

Didaktik und Methodik

ein Didaktikkurs für
Tutorinnen und Tutoren
des IPMZ

2. und 3. Oktober 2003

Wolfgang Wellstein
wellstein@reden.ch
wellstein@diz.ethz.ch
www.reden.ch

Inhalt

1	Lehre und Lernen an der Hochschule	1
1.1	Kriterien "guter" Hochschullehre	1
1.2	Thesen zur Förderung studentischen Lernens.....	1
2	Unterrichtsformen	2
2.1	Darbietende Lehrformen	2
2.2	Erarbeitende Lehrformen	3
2.3	Entdeckenlassende Lehrformen	3
3	Unterrichten heisst Kommunizieren.....	4
4	Unterricht planen	5
4.1	Inhalte.....	5
4.2	Lernziele.....	5
4.3	Strukturen und Sequenzen	8
4.4	Sozial- und Arbeitsformen	9
5	Vortragstechnik	10
5.1	Rolle und Situation des Unterrichtenden	10
5.2	Instrumente der Redekommunikation im Unterricht	11
5.3	Ein kommunikationstheoretischer Aspekt	18
5.4	Visualisieren	19
5.5	Strukturbeispiele	21
5.6	"Attention getters"	27
5.7	Reagieren auf Fragen und Einwände	28
6	Moderierende Gesprächsleitung	29
6.1	Die Moderatorin/der Moderator regt das Gespräch an	29
6.2	Steuerungsaufgaben im Gruppengespräch	29
6.3	Grundregeln für die Moderation	30
6.4	Verhalten von Gesprächsleiter/innen	31
7	Techniken und Methoden	32
7.1	Monologische Einheiten	32
7.2	Aufgaben	39
7.3	Fragetechnik	42
7.4	Adjunct Question.....	43
7.5	Zuhören	44
7.6	Feedback geben	44
7.6	Classroom Assessment (formative Evaluation).....	47
Anhang	51	
1	Variationsmöglichkeiten bei Motivationszerfall	51
2	Aktivierende Methoden bei Veranstaltungen mit vorwiegend frontalem Charakter.....	52
3	Aktivierende Methoden bei Veranstaltungen mit vorwiegend Gesprächscharakter	53
4	Informationen sammeln.....	54
5	Taxonomy of educational objectives	56
Verwendete Literatur	59	

Didaktik und Methodik

1 Lehre und Lernen an der Hochschule

1.1 Kriterien "guter" Hochschullehre

- 1 Lehrziele sind klar definiert.
- 2 Studentische Interessen werden ermutigt.
- 3 Lehrende sind für ihre Lehre gut vorbereitet.
- 4 Lehrende sind Experten in ihrem Fach.
- 5 Lehrende sind begeistert von ihrem Fach.
- 6 Lehrende betonen wichtige Teile ihres Faches.
- 7 Lehrmethoden werden benutzt, die die aktive Kooperation der Studierenden ermöglichen.
- 8 Aktives und selbstgesteuertes studentisches Lernen wird ermutigt.
- 9 Lehrende respektieren individuelle studentische Unterschiede.
- 10 Lehrende fragen nach Feedback.
- 11 Lehrende antworten auf studentisches Feedback.
- 12 Die Prüfung von Studierenden ist fair und zuverlässig.
- 13 Individuelle Kurse werden geplant, um integrativ zu Studienthemen eines/er Studierenden beizutragen.
- 14 Bücher und andere Quellen sind verfügbar.
- 15 Lehrende zeigen die Bereitschaft zu helfen.

1.2 Thesen zur Förderung studentischen Lernens

- These 1: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einbeziehung der *Teilnehmervoraussetzungen* (z.B. Vorkenntnisse, Interessen, Erwartungen, Erfahrungen, Lernansätze).
- These 2: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Ziele und Inhalte*, die diesen Voraussetzungen entsprechen.
- These 3: Studentisches Lernen wird gefördert durch *Formen des Lehrens und Lernens*, die eine aktive Einbeziehung der Lernenden ermöglichen (sog. teilnehmerzentrierte Lehrmethoden oder Formen des aktiven Lernens).
- These 4: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein *Lehrverhalten*, das durch „emotionale Wertschätzung und einen mittleren Führungsgrad“ (sog. sozialintegratives oder demokratisches Lehrverhalten) gekennzeichnet ist.
- These 5: Studentisches Lernen wird gefördert durch ein angstfreies *Lernklima*.
- These 6: Studentisches Lernen wird gefördert durch Einsatz von *Medien*, die eine aktive studentische Beteiligung ermöglichen.

2 Unterrichtformen

Drei Grundformen des Lehrens:

- 1 Darbietende Lehrformen
- 2 Erarbeitende Lehrformen
- 3 Entdeckenlassende Lehrformen

Diese drei Formen unterscheiden sich in Strukturierung, Steuerung und Aktivitätsanregung:

	Darbietende Lehrformen (Lehr-Vortrag)	Erarbeitende Lehrformen (Lehr-Lern-Gespräch)	Entdeckenlassende Lehrformen (Lern-Aufgabe)
Strukturierung	hoch	mittel	gering
Steuerung	durch DozentIn	teils DozentIn teils Lernende	Lernende
Aktivitäts- anregung	gering	mittel	hoch

2.1 Darbietende Lehrformen

Im Hochschulunterricht liegt das Schwergewicht auf darbietenden Lehrformen.

Die Lehrperson strukturiert und steuert den das Geschehen im Unterricht. Sie trägt vor, legt dar, zeigt und führt vor.

Die Eigenaktivität der Lernenden beschränkt sich auf Rezeption. Dies kann zu "Konsumhaltung" und Ermüdungserscheinungen führen.

Didaktische Mittel, die dem entgegenwirken können:

- "Informierender Unterrichtseinstieg" (7.1.1; S.32ff)
- "Advanced Organizer" (7.1.2; S.35ff)

Hilfreiche vortragstechnische Mittel: siehe "Attention Getters" (5.6;S.27)

2.2 Erarbeitende Lehrformen

In erarbeitenden Lehrformen inszeniert die Lehrperson meist kleinschrittige Frage-Antwort-Spiele. (Wir kennen diese Form des Lehrgesprächs aus dem Mittelschulunterricht.)

Nachteil: Alle Lernenden werden auf einen Lernweg und auf dasselbe Lerntempo verpflichtet. Dies kann dazu führen, dass nur ein kleiner Teil der Lernenden sich innerlich wirklich am Geschehen beteiligt.

Didaktische Mittel, die dem entgegenwirken können:

- "Anwendungsaufgabe" (7.2; S.39)
- "Adjunct Question" (7.4; S.43)

Hilfreiche rhetorisch-kommunikative Mittel:

- Fragetechnik: offene Fragen, Nachfragen

2.3 Entdeckenlassende Lehrformen

Die Lehrperson konfrontiert die Lernenden mit einer komplexen Frage- oder Problemstellung und zählt auf deren eigenständiges Lernen und Arbeiten. Dies führt im günstigen Fall zu selbstgesteuertem Lernen. Voraussetzung: Der Schwierigkeitsgrad ist "richtig" dosiert. Überforderung lähmt.

(Explorationsaufgabe: 7.2.1; S.39ff)

Schwierigkeiten: Aufgabestellung, Entgegennahme, Weiterverarbeiten und Würdigung der Resultate.

3 Unterrichten heisst Kommunizieren

Unterricht ist eine besondere Form **gestalteter Kommunikation**:

Im **Lehrvortrag**

(Vorlesung, darbietende Lehrform) verläuft die Kommunikation vorwiegend monologisch.

Die Aufgabe der Lehrperson fasst die antike Rhetorik so zusammen: docere (belehren), delectare (unterhalten), movere ([emotional] bewegen).

Ziel ist die Darstellung von Stoff.

Im **Lehrgespräch**

(geöffnete bzw. durchbrochene Vorlesung, erarbeitende Lehrform) verläuft die Kommunikation stark strukturiert und leiterzentriert.

Die Aufgabe der Lehrperson besteht hier in einer engen Gesprächsleitung. Sie hört zu und stellt enge Fragen, die auf ein bestimmtes Sachziel gemünzt sind. Das Ziel ist der Lehrperson bekannt.

Im **offenen Lehrgespräch**

([z.B. Brainstorming, Erörterung, Vernehmlassung] geöffnete bzw. durchbrochene Vorlesung, erarbeitende Lehrform) verläuft die Kommunikation sachzielorientiert, aber weniger strukturiert und leiterzentriert.

Die Aufgabe der Lehrperson besteht hier in der Gesprächsmoderation. Das Gespräch soll Wissen und Sichtweisen der Studierenden mobilisieren und Denkprozesse auslösen.

Hier sind unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen denkbar.

In mehr oder weniger **autonomen studentischen Arbeitsformen**

(Gruppenarbeitsformen) verläuft die Kommunikation grösstenteils unabhängig von der Lehrperson. Nur in der Start-, der Abschluss- und in Kontroll- oder Hilfestellungsphasen nimmt die Lehrperson Einfluss auf den Kommunikationsverlauf.

Die Lehrperson ist hier Initiator/-in, Coach, Integrator/-in, Moderator/-in. Sie startet das Geschehen mit klaren Aufgabenstellungen (siehe Arbeitsauftrag), sie begleitet und unterstützt die Gruppen in ihren Tätigkeiten (soweit das nötig und möglich ist), sie integriert die Arbeitsergebnisse in den Gesamtunterricht und moderiert auswertende und weiterführende Gespräche.

Auch hier sind unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen denkbar.

4 Unterricht planen

Zur Unterrichtsplanung gehört zu überlegen,

- was die Studierenden am Ende eines Semesters mehr oder besser können/wissen sollen;
- welche Inhalte dafür zentral und welche illustrierend sind;
- mit welchen Methoden dies am besten erreicht werden kann;
- wie der Erfolg des Unterrichts überprüft werden kann.

4.1 Inhalte

- Festlegen der Themen (Lernstoff, Aufbau, logische Struktur, Abfolge)
- Bisherige Veranstaltungen, Fähigkeiten und Wissensstand der Teilnehmer/innen einbeziehen
- Prioritäten setzen (was kann bei Zeitnot weggelassen werden?)
- Zeitmanagement (wieviel Zeit für welche Themen einsetzen?)

4.2 Lernziele

Wer unterrichtet sollte eine (möglichst konkrete) Vorstellung davon haben, was der Unterricht den Studierenden bringt. Ein Dozent, eine Dozentin sollte nicht nur Inhalte bereitstellen, sondern sich auch überlegen, was die Studierenden mit diesen Inhalten tun können sollen. Je nachdem hat das Auswirkungen auf Methoden und Arbeits- und Sozialformen.

Lernziele formulieren

Bei den Lernzielen kann man zwischen „operationalisierte Lernziel“ und „Grob- oder Informationsziel“ unterscheiden.

Das "**operationalisierte Lernziel**" nennt das angestrebte und überprüfbare "Endverhalten"¹ des Studenten / der Studentin am Ende einer Unterrichtsstunde.

Etwas weiter gefasst ist das "**Grob- oder Informationsziel**", das für grössere Unterrichtseinheiten wie Vorlesungen sinnvoll erscheint. Es nennt ein angestrebtes und unter Umständen beurteilbares "Endverhalten" des Studenten / der Studentin, das jedoch allgemeiner und übergreifender formuliert.

¹ Was die Studentin / der Student können bzw. wissen muss.

Ein "operationalisiertes Lernziel" besteht grundsätzlich aus mindestens zwei Teilen:

- aus der inhaltlichen Komponente, dem Stoff, und
- aus der "Verhaltens"-Komponente (meist mit einem Verb umschrieben).

Beispiel

Inhalt:

- *Die Studierenden sollen die Palette der "XY-Bank"-Aktienfonds ...*

Verhaltensweise:

- *... erläutern können.*

Das Formulieren von überprüfbaren Lernzielen nennt man "Operationalisierung".

Schritte der Operationalisierung:

Wer	Adressatenkreis, Studierende
tut	Tätigkeit, Verhaltensweise
was	Stoff, Inhalt
wie gut	angestrebtes qualitatives Niveau (Messbarkeit des Endverhaltens)
unter welchen Bedingungen?	Ort, Zeit, Menge, Hilfsmittel usw. (Umfeld, in dem die Leistung vollbracht werden soll)

Stufen der angestrebten Fähigkeiten

(nach: Taxonomy of educational objectives; Bloom B. (Ed.), siehe S. 56)

Wer unterrichtet, erwartet, dass die Studierenden nach dem Unterricht über ein Mehr an bestimmten Fähigkeiten verfügen.

Dieses "Mehr an Fähigkeiten" kann kategorisiert werden:

Kategorie / Stufe	Beispiele
1 Reproduzieren	Stoff wiedergeben, Fakten nennen, Kriterien aufzählen usw.
562 Verstehen	Fachbegriffe erklären, Methoden beschreiben, Gesetzmässigkeiten erkennen usw.
3 Anwenden	Wissen auf konkrete Situationen anwenden, Regeln anwenden und ihre Verwendung begründen, fachspezifische (schulisch aufbereitete) Probleme lösen usw.
4 Analysieren	praxisnahe Problemstellungen analysieren, logische Zusammenhänge aufzeigen, Probleme vergleichen, Annahmen ableiten, Regeln ableiten usw.
5 Synthetisieren	Konzepte entwickeln, praxisnahe Lösungsvorschläge erarbeiten, Projekte entwickeln, Vorgehenspläne entwerfen usw.
6 Bewerten	Alternativen bewerten, Argumente gewichten, Ergebnisse beurteilen, fachlich kompetente Urteile abgeben usw.

4.3 Strukturen und Sequenzen

Anfänge und Schlüsse

Unterricht über ein Semester hinweg besteht aus Anfängen und Abschlüssen.

Der **Anfang der ersten Stunde** im Semester nennt nicht nur den Stoff, mit dem sich die Studierenden auseinandersetzen werden. Er etabliert auch den Stil, in dem dies geschehen wird.

Der Anfang der ersten Stunde hat deshalb Auswirkungen auf das kommunikative Klima, in dem der Unterricht während des Semesters ablaufen wird.

Der **Abschluss der letzten Stunde** im Semester unterwirft den Unterricht einer rückblickenden Gesamtschau. Er rundet ab und öffnet den Blick für Kommendes.

Der Abschluss der letzten Stunde bietet auch Gelegenheit für Feedback und andere Unterrichtsauswertungen.

Wie das ganze Semester werden auch **einzelne Unterrichtseinheiten** (Lektionen, Doppellektionen etc.) stark von der Gestaltung ihrer Anfangs- und Abschlusssequenzen beeinflusst. Dabei haben Stunden-Abschluss und zeitlich versetzter Stundenanfang zusätzlich eine Scharnierfunktion, indem sie zwei Einheiten gleichzeitig verknüpfen und voneinander abheben.

Berücksichtigen Sie deshalb bei der inhaltlich-stofflichen Planung die Zeitstrukturen, die Ihnen zur Verfügung stehen.

Sequenzierung

Lernen ist anstrengend und erfordert Konzentration. Deshalb ist es sinnvoll, längere Unterrichtseinheiten so zu sequenzieren, dass die Studierenden Abwechslung in ihrem Tun erfahren können.

