

Thomas Trebing M.A.
Institut für Allgemeine
Pädagogik und Berufspädagogik
im Fachbereich 3
Pankratiusstraße 2
64289 Darmstadt
Tel 06151-166904
Fax 06151-166844



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Evaluation des Studienmoduls Informationspädagogik (Projekt ICuM)

**TU-Darmstadt – FB 3 –
ICuM, „IT-Curriculum zur Förderung von Medienkompetenz in
Lehramtsstudiengängen“
Evaluation des Studienmoduls „Informationspädagogik“
SS 2002, WS2002/2003**



Inhaltsverzeichnis

Einführung	4
Bildungsziel: Medienkompetenz und informationspädagogische Kompetenz.....	6
Sachbezogene Kompetenzen.....	7
Prozessbezogene Kompetenzen	7
I. KOMPETENZZUWACHS DURCH ICUM	8
1 Sachbezogene Kompetenzen: Gestaltungskompetenz, Verantwortungsfähigkeit (Praktisch-reflexiver Zugang).....	8
1.1 Gestalten	8
1.2 Verantwortlicher Umgang.....	9
1.3 Selbständiges Arbeiten.....	9
2 Sachbezogene Kompetenzen: Fachliche Kompetenz (Theoretischer Zugang).....	10
2.1 Chancen und Risiken	10
2.2 Selbständige Reflexion.....	10
3 Sachbezogene Kompetenzen: Anwendungskompetenz (Instrumentell-pragmatischer Zugang).....	11
3.1 Soft- und Hardware	11
4 Prozessbezogene Kompetenzen: Autodidaktische Kompetenz.....	12
4.1 Eigener Lernbedarf	12
5 Prozessbezogene Kompetenzen: Vermittlungskompetenz	13
5.1 Transfer	13
5.2 Handlungsorientierte Lehrformen	13
6 Prozessbezogene Kompetenzen: Die Teamfähigkeit.....	14
6.1 Gruppenarbeit.....	14
II. BEURTEILUNG DES STUDIENMODULS ICUM DURCH DIE STUDIERENDEN 15	
1 Erwartungen an das Studienmodul.....	15
1.1 Drei Erwartungen erfüllt?	18
2 Nutzen der Veranstaltungen	22
2.1 Nutzen der Vorlesung in Bezug auf den Lernprozess	22
Fazit Vorlesungsnutzen:	24
2.2 Nutzen des Seminars in Bezug auf den Lernprozess.....	24
Inhaltliches Niveau der Referate	26
Fazit zum Nutzen des Seminars:.....	27
2.3 Nutzen der Projektseminar in Bezug auf den Lernprozess.....	28
Fazit zum Nutzen des Projektseminars	30
3 Highlights im Studienmodul	30
3.1 Highlights Seminar	31
3.2 Highlights Projektseminar.....	31
3.3 Highlights Vorlesung	32
3.4 Fazit Highlights.....	32
4 Niveau	32
4.1 Inhaltliches Niveau des Studienmoduls	32
4.2 Methodisches Niveau des Studienmoduls.....	33
4.3 Didaktisches Niveau des Studienmoduls	35
5 Problem: Didaktische und methodische Vorkenntnisse	37

5.1 Gründe für mangelnde Vorkenntnisse.....	37
6 Motivation: Frustrierendes und Motivierendes	39
6.1 Hindernisse bei der Motivation: Was war für Sie das Frustrierendste in diesem Studienmodul?	39
6.2 Motivation: Was war für Sie das Motivierendste in diesem Studienmodul?	40
7 Verbesserungsvorschläge: Anregungen für Folgeveranstaltungen	41
III. MEDIENKOMPETENZ: ANWENDUNGSKOMPETENZ UND TEAMFÄHIGKEIT	43
1 Sachbezogene Kompetenzen: Anwendungskompetenz (Instrumentell-pragmatischer Zugang).....	43
1.1 Vorkenntnisse und Fähigkeiten.....	43
1.2 Kompetenzzuwachs am Computer:.....	44
1.3 Kompetenzzuwachs und Veranstaltungsbezug	46
Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware bzw. –hardware (D3h)	46
1.4 Kompetenzzuwachs und Unterrichtsbezug	46
Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware bzw. –hardware	46
Können Sie die Eignung verschiedener Medien für unterschiedliche Unterrichtszwecke einschätzen (für was, für was nicht, warum)? (E1d).....	47
2 Prozessbezogene Kompetenzen: Die Teamfähigkeit.....	48
2.1 Kompetenzzuwachs	48
2.2 Kompetenzzuwachs und Veranstaltungsbezug	50
2.3 Kompetenzzuwachs und Handlungsfähigkeit	51
2.5 Reale Kenntnisse oder nur subjektive Wahrnehmungen des Kompetenzzuwachses?.....	51
2.6 Kenntnisse Gruppendynamik: Ist ein Gruppenphasenmodell bekannt?.....	51
2.7 Kenntnisse zur Rollentheorie: Nach ihrer Selbsteinschätzung kannten die Teilnehmer von 3 Begriffen aus der Rollentheorie.....	52

Einführung

Die Basis der Evaluation des Studienmoduls „Informationspädagogik“ im Projekt ICuM¹, im Folgenden kurz Studienmodul ICuM² genannt, bilden Erhebungen bei den Studierenden, die an der Pilotphase zwischen März und Oktober 2002 an der TU-Darmstadt teilgenommen haben.

Durchgeführt wurden für die Evaluation Erhebungen vor³ und nach dem Studienmodul, hauptsächlich mit summativen Fragebögen für alle und über Interviews mit 25% der Teilnehmenden. Kleinere Erhebungsinstrumente haben sie ergänzt (Wochenrückschau, Fragebogen zur Gruppenarbeit⁴).



Die Gruppe umfasste am Anfang 25 Teilnehmende, 23 haben das Studienmodul nach 2 Semestern erfolgreich abgeschlossen. Die Gruppe setzte sich etwa zur Hälfte aus Studierenden des Lehramtes an Gymnasien sowie aus Studierenden des gewerblichen Lehramtes zusammen. Auch Männer und Frauen waren zu je 50% vertreten. Die Vorkenntnisse waren in der Gruppe und innerhalb von allen Teilgruppen sehr heterogen.

