema/ Inhalte der Sitzung	Ziele der Sitzung (auch: Relevanz für LN)	Materialien	Nachbereitung/ Vertiefung
		Ankündigung der Lehrveranstaltung: • *Texte, die vor Beginn der Lehrveranstaltung gelesen werden sollen (Literaturangaben oder Reader)* • *ggf. besondere Voraussetzungen zur Teilnahme an der LV*				
1			• Einführung ins Thema • Vorstellung , Erläuterung des Seminarprogramms • Teilnahmebedingungen und Organisation (z. B. Anforderungen für Erwerb von Leistungspunkten; Umgang mit Fehlzeiten; Einsatz von E-Learning) • Literatur-Vorstellung • Vorstellungsrunde (Interesse, Vorwissen, Erwartungen der TeilnehmerInnen; Zugehörigkeit zu verschiedenen Studiengängen; Fächerkombinationen)	- Relevanz des Themas vermitteln - Interesse und Motivation wecken - informieren - Voraussetzungen/ Bedingungen klären - positive Arbeitsatmosphäre schaffen		
2						
…						
14			• rückblickende Zusammenfassung • Abschlussdiskussion/ Fazit • offene Fragen • ggf. Wiederholung für Leistungsüberprüfung • Feedback zum/ Evaluation des Seminars			
15			ggf. Leistungsüberprüfung/ Klausur			
		• *fortgeführte Beratung bei der Anfertigung von Hausarbeiten* • *Korrektur und Begutachtung schriftlicher Leistungen → Rückschlüsse auf den Erfolg der Lehrveranstaltung* • *Auswertung der Evaluation und des Feedbacks → Rückschlüsse für die Planung neuer Lehrveranstaltungen*				

Planungsraster für Seminarsitzungen

Phase/ Zeit	**Gegenstand/ Inhalt**	**Ziel(e)** **(auch: Relevanz für Leistungsnachweis/ Prüfung)**	**Arbeitsform/ Methode**	**Material/ Medien**
Vorbereitung	Hausaufgabe zur Sitzung		Einzel-/ Gruppenarbeit	
1.Einstieg/ Aufbau der Lernsituation *(ca. 10-15')*				
2.Arbeitsphase *(ca. 45-60')*	- präzise Formulierung von Arbeitsaufträgen oder Gesprächsimpulsen - ggf. Binnenstrukturierung in mehrere (nicht zu viele!) Teilschritte			
Eventualphase	- ermöglicht flexibles Reagieren auf zeitliche Optionen oder Engpässe			
3.Abschluss (Sicherung, Vertiefung, Fazit, …) *(ca. 15-30')*				
Nachbereitung	- Hinweise auf Möglichkeiten der individuellen Übung, Vertiefung, Weiterführung		Einzelarbeit	

Feedback-Regeln

Feedback-Geber	Formulierungen	Notizen
Beschreiben Sie, wie Sie den anderen wahrgenommen haben.	Zum Beispiel: „Ich habe beobachtet, dass…“ „Gut gefallen hat mir …“ „Ihnen ist besonders gut gelungen…“ „Ich finde gut, dass Sie…“ „Vielleicht könnten Sie…“ „Darüber möchte ich gern mehr erfahren.“ „Ich habe den Eindruck, dass…“	
Beziehen Sie dich dabei auf konkrete Verhaltensweisen.		
Beschreiben Sie konkret und nicht verallgemeinernd.		
Äußeren Sie sich konstruktiv, bieten Sie Perspektiven an.		
Sein Sie offen und ehrlich.		
Formulieren Sie subjektiv (in der Ich-Form) und nicht pauschalisierend.		
Formulieren Sie achtsam und angemessen.		
Stellen Sie Gelungenes in den Vordergrund.		
Ersetzen Sie Kritik durch Verbesserungsvorschläge.		
Feedback-Nehmer	**Formulierungen**	**Notizen**
Hören Sie aufmerksam zu und lassen Sie den anderen ausreden.	Zum Beispiel: „Habe ich Sie richtig verstanden?“ „Meinen Sie damit, dass…“ „Ihren Rückmeldungen entnehme ich, dass...“ „Danke für Ihr Feedback!“	
Fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstanden haben.		
Rechtfertigen und verteidigen Sie sich nicht.		
Denken Sie darüber nach, welche Anregungen für Sie hilfreich sind und mit welchen Sie sich weiter auseinandersetzen wollen.		
Sagen Sie am Ende, was Sie durch das Feedback erfahren haben.		
Bedanken Sie sich für das Feedback.		