Überlegen Sie also, welche Inhalte Sie präsentieren (Lehrvortrag) wollen und welche die Studierenden selber erarbeiten können.

Die Studierenden können Inhalte in unterschiedlichen Sozialformen selber erarbeiten: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenumsdiskussion.

Mit der Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen ist noch nicht getan:

Die Resultate müssen erhoben und entsprechend gewürdigt werden. Beziehen Sie das in die Planung ein.

formative Evaluation

Feedback und Unterrichtsauswertungen am Ende des Semesters geben zwar Ihnen als Dozierenden sinnvolle Informationen, den Studierenden nützen sie im allgemeinen nicht viel.

Die formative Evaluation ist eine Feedbackform, die leicht während des Semesters eingesetzt werden kann. Sie gibt Ihnen und den Studierenden Aufschluss über den "Erfolg" des Unterrichts. Sie erhalten Hinweise, falls Änderungen in der Semesterplanung sinnvoll scheinen. Und sie eröffnet ein zusätzliches Kommunikationsfeld zwischen Ihnen und den Studierenden.

4.4 Sozial- und Arbeitsformen

Die Einzelarbeit

- geeignet für kurzes, konzentriertes Arbeiten
- Ergebnisse sollten knapp und klar umrissen sein
- Ergebnisse sollten schnell gesammelt werden können
- nutzt die individuellen Kompetenzen der Teilnehmer

Die Partnerarbeit

- geeignet für Arbeiten, die von unterschiedlichen Gesichtspunkten profitieren
- ist dynamischer als Einzelarbeit oder Plenum
- dauert länger als die Einzelarbeit
- dauert weniger lang als die Kleingruppenarbeit
- schafft Verbindlichkeit
- bietet die Möglichkeit zur Erfahrung, dass der Einzelne mit seinen Schwierigkeiten nicht allein ist.

Die Kleingruppenarbeit

- geeignet für Arbeiten, die von unterschiedlichen Gesichtspunkten profitieren
- ist dynamischer als Einzelarbeit oder Plenum
- nutzt gruppenspezifische Prozesse wie *Wettbewerb, Loyalität*
- ist anfällig für gruppenspezifische Prozesse wie *einen Leader vorschieben*
- dauert länger als die Partnerarbeit
- schafft Verbindlichkeit
- bietet die Möglichkeit zur Erfahrung, dass der Einzelne mit seinen Schwierigkeiten nicht allein ist.

Das Plenum

- geeignet für Formen des Sammelns, Ordnen und Klären
- geeignet für Informationsvermittlung, Auftragserteilung
- ungeeignet für inhaltliche Diskussionsbeiträge
- kann auf einzelne hemmend wirken
- nutzt gruppenspezifische Prozesse wie *Wettbewerb, Loyalität*
- ist anfällig für gruppenspezifische Prozesse wie *Platzhirschverhalten, ins gleiche Horn stoßen, das Klima in eine bestimmte Richtung verstärken, Polarisierungen usw.*

5 Vortragstechnik

(Rhetorik für den Unterricht)

In der Folge wird der Begriff "Rede" als Äquivalent für jede tendenziell monologische Sprechleistung gebraucht - egal, ob es sich dabei um eine 45- oder eine 2-minütige Einheit handelt.

5.1 Rolle und Situation des Unterrichtenden

Situation des Unterrichtenden

Im Unterricht auftreten, darlegen und erklären, präsentieren und visualisieren ist für Lehrende Alltag. Dennoch kann dieser monologische Teil des Unterrichts einen zusätzlichen Druck darstellen. Dies hat vor allem mit Anforderungen zu tun, die wir an uns selbst stellen.

Wenn wir vor einer grösseren Gruppe von Menschen auftreten müssen, empfinden wir das häufig wie eine Prüfungssituation.

Bei genauerer Betrachtung hat der Auftritt im Unterricht kaum etwas mit Prüfung zu tun, sondern in erster Linie mit Kommunikation.

Es geht für Unterrichtende darum, ihren Studierenden einen Inhalt näherzubringen. Die Studierenden sollten nach dem Unterricht über ein mehr an Wissen und / oder Können verfügen. Sie sollten befähigt sein, etwas Neues denken oder tun zu können.

Unterrichtende haben also zwei eng miteinander verknüpfte Hauptziele:

1. Die Studierenden sollen über mehr Information verfügen, die sich idealerweise für längere Zeit im Gedächtnis einbettet.
2. Die Studierenden sollen zu neuen Gedankengängen und/oder Handlungen fähig sein.²

Rolle des Unterrichtenden

Unterrichtende sollten sich folglich mehr in der Rolle von Kommunikatoren (und im interaktiv gestalteten Unterricht in der Rolle von Moderatoren) sehen, denn in der von Schauspielern.

Als Kommunikator/-in hat der / die Unterrichtende die Aufgabe,

- die Inhalte von den Interessen und Bedürfnissen der Studierenden her auszuwählen, zu strukturieren, zu gewichten,
- Kontakt zum Publikum, den Studierenden, herzustellen und über diesen Kontakt, die Information zu „schicken“,
- die eigene Faszination oder Begeisterung am Inhalt darzustellen und nachempfindbar zu machen und
- sein / ihr Interesse am Lernen und an den wachsenden Fähigkeiten der Studierenden zu zeigen.

Als Kommunikator/-in hat die / der Unterrichtende zentrales Interesse an erfolgreicher Kommunikation - was im Unterricht nichts anderes heisst als: Die Studierenden verstehen und lernen die Inhalte.

² Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Befähigung zu einem „Folgehandeln“.

5.2 Instrumente der Redekommunikation im Unterricht

Beim Auftreten setzen Sie als Unterrichtende zwei unterschiedliche Arten von „Kommunikationsinstrumenten“ oder „Mittel“ gleichzeitig ein:

1. **Sprachliche Instrumente**, die sich durch Planbarkeit, Codierung und ein mehr oder weniger hohes Mass an Eindeutigkeit auszeichnen. Sie bestehen aus
 - Text- und Sprachstrukturen und
 - Sprachformen (Wortwahl, Fachsprache, Sprachbilder usw.)
2. **Persönliche Ausdrucksmittel** (individuelles Repertoire), die sich durch Unmittelbarkeit (Spontaneität), Direktheit und Mehrdeutigkeit auszeichnen. Sie bestehen aus
 - sprecherischen Mitteln („paraverbale Ausdrucksmittel“) und
 - körpersprachlichen Mitteln („nonverbale Ausdrucksmittel“).

Zusätzlich setzen Sie vielleicht noch Visualisierungen ein, um Ihre Inhalte noch klarer und nachvollziehbarer darstellen zu können.

5.2.1 Struktur (Einleitung – Hauptteil – Schluss)

Die recht einfach erscheinende Einteilung eines Redebeitrages in Einleitung, Hauptteil und Schluss ist insofern sinnvoll, als jedem dieser Teile eine besondere Funktion zukommt.

Die **Einleitung** bereitet die ZuhörerInnen auf das vor, was sie zu erwarten haben. Sie stimmt sie ins Thema ein, erregt ihre Neugier und Aufmerksamkeit und weist unter Umständen auf die Hauptaussage des Referates hin. Der Einleitung kommt besondere Bedeutung zu, weil sie die Bereitschaft des Publikums/Gegenübers, überhaupt zuzuhören, beeinflusst.

Der **Hauptteil** legt dar, informiert, illustriert und argumentiert. Dabei stehen vor allem Teilaspekte des Themas im Vordergrund. Der Hauptteil liefert nicht nur die Hauptinformationen, er liefert auch "Beweise" für die Aussagen und bringt Farbe und Leben in einen Redebeitrag (oder anders ausgedrückt: "Fleisch an den Knochen").

Der **Schluss** fasst zusammen, folgert und pointiert. Er vermittelt möglichst prägnant die Hauptaussagen des Referates/Redebeitrages. Dem Schluss kommt besondere Bedeutung zu, weil er am ehesten in Erinnerung bleibt.

Bei längeren Referaten gilt diese Einteilung in Einleitung, Hauptteil und Schluss leicht modifiziert auch für Teile des ganzen Referates ("Abschnitte" bzw. "Kapitel").

Einleitung		
Hauptteil		
Kapitel 1	Einleitung	
	Hauptteil	
	Schluss	
Kapitel 2	Einleitung	
	Hauptteil	
	Schluss	
Kapitel 3	Einleitung	
	Hauptteil	
	Schluss	
Schluss		

Aufgabe der Textstrukturierung

Textstrukturen ordnen und gewichten Inhalte und liefern derart einen „Gedankenweg“ durch eine (unter Umständen sehr komplexe) „Themen- und Inhalts-Landschaft“. Der „Gedankenweg“ führt an verschiedenen inhaltlichen „Stationen“ vorbei hin zu Ihrem „Mitteilungsziel“.

Sprachstrukturen

Der Komplexitätsgrad von Satzgefügen hat Einfluss auf die Verständlichkeit gesprochener Sprache. Je verschachtelter ein Satz mit Nebensätzen ist, umso schwieriger ist es für Zuhörer (im Moment des Hörens) den Satz ganz zu verstehen und den Inhalt zu behalten.

Wie Textstrukturen das Denken der Zuhörer durch eine grössere Inhaltslandschaft, führen Sprachstrukturen durch kleinere inhaltliche Einheiten.

5.2.2 Sprache

Jede Formulierung, die Sie wählen, beeinflusst **Verständlichkeit** und **Attraktivität** Ihrer Sprache. Wählen Sie deshalb die Sprache Ihres Gegenübers.

Achten Sie auf einen der Sache und Gelegenheit angepassten Sprachstil.

Scheuen Sie sich nicht vor Wiederholungen. Indem Sie zentrale Begriffe und Aussagen wiederholen, verleihen Sie diesen mehr Gewicht. Zudem kann gezieltes Wiederholen wie ein "roter Faden" wirken.

Für jede Aussage, die Sie machen, können Sie ganz unterschiedliche sprachliche Formen wählen. Die attraktivere ist jeweils die, die Ihr Gegenüber bei der Stange hält, weil sie anschaulicher und verbindlicher ist.

Drei Regeln zur attraktiven Sprache:

1. Ein Satz ist attraktiver, wenn in ihm aktive Menschen vorkommen bzw. wenn der, die oder das Handelnde auch grammatikalisches Subjekt ist.
2. Komprimierte und verschachtelte Sätze werden verständlicher, wenn Sie sie entflechten. Manchmal ist es auch ratsam, mehrere Sätze zu machen. Versuchen Sie, abstrakte Sachverhalte möglichst konkret darzustellen.
3. Details, die sich das Publikum plastisch vorstellen kann, machen einen Text attraktiver - auch wenn er dadurch etwas länger wird.

Das bedeutet:

Menschen handeln lassen!

Aktiv statt passiv!

Komprimierte Sätze auflösen!

Konkret statt abstrakt!

Bilder brauchen!

Sachverhalte mit Beispielen erläutern!

Verständlich und attraktiv erzählen

Verständlich erzählt, wer deutlich strukturiert, treffend und nachvollziehbar formuliert und sein Publikum direkt oder indirekt mit in sein Reden einbezieht.

Textelemente:

Kern - Stütze - Scharnier

Wer referiert, verwendet drei Sorten von Aussagen, die jeweils unterschiedliche Funktionen haben:

- Kernaussagen bzw. „Kerne“
- Stützaussagen bzw. „Stützen“
- Scharnieraussagen bzw. „Scharniere“

Kerne

Jeder Strukturschritt (jedes „Kapitel“) enthält eine Kernaussage, die idealerweise in einem Aussagesatz formuliert werden kann.

Stützen

Stützaussagen machen einen Kern verständlicher und nachvollziehbarer. Sie verwenden dazu Beispiele, Vergleiche, Erklärungen. Auch Visualisierungen haben die Funktion von Stützen.

Scharniere

Scharnieraussagen sind wichtige Strukturhilfen. Sie verdeutlichen, dass ein Strukturschritt beendet ist und/oder dass ein neuer Strukturschritt folgen wird. Scharniere können auch auf die Bedeutung einer bevorstehenden Aussage hinweisen und so das Publikum auf Kommendes vorbereiten.

Scharnierformulierungen verbinden Textteile und trennen sie gleichzeitig. Dabei haben sie zusätzlich metakommunikative Funktion, indem sie Aussagen machen über
das Vorangegangene,
das Folgende,
die Gewichtung der Inhalte,
die Bedeutung der Inhalte für das Publikum
usw.

persönliche, bildhafte und konkrete Sprache

Attraktive Sprache bietet dem Publikum direkt nachvollziehbare Begriffe und Wendungen an. Hierzu einige Hinweise:

Verwenden Sie eine **persönliche Sprache**. D.h.:

- Nennen Sie die in eine Sache **involvierten Personen** (auch sich selbst). Menschen können „Täter“ oder „Opfer“ sein, sie sind beispielsweise Produzenten oder Konsumenten, Verursacher oder Betroffene, Nutzniesser oder Geschädigte usw.

Überprüfen Sie Ihren Redegegenstand auf Zusammenhänge mit Menschen.

- Sprechen Sie **Emotionen** an, wenn es Ihr Redegegenstand nahelegt. Die Gegenstände Ihrer Rede haben etwas mit Ihnen und mit Ihrer Zuhörerschaft zu tun: Sie und Ihr Publikum sind in irgendeiner Weise davon betroffen. Zur Betroffenheit gehören immer auch Gefühle. Sprechen Sie

diese an, stellen Sie sie evtl. auch dar. Beachten Sie dabei, dass die Redesituation, Redegegenstand und Redeziel sowie Ihr Publikum die Grenzen abstecken für das erträgliche emotionale Mass Ihrer Rede.

Überprüfen Sie Ihren Redegegenstand auf emotionales Potential.

- Stellen Sie Ihr eigenes **Engagement** für Ihren Redegegenstand dar. Zeigen Sie auf, dass und weshalb Sie begeistert oder überzeugt von Ihrer Sache sind. Indem Sie Ihr Engagement zeigen, mobilisieren Sie auch das Ihres Publikums.

Finden Sie Ihr Engagement für Ihren Redegegenstand.

Verwenden Sie **nachvollziehbare Bilder**. D.h.:

- Verwenden Sie **Metaphern** und **Vergleiche** (Analogien). Nutzen Sie dabei den Erfahrungshintergrund Ihres Publikums.

Vergleiche, die auf Erfahrungen Ihres Publikums beruhen, bewirken sofortiges bzw. schnelleres Verstehen (Aha-Erlebnis).

Metaphern sind implizite Vergleiche. Sie sagen nicht „X ist wie Y“, sie ersetzen das Gemeinte. Sie sagen anstatt „X“ direkt „Y“. Bsp.: „am Fuss des Berges“ (Berge haben keine Füsse, trotzdem leuchtet das Bild sofort ein.) Bsp.: „etwas in seinem Herzen tragen“ (leuchtet ein, trotz der medizinischen Konsequenzen, die eine Umsetzung mit sich bringen würde)

Finden Sie treffende Vergleiche, Metaphern.