Der folgende Text zur Evaluation von ICuM besteht aus 3 Teilen.

- I. Der I. Teil liefert nach einer Einleitung in die hier zugrunde gelegten 6 Bereiche der Medienkompetenz eine kurze Zusammenfassung über die nach den Aussagen der Studierenden von ihnen erreichten Zuwächse an Medienkompetenz.
- II. Der II. Teil beschreibt die Beurteilung der Studierenden der Pilotgruppe. Er enthält die allgemeinen Aussagen, die die Studierenden in verschiedenen Erhebungen für die Evaluation gemacht haben (verschiedene Fragebögen und Interviews), sowie deren Auswertung. Der Text umfasst zunächst die „Erwartungen“ der Studierenden an das Studienmodul und ob bzw. wie sich die Erwartungen erfüllt haben. Weiter behandelt

¹ ICuM = IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen. Hierbei handelt es sich um ein Pilotprojekt des Landes an der TU-Darmstadt, mit dem die informationstechnische Grundbildung in Hessen in die erste Phase der Lehramtsausbildung (das Studium) eingeführt werden soll. Angestrebt ist nach der Pilotphase ein kontinuierliches Angebot, zunächst an der TUD, modifiziert und örtlichen Bedingungen angepasst aber möglichst auch in ganz Hessen. Eine Kooperation mit Kassel besteht bereits.

² Die Beteiligten identifizierten in der Entwicklungsphase das Studienmodul „Informationspädagogik“ an der TU-Darmstadt mit dem Projekt ICuM., obwohl das Curriculum deutlich mehr umfasst. Besonders für die Studierenden wurde es nur in dieser konkreten Form sichtbar.

³ Das Evaluationskonzept hat Hardy Adamczyk erstellt. Er hat auch die Erhebungen vor dem Studienmodul geplant und durchgeführt. Die weiteren Erhebungen und Anpassungen am Konzept verantwortet Thomas Trebing bis hin zur Auswertung mit Bericht.

⁴ Die „Wochenrückschau“ ist ein Element, das von der österreichischen Initiative „Qualität in Schulen“ mit anderen offenen Methoden im Netz zur Verfügung gestellt wird. (Vgl. die offenen Methoden in: www.qis.at) Der „Fragebogen zur Gruppenarbeit“ ist ein kombiniertes Instrument zur Fremd- und Selbstevaluation, das vom Autor in Zusammenarbeit mit Silke Horn für den Kurs „Ausbildung der Ausbilder“ an der TU-Darmstadt im Jahr 1999 entwickelt und seitdem mehrfach eingesetzt wurde. Der 25 Fragen in 4 Abschnitten umfassende Fragebogen soll Gruppenprozesse transparent machen. Er arbeitet vorwiegend mit einer Kontrastechnik zwischen Erwartungen und realen Erfahrungen der Gruppenmitglieder und orientiert sich in seinen Fragen und seiner Struktur an der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn.

er „Highlights“, „Nutzen“, „Niveau“, „Probleme“ des Studienmoduls. Er schließt mit Aspekten der „Motivation“ und mit „Verbesserungsvorschlägen“.

Die Antworten der Studierenden sind, wo es sinnvoll erschien, nach den Veranstaltungen des Studienmoduls – Vorlesung, Seminar, Projektseminar und Begleitveranstaltungen – getrennt angeordnet.

- III. Der III. Teil behandelt von den 6 Kompetenzen der Medienkompetenz, um deren Erwerb sich das Studienmodul bemüht, zwei Kompetenzen detaillierter: die instrumentell-pragmatische oder Anwendungskompetenz und die Teamfähigkeit. Beide wurden genauer betrachtet, weil sie den problematischsten und den am besten bewerteten Kompetenzbereich darstellten.

Bildungsziel: Medienkompetenz und informationspädagogische Kompetenz

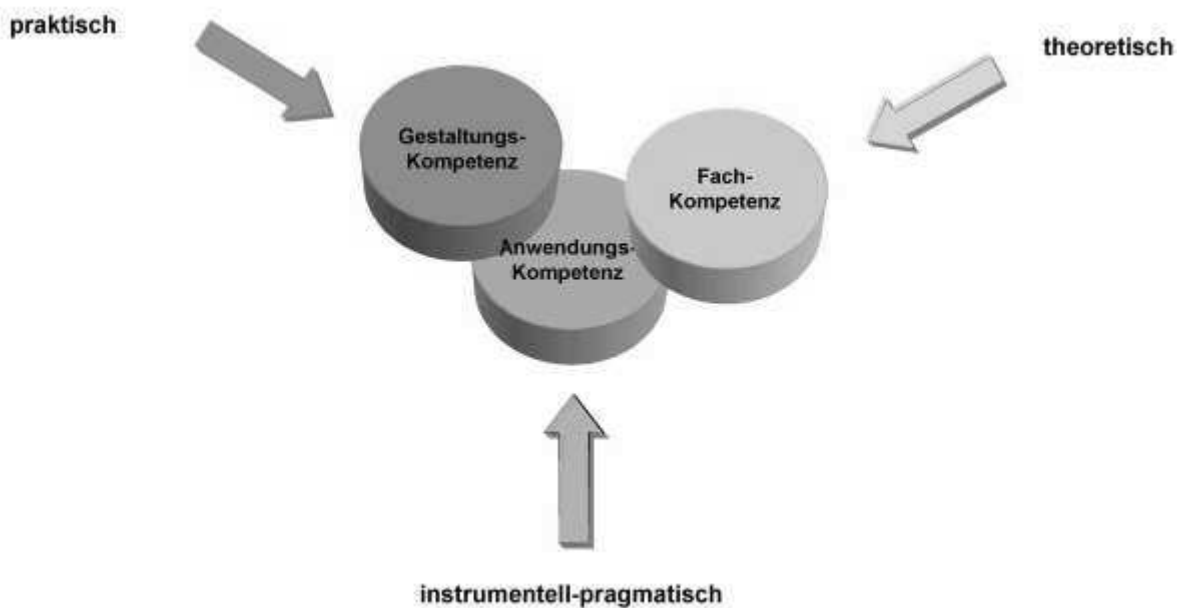
Das mit ICuM angestrebte Bildungsziel ist Medienkompetenz, besonders im Bereich Neue Medien (Informationspädagogische Kompetenz).