- Offerieren Sie **Beispiele**. Exemplarisches Vorgehen macht abstrakte, allgemein dargestellte Sachverhalte, Vorgänge u.ä.m. verständlicher und einsichtiger.

Ein Beispiel können Sie im Erfahrungshintergrund Ihres Publikums finden, Sie können aber auch sich selbst als Beispielträger verwenden.

Überprüfen Sie Ihr Thema auf nachvollziehbare Beispielen.

- Erzählen Sie **Mini-Geschichten** (ein bis drei Sätze) und **Anekdoten**. Geschichten geben Ihrer Rede aktionalen Charakter. Sie regen die Phantasie und das Miterleben Ihrer Zuhörerschaft an. Sie finden Geschichten im konkreten Umfeld Ihres Redegegenstandes. Anekdoten sind Geschichten über andere Menschen (z.T. Berühmtheiten) und haben häufig literarischen Charakter. Sie finden sie in Sammlungen.

Finden, erfinden Sie Geschichten bzw. Anekdoten.

- Menschen haben Namen, zumindest einen Vornamen.

Verwenden Sie eine **konkrete Sprache**. D.h.:

- Nennen Sie die **konkreten Bezeichnungen** der von Ihnen gemeinten Sachverhalte und nicht deren Obergriffe. Z.B. Ford Fiesta statt Kleinwagen, Tram und Bus statt ÖV, Väter, Mütter und Kinder statt Familien usw. Je nach Thema treffen Sie mit einer entsprechenden Konkretisierung den Nagel besser auf den Kopf (= Verwenden einer sprichwörtlichen Redewendung).

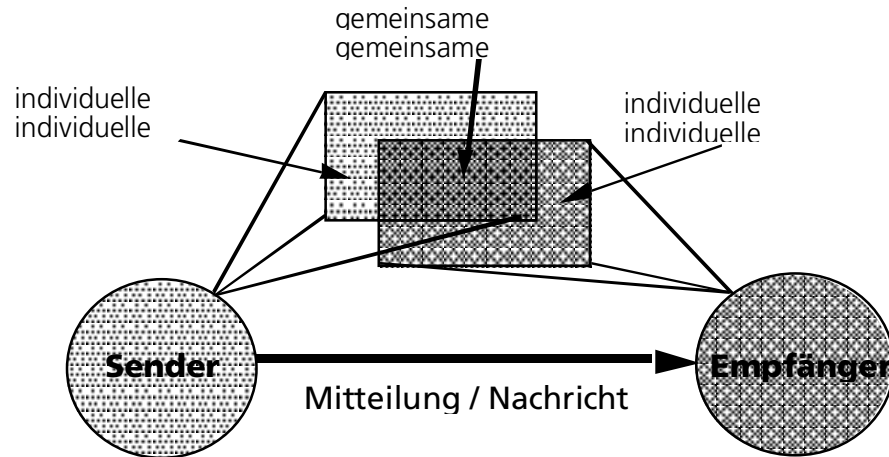
Überprüfen Sie Ihren Redegegenstand auf mögliche und sinnvolle Konkretisierungen.

- Formulieren Sie **aktiv** statt passiv, meiden Sie Substantivierungen und unbekannte Abkürzungen. Aktiv dargestellte Tätigkeiten verleihen Ihrem Vortrag Dynamik, passive Darstellung lässt ihn statisch wirken.

Überprüfen Sie Ihren Redegegenstand auf darstellbare Aktionen.

Gemeinsame und individuelle Sprache

Sprechen und Zuhören garantieren noch nicht, dass sich Gesprächspartner wirklich verstehen. Jede Person verbindet mit Wörtern sowohl konventionell und überindividuell definierte Inhalte, wie auch solche aus dem persönlichen Erfahrungsbereich:



Fachsprache in der Öffentlichkeit

Fachsprachen sind überindividuelle, auf Fachgebiete und Tätigkeitsbereiche zugeschnittene Codes. Fachbegriffe sind normierter und eindeutiger als Alltagsbegriffe. Häufig bezeichnen sie ganz bestimmte, klar definierte Sachverhalte und Abläufe. Darin liegt ihre Leistungsfähigkeit.

Darin liegt auch eine Problematik: Fachleuten sind ihre eigenen Fachbegriffe häufig ebenso geläufig wie irgendwelche Alltagsbegriffe - und sie neigen dazu, sie ebenso unbefangen zu verwenden, wenn sie etwas Fachspezifisches ausdrücken wollen.

Das Publikum eines Vortrags hat häufig mehr Distanz zum Fach des Vortragenden. Das Interesse des Publikums am Thema und an der Sache hat meist andere Gründe und andere fachliche Hintergründe als das Interesse des Vortragenden. Deshalb verfügt das Publikum häufig nicht über denselben Fachwortschatz.

Zudem haben gewisse Begriffe in unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Bedeutung: So bezeichnet der Begriff "Kommunikation" in der Psychologie andere Sachverhalte als in der Informatik. Andere Begriffe existieren in der Alltagssprache wie in Fachsprachen - jedoch mit unterschiedlichen Bedeutungen: "Bruch", "Transfer", "Droge" usw.

... und unter Fachkollegen

In Vorträgen für Fachkollegen ist Fachsprache sinnvoll. Fachleute wollen gemeint und gefordert sein - aber nicht überfordert. Beweisen Sie Ihre fachliche Kompetenz also nicht durch einen übertriebenen und spitzfindigen Gebrauch von Fach- und Fremdwörtern!

5.2.3 Sprechen (paraverbale Ausdrucksmittel)

Mit Ihrem Sprechen gestalten Sie Sätze und Texte. Wie Sie jeweils sprecherisch gestalten, hängt zunächst davon ab, wie Sie zu der Sache stehen, die Sie vortragen. Ihre innere **Haltung** zu Ihrem Redegegenstand drückt sich u.a. stark in der Art Ihres Sprechens aus.

Im Alltag setzen wir unsere sprecherischen **Gestaltungsmittel** unbewusst ein - und zwar meistens so, dass sie beispielsweise unser Engagement in einer bestimmten Sache unterstreichen. Auf dieselbe Weise können sie auch unserem Desinteresse Ausdruck verleihen.

Zu den wichtigsten sprecherischen Mittel gehören

- Artikulation,
- Melodie,
- Betonung,
- Variation des Sprechtempos,
- Variation der Lautstärke,
- Pausen.

In Redesituationen kann es günstig sein, diese Mittel gezielt (d.h. bewusst) einzusetzen. Dies erfordert allerdings einiges an Übung.

Sie haben eine grosse Chance, dass Sie Ihre sprecherischen Gestaltungsmittel angemessen einsetzen,

- wenn Sie sich mit dem Inhalt Ihrer Rede identifizieren können,
- wenn Sie wissen, wovon Sie sprechen und was Sie mitteilen wollen und
- wenn Ihnen Ihr Publikum wichtig ist.

5.2.4 Körpersprache (nonverbale Ausdrucksmittel)

Ihr Körper sendet - ganz gleich, was Sie tun und ob Sie überhaupt etwas tun - **Signale** aus. Wenn eine andere Person zugegen ist, wird diese die Signale wahrnehmen. Sie kommunizieren also (körpersprachlich) mit dieser Person. Diese Kommunikation geschieht im allgemeinen unbewusst, sowohl auf der "Sender"- wie auf der "Empfänger"-Seite.

Ähnlich den sprecherischen Gestaltungsmitteln haben auch die körpersprachlichen Signale die Aufgabe, zu kommentieren, die innere Haltung zu einem Thema, zum Publikum usw. darzustellen.

Die hauptsächlichsten **körpersprachlichen Mittel** sind

- Körperhaltung,
- Gestik,
- Mimik,
- Augenbewegung (Augenkontakt).
- Die **Haltung** hängt wesentlich von Ihrem Stand bzw. Ihrem Sitzen ab. Von Ihren Füßen (bzw. Ihrem Gesäss) her baut sich der Körper auf. Je nachdem, wie sicher Sie stehen (oder sitzen) - d.h. auch je nachdem, wie "standfest" Sie sind - , wirken Sie mehr oder weniger sicher. Diese Wirkung geht nicht nur nach aussen, sie kann auch auf Ihr Selbstgefühl zurückwirken.
- **Gestik** und **Mimik** übernehmen die "Feinmodulation" (oder auch: körpersprachliche Differenzierung) dessen, was bereits von der Haltung grundsätzlich signalisiert wird.
Versuchen Sie nicht, Gestik oder Mimik bewusst einzusetzen (ausser Sie haben schauspielerisches Talent bzw. eine entsprechende Ausbildung). Gestatten Sie sich, dass sich Gestik und Mimik frei entwickeln. So haben Sie die grösste Chance, dass sie "stimmt" - und ausserdem können Sie Ihre eigene persönliche Körpersprache kennenlernen.
- Mit den **Augen** nehmen Sie Kontakt zu Ihrem Gegenüber auf - und halten ihn im allgemeinen auch aufrecht. Über diesen Kontakt „schicken“ Sie Ihre Inhalte zu einem Adressaten. Sie können noch so verbindlich sprechen, wenn Sie Ihr Gegenüber dabei nicht ansehen, es nicht meinen, fühlt es sich auch nicht angesprochen.

5.3

Ein kommunikationstheoretischer Aspekt:

Digitale und analoge Kommunikation

In der Kommunikation vermitteln Sprache einerseits und para- und nonverbaler Ausdruck andererseits gleichzeitig unterschiedliche Informationen. Die Aufgabe der para- und nonverbalen Ausdrucksmittel besteht darin, die von der Sprache „gefassten“ Inhalte zu stützen.

Paul Watzlawick unterscheidet in der menschlichen Kommunikation zwei prinzipiell unterschiedliche Kanäle, die sich in ihrer Funktion, in ihrer Bewusstheit wie auch in ihrer Art der „Nachrichten-Codierung“ unterscheiden.

Der **digitale** Kanal der Kommunikation (oder kurz: „die digitale Kommunikation“) übermitteln „Sach“-Informationen bzw. die Inhalte, um die es bei der jeweiligen Kommunikationssituation geht. Er bedient sich der verbalen Ausdrucksmittel (Sprache) und aller anderer konventionell definierten Codes (z.B. Kopfnicken als Zustimmung).

Die **analoge** Kommunikation hat Träger- und Kommentarfunktion. Sie ist einerseits dafür zuständig, dass die Kommunikation überhaupt zustande kommen kann (Sprechen: Schall; Körpersprache: körperliche Präsenz). Andererseits gibt sie Kommentare zu den codiert vermittelten Inhalten (z.B. Verständnishilfen mit Betonungen und entsprechenden Gesten). (vgl. P. Watzlawick 61ff.)

Überblick:

Mittel bzw. Kanäle der Kommunikation	Sende- und Empfangsmodus bzw. Bewusstheit	Formen und Leistung
digitale Kommunikation Beziehung von Inhalt und Zeichen ist arbiträr (willkürlich)	Chiffrierung / Dechiffrierung notwendig erfordert erlerntes abstraktes Wissen um Bedeutungs-zuordnung bewusst plan- und einsetzbar -> Fehlerquellen aufgrund unterschiedlicher semantischer Felder	Verbalsprache , ihre inneren Strukturen und von ihr ermöglichte Textstrukturen Leistungsfähigkeit liegt in ihrer Repräsentationsfunktion -> Zeit und Raum stellen kein Hindernis für ihre Inhalte dar
analoge Kommunikation Zwischen Inhalt und Zeichen besteht eine Ähnlichkeits-beziehung	direkter Ausdruck bzw. Eindruck (Empfängerseite) von (im weitesten Sinn) emotionalen „Inhalten“ teils kulturell, teils universell bedingt wird i.a. unbewusst ausgesandt und empfangen -> Fehlerquellen aufgrund individuell unterschiedlicher „Umgangsformen“ mit Emotionen und aufgrund der Unmöglichkeit von „analoger Abstraktion“	paraverbale und nonverbale Ausdrucksmittel Leistungsfähigkeit liegt in ihrem direkten Zugang zu den Emotionen -> unmittelbare Darstellung von Engagement, Publikumsbezug usw.

5.4 Visualisieren

5.4.1 Visualisieren und Sprechen

Visualisieren heisst: einen Sachverhalt bzw. Teilbereiche daraus wie Zahlen, Daten, Zusammenhänge, Fakten, Meinungen usw. bildhaft darstellen. Auf diese Weise erreichen Sie bei Ihrem Publikum nicht nur die Ohren, sondern auch die Augen: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!“

Nur - für einen Vortrag bedeutet diese alte chinesische Weisheit nicht, dass das Bild Wörter überflüssig macht. Im Gegenteil:

Jedes gezeigte Bild will kommentiert, d.h. von Worten begleitet sein.

Erst im Zusammenspiel von Wort und bildhafter Darstellung erreichen Wort und Bild die optimale Wirkung.

Visualisierungen sollen helfen, Inhalte verständlicher und vielleicht auch attraktiver zum Publikum zu transportieren. Mit anderen Worten:

Eine Visualisierung soll für das Publikum eine Hilfe sein und keine zusätzlichen Probleme schaffen.

5.4.2 Gestaltung von Visualisierungen

Überlegen Sie:

- Welche Inhalte sind, wenn bildhaft dargestellt, leichter verständlich?
- Welches Visualisierungsmedium (Wandtafel, White-Board, Flipchart, Hellraumprojektor usw.) eignet sich am besten?

Beachten Sie:

- Eine Visualisierung sollte insgesamt sofort erfassbar sein und eine inhaltliche Einheit bilden.
→ **Nicht überladen!**
- Beschriftungen sollten problemlos lesbar sein.
→ **Gross schreiben!**
- Visualisierter Text sollte plakativ gestaltet sein.
→ **Nur Kernaussagen! Stichwortartige Aufzählungen!**
Keine Fotokopien aus Büchern!!
- Farben sollen nach Kriterien (Hervorheben, Strukturieren usw.) eingesetzt werden.
→ **Buntheit gehört nicht zu diesen Kriterien!**

Bedenken Sie:

- Folien ziehen viel Aufmerksamkeit auf sich. Sparsam und gezielt eingesetzt helfen sie, einen Inhalte einprägsamer zu transportieren. Inflationärer Folieneinsatz ermüdet das Publikum und dreht den ursprünglich positiven Effekt ins Gegenteil.
- Visualisierungen brauchen Zeit: Eine grafische Darstellung will gezeigt, erklärt und interpretiert sein, wenn sie ihren Zweck wirklich erfüllen soll.

5.4.3 Einsatz von und Umgang mit Visualisierungen

Sie sollten schon vor Ihrem Vortrag wissen, zu welchen Inhalten Sie welche Visualisierungen einsetzen wollen. Folien sollten entsprechend vorsortiert sein.

Überprüfen Sie vor dem Start Ihrer Veranstaltung:

- Funktionstüchtigkeit der Visualisierungsmedien. (HR-Projektor, Projektionsfläche, Beamer, Diaprojektor, Wandtafel usw.)
- Standort der Medien (allenfalls günstiger platzieren).

Beachten Sie während des Vortrags:

- Schalten Sie den Projektor zwischendurch auch wieder einmal ab bzw. decken Sie das Glas ab.
- „Kleben“ Sie nicht am Projektor.
- Zeigen Sie auf dem Projektor mit einem Zeigestift (oder einem Kugelschreiber), indem Sie ihn auf die Projektionsfläche legen. Oder: Zeigen Sie mit einem geeigneten Instrument (Zeigestab, Laserpointer [braucht Übung]) auf der Projektionsfläche.
- Sprechen Sie zum Publikum.

Die 5 Schritte einer Bildpräsentation³

Hilfreich beim Umgang mit Visualisierungen ist die Vorstellung eines schrittweisen Vorgehens. (vgl. E. Hierhold 261ff.)

1. Das Bild **ankünden** („Sie sehen hier ...“)
2. Das Bild **zeigen** (Zeit lassen zum Anschauen)
3. Das Bild **klären** (Oberflächenstruktur):
 - Touch! (auf der Darstellung zeigen)
 - Turn! (sich dem Publikum zuwenden)
 - Talk! (sprechen)
4. Das Bild **interpretieren** (erklären, in Zusammenhänge setzen, Bezüge aufzeigen usw.)
5. Die Bildaussage **zusammenfassen** (zentrale Bedeutung nennen)
 - > **Überleiten** zum folgenden ...

³ Mit „Bild“ ist hier jede Form von im allerweitesten Sinne bildhaften Darstellungen gemeint, also auch Kurven, Modellskizzen, Zahlenreihen, plakative Texte usw.

5.5 Strukturbeispiele

5.5.1 Beispiele von Standardstrukturen

Ziele der Redestrukturierung:

1. das Mitdenken sichern → schrittweises Vorgehen!
2. das Behalten sichern → starker Schluss!

I. Von der Hauptaussage ausgehen

Einleitung	Einstieg Hauptaussage
Hauptteil	Teilaspekte Begründung(en) Beispiel(e)
Schluss	Hauptaussage

Diese Redestruktur nennt die Hauptaussage (den zentralen Gedanken) zu Beginn und nimmt sie am Schluss wieder auf. Indem der Schluss auf den Anfang zurückverweist, wirkt das Referat in sich abgeschlossen.

II. Auf die Hauptaussage hinführen

Einleitung	Einstieg (Was liegt vor?)
Hauptteil	Teilaspekt 1 (Begründung(en) / Beispiel(e)) Teilaspekt 2 (Begründung(en) / Beispiel(e)) Teilaspekt 3 (Begründung(en) / Beispiel(e))
Schluss	(Zusammenfassung / Folgerung) Hauptaussage

Diese Struktur geht von der Schilderung eines Sachverhaltes oder einer Problemstellung aus. Sie führt das Publikum Schritt für Schritt auf eine bestimmte Sichtweise, Schlussfolgerung oder ein (überraschendes) Resultat hin.

Diese Standard-Gliederungen lassen sich ausbauen und differenzieren oder auch als Binnenstruktur eines grösseren Referates verwenden - je nach Thema, Anlass, Absicht und Publikum. (s. S. 2)

5.5.2 Argumentationsstrukturen

Argumentationsstrukturen zielen in besonderem Masse auf die Lenkung der Gedanken des Gegenübers. Dieses Lenken soll aber nicht suggestiv, sondern rational nachvollziehbar sein. Dies geschieht über Verknüpfungen zwischen den einzelnen Schritten innerhalb einer Argumentation. Dabei kommen Funktionen wie Nebenordnung und Unterordnung, Herleitung und Ableitung, Opposition usw. zum Einsatz.

Helmut Geissner hat eine besondere und unterdessen beliebte Form der Argumentation entwickelt: den Fünfsatz. (vgl. Geissner, 125ff.)

Der Fünfsatz

Der 5-Satz zieht seine überzeugende Kraft aus der spezifischen Abfolge der einzelnen Argumente.

Er spart die Hauptaussage bis zum Schluss auf. Damit sollen die Zuhörer dazu gebracht werden, den Gedankengang in einzelnen Schritten **mitzuvollziehen**. Die Sprecherin, der Sprecher nimmt also sein Publikum geistig "bei der Hand" und führt es auf seinem "Gedankenweg" zu seinem Ziel.

Die klare und einfache Struktur erleichtert es zudem, ein Votum während des Sprechens sprachlich zu planen und logisch zu strukturieren.

Grundmuster des Fünfsatzes

1. Satz	Einleitung	Was liegt vor?	Beschreibung des Status quo.
2. - 4. Satz	Hauptteil	Gedankenweg	Drei argumentative Schritte
5. Satz	Schluss	Zwecksatz	Hauptaussage, Schlussfolgerung, ...

"Satz" ist hier als inhaltliche Einheit zu verstehen. Ein "Satz" kann daher auch aus einer grösseren Texteinheit als einem einzigen (grammatikalischen) Satz bestehen.

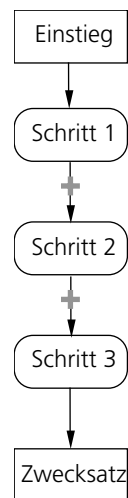
Der **einleitende Satz** schildert das vorliegende Problem oder knüpft an einer Fragestellung, Äusserung oder an einem Thema an.

Die **drei "Sätze" des Hauptteils** (Gedankenweg) lassen unterschiedlichste Kombinationen und Abfolgen zu. Sie liefern die Belege dafür, dass der Zwecksatz richtig ist.

Der **Zwecksatz** nennt die Hauptaussage (Zielaussage). Er zieht eine Schlussfolgerung aus der vorangegangenen Argumentation und fordert unter Umständen zu einer Handlung auf.

Bei der **Planung** eines Fünfsatzes gehen Sie am besten von Ihrem **Argumentationsziel**, d.h. vom Zwecksatz aus. Nachdem Sie Ihre Zielaussage kennen, überlegen Sie Argumente, die für Sie und Ihr Ziel günstig sind, und planen den Gedankenweg. Erst dann wählen Sie eine passende Einleitung.

Die Fünfsatzmodelle



Die Reihe

Drei „addierte“ argumentative Schritte, die durch ihre Zahl, Anschaulichkeit usw. die Aussage stützen.

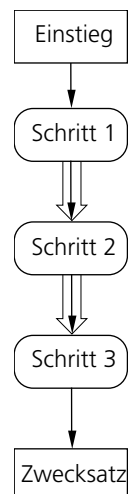
Beispiele einleitender Formulierungen:

Lassen Sie mich drei Aspekte nennen: ...

erstens ..., zweitens ..., drittens ...

zum einen ..., zum andern ..., darüber hinaus ...

einerseits ..., andererseits, ... zudem ...



Die Kette

Drei argumentative Schritte, die in einem logischen oder chronologischen Zusammenhang stehen.

Beispiele einleitender Formulierungen:

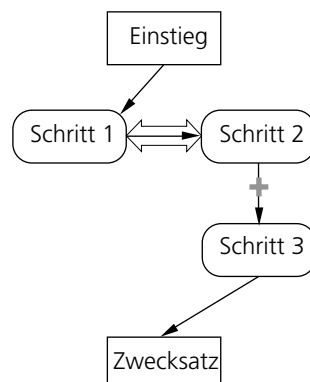
früher ..., heute ..., morgen ...

wenn v, dann w ..., und (wenn w,) dann x ..., (da x,) und dann natürlich y ...

Es leuchtet ein, dass ...

Dies wieder führt zu ...

Daraus wird klar, dass ...



Die Ausklammerung

Der erste argumentative Schritt nennt eine gegnerische Meinung. Der zweite entkräftet diesen oder stellt ihm eine andere Sicht entgegen. Der dritte verstärkt die eigene Meinung.

Beispiele einleitender Formulierungen:

Man könnte die Meinung vertreten

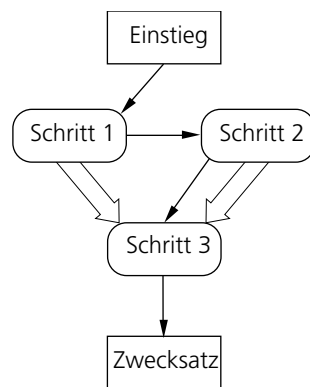
Dabei wird ausser Acht gelassen

Ausserdem

Manche sagen

Sie übersehen

Ausserdem



Die Gabel (vom Besonderen zum Allgemeinen)

Die beiden ersten argumentativen Schritte sind voneinander unabhängige, detailnahe Belege für den dritten, allgemeiner gehaltenen Schritt. Häufig werden im dritten Schritt Teilaspekte der ersten beiden aufgegriffen und mit neuer Wertung versehen.

Die Gabel kann auch in umgekehrter Reihenfolge (vom Allgemeinen zum Besonderen) angelegt sein.

Beispiele einleitender Formulierungen:

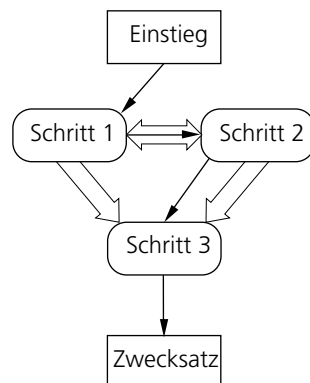
Einerseits Andererseits auch

Insgesamt bedeutet das

X zeigt deutlich Zudem ersehen wir aus Y

...

All dies legt den Schluss nahe, dass ...



Der Kompromiss

Die beiden ersten Schritte stellen zwei gegensätzliche Positionen dar. Der dritte verweist auf die Gemeinsamkeiten der beiden Positionen als möglichen dritten Weg.

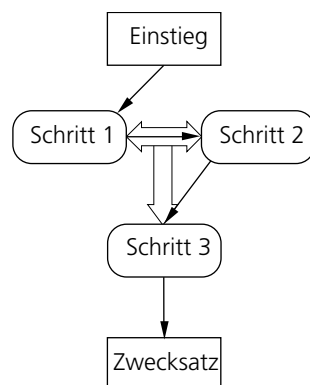
Beispiele einleitender Formulierungen:

Die einen Die anderen

Beide sind sich einig in

Auf der einen Seite Andererseits hingegen ...

Beiden ist jedoch wichtig, dass ...



Die Dialexe

Die beiden ersten Schritte stellen zwei gegensätzliche Positionen dar. Der dritte bietet einen dritten Weg an. Dabei verweist er auf nicht beachtete Aspekte, siedelt das Problem anderswo an oder versucht, den Widerspruch zwischen den Positionen aufzulösen oder umzuwerten.

Beispiele einleitender Formulierungen:

Die einen Die anderen

Beide überzeugen nicht

Auf der einen Seite Andererseits hingegen ...

Dabei lassen beide ausser Acht, dass ...

5.5.3 Wissenschaftliche Referate

(nach: Feuerbacher, S.52 und S.56f.)

Vorbereitungstipps:

Niveau des Vortrags auf das Publikum abstimmen

- > Was kann ich voraussetzen?
- > An welchem Vorwissen kann ich gegebenenfalls anknüpfen?
Worauf kann ich mich berufen?
- > Welches Interesse besteht an meinen Inhalten?
- > Was braucht das Publikum, um meine Inhalte (ihre Relevanz) zu verstehen?

Annahmen zur Redezeit

Zeitabstimmung		
Annahmen:	Sprechtempo	100 Wörter/Min.
	Satzlänge	12 - 15 Wörter
	Stichwort	1,5 Sätze
	„Idee“	4 Sätze
1 Min. Vortragsdauer		
entspricht		100 Wörtern
		7-8 Sätzen
		5 Stichworten
		2 Ideen
		1 Diagramm
Sprechdauer pro Vortragelement		
Idee		1/2 Min.
Diagramm		1 Min.
Folie		2-3 Min.

Gliederung eines wissenschaftlichen Kurzvortrages

- 1 Einleitung
- 2 Stand der Forschung und Problemstellung
- 3 eigener Beitrag zur Forschung
- 4 Diskussion der Forschungsergebnisse
- 5 Ausblick auf zukünftige Forschungsaufgaben
- 6 Schluss

Funktion	Leistung
1 Begrüssung und Einstimmung (1 Folie, 1 Minuten)	Kommunikative Einstimmung - Titel und Autor - Namen aller Mitarbeiter, die zum Ergebnis beigetragen haben Eventuell (je nach Zielpublikum) inhaltliche Einstimmung mit Folie: - Anlass (offene Fragen in der Forschung -> Problemstellung) Warum ist dieses Problem aufgegriffen worden?
2 Forschungsfragestellung und Stand der Forschung (1 - 2 Fol., 2-4 Min.)	Lücke in der Forschung sichtbar machen: - Forschungsfragestellung: Fokussierung und Konkretisierung der Problemstellung - Forschungsstand: Grundlage zum Verständnis des Folgenden Bisheriger Wissensstand Lücken
3 eigener Beitrag zur Forschung (4 Fol., 10 Minuten) Wichtig: Überprüfbarkeit Wiederholbarkeit	Spezifische Forschungsleistung - Theorie, Modelle, Hypothesenbildung - Experimenteller Design - Resultate
4 Diskussion der Forschungsergebnisse (1 - 2 Fol., 2-4 Min.)	Konstitutiver Gesichtspunkt der Neuheit: Vergleich und Begründung - Vergleich der Resultates mit der Forschungsfragestellung Vergleich mit dem aktuellen Forschungsstand - Selbstkritik und Vorwegnahme der Fremdkritik Grenzen des gewählten Vorgehens
5 Ausblick (1 Folien, 2 Minuten)	Darstellung zukünftiger Forschungsaufgaben - Konsequenzen und Ausblick
6 Schluss	Kommunikativer Abschluss: Dank, Verabschiedung

5.6 "Attention getters"

Im Verlauf eines längeren Vortrages nimmt die Aufmerksamkeit des Publikums langsam ab. "Attention getters" können helfen, die Aufmerksamkeit nicht auf den Nullpunkt sinken zu lassen.

Stimmliche (paraverbale) Mittel

- Variation der Lautstärke
- Pausen
- starke Betonungen

Sprachliche Mittel

- Reizwörter
- Emotionen ausdrücken
- Rhetorische Fragen
- provozierende Aussagen
- Publikum / Einzelpersonen direkt ansprechen
- Publikum / Einzelpersonen zu etwas auffordern

Visuelle Mittel

- neues Bild
- Medienwechsel
- Bild entwickeln
- Demonstration
- Bewegung im Raum

5.7 Reagieren auf Fragen und Einwände

Zunächst:

- Antworten Sie auf Fragen oder Einwände nie mit Formulierungen wie „Nein. ...“, „Ja schon, aber ...“. Sie laufen damit Gefahr, sich in eine Verteidigungs- oder Rechtfertigungsposition zu manövrieren und die Zügel aus der Hand zu geben.
- Antworten Sie auf eine entsprechende Frage nie mit: „Da haben Sie mich falsch verstanden.“ Die fragende Person hat nie etwas falsch gemacht (auch wenn das objektiv der Fall ist und Sie im Extremfall sogar mit böswilligem Missverstehen konfrontiert sind). Antworten Sie immer so, dass Sie die „Schuld“ auf sich nehmen. Zum Beispiel: „Da habe ich mich wohl unklar ausgedrückt. Ich will es gerne noch einmal darlegen ...“ oder: „Den Aspekt XY habe ich bei meinen Ausführungen wohl etwas gar knapp erläutert. ...“ oder „Sie haben Recht, XY sollte tatsächlich noch etwas differenzierter dargestellt werden. Ich will Ihnen gerne ...“ usw.
- Bei besonders abstrusen Anwürfen oder Unterstellungen gibt es Antwortmöglichkeiten wie „Sie zeigen da einen besonders interessanten Aspekt von XY auf, der allerdings ...“ (thematisch den Anlass sprengt, tiefere philosophische Grundsatzdiskussionen voraussetzt, hier in seiner ganzen Tragweite leider kaum erörtert werden kann, ...).