„Wir nehmen diesen Begriff auf und legen ihn für das Anliegen dieses Projekts aus als die Fähigkeit, an einer durch die Neuen IuK-Technologien vermittelten („mediatisierten“) Kultur aktiv teilnehmen zu können.“ (vgl. auch zum Folgenden: www.icum-tud.de)

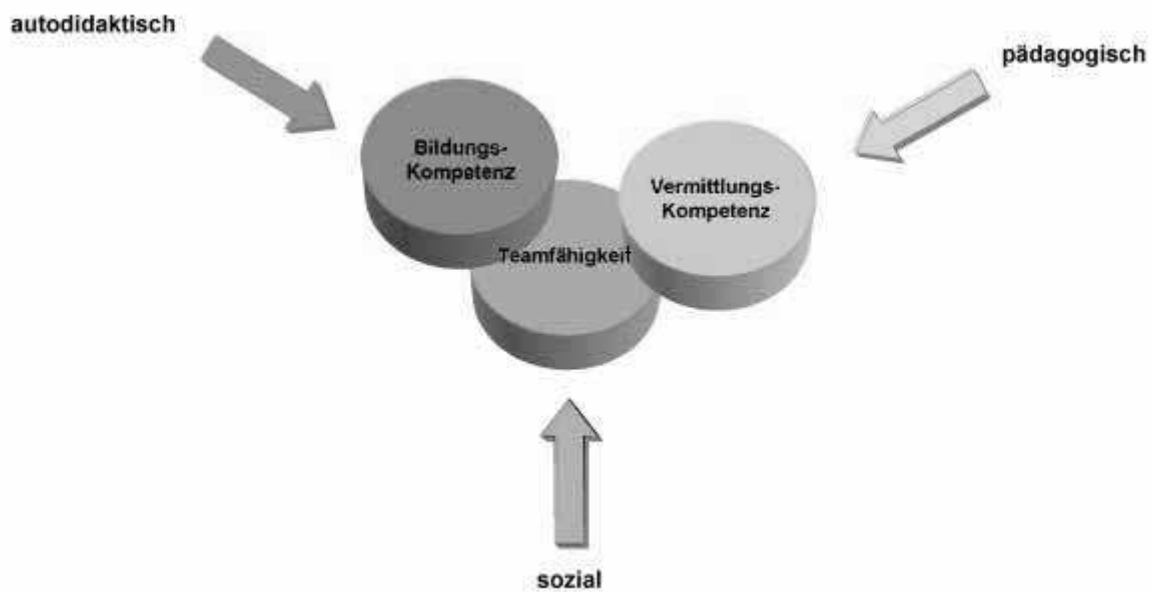
Zur Medienkompetenz wie zur informationspädagogischen Kompetenz gehören

- sachbezogene Kompetenzen;
- prozessbezogene Kompetenzen.

Sachbezogene Kompetenzen



Prozessbezogene Kompetenzen



Diese Kompetenzen wurden in relevante konkrete Fähigkeiten überführt, um sie messen zu können. Formulierungen spezifisch für den Lehrberuf sollten die Relevanz und den Situationsbezug für die Lehramtstudierenden sichern. Danach fragten wir die 6 Kompetenzen in 10 Dimensionen in einem Fragebogen ab.

Sachbezogene Kompetenzen

- Gestaltungskompetenz
 1. Gestalten
 2. Verantwortlicher Umgang
 3. Selbständiges Arbeiten
- Fachkompetenz
 4. Chancen und Risiken
 5. Selbständige Reflexion
- Anwendungskompetenz
 6. Soft- und Hardware

Prozessbezogene Kompetenzen

- Bildungskompetenz
 7. Eigener Lernbedarf
- Vermittlungskompetenz
 8. Transfer
 9. Handlungsorientierte Lehrformen
- Teamfähigkeit
 10. Gruppenarbeit

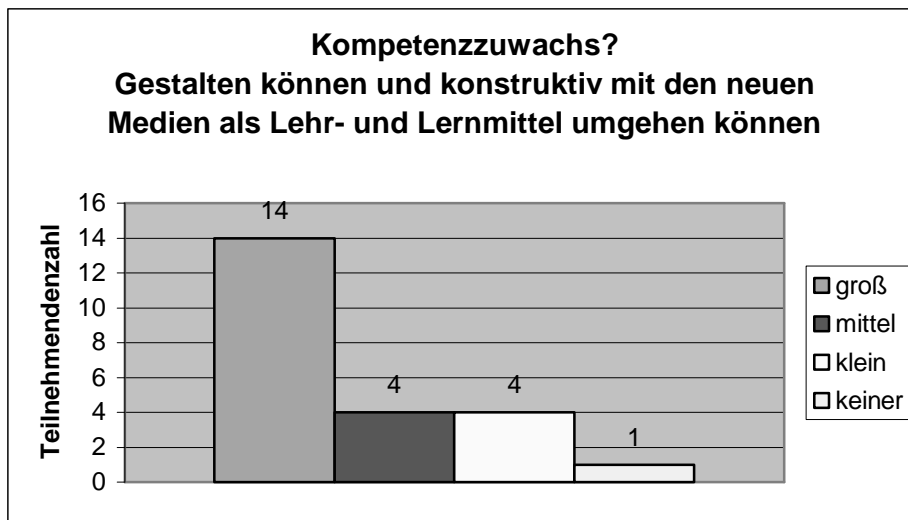
I. Kompetenzzuwachs durch ICuM



Die Studierenden geben folgende Zuwächse an Kompetenz an, die sie durch die Teilnahme am Studienmodul erzielt haben. Die Zuwächse beziehen sich immer auf den Kontext der neuen Technologien.