Nichts als Fragen

Fassen Sie alles, was nach einem Referat / einer Präsentation an Sie herangetragen wird, grundsätzlich als Frage auf. Auch wenn Sie das Gefühl haben, jemand wolle Sie angreifen oder verunsichern, gehen Sie immer auf den Sachkern ein.

Eine Frage, ein Einwand oder gar ein Anwurf stellt immer Material für Sie dar, mit dem Sie weiterarbeiten können. Um dieses Material zu nutzen, verwenden Sie zu Beginn Ihrer Antwort Wörter oder ganze Wendungen, die Sie gehört haben.

Wenn also ein Angriff lautet: „Das ist doch alles kalter Kaffee, was Sie uns da präsentieren!“ antworten Sie beispielsweise: „So kalt, wie Sie den Eindruck haben, ist dieser Kaffee nun auch wieder nicht. Aber Spass bei Seite, der Kern Ihrer Frage zielt auf ...“

Wenn jemand die Qualität dessen, was Sie vorstellen in Frage stellt, können Sie beispielsweise antworten: „Sie sprechen die Qualität unserer Produkte an. Das gibt mir die Möglichkeit, etwas genauer auf unsere Qualitätskontrolle einzugehen. ...“

Hinter diesen Beispielen steckt die Idee, dass jeder Einwand, jede Frage nach einem Referat sachliche Reaktionen ermöglicht. Dazu ist es unabdingbar, dass Sie sehr genau und konzentriert zuhören. Denn das Material für Ihre Reaktion liegt bereits in der an Sie gerichteten Frage.

Die Notbremse - akkustische Probleme

Im äussersten Notfall - das heisst, wenn Ihnen im Moment keine vernünftige Art des Reagierens einfällt - schützen Sie Nichtverstehen vor: „Würden Sie bitte Ihre Frage wiederholen? Ich habe Sie rein akkustisch nicht verstanden.“

6 Moderierende Gesprächsleitung

Wer ein Gruppengespräch leitet, hat grundsätzlich die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass die gesetzten Ziele des Gesprächs erreicht werden. Die Moderationsmethode kann dafür hilfreich sein.

6.1 Die Moderatorin/der Moderator regt das Gespräch an

Im Gespräch fällt dem Moderierenden die Rolle eines Motors zu. Erfolg, Stimmung und Klima der Gruppe hängen wesentlich von seinem Verhalten ab. Im Gespräch ist die Moderatorin Planer, Programmgestalterin, Lernhelfer, Impulsgeberin, Motivator, Schiedsrichterin.

Der Moderator/die Moderatorin sollte während des Gesprächs

- neugierig machen und Interesse wecken;
- das Gespräch immer wieder fördern;
- provozieren, um bestehenden Konfliktstoff, vorhandene Vorurteile offenzulegen, die Arbeitsbereitschaft und Motivation zu fördern;
- durch vorsichtiges Vermitteln versuchen, auch Schüchterne, Aussenseiter oder ähnliche in die Gruppe zu integrieren;
- ergänzen und zusammenfassen;
- mehr loben und anerkennen statt zu kritisieren;
- vorsichtig und sachlich korrigieren, falsche Aussagen erneut hinterfragen und ergänzen;
- nicht mit anderen Gruppenmitgliedern konkurrieren;
- keine Kampfstimmung aufkommen lassen z.B. dadurch, dass er sich selbst rechtfertigt.

6.2 Steuerungsaufgaben im Gruppengespräch

1. In das Thema einführen
Wir wollen heute über das folgende Thema sprechen ...
2. Das Thema problematisieren
Für uns hier mag ja xy soweit klar sein, wenn wir aber xy in den Kontext zz stellen ...
3. Sich die Reihenfolge der Wortmeldungen merken
Zuerst hat sich Daniela gemeldet, dann kommen Fritz und Karin dran.
4. Unterschiedliche Argumente sammeln
Wir haben bisher nur aus der aaaa-Sicht beleuchtet. Wie aber sie das aus der bbbb-Perspektive aus?
5. Zum Sprechen ermuntern
Wolltest Du dazu etwas sagen?
Welche Meinung hast Du zu dieser Frage?
6. Dafür sorgen, dass die Teilnehmenden einander ausreden lassen
Könntest Du Peter bitte ausreden lassen.
7. Abschweifende TeilnehmerInnen an das Thema erinnern
Deine Ausführungen beleuchten einen wichtigen Aspekt, den wir in der übernächsten Sitzung genauer diskutieren werden. Im Moment jedoch steht die Frage im Zentrum.

8. Wesentliche Punkte herausstellen und Teilergebnisse zusammenfassen
Ich fasse die wichtigsten Aussagen unseres Gesprächs nochmals zusammen.
9. Das Ergebnis des gesamten Gesprächs zusammenfassen
Ich will versuchen, die wesentlichsten Ergebnisse unseres Gesprächs zusammenzufassen. Ergänzt mich bitte, wenn ich etwas vergessen habe.

6.3 Grundregeln für die Moderation

Fasse Dich (und andere) kurz

Wie?

- durch Begrenzung der Redezeit,
- durch Selbstbegrenzung,
- durch mehr fragen als sagen.

Möglichst alle beteiligen

Wie?

- problematisieren,
- provozieren,
- Teilnehmer auf Erfahrungen ansprechen.
(Siehe auch „Aktivierende methoden ...“)

Die Meinungen möglichst vieler in der Gruppe erfassen

Wie?

- durch Meinungs- und Erfahrungsabfrage,
- durch Bewerten von Listen,
- mit Hilfe der Kärtchen-Methode.

Mehr fragen als Redebeiträge liefern

Warum?

- um das Gespräch zu aktivieren,
- um Beteiligungs- und Lerngelegenheiten zu schaffen.

Gespräch offen halten

Warum?

- Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu fördern,
- Lern-, Entfaltungs- und Interaktionsmöglichkeiten zu schaffen,
- gutes Beziehungsklima zu fördern.

Wie?

- partnerschaftlich kommunizieren, (ernst nehmen, wertschätzen)
- offen sein für Gegenargumente, Meinung eines anderen - auch wenn sie der eigenen entgegensteht - gelten lassen
- Killerphrasen unterlassen.

Killerphrasen vermeiden

Beispiele:

Dazu fehlt Ihnen die Erfahrung.

Das schaffen Sie doch nicht.

Das haben wir schon immer so gemacht, das bleibt auch so.

Das können Sie ja gar nicht wissen.

Bei uns nicht.

Das ist nichts Neues, was soll das.

Das verstösst gegen unsere Grundsätze.

Sind Sie erst mal so lange hier im Belrieb.

Das ist nicht machbar.

Das ist nicht erlaubt.

Dafür haben wir keine Zeit.

Das will keiner.

6.4 Verhalten von Gesprächsleiter/innen

Das Kommunikationsverhalten der Leiterin / des Leiters beeinflusst die Atmosphäre und damit die Möglichkeiten eines Gesprächs wesentlich. Er/sie sollte sich bewusst sein, dass jede Äusserung neben einer inhaltlichen auch eine emotionale (oder Beziehungs-) Ebene hat. Letztere wird vorwiegend nichtverbal ausgedrückt (z.B. Mimik, Gestik, Stimme). Eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Gesprächsführung ist, dass sich der/die Leiter/in gegenüber den Kommunikationspartner/innen wertschätzend ausdrückt.

Gesprächsfördernde Verhaltensweisen

genau zuhören
neutral bleiben
Schüchterne ermuntern
Vielredner bremsen
paraphrasieren
in Beziehung setzen
klären, nachfragen
zusammenfassen
Denkanstösse geben
alle Teilnehmer/innen gleich behandeln
strukturieren

Gesprächsbehindernde Verhaltensweisen

Ungebetene Ratschläge erteilen
alles besser wissen
Beiträge bewerten
aufbauschen oder herunterspielen
Teilnehmer/innen bevorzugen
Teilnehmer/innen blossstellen
ironisch oder zynisch werden
Dialoge führen
schnelle Lösungen anbieten
Stellung beziehen
abschweifen, verzetteln

7 Techniken und Methoden

7.1 Monologische Einheiten

Neben dem Lehrvortrag gibt es im Unterricht weitere monologische Einheiten:

- den Unterrichtseinstieg,
- Advance Organizers,
- den Arbeitsauftrag,
- das Aufnehmen, Würdigen und Weiterverarbeiten von Arbeitsergebnissen,
- den Unterrichtsabschluss.

Unterrichtseinstieg und Arbeitsauftrag können recht genau vorbereitet werden. Der Umgang mit Arbeitsergebnissen und der Unterrichtsabschluss sind Einheiten, die stark vom Geschehen im Unterricht abhängen und nur grob geplant werden können.

7.1.1 Der "Informierende Unterrichtseinstieg" (IU)

Unter Informierendem Unterrichtseinstieg (IU) versteht man die Methode, zu Beginn einer Lektion so einfach, klar und interessant wie möglich zu erzählen, was in der Stunde passieren soll und warum. Dies, damit die Lernenden von Anfang an wissen "worum es geht". Der Informierende Unterrichtseinstieg dauert in der Regel 2 bis 5 Minuten.

Dem IU liegen folgende Annahmen zugrunde:

1. "Wir können andere Menschen nicht motivieren, sondern jeder Mensch motiviert sich selbst." Lehrpersonen können z.B. das Interesse der Studierenden oder ihren Lernwillen nicht von aussen "anschalten".
2. "Menschen sind eher bereit, ihre Motivation einzuschalten, wenn sie wissen, wofür."

(Quelle: J. & M. Grell, Unterrichts Rezepte, BeltzVerlag, 1993)

Ein grosser Vorteil des IUs ist, dass die Lehrperson bei der Vorbereitung genauer überlegen muss, was sie erreichen will.

Wer häufig einen IU vorausschickt, zwingt sich selbst, eine präzisere Vorstellung von seinem Unterricht zu entwickeln. Er/sie gewöhnt sich daran, den Unterricht klar zu strukturieren und ist auf diese Weise besser vorbereitet.

Checkliste

Ein Informierender Unterrichtseinstieg sollte **vier Kernelemente** unbedingt enthalten:

1. Thema

Das Thema der Unterrichtseinheit sollte prägnant und möglichst konkret bezeichnet werden. Dabei sind Titel mit noch unbekannten Fachausdrücken zu vermeiden. Besser sind verständliche Problemstellungen.

2. Lernziele

Die Studierenden sollen von Anfang an wissen, was sie am Ende der Unterrichtseinheit können müssen. Die Lernziele sind so konkret zu formulieren, dass die Studierenden das Erreichen der Ziele selber überprüfen können.

3. Begründung der Lernziele

Um einen Lernerfolg zu ermöglichen, müssen die Studierenden wissen, weshalb sie das Thema lernen sollen bzw. weshalb das Erreichen der Lernziele wichtig ist.

4. Geplanter Ablauf

Es erleichtert das Lernen, wenn der Ablauf einer Unterrichtseinheit jederzeit bekannt ist. Entscheidend ist dabei nicht die Abfolge von Themen, sondern die Gliederung der Lektion in Arbeitsschritte: Präsentieren Sie daher einen groben Überblick zum Ablauf, indem Sie die wichtigsten Teile und die damit verbundenen Arbeitsformen (wenn möglich mit groben Zeitangaben) bekannt geben.

Neben diesen Kernelementen kann ein Informierender Unterrichtseinstieg noch **weitere Elemente** enthalten:

5. Visualisierung

Die Wirkung des Informierenden Unterrichtseinstieges wird erhöht, wenn Sie die ersten vier Elemente nicht nur mündlich vortragen, sondern auch in Stichworten per Beamerpräsentation, Overheadprojektion, Flipchart oder Wandtafel visualisieren. Dadurch können Sie auch während der Lektion besser auf den Unterrichtseinstieg bzw. die Lernziele und den Ablauf Bezug nehmen.

6. Kurze Dauer

Der Informierende Unterrichtseinstieg sollte nicht zu lange dauern. Im Normalfall genügen zwei bis fünf Minuten, um das Wesentliche zu vermitteln. Er ist ja eine Art Vorspann und noch nicht Teil der eigentlichen Lektion. Dauert er zu lange, verbrauchen die Studierenden zu viel Energie, welche ihnen dann für den Hauptteil fehlt (nach ca. 20 Minuten Zuhören ermüden Teilnehmer/-innen und die Konzentration sinkt deutlich!).

7. Positive Erwartungen

Es unterstützt die Studierenden, wenn Sie ihnen als Dozent/-in das Erreichen der Lernziele zutrauen – und dies auch mitteilen.

8. Persönlicher/sachlicher Bezug

Sie können für die Studierenden ein Thema greifbarer machen, indem Sie Ihren persönlichen Bezug zu diesen Inhalten bekannt geben.

Neben einer persönlichen Einbettung können Sie das Thema auch inhaltlich mit anderen schon behandelten Inhalten verknüpfen (cf. dazu auch das didaktische Konzept des "Advance Organizer").

9. Allenfalls Mitbestimmung

Je nach Unterrichtssituation ist es sinnvoll oder nötig, dass Sie die Lernziele und insbesondere den Ablauf als Vorschläge präsentieren und die Studierenden in die definitive Ausgestaltung der Lektion mit einbeziehen.

Kontraindikationen

Ein Informierender Unterrichtseinstieg ist angezeigt, wenn die Studierenden neuen Stoff lernen sollen. Nicht sinnvoll ist er hingegen, wenn in einer Lektion vorwiegend bekannter Stoff repetiert oder im Rahmen eines vorher abgesprochenen Projektplans gearbeitet wird. Ebenso ist ein Informierender Unterrichtseinstieg nicht angebracht bei Lektionen, in welchen die Studierenden vorwiegend selber neuen Stoff erkunden oder – im Sinne einer Sensibilisierung – erste Erfahrungen mit einem Thema machen sollen.

7.1.2 Der "Advance Organizer" (AO)

Der Advance Organizer (Vorausorganisator) will die Brücke schlagen zwischen den bestehenden kognitiven Strukturen der lernenden Person und den kognitiven Anforderungen des neu zu lernenden Stoffes (Subsumtion).

Die kognitionspsychologischen Grundlagen zur Technik des Advance Organizers hat David Ausubel mit seiner Theorie des bedeutungsvollen rezeptiven Lernens bzw. der dazu komplementären Theorie des expositorischen Lehrens geliefert.