1 Sachbezogene Kompetenzen: Gestaltungskompetenz, Verantwortungsfähigkeit (Praktisch-reflexiver Zugang)

1.1 Gestalten



Beim Gestalten mit konstruktivem Einsatz der neuen Medien geben **61%** an, einen **großen Kompetenzzuwachs** erzielt zu haben, weitere 17% geben einen mittleren, ebenso viele einen kleinen an. Eine Person sagt (4%), sie hätte beim Gestalten mit konstruktivem Einsatz der neuen Medien keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

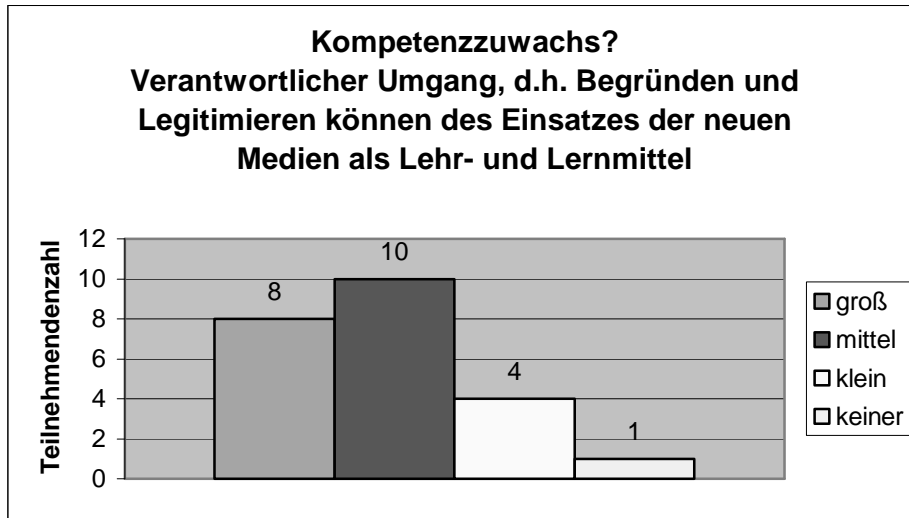
Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **78%**, d.h. mehr als 3 von 4 Teilnehmenden erzielt.

Das **Gestalten mit konstruktivem Einsatz der neuen Medien** war einer der beiden Bereiche, in dem die Studierenden nach dem Studienmodul im Schnittangaben, **besonders große Fortschritte** gemacht zu haben.

Über die Hälfte gibt an, einen großen Kompetenzzuwachs erzielt zu haben.

Diese Spitzengruppe ist mit 61% so groß wie sonst nirgends.

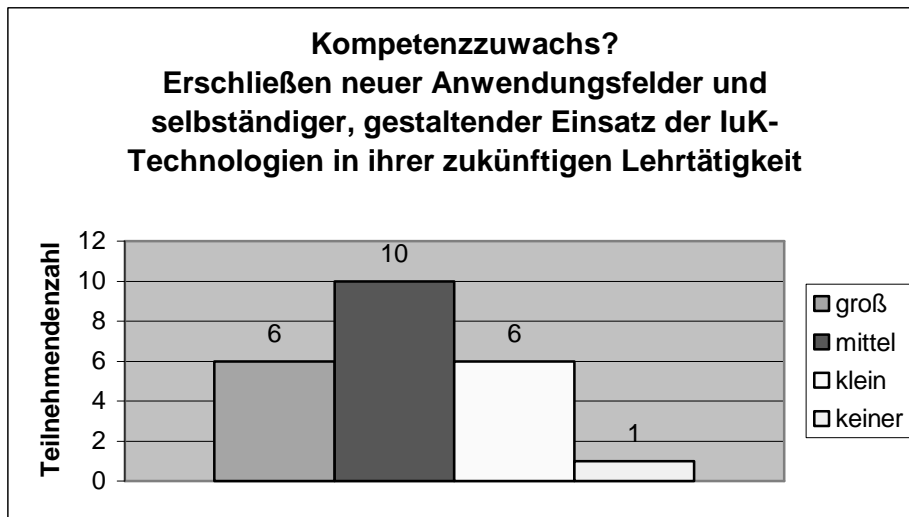
1.2 Verantwortlicher Umgang



Beim Verantwortlichen Umgang mit Neuen Medien geben **35%** an, einen **großen Kompetenzzuwachs** erzielt zu haben. Einen mittleren Kompetenzzuwachs geben 43% an, einen kleinen 17%. Eine Person sagt (4%), sie hätte beim Verantwortlichen Umgang mit Neuen Medien keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **78%** erzielt, d.h. mehr als 3 von 4 der Teilnehmenden.

1.3 Selbständiges Arbeiten

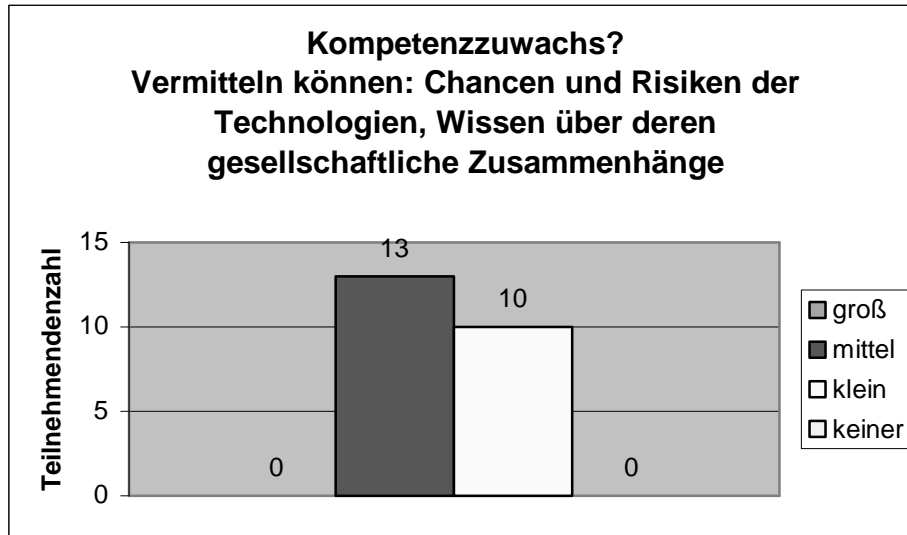


Für das Selbständige Arbeiten mit Neuen Medien geben 26% an, einen großen Kompetenzzuwachs erzielt zu haben. Einen mittleren Kompetenzzuwachs geben 43% an, einen kleinen 26%. Eine Person sagt (4%), sie hätte für das Selbständige Arbeiten mit Neuen Medien keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **70%** erzielt, d.h. fast 3 von 4 der Teilnehmenden.

2 Sachbezogene Kompetenzen: Fachliche Kompetenz (Theoretischer Zugang)

2.1 Chancen und Risiken



Bei der Vermittlung von Chancen und Risiken der neuen Technologien gibt niemand einen großen Kompetenzgewinn an. 57% geben an, einen mittleren Kompetenzzuwachs erzielt zu haben. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben 43% an. Niemand sagt, er hätte bei der Vermittlung von Chancen und Risiken der neuen Technologien keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **57%** erzielt, d.h. deutlich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden.

Allerdings fehlt die Spitzengruppe völlig.

2.2 Selbständige Reflexion

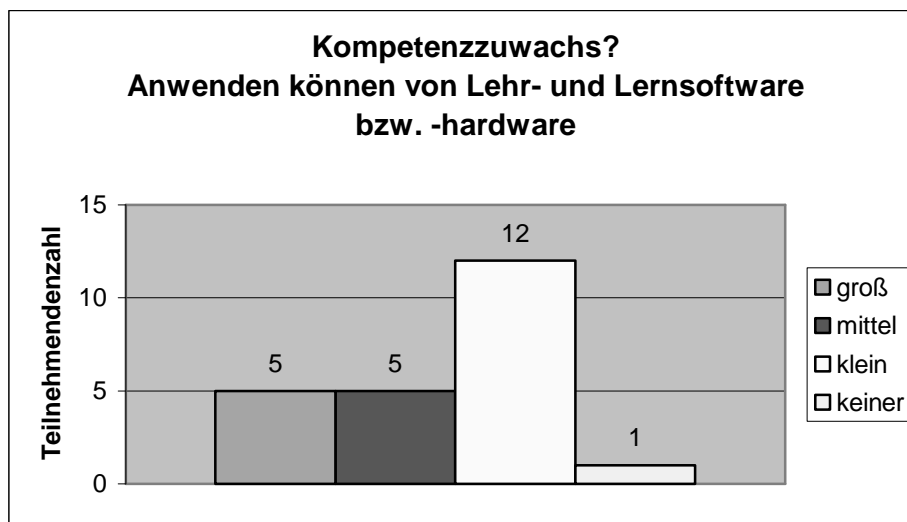


Beim Anregen zur selbständigen Reflexion geben 9% einen großen Kompetenzgewinn an. 52% geben an, einen mittleren Kompetenzzuwachs erzielt zu haben. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben 26% an. 13% sagen, sie hätten beim Anregen zur selbständigen Reflexion keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **61%** erzielt, d.h. etwas weniger als zwei Drittel der Teilnehmenden. Dem stehen allerdings auch 13% ohne Kompetenzgewinn zur Seite. Und die Spitzengruppe ist klein.

3 Sachbezogene Kompetenzen: Anwendungskompetenz (Instrumentell-pragmatischer Zugang)

3.1 Soft- und Hardware



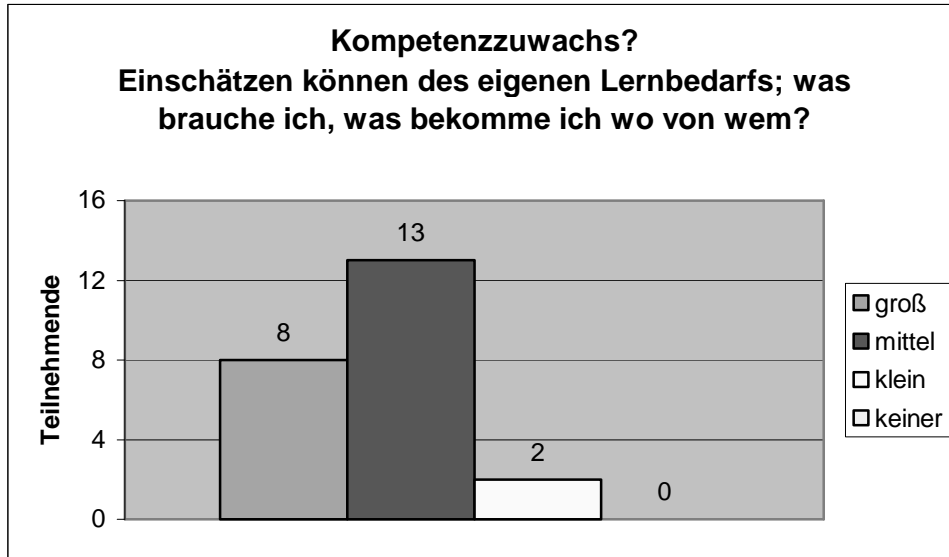
Beim Anwenden können von Soft- und Hardware geben 22% einen großen Kompetenzgewinn an, ebenso viele einen mittleren Kompetenzzuwachs. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben 52% an. Eine Person sagt (4%), sie hätte für das Anwenden von Soft- und Hardware keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **43%** erzielt, d.h. weniger als die Hälfte der Teilnehmenden. Dem steht allerdings auch nur eine Person ganz ohne Kompetenzgewinn zur Seite.

Dies ist die **Dimension mit den schlechtesten Ergebnissen**. Es gibt zwar fast Niemanden ohne Kompetenzgewinn, aber der Zuwachs war bei mehr als der Hälfte nur klein. Der Anteil von großem und mittlerem Kompetenzzuwachs ist zwar mit jeweils mehr als einem Fünftel vorhanden, er ist zusammen genommen im Verhältnis zu den anderen Dimensionen aber deutlich geringer. Immerhin gibt es eine Spitzengruppe (22%).