Checkliste

Folgende **Aspekte** müssen bei der **Konstruktion** eines Advance Organizers beachtet werden:

- Der Advance Organizer ist ein Vorspann. Er ist dem eigentlichen Lernmaterial bzw. –stoff voranzustellen. Dies geschieht meist zu Beginn einer Lektion oder vor einer neuen Themeneinheit.
Sehr wirkungsvoll ist die Verknüpfung von Informierendem Unterrichtseinstieg und Advance Organizer: Dabei kann die Erläuterung des Themas zu einem Advance Organizer ausgebaut werden.
- Der Advance Organizer sollte nicht zu lange dauern (ca. 2-4').
- Ein Advance Organizer ist keine Zusammenfassung des neuen Stoffes, er präsentiert vielmehr **einen zentralen prinzipiellen Aspekt** des neuen Stoffes **auf einem höheren Abstraktionsniveau**.
Er kann z.B. den wichtigsten Schlüsselbegriff des neuen Stoffes darstellen (erläuternde Subsumtion) oder Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen dem schon bekannten und dem neuen Stoff hervorheben (vergleichende Subsumtion).
- Um den Effekt einer Vororganisation der kognitiven Strukturen zu erreichen, darf nur *ein* wichtiger Aspekt des Themas im Advance Organizer dargestellt werden.
- Der dargestellte Zusammenhang darf nur mit bereits bekannten Begriffen und Fachausdrücken erläutert werden.

Für die Konstruktion eines Advance Organizers empfiehlt sich ein **Vorgehen** entlang folgender Leitfragen:

- Thema der Unterrichtseinheit: Zu welcher genauen thematischen Einheit soll der Advance Organizer erstellt werden?
- Die kognitive Herausforderung des Themas: Wo liegen die kognitiven Schwierigkeiten des Themas?
- Das wichtigste Prinzip/Der wichtigste Zusammenhang: Welches innere Strukturprinzip, welche innere Logik sind für das Verstehen des Themas von besonderer Bedeutung?
- Das nötige Vorwissen: Von welchem Vorwissen können/sollen die Studierenden ausgehen, wenn sie den neuen Stoff lernen?
- Die Formulierung des Advance Organizer: Wie muss der Advance Organizer formuliert sein, damit er das Vorwissen mit dem abstrahierten Hauptprinzip des neuen Stoffs verbinden kann?

Advance Organizer – Beispiel

(Balthasar Eugster; DiZ ETHZ)

1. Thema

Schemata und mentale Modelle in der Kognitionspsychologie

2. Die kognitive Herausforderung des Themas

Um behaviouristische Verkürzungen zu vermeiden, sucht die kognitive Psychologie auch die inneren Prozesse der Entstehung von Erkenntnis und Wissen zu erklären. So macht sie sich komplexeste psychische Vorgänge zum Gegenstand, die nur annähernd und keinesfalls abschliessend beschrieben werden können. Ihre theoretischen Modelle beziehen sich dabei nicht auf direkt beobachtbare Wirkungszusammenhänge, sondern spiegeln vielmehr differenzierte Abstraktionsvorgänge wider: Eine Theorie des Gedächtnisses etwa muss davon ausgehen, dass es so etwas wie Repräsentation von äusseren Fakten und Daten im Zentralnervensystem gibt. Wie man sich diese Repräsentation genau vorzustellen hat, bleibt jedoch offen. Daher wurden verschiedene Theorieansätze entwickelt. Weil diese theoretischen Modelle von unterschiedlichen Überlegungen ausgehen, fällt es nicht leicht, sie miteinander zu vergleichen. Dies bereitet den Studierenden oft Schwierigkeiten.

3. Das wichtigste Prinzip/Der wichtigste Zusammenhang

Das, was als Wissen gespeichert werden kann, muss vom lernenden Individuum zunächst als Bewusstseinsgehalte erzeugt, also konstruiert werden. Dies geschieht über Prozesse des Operierens mit Symbolen (Sprache) bzw. mit strukturellen Analogien von Wirklichkeitsbereichen. Erst solche Repräsentationen können weiter bearbeitet, abgespeichert und wieder abgerufen werden.

Die zwei theoretischen Konzepte "Kognitive Schemata" und "Mentale Modelle" sind Versuche, die konstruierte Repräsentation von Wirklichkeit modellhaft zu erfassen. Obgleich sie auf den ersten Blick unterschiedliche Aspekte beschreiben und einander gar zu widersprechen scheinen, geht es ihnen beiden um die Organisation von Wissen. Sie unterscheiden sich im Grad der Abstraktion, mit welcher die kognitiven Repräsentationseinheiten die Wirklichkeit im Bewusstsein speichern.

4. Das nötige Vorwissen

Die Studierenden können die Grundposition der Kognitionspsychologie in Abgrenzung zu anderen psychologischen Strömungen beschreiben. Sie verfügen über grundlegende Kenntnisse der Neurobiologie des Lernens und Behaltens. Die Konstruiertheit des Wissens wurde besprochen.

5. Die Formulierung des Advance Organizer

"Die Kognitionspsychologie interessiert sich für die inneren psychischen Vorgänge etwa beim Lernen und Behalten von Wissen. Sie untersucht z.B., wie wir Informationen von aussen verarbeiten und abspeichern, um unsererseits Informationen an die Umwelt abzugeben. Ausgedehnte kognitionspsychologische Forschungen haben gezeigt, dass wir Wirklichkeit und das Wissen über diese Wirklichkeit nicht in uns abbilden, sondern vielmehr persönlich konstruieren. Jedes Individuum erzeugt sich seine Bedeutung der Welt selber und baut sich so seine eigene Welt aktiv auf. Es konstruiert in seinem Bewusstsein seine eigene Repräsentation der Welt.

Was auch immer ein Individuum als Welt in seinem Bewusstsein konstruiert, es muss seine Konstrukte, also seine Repräsentationen der Wirklichkeit, organisieren und ablegen. Die Kognitionspsychologie beschreibt, wie man sich diese Repräsentationen und ihre Organisation vorstellen kann. Nun gibt es jedoch verschiedene Ansätze, wie Repräsentation beschrieben werden können. Ein Unterscheidungsmerkmal der verschiedenen Repräsentationstheorien ist deren Grad der Abstraktion. Das heisst, jede Theorie geht von einer bestimmten Repräsentationseinheit aus, mit welcher sozusagen die Welt im Bewusstsein abgelegt wird. Nun stellen diese Repräsentationseinheiten unterschiedlich starke Abstraktionen der realen Welt dar. So favorisiert der eine Theorieansatz eher Repräsentationen, welche man sich ähnlich zu abstrakten sprachlichen Begriffen vorstellen kann, während eine andere theoretische Position Repräsentationen konkreter, d.h. als beinahe bildhafte Modelle der Wirklichkeit beschreibt.

In dieser Lektion möchte ich Ihnen zwei wichtige Konzepte kognitiver Repräsentation vorstellen. Es handelt sich dabei um die Theorie kognitiver Schemata sowie die Theorie mentaler Modelle."

7.1.3 Arbeitsauftrag

Lehrpersonen erteilen Arbeitsaufträge, wenn sie sich explizit an die Studierenden wenden und ihnen eine Aufgabe geben.

Diese Aufträge können sehr einfach oder komplex und ausführlich sein. Je nachdem macht es Sinn, sie mündlich (knapp und klar) oder schriftlich (mit Folie oder Aufgabenblatt) zu erteilen.

Checkliste: vollständiger Arbeitsauftrag

Ein vollständiger Arbeitsauftrag (AA) enthält kurze, aussagekräftige und verständliche Angaben zu

- Situierung, Kontext, Sinn
- Ziel(en)
- Inhalt (= Lernaufgabe als inhaltliches Kernstück des AA)
- Ergebnis, Produkt
- Kriterien (z.B. bezüglich Produktqualität)
- Vorgaben (z.B. bezüglich erlaubter Hilfsmittel)
- Vorgehen, Arbeits- oder Lösungsschritte (prozedurale Hilfen)
- Hilfen, Tipps
- Material, Hilfsmittel (was zur Verfügung steht)
- Arbeitsort
- Gruppengrösse, -zusammensetzung und -bildung (Sozialformen)
- Zeit: wie lange, Richtzeiten für Teilschritte, Beginn der Ergebnispräsentation

7.2 Aufgaben

Lernaufgaben sind Lernspielräume, welche den Studierenden selbstständige Lernaktivitäten ermöglichen.

Es lassen sich zwei hauptsächliche Arten unterscheiden:

1. Anwendungsaufgaben

In der "klassischen Übungssituation" wird anhand eines neuen Beispiels ausprobiert, was vorher als Regel oder allgemeines Prinzip bereits gelernt wurde. Es handelt sich dabei meist um eine Transferleistung im Sinne der Taxonomiestufe 3 (Anwenden) nach Bloom.

2. Explorationsaufgaben

Die Studierenden wenden nicht eine bereits gelernte Regel an, sondern erkunden selber einen neuen Erkenntniszusammenhang und finden selbstständig ein allgemeineres Prinzip. Dabei sind meist verschiedene Lösungswege möglich, wobei die Studierenden mit fein dosierter Lenkung unterstützt werden können oder müssen.

Die Leistung der Studierenden besteht meistens in einer subjektiven Exploration, das heisst, die Studierenden entdecken nicht eine Erkenntnis, welche objektiv neu ist, sondern für sie beim jeweiligen Ausbildungsstand subjektiv eine neue Einsicht bedeutet.

7.2.1 Konstruktion einer Explorationsaufgabe

Bestimmen der neuen Zusammenhänge/Regeln

Welche Erkenntnisse und Zusammenhänge sollen die Studierenden selber entdecken?

Definieren des nötigen Vorwissens

Über welches Vorwissen müssen die Studierenden genau verfügen, um selbstständig die neuen Zusammenhänge entdecken zu können?

Vorwissen sichern

Was muss ich unternehmen, damit das nötige Vorwissen vorhanden ist? Ist ein Theorievortrag sinnvoll? Oder ein Test, welcher das Vorwissen prüft?

Notwendige Lenkung festlegen

Welche Tipps und Hilfestellungen muss ich geben, damit die Studierenden nicht auf falsche Fährten gelangen? Wie müssen die Hilfestellungen formuliert sein, damit die Lösung der Aufgabe (das Entdecken des Neuen) nicht schon vorgegeben ist?

Aufgabe präzise formulieren

Sind die formalen Kriterien einer Lernaufgabe erfüllt?

Konsolidierung planen

Wie gehe ich mit den Ergebnissen der Explorationsaufgabe um (Korrigieren mit individueller Rückmeldung, Sammeln und Diskutieren etc.)? Wie sichere ich, dass alle Studierenden anschliessend auf demselben Stand sind (auch jene, die die Aufgabe nicht lösen konnten)? Wie baue ich auf den Ergebnissen der Explorationsaufgabe im Fortgang der Lehrveranstaltung auf?

7.2.2 Explorationsaufgabe – Beispiel

(Balthasar Eugster; DiZ ETHZ)

Lehrveranstaltung:

Soziologische Theorie: Klassiker der Moderne, Seminar für Studierende im Haupt- oder Nebenfach "Soziologie"

Thema:

Formale Soziologie bei Georg Simmel

Neue Zusammenhänge:

Simmels Vorgehensweise zeigt sich deutlich in seinen mikrologischen Studien, in welchen er an kleinsten Alltagsphänomenen die komplexen Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens aufzeigt. Es geht ihm dabei vor allem um die Eigenheiten der Wechselwirkung als zentraler Form der – wie er es nennt – "Vergesellschaftung".

Die Studierenden sollen nun wesentliche Elemente dieses Wechselwirkungskonzeptes selber herausarbeiten.

Vorwissen der Studierenden:

Die Studierenden haben unterschiedliche Vorkenntnisse, weil sie eine unterschiedliche Anzahl von Studiensemestern absolviert haben. Einige haben bereits ein oder mehrere Einführungsseminar(e) zur soziologischen Theorie belegt und allenfalls auch schon Semesterarbeiten zur soziologischen Theoriegeschichte verfasst.

In der Lehrveranstaltung haben sie bisher folgende Aspekte bearbeitet: Sie können zentrale Fragestellungen der amerikanischen und europäischen Soziologie zwischen 1880 und 1920 erläutern. Genauer kennen gelernt haben sie bereits den soziologischen Ansatz von Emile Durkheim sowie der frühen Chicago-Schule.

Zu Georg Simmel wurden einige biographische Eckdaten erläutert. Hervorgehoben wurde zudem, dass es Simmel wesentlich um die theoretische Erfassung der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten seiner Zeit geht. Er hat dafür einen eigenen erkenntnistheoretischen bzw. methodologischen Ansatz geschaffen.

Die eigentliche Explorationsaufgabe:

Ausgangslage

Georg Simmel ist ein Klassiker der Moderne. Diese Bezeichnung ist trotz ihrer abgeschliffenen, plakativen Art sehr treffend: Die Moderne charakterisiert sich durch die Selbstreflexion der Kultur auf ihre eigenen Widersprüchlichkeiten, welche in allen Lebensbereichen wahrgenommen werden.

Simmels Beitrag zum Denken an und mit der Moderne besteht wesentlich in der erkenntnistheoretischen und methodologischen Annäherung an die Grundfigur des Widerspruches. Dazu konzentriert sich Simmel auf die Wechselwirkung, welche er als Grundmusterung des menschlichen Zusammenlebens ausmacht. In den komplex strukturierten Wechselwirkungen zwischen den Menschen wird erkennbar, wie die Gesellschaft trotz oder dank der Widersprüchlichkeiten der Kultur zusammengehalten wird.

Ihre Aufgabe

Simmels Konzeption der gesellschaftlichen Wechselwirkung lässt sich am besten an seinen unzähligen Studien zu Alltagsphänomenen untersuchen. Exemplarisch kann dazu sein "Exkurs über den Schmuck" herangezogen werden. Dieser findet sich im fünften Kapitel der "Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung" aus dem Jahre 1908.

Dieses fünfte Kapitel befasst sich – unter dem Titel "Das Geheimnis und die geheime Gesellschaft" – mit der Tatsache, dass Gesellschaften nur funktionieren, wenn Menschen vieles, aber auch nicht alles voneinander wissen. Um überhaupt zusammenleben zu können, braucht es Geheimnisse zwischen den Menschen. Sozusagen als Gegenstück zum Geheimnis erscheint der Schmuck, mit welchem sich der Mensch als Erscheinung nach aussen wendet.

In diesem Wechselspiel von Verbergen und Entäussern zeigen sich die Wechselwirkungen im Zusammenleben der Menschen.

In der Beilage finden Sie den ungekürzten Text "Exkurs über den Schmuck".

Lesen Sie zunächst den Text aufmerksam durch.

Suchen Sie anschliessend Textstellen, in welchen Simmel die Wechselwirkung zwischen den Menschen ex- oder auch implizit beschreibt.

Erstellen Sie eine Liste mit wichtigen Elementen der simmelschen Konzeption der gesellschaftlichen Wechselwirkung. Beschreiben Sie jedes Element mit zwei bis drei Sätzen.