4 Prozessbezogene Kompetenzen: Autodidaktische Kompetenz

4.1 Eigener Lernbedarf



Für das Einschätzen des eigenen Lernbedarfs geben **35%** einen **großen Kompetenzgewinn** an, mehr als jeder Dritte. **57%** haben einen mittleren Kompetenzzuwachs erzielt. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben **9%** an. Niemand sagt, er oder sie hätte für das Einschätzen des eigenen Lernbedarfs keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **91%** erzielt.

Das Einschätzen des eigenen Lernbedarfs war einer von zwei Bereichen, in denen **die ganze Studiengruppe gute Fortschritte** gemacht hat. (91% mit mindestens mittlerem Kompetenzzuwachs)

5 Prozessbezogene Kompetenzen: Vermittlungskompetenz

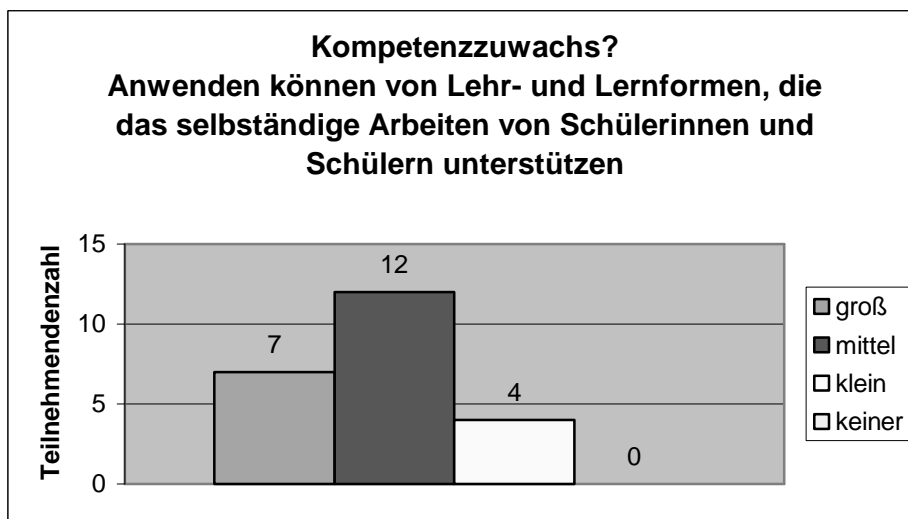
5.1 Transfer



Beim Transfer in das eigene Fachgebiet geben 22% einen großen Kompetenzgewinn an. 48% haben einen mittleren Kompetenzzuwachs erzielt. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben 26% an. Eine Person sagt (4%), sie hätte für den Transfer in das eigene Fachgebiet keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **70%** erzielt, d.h. fast zwei Drittel der Teilnehmenden.

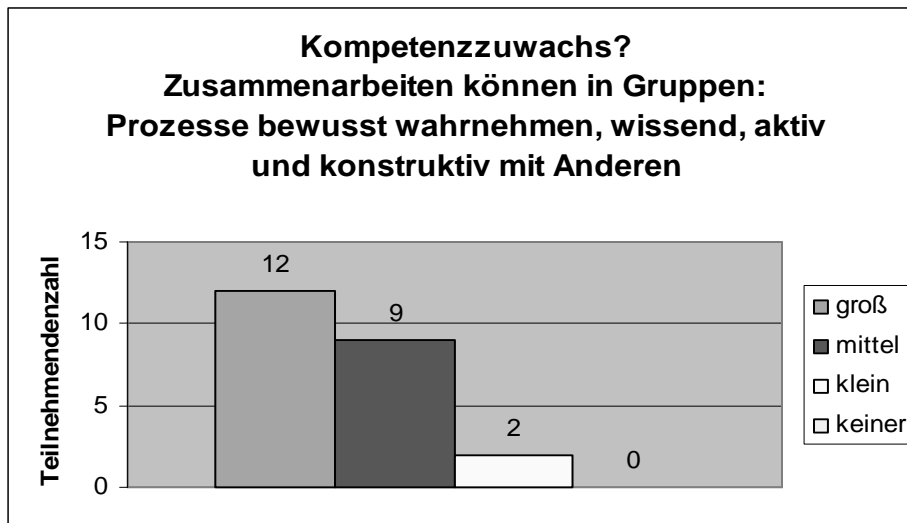
5.2 Handlungsorientierte Lehrformen



Beim Anwenden von Lehrformen für selbständiges Arbeiten geben 30% einen großen Kompetenzgewinn an. 52% geben an, einen mittleren Kompetenzzuwachs erzielt zu haben. Einen kleinen Kompetenzzuwachs geben 17% an. Niemand sagt, er oder sie hätte beim Anwenden von Lehrformen für selbständiges Arbeiten keinen Kompetenzzuwachs erzielt. Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **83%** erzielt.

6 Prozessbezogene Kompetenzen: Die Teamfähigkeit

6.1 Gruppenarbeit



Bei der Gruppenarbeit geben **52%** an, einen **großen Kompetenzzuwachs** erzielt zu haben, weitere 39% geben einen mittleren an. 9% sagen, sie hätten einen kleinen Kompetenzgewinn erzielt. Niemand sagt, er oder sie hätte bei der Gruppenarbeit keinen Kompetenzzuwachs erzielt.

Einen **mindestens mittleren Kompetenzzuwachs** haben nach eigener Einschätzung **91%**, d.h. mehr als 3 von 4 Teilnehmenden erzielt.

Die **Gruppenarbeit** war einer der beiden Bereiche, in dem die Studierenden nach dem Studienmodul im Schnittangaben, **besonders große Fortschritte** gemacht zu haben.

Über die Hälfte gibt an, einen großen Kompetenzzuwachs erzielt zu haben.

Der **gute Fortschritt** gilt aber auch für die **Studierendengruppe insgesamt** (mit 91% mindestens mittlerem Kompetenzzuwachs).