Versuchen Sie, anhand der zusammengetragenen Elemente auf ungefähr einer halben DIN-A4 Seite Simmels Konzept der "Wechselwirkung" allgemein zu beschreiben:

Tipp: Achten Sie besonders auf die Art, wie sich Menschen ihren Mitmenschen gegenüber äussern, das heisst, wie Menschen Informationen über ihr eigenes Wesen preisgeben bzw. zurückhalten. Überlegen Sie sich auch, wie Simmel das Verhältnis von Allgemeinheit und Individualität in seiner Vorstellung der Wechselwirkung erfasst.

Sie haben die Aufgabe gut gelöst, wenn Sie in Ihrer Liste mindestens fünf Elemente der Wechselwirkung beschreiben und daraus eine allgemeine Charakterisierung von Simmels Konzept der Wechselwirkung ableiten, welche die Bedeutung der Individualität unter den Bedingungen gesellschaftlicher Moderne darstellt.

Selbstverständlich gibt es nicht eine abschliessende und endgültige Beschreibung von Simmels Ansatz. Wir werden deshalb in der nächsten Sitzung Ihre Ergebnisse zusammentragen und kritisch diskutieren. Bereiten Sie sich so vor, dass Sie Ihre Vorschläge während maximal fünf Minuten vorstellen und die schriftliche Fassung anschliessend abgeben können.

Selbstverständlich können Sie diese Arbeit einzeln oder in Kleingruppen durchführen.

Sie werden für die Lektüre und die Bearbeitung der Fragen ca. 90 Minuten benötigen.

7.3 Fragetechnik

Je nach Form leisten Fragen Unterschiedliches:

- **Geschlossene Fragen** zielen auf Ja- /Nein-Antworten (oder auf ganz bestimmte Begriffe, Namen, Zahlen etc. = Wissensfragen, „Lehrerfragen“).
- **Kanalisierende Fragen** zielen auf thematisch eingeschränkte Antworten.
- **Offene Fragen** zielen auf weite, ausführliche Antworten.

Je nach Funktion zielen Fragen auf Unterschiedliches:

- **Leitfragen** haben ein Thema, eine Problemstellung, ein zu erreichendes Ergebnis „im Visier“.
(Meist offene Fragen; häufig einleitende Fragestellung zu einem neuen Thema bzw. Arbeitsschritt.)
- **Prozessfragen** zielen auf Lenkung und Aktivierung.
Sie knüpfen an einer gegebenen Information, an einem Resultat, einer Frage aus der Gruppe usw. an.
Sie geben implizit Hinweise auf mögliche Lösungen bzw. Lösungswege.
Sie geben Anstoss zur Weiterarbeit an einem Thema.
- **Wissensfragen** erheben den aktuellen Wissensstand des Befragten.
- Mit **Sammelfragen** holt der Moderator Auskünfte über Resultate, offene Fragen, Probleme usw. ein. Auf Sammelfragen folgt meist keine Antwort. Das Gesammelte wird im allgemeinen geordnet, präsentiert und zur weiteren Bearbeitung der Gruppe übergeben.

Für Moderatoren, Leiter und andere gilt:

Frage nichts, was Du nicht wissen willst!

Mit anderen Worten: Fragen sollten überlegt und allenfalls vorbereitet sein. Sie sollten so formuliert sein, dass sie „nützliche“ Antworten provozieren.

Vorbereitung von Fragen:

- Welche Arten von Antworten brauche ich?
- Wozu brauche ich solche Antworten?
- Was mache ich mit den Antworten?

Regeln zur Fragetechnik

Bereiten Sie Ihre Fragen vor

- Bilden Sie Hypothesen über mögliche Verständnisschwierigkeiten, Missverständnisse, über die Vorkenntnisse und mögliche Wissenslücken.
- Überlegen Sie, ob Sie auf Ihre Fragen Antworten wollen oder ob eine andere Aktivität folgen soll.
- Überlegen Sie, welche Funktionen die Fragen erfüllen sollen und welche Form dafür jeweils geeignet ist.

Lassen Sie den Befragten genügend Zeit

- Fragende unterschätzen den Zeitbedarf der Befragten im allgemeinen, da sich die Zeitwahrnehmung der Befragten von der der Fragenden meist unterscheidet.

Nutzen Sie Antworten als Material

- Qualifizieren Sie Antworten **nicht** (gut, falsch, da haben Sie aber einen Denkfehler gemacht, ...).
- Geben Sie Antworten wieder in die Gruppe zurück (zur Überarbeitung) oder sammeln Sie sie für den nächsten Arbeitsschritt.

7.4 Adjunct Question

Eine Adjunct Question ist eine Frage, die sich präzise auf den eben vermittelten Stoff bezieht. Sie unterbricht die Wissensvermittlung und veranlasst die Lernenden zu Selbsttätigkeit.

Sie ist so formuliert, dass die Lernenden den Stoff nochmals durchdenken und allenfalls anwenden müssen.

Adjunct Questions sollten schriftlich vorliegen (Folie, Arbeitsblatt o.ä.). Auch die Lernenden sollten ihre Antworten schriftlich festhalten.

7.5 Zuhören

Wer fragt, erwartet Antworten. Wer eine Gruppe moderiert, muss wissen, was in der Gruppe läuft.

Wer fragt und moderiert muss zuhören.

Zuhören heisst, sich dem Gegenüber ganz widmen und dessen Gedankengänge nachvollziehen wollen.

Zuhören in der Gesprächsleitung

- ist konstatierend, nicht wertend.
- zielt auf Verstehen und Überprüfen des Verstandenen.

7.6 Feedback geben

Feedback ist das "Echo", das ein Mensch auf sein öffentliches/veröffentlichtes Tun zu "hören" bekommt. Es gibt ihm Aufschluss über die Qualität, Zielnähe, Angemessenheit etc. seines Tuns und (evtl.) über die Möglichkeit, darin korrigierend einzugreifen.

Wer gibt Feedback (im studentischen Umfeld)

- **der Studierende selbst**
Studierende schätzen im allgemeinen während und nach einem Tun, ihre Leistung selbst ein. Sie versuchen, sich über die Qualität (etc) ihres Tuns im klaren zu werden. Manchmal gelangen sie dabei zu keinen deutlichen Resultaten.
- **die (Sach-)Umwelt**
Je nach Art des Tuns (z.B. in einem Labor), zeigt sich manchmal schon in der Sache selbst ein Resultat, das Aufschluss über die Güte gibt.
- **andere Studierende**
Anwesende Studierende, die das Tun eines Kommilitonen wahrnehmen, geben im allgemeinen mehr oder weniger explizit und offen Rückmeldungen dazu. Wobei diese Rückmeldungen, wenn sie spontan und nicht gelenkt erfolgen, von verschiedenen Seitenaspekten beeinflusst sein können: Sympathie, Antipathie; Unterhaltungswert; Selbstdarstellungsbedürfnissen usw.

Vom Dozierenden explizit gewünschtes und gelenktes **studentisches Feedback** kann die genannten Seitenaspekte dämpfen und zu sachgerechterem Feedback führen.
- **die Lehrperson**
Studierende erwarten (wenn überhaupt) in erster Linie von den Dozierenden ein Feedback. Dieses erscheint ihnen (da von berufener Seite) von höchstem Wert.

Worauf gibt es Feedback

- auf Antworten
- auf kurze Arbeitsleistungen (PAs etc)
- auf grössere Arbeiten (Projekt, GAs, SemA) -> Zwischenkritik, Abschlusskritik
- auf Verhaltensweisen

Feedback ist gerichtet

- an Einzelpersonen
- an Gruppen
- an ein Plenum

Welches Ziel kann Feedback haben

- Beurteilung (richtig, falsch, angemessen, unangemessen, ...)
- Bewertung (schlecht, i.O., gut, sehr gut)
- Stärken und Schwächen aufzeigen
- Ursachen für xy ($\approx$ richtig/falsch) aufzeigen
- Möglichkeiten (z.B. andere Vorgehensweisen) aufzeigen
- Motivieren
- Vernichten
- **Das Ziel des Feedbacks ergibt sich aus der Frage:
Was soll während und nach der Rückmeldung beim Adressaten
geschehen?**

Sauberes Feedback unterscheidet

- zwischen Person und Sache
- zwischen Leistung und Zielerreichung
- Leistung der Person (vermutete Aufwände und Engagement) und Absichten der Person (= pure Interpretation unsererseits)
- zwischen Phänomen (wiederholt persönlichkeitsunabhängig beschreibbar) und Wirkung (subjektiv, d.h. persönlichkeitsabhängig)

Sauberes Feedback baut auf Kriterien auf

Kriterien ergeben sich aus den Vorgaben / Aufgabenstellungen, die zu einer Leistung geführt haben, die mit einem Feedback belohnt wird.

Sind die einzelnen Punkte einer Aufgabe klar formuliert, ergeben sich daraus die aufgabenspezifischen Feedbackkriterien.

Soll sich Feedback auf Aspekte ausserhalb der Aufgabenstellung beziehen (z.B. Präsentations- und Kommunikationskompetenz), sollten diese Aspekte im Vorfeld schon dargestellt werden.

Feedback- Struktur

- Wahrnehmung beschreiben
- meine Interpretation (mein Verständnis)
- mein Eindruck (Wirkung auf mich, auf andere, mögliche Auswirkung, ...)
- meine Wertung / Empfehlung (Stärken/Schwächen, Aussichten/Möglichkeiten)

Feedback-Regeln

Feedback soll

- **beschreiben.**
Es soll nur da werten, wo die Wertung begründet werden kann.
(Beschreiben heisst: Phänomene als solche darstellen und so der Veränderung zugänglich machen.)
- **in erster Linie spezifisch sein.**
Beschreibung einer Leistung / eines Ausschnitts oder Aspekts einer Leistung, die eine Person unter diesen Umständen zu diesem Zeitpunkt erbracht hat.
- **vom Bemühen um die Bedürfnisse des Beurteilten geleitet sein.**
Wir geben Feedback für die beobachtete Person. Sie soll das Feedback positiv und produktiv nutzen können.
Von Kritiklust geleitetes Feedback dient der Bedürfnisbefriedigung der Person, die das Feedback gibt, und kann für die beobachtete Person nur zufällig von Nutzen sein.
- **sich auf Verhaltensweisen beziehen, die kontrollierbar oder veränderbar sind.**
Andernfalls produziert das Feedback Frustrationen und Abwehrhaltungen.
- **sich auf Dinge beziehen, die der Empfänger wissen möchte.**
- **zeitlich möglichst unmittelbar sein.**
Die Erinnerung an die eigene Selbstwahrnehmung verblasst schnell.

Nach Karl H. Delhees

7.6 Classroom Assessment

(nach Angelo T./Cross K.: „Classroom Assessment Techniques“, S.Francisco 1993)

Beschreibung

Classroom Assessments sind Kurzevaluationen auf Unterrichtsebene. Sie werden von Lehrenden kontinuierlich durchgeführt. Sie haben ausschliesslich formative Funktion. Sie dienen dazu, den Fortschritt der Lernenden festzustellen, um gegebenenfalls den Unterricht entsprechend anpassen zu können.

Die Methode: CATs

Classroom Assessment Techniques (CATs) sind schriftliche oder mündliche Kurzevaluationen während oder nach einer Unterrichtslektion.

Sie sind einfach durchzuführen, brauchen wenig Zeit und liefern dennoch wichtige Informationen zum Lernfortschritt von Studierenden.

Wichtige Hinweise

- CATs haben formativen Charakter, dienen also nicht der summativen Bewertung von Leistungen.
- Wenn Sie ein CAT durchführen, überlegen Sie genau, welche Informationen Sie brauchen, und auf welche Weise Sie zu diesen Informationen kommen.
- Bevor Sie ein CAT durchführen, instruieren Sie die Student/innen ausreichend darüber, weshalb sie es tun und wie Sie vorgehen wollen.
- Wenn Sie ein CAT durchführen, müssen Sie die Studierenden so schnell wie möglich über die Resultate informieren und den Unterricht gegebenenfalls anpassen.
- Passen Sie die Methode stets Ihren Bedürfnissen und speziellen Rahmenbedingungen an.

Methodenbeispiele

Sie können ein CAT schriftlich oder mündlich und einzeln oder in Gruppen durchführen. Ein paar konkrete Beispiele:

Schriftlich (einzeln oder in Gruppen)

- Minutenpapier (wichtigster Punkt; wichtigste Erkenntnis)
- Der verworrenste Punkt (was blieb unklar?)
- Konkrete Frage (Sachfrage zum präsentierten Stoff)

Mündlich

- Frage mit Multiple Choice Antworten auf einer Folie (mit Hand aufhalten)
- Zustimmung anzeigen (Grad der Zustimmung zu einem Statement mit Farbkarten)

Einige Beispiele von CATs:

(In Angelo/Cross sind die CATs nummeriert.)

CAT Nr. 1: Background Knowledge Probe

Kann zu Beginn einer Lehrveranstaltung oder bei Themawechsel eingesetzt werden

- Ziel: Studierende am richtigen Ort ihres Wissensstandes abholen, Einführung dem Wissensstand anpassen
- Durchführung: kurzen Fragekatalog (auch multiple choice Fragen) beantworten lassen
 unterschiedlich anspruchsvolle Fragen stellen, damit alle mindestens eine Frage beantworten können
 eventuell auch ungelöste Fragen stellen (Meinungen einholen)

CAT Nr. 2: One Minute Paper

Bitte beantworten Sie jede Frage in höchstens 2 Sätzen

- 1) Welches ist die nützlichste bzw. bedeutungsvollste Erkenntnis, die Sie in dieser Veranstaltung gewonnen haben ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Welche Fragen beschäftigen Sie am Ende dieser Stunde am meisten ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CAT Nr. 3: One sentence summary

Wer tut was, wem, wann, wo, wie und warum?

in einen einzigen grammatikalisch richtigen Satz verpacken.

Das One-sentence-summary eines Studierenden aus der Vorlesung "Kanzerogenese" (von C.Sengstag) zum Thema DNA-Schädigung durch Chemikalien lautete:

"Nach Eintritt in den Zellkern interagieren gewisse reaktive Chemikalien mit der DNA, indem sie kovalente Bindungen eingehen, dadurch ihren Elektronen-Unterschuss wettmachen und in der Folge Mutationen auslösen."

Analyse des One-sentence-summary auf Vollständigkeit:

wer?	reaktive Chemikalien
tut was?	gehen Bindungen ein
wem?	mit der DNA
wann?	nach Eintritt in den Zellkern
wo?	im Zellkern
wie?	mit kovalenten Bindungen
warum?	um ihren Elektronen-Unterschuss wettzumachen

CAT Nr. 4: Student Generated Test Questions

Studierende werden aufgefordert, ein bis zwei Fragen zum soeben behandelten Thema zu formulieren. (eventuell mit Diskussion in der Kleingruppe). Die Fragen sollen neu sein, bereits gestellte Fragen werden sichtbar gemacht (z.B. an Pinnwand heften). Sofort rückmelden, falls allzu leichte Fragen gestellt werden.

Als Anreiz können gute Fragen ins eigene Repertoire aufgenommen, um später als Prüfungsfragen gestellt zu werden. Dieses CAT kann böse Überraschungen vermeiden. Eine Rückmeldung des/der Dozent/in ermöglicht eine Kommunikation darüber, wie tiefes Verständnis des jeweiligen Gebietes erwartet wird.