II. Beurteilung des Studienmoduls ICuM durch die Studierenden

1 Erwartungen an das Studienmodul

Die Erwartung der Studierenden bestand darin, das Handwerkszeug für Neue Medien zu erlernen:

Dass ich „das Handwerkszeug, was ich für die neuen Medien benötige, um es später auch einsetzen zu können, etwas näher gebracht bekomme.“ (Interview 2d, 17)⁵



Schaut man konkreter hin, dann hatten die Studierenden in der Regel **zwei Erwartungen**:

Das „**Erstellen**“ und die „**Anwendbarkeit**“ von **Unterrichtsmaterial** zu erlernen (ebd. 19).

Erwartungen an das Studienmodul

„Erstellen“ von Material	„Anwendbarkeit“ von Unterrichtsmaterial	Beides
2	1	3

Es ging darum zu erfahren,

„wie man (...) Computerprogramme benutzen kann“⁶ (Interview 2a, 18) und

„wie man mit solchen Programmen den **Unterricht** sinnvoller **gestalten** kann als ohne“⁷. (Interview 2a, 18)

Beide Erwartungen beziehen sich innerhalb der Medienkompetenz auf instrumentell-pragmatische Kompetenzen. Die erste Erwartung bezieht sich auf das Bedienen und Nutzen von Software, die zweite auf das konkrete Einbinden in den Unterricht. Manche Teilnehmende nannten beide Erwartungen explizit, manche nur eine von beiden. Die eine Nennung nur der Anwendbarkeit benennt ausdrücklich auch die Fähigkeiten zum Erstellen, über die der Interviewte aber durch seinen Informatikanteil im Studium bereits verfüge. 4 von 6 oder **2/3** nennen damit beides, **Erstellen und Anwenden von Unterrichtsmaterial** als Ziel

⁵ Zur Notation: Interview 2 bedeutet, dass es um ein Interview der Nachbefragung handelt und dass es das 4. Interview derselben ist. 17 bezeichnet den 17. Absatz des Interviews (einschließlich aller Angaben zum Interviewrahmen). Den Absatz nennt das verwendete Programm zur Kodierung, MaxQda, Position. Damit lässt sich das Zitat in MaxQda eindeutig und mit etwas Suche auch ohne MaxQda zur Überprüfung finden.

⁶ Weitere Zitate zur Erwartung: „dass ich mehr mit dem Computer *kann* als vorher“ (Interview 2e, 17), d. h. „mit irgendeinem Programm umgehen“ können, oder zu wissen, „wie ich eine Webseite erstelle“ (Interview 2e, 19); „wie ich den Computer einsetze, also eher dann praktisch“ (Interview 2b, 17).

⁷ Weitere Zitate zur Erwartung: „dass man lernt, wie man den Computer didaktisch sinnvoll, gut im Unterricht mit einbringen kann.“ (Interview 2c, 17); theoretisch Erarbeitetes „in Anwendungsbereiche umsetzen“ (Interview 2f, 27) können

– wenn auch nicht unbedingt für sich -, **1/3** nennt nur die **instrumentellen Kenntnisse und Fähigkeiten** als Ziel.

Kommentar:

Es fällt auf, dass die Teilnehmenden sehr unmittelbar nutzbare Kenntnisse und Fähigkeiten erwartet haben. **Im Zentrum der Erwartungen steht die instrumentell-pragmatische Kompetenz der Medienkompetenz.** Das „Handwerkszeug“ steht allerdings in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem, was die Universität vermitteln soll. Es sollen eben keine bloßen Anwendungen sein, dafür benötigt man keine Hochschule.⁸ Dem Maßstab von Wissenschaftlichkeit genügt das „Handwerkszeug“ alleine nicht. Aber auch dem, was die Studierenden danach machen sollen, wird es nicht gerecht. Sie sollen keine Spezialisten für das Bewältigen von *Routinen* werden, wie Fachhochschulabsolventen, sondern Spezialisten für das Bewältigen von *Krisen* (so die Professionalisierungstheorie von Oevermann). Einerseits erlangt man das instrumentelle Wissen in Computerkursen. Dazu bedarf es nicht der Universität. Komplementär dazu: Die Beherrschung der Anwendung, z. B. nach einem absolvierten Computerkurs, befähigt in der Regel nicht für das Bewältigen von Krisen, sondern nur für das Bewältigen von Routinen.

Zwischen Studierenden und Lehrenden entstand durch die verschiedenen Erwartungshaltungen zu Beginn eine Spannung, die zwar als Spannung sichtbar, aber lange nicht in ihren Gründen bewusst war. Allerdings liegen die tieferen Gründe auch außerhalb der Beteiligten. Innerhalb der vorhandenen Ausbildungsstruktur sind die Erwartungen von allen berechtigt und verständlich, und das Handeln der anderen erscheint nur als mangelnde Anerkennung des jeweils anderen. In verklausulierten Formen heißt das: den einen erschien es z. T. >zu theoretisch<, die anderen erschienen >theoriefeindlich und nur an Anwendungswissen interessiert<. Erst der Blick aufs Ganze legt den Zusammenhang frei. Diese Spannung durchzog besonders die erste Hälfte des Studienmoduls. Zu Beginn des Projektseminars machte eine Aussprache diesen Zusammenhang für alle sichtbar und annehmbar deutlich. Die vorher ambivalenten Äußerungen - anerkennend und vorwerfend zugleich von beiden Seiten - und die latenten Spannungen konnten so noch bewusst sichtbar und aufgelöst werden. (Außerdem erfüllte das Projektseminar bei vielen noch einen Teil der Erwartungen.) Allerdings bleiben Spuren noch in vielen Antworten der Studierenden übrig, das zeigt sich besonders an den Antworten, inwiefern sich die Erwartungen erfüllt haben.