CAT Nr. 5: Muddiest Point

Welches war für Sie der verworrenste Punkt der heutigen Vorlesungsstunde, was ist Ihnen am wenigsten klar geworden?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

CAT Nr. 8: Directed Paraphrasing

Die Studierenden auffordern, ein behandeltes Thema für zwei unterschiedliche Zielpublika (Laien/Experten) in wenigen Sätzen zusammenzufassen.

Anhang: Aktivierende Methoden im Hochschulunterricht

1 Variationsmöglichkeiten bei Motivationszerfall

Medien

- Tafel, HR-Projektor, Flip Chart
- Film, Dias, Bilder
- Objekte, Skizzen, Texte, Buchauszüge

Kommunikationskanäle

- Ohr
- Auge
- Nase
- Tastsinn

Sozialform

- Vortrag
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit
- Podium

"Assimilationsform"

- Passiv-rezeptiv
- Aktiv-bearbeitend

Inhalte

- Von der Lehrperson festgelegt
- Von Studierenden angeregt/gewählt

2 Aktivierende Methoden bei Veranstaltungen mit vorwiegend frontalem Charakter

1. **Erwartungen und Befürchtungen** der TeilnehmerInnen erheben. Vorlesung/Referat darauf abstimmen.
2. **Informierender Unterrichtseinstieg**
3. **Impulsreferat** (Beispiel:)
 - a) 5-10' Referat, 1. Abschnitt
 - b) 10-15' Rundgespräch/Gruppengespräche zum Referat
 - c) 5-10' Referat, 2. Abschnitt (ohne bzw. mit Aufnahmen der Gruppengespräche)
4. **Impulstechnik** (Beispiel:)
 - a) An interessanter, kontroverser Stelle Referat unterbrechen
 - b) 2-3' Einzelarbeit bzw. Partnergespräch (Thema schriftlich vorbereiten)
 - c) Auswertung:
 - Einige Ergebnisse aufnehmen
 - Ohne Diskussion weiterfahren
 - Pro/Kontra-Diskussion im Plenum
 - Podiumsgespräch
5. **Textbearbeitung**
 - a) Text lesen lassen, dazu Fragen formulieren, ev. Befragung des Nachbarn/der Nachbarin
 - b) Kurzen Text bearbeiten lassen (anhand Leittext)
6. TeilnehmerInnen schriftlich **Fragen** formulieren lassen. Vorlesung auf diese Inhalte abstimmen.
7. Adjunct Question: siehe 7.4, Seite 43
7. **Kontrollfragen** zum Inhalt bzw. zum Verständnis stellen. Kommentieren wichtiger Punkte, häufiger „Fehlerquellen“.
8. **Variationsmöglichkeiten** bei Motivationszerfall anwenden (vgl. vorangehende Seite).

3 Aktivierende Methoden bei Veranstaltungen mit vorwiegend Gesprächscharakter

allgemeine Anregungen

- Gesprächsgelegenheiten bieten;
- ermuntern;
- sich selbst zurückhalten;
- aktivierende Fragen stellen;
- zum „lauten Denken“ animieren;
- Problematisieren des Themas;
- Barrieren abbauen, z.B. durch Kleingruppenarbeit und/oder ermöglichen von Erfolgserlebnisse.

konkretere Anregungen

1. **Feedback** erheben mit einfachen Fragebogen (3-4 items). Diese unmittelbar auswerten, besprechen und Konsequenzen formulieren.
2. **Kürzest-Referate** (5') von StudentInnen in Veranstaltung einbauen, 1-2 mal pro Veranstaltung.
3. **Schriftliche Bearbeitung** von 3-4 gezielten Fragen der Lehrperson verlangen. Zeit lassen, Ergebnisse thesenartig auf Folie schreiben. 1-2 StudentInnen stellen ihre Folien vor.
4. **Pro und Kontra**
Pro und Kontra-Gruppen setzen sich einander gegenüber, ev. kurze Vorbereitung, dann abwechselungsweise je 1 Pro- bzw. Kontra-Argument austauschen lassen. Mögliche Fortsetzung: Rollentausch, Pro- und Kontra-Positionen wechseln.
5. **Partnerarbeit** (5-30')
Themengleiche bzw. themenverschiedene Kleingruppenarbeit
6. **Mix-Gruppen**
 - a) Gruppenarbeit
 - b) Neue Gruppenbildung im Plenum, wobei jede frühere Arbeitsgruppe mit 1 TeilnehmerIn vertreten ist.
Austausch: "Was war in meiner Gruppe wichtig? Was sind die Resultate?"
7. **Podiumsdiskussion**
8. **Meditative Phase**
9. **Themen bildlich gestalten**

4 Informationen sammeln

Ein Problem bei der Moderation ist, möglichst schnell zu möglichst viel exakter Information zu gelangen. Die gesammelte Information sollte zudem noch rasch und effizient bearbeitbar sein.

Klare Fragestellungen bei der Erhebung von Information erleichtert dies. Die in der Folge dargestellten gebräuchlichen Methoden helfen zusätzlich.

Punkt-Abfrage

(Bewertung/Gewichtung)

Jedes Mitglied erhält einen oder mehrere (jedenfalls gleich viele) Klebepunkte. Diese werden dann auf eine thematisch gegliederte Darstellung geklebt. Daraus ergibt sich eine Gewichtung bzw. Bewertung von Inhalten.

Die Anwendungsmöglichkeiten reichen vom Stimmungsbarometer bis zum Auswahlverfahren.

Beachten:

Da nicht alle Beteiligten gleichzeitig ihr Punkte kleben können, kann es zu Beeinflussung durch schon geklebte Punkte kommen.

Abhilfemöglichkeit:

Die Beteiligten bezeichnen ihre Punkte im voraus mit einem entsprechenden Symbol. Dieses kann beispielsweise einer Skalierung auf der Darstellung entsprechen.

Brainstorming

(Ideen sammeln/Kreativität und Innovation fördern)

Auf eine offene bzw. kanalisierende Frage hin rufen die Mitglieder einer Gruppe Antworten (Ideen, Gedankensplitter usw.) in die Runde. Sie lassen sich von den Ideen der andern anregen. Es geht dabei zunächst nur um die Vielfalt und die Menge.

Es geht beim Brainstorming nicht um Korrektheit und Machbarkeit. Unkonventionelle und "verrückte" Ideen sind durchaus erwünscht, da sie zu weiteren Assoziationen führen können.

Die Anwendungsmöglichkeiten liegen v.a. im Bereich von Ideensammlungen.

Beachten:

Das Brainstorming ist im allgemeinen kurz und intensiv. Das Protokollieren kann daher Schwierigkeiten bereiten.

Zusätzliche Protokollanten oder ein mitlaufendes Tonbandgerät kann da Abhilfe schaffen.

Während eines Brainstormings wird nicht diskutiert!

Kärtchen-Abfrage

(Informationen, Ideen, Meinungen, Vorschläge sammeln und sortieren)

Auf eine offene bzw. kanalisierende Frage hin schreiben die Mitglieder einer Gruppe Antworten auf eine oder mehrere Karten. Nach einer gewissen Zeit sammelt der Moderator, die Moderatorin die Karten ein. Sie werden dann im allgemeinen an eine Pinwand gepinnt.

Es gibt unterschiedliche, Wege wie das zu geschehen hat. Einige Beispiele:

- Die Karten können ungeordnet und ohne jegliche Äusserung der Moderatorin, des Moderators angepinnt werden. Es ist dann die Aufgabe der Mitglieder die Karten zu ordnen.
- Der Moderator, die Moderatorin liest jedes Kärtchen kommentarlos vor. Er/sie ordnet es vorbereiteten Feldern zu bzw. lässt die Gruppe entscheiden, in welches Feld es gehört.
- Der Moderator, die Moderatorin liest jedes Kärtchen kommentarlos vor. Er/sie kreiert allein oder mit Unterstützung der Gruppe geeignete Felder.

Hinweise:

Es kann Sinn machen, mit unterschiedlich farbigen Kärtchen zu arbeiten. Da bei entsprechen die Farben bestimmten Aspekten der Fragestellung.

Das Sammeln und Ordnen der Kärtchen braucht manchmal zuviel Zeit. Dem kann man vorbeugen, indem die Zahl der Kärtchen beschränkt wird.

Bei grösseren Gruppen kann dem Einsammeln auch eine kurze Kleingruppenarbeit vorausgehen. Die Kleingruppe kann dann eine Vorordnung der Kärtchen und allenfalls eine Vorgewichtung vornehmen (drei gleiche Kärtchen ergeben dann ein Kärtchen mit zwei Klebepunkten).

Kleingruppen-Arbeit

(Bearbeitung von Teilthemen, Teilbereichen, unterschiedlichen Aspekten)

Grössere Arbeitsgruppen können für die Bearbeitung spezifischer Arbeitsschritte zu gross, d.h. zu träge sein. Manche Arbeitsschritte belasten die Grossgruppe auch aus gruppendynamischen Gründen zu stark.

Solche Arbeitsschritte können in Kleingruppen "ausgelagert" werden.

Hinweise:

Der Auftrag an Kleingruppen sollte klar umrissen und zeitlich limitiert sein.

Die Kleingruppen können an unterschiedlichen Themen oder alle am selben Thema arbeiten.

Unterschiedliche Positionen in der Kleingruppe sollen der Grossgruppe bekanntgemacht werden.

Die Resultate müssen im Plenum weiterverarbeitet werden.

5 Taxonomy of educational objectives; Bloom B. (Ed.)

Taxonomy	Erklärungen
1. Knowledge	Kenntnisse = erinnern von Einzelheiten und Allgemeinem.
1.10 Knowledge of Specifics	Erinnern von bestimmten isolierbaren Informationseinheiten.
1.11 Knowledge of Terminology	Kenntnis der Bedeutung spezifischer Symbole.
1.12 Knowledge of Specific Facts	Kenntnisse von Daten, Ereignissen, Personen, Daten etc.
1.20 Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics	Kenntnisse der Wege, wie man organisiert, studiert, beurteilt, kritisiert. (Forschungsmethoden etc.)
1.21 Knowledge of Conventions	Kenntnis der charakteristischen Wege, Gedanken und Phänomene zu behandeln und darzubieten.
1.22 Knowledge of Trends and Sequences	Kenntnis von Prozessen, Richtungen und Entwicklungen der Phänomene auf der Zeitachse.
1.23 Knowledge Classifications and Categories	Kenntnis von Klassen, Gruppen, Teilen, Anordnungen, die als grundlegend für ein bestimmtes Gebiet, einen Zweck, ein Argument oder Problem angesehen werden.
1.24 Knowledge of Criteria	Kenntnis von Kriterien, mit deren Hilfe Fakten, Prinzipien, Meinungen, Verhalten getestet oder beurteilt werden.
1.25 Knowledge of Methodolgy	Kenntnis der Forschungsmethoden, Techniken und Verfahren, die in einem speziellen Fachgebiet angewendet werden.

1.30 Knowledge of the Universals and Abstractions in the Field	Kenntnis der Hauptschemata und -muster, mit deren Hilfe Phänomene und Gedanken geordnet werden. Das sind die grossen Strukturen, Theorien und Generalisationen, die ein Fachgebiet beherrschen.
1.31 Knowledge of Principles and Generalizations	Kenntnisse von Abstraktionen, die Beobachtungen von Phänomenen zusammenfassen.
1.32 Knowledge Theories and Structures	Kenntnis eines Bündels von Prinzipien und Generalisierungen, die eine klare und systematische Betrachtungsweise eines komplexen Phänomens, Problems oder Gebietes ermöglichen.
2.00 Comprehension	Niedrigste Ebene des Verstehens
2.10 Translation	Freie und sinngemässe Übertragung eines Kommunikationsprozesses von einer Form in die andere.
2.20 Interpretation	Erklärung oder Zusammenfassung einer Kommunikation.
2.30 Extrapolation	Die Verlängerung von Trends und Tendenzen über gegebene Daten hinaus, um Implikationen, Konsequenzen, Wirkungen etc. zu ermitteln.
3.00 Application	Der Gebrauch von Abstraktionen in einzelnen und konkreten Situationen.
4.00 Analysis	Die Aufspaltung einer Nachricht in ihre Bestandteile, so dass die Beziehungen zwischen den dargestellten Gedanken deutlich gemacht werden.
4.10 Analysis of Elements	Identifikation der in einer Kommunikation enthaltenen Elemente.
4.20 Analysis of Relationships	Die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen den Teilen und Elementen einer Kommunikation.
4.30 Analysis of Organizational Principles	Die Organisation, die systematische Anordnung und die Struktur, die die Kommunikation zusammenhält.

5.00 Synthesis	Die Zusammensetzung von Elementen und Teilen zu einem Ganzen. Arbeitsprozess mit Elementen und Errichtung von vorher nicht erkennbaren Strukturen.
5.10 Production of a Unique Communication	Entwicklung einer Kommunikation.
5.20 Production of a Plan or a Proposed Set of Operations	Entwicklung eines Arbeitsplanes oder Operationsplanes.
5.30 Derivation of a Set of Abstract Relations	Die Entwicklung einer Reihe abstrakter Beziehungen, die Daten oder Phänomene klassifizieren oder erklären sollen.
6.00 Evaluation	Urteile über den Wert von Material und Methoden für einen bestimmten Zweck.
6.10 Judgments of Terms of Internal Evidence	Beurteilung der Genauigkeit einer Kommunikation aufgrund der logischen Genauigkeit der Konsistenz oder anderer interner Kriterien.
6.20 Judgments of Terms of External Criteria	Beurteilung von Material in bezug auf Kriterien, die man auswählt oder an die man sich erinnert.

Verwendete Literatur

ANGELO TA, CROSS KP: *Classroom Assessment Techniques*: San Francisco: Jossey-Bass, 1993

ISBN 1-55542-500-3

BERENDT B: "*Gut geplant ist halb gewonnen ...*": Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen, in: Handbuch Hochschullehre, Bonn: Raabe, Fachverlag für Wissenschaftsinformation, 1994

ISBN 3-8183-0200-6

FEUERBACHER BERNDT: *Fachwissen prägnant vortragen*: moderne Vortragstechnik für Wissenschaftler und Ingenieure, Heidelberg: Sauer, 1990 (Taschenbücher f. d. Wirtschaft; Bd 42)

ISBN 3-7938-7019-7

GEISSNER HELMUT: *Sprecherziehung*: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, Königstein/Ts.: Scriptor, 1982

ISBN 3-589-20788-4

GRELL J U. M: *Unterrichtsrezepte*: Weinheim und Basel: Beltz, 1993

ISBN 3-407-25033-9

HIERHOLD EMIL: Sicher präsentieren - wirksamer vortragen: neue Strategien, Taktik, Tips und Tricks für den überzeugenden Auftritt

(4., Überarb. und erw. Aufl.) Wien (etc.) : Ueberreuter, 1998

ISBN 3-7064-0407-9 (Pp.)

WATZLAWICK PAUL, BEAVIN JANET H., JACKSON DON D.: *Menschliche Kommunikation*, 8. unveränderte Aufl., Bern (etc.) : Huber, 1990

ISBN 3-456-81885-8