Als Aufgabe bleibt die Veränderung der Rahmenbedingungen. Für eine Tätigkeit, in deren Zentrum Vermittlung steht, bedarf es einer anderen Verteilung der Ausbildungsanteile als bisher. Der sozialwissenschaftliche, besonders der pädagogische Anteil am Studium, sollte erheblich zuungunsten der fachwissenschaftlichen Anteile vergrößert werden. Dazu zählt auch, die Fachdidaktiken nicht zugunsten der Fächer zu streichen. Die fachdidaktischen Anteile sollten generell nur noch von ausgewiesenen Didaktikern besetzt werden und im Verteilungskampf nicht von Fachwissenschaftlern als zusätzlicher Arbeitsplatz genutzt werden. Die Studierenden leiden unter einer Entwicklung, die z. B. an der TUD in den letzten 10 Jahren die ehemals 15 Fachdidaktiken auf 1 in Mathematik zusammenschumpfen ließ. Die Aussagen der interviewten Studierenden, die nicht Mathematik studieren, zur Fachdidaktik in ihrem Studium, waren katastrophal. Für die Hochschulausbildung verschärft dies das Problem des nichtfachlichen Anteils im Lehramtsstudium. Faktisch wird er so noch

⁸ Das Problem der „Anwendungskompetenz“, wie weit sie an der Hochschule zu vermitteln sei, ist noch umstritten. So bereits die Theoretisch-konzeptionelle Grundlegung des ICuM-Projektes. (Vgl. die „Theoretisch-konzeptionelle Grundlegung“, Abschnitt 3.1.1, in: www.icum-tud.de) Für eine umfassendere, „sehr gute Übersicht über den Stand der Diskussion gerade auch über diesen Aspekt einer ‚Kompetenz für neue Medien‘“ verweist der Internettext auf einen „Band des Forum Bildung: Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Studie im Auftrag des Forum Bildung; Workshop am 14. September 2001 in Berlin (Materialien des Forum Bildung 12). Berlin 2002“ (ebd.)

weiter verkleinert. Selbst über rudimentäre Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen die Studierenden dann nicht bzw. nur, wenn man sie selbst kompensierend in Studienanteile einbaut, die für etwas anderes vorgesehen sind.

Z. T. waren die zusätzlich angebotenen Begleitveranstaltungen zu einzelnen Computerprogrammen zur Webseitenerstellung, Bildbearbeitung und dem Erstellen von Online-Übungsaufgaben eine solche kompensatorische Reaktion auf die Erwartung „Erstellen“ von Unterrichtsmaterial. Die Pflichtberatung vor dem Referat bei der Leitung, um didaktische und methodische Mindestanforderungen zu gewährleisten, war eine weitere kompensatorische Maßnahme, um stark heterogene didaktisch-methodische Vorkenntnisse, die z. T. bei fast Null lagen, zumindest teilweise auszugleichen. Was zunächst vorausgesetzt war, stellte sich im Verlauf als nicht vorhanden dar. Oder die Studierenden kompensierten es nicht selbst, zunächst aus welchen Gründen auch immer. Die Begleitveranstaltungen erfüllten ihren Zweck in jedem Fall bei einem Teil der Studierenden. Bis zu 9 Teilnehmende oder 39% geben an, eine spezifische Kompetenz – Gestalten können (D3C)- besonders in ihnen erworben zu haben (vgl. die Antworten aus dem summativen Fragebogen der Nachbefragung zu D3; Veranstaltung und Kompetenzzuwachs).

1.1 Drei Erwartungen erfüllt?

Welche Erwartungen haben sich erfüllt?

Drei Teilnehmende hatten nur eine der beiden Erwartungen:

- Für 2 Teilnehmende erfüllte sich nicht die Erwartung bezüglich des Erstellens von Material bzw. des entsprechenden Benutzens von Computerprogrammen. Für 1 Teilnehmer erfüllte sich nicht die 2. Erwartung, die sinnvollere Unterrichtsgestaltung mit neuen Medien.

Drei Teilnehmende hatten beide Erwartungen:

- Für 1 Teilnehmende erfüllten sich beide Erwartungen, für 2 erfüllte sich eine der beiden Erwartungen, die sie vorher hatten.

1. Erwartung (2 TN)

1. Erwartung „Computerprogramme benutzen“ erfüllt	Erwartung nicht erfüllt
-	2

2. Erwartung (1 TN)

2. Erwartung „Unterricht sinnvoller gestalten“ erfüllt	Erwartung nicht erfüllt
-	1

Beide Erwartungen (3 TN)

Beide Erwartungen erfüllt	1. Erwartung „Computerprogramme benutzen“ erfüllt	2. Erwartung „Unterricht sinnvoller gestalten“ erfüllt⁹	Keine Erwartung erfüllt
1	-	2	-

Für eine Interviewte haben sich ihre beiden Erwartungen erfüllt. Für zwei nur eine von beiden. Allerdings gibt ein Proband an, daran sei er selbst schuld, weil er die angebotenen Begleitveranstaltungen nicht besucht habe. Und für 3 Interviewte hat sich ihre eine Erwartung nicht erfüllt. Die instrumentell-pragmatische Kompetenz, die sie zu erwerben hofften, haben sie nach eigener Aussage mit einer Ausnahme nicht erworben. Wenn sie eine weitere Erwartung, im Hinblick auch auf die praktisch-reflexive Kompetenz hatten – die Unterrichtsgestaltung – dann hat sich diese Erwartung mit einer Ausnahme¹⁰ erfüllt. Die explizit in den Interviews formulierten Erwartungen, die sich nicht erfüllt haben, bezogen sich ausschließlich auf die instrumentell-pragmatische Kompetenz. Die praktisch-reflexive

⁹ Das die erste Erwartung nicht erfüllt wurde, führt ein Interviewter darauf zurück, dass er an den angebotenen Begleitveranstaltungen, die ihm dies gebracht hätten, nicht teilnehmen konnte.

¹⁰ Der Interviewte hatte das Gefühl, nur das gemacht zu haben, was er schon könne, Computerprogramme anzuwenden. Der Unterrichtsbezug, z.B. im Hinblick auf die Sozialform, sei nicht hergestellt worden: „Ich weiß auch immer noch nicht, wie ich jetzt Unterricht mit Computer machen könnte, in Gruppen, in Einzelplätzen oder ich allein mit Computer vorne.“ (Interview 2c, 23) Dagegen war die Theorie interessant und gut: „die Theorie, auch von den Seminaren her, war schon hoch interessant und auch gut“ (Interview 2c, 21).

Kompetenz haben sie erworben. Schaut man genauer hin, dann beziehen sich die Studierenden in ihren Antworten, ob ihre Erwartungen erfüllt wurden, auch noch auf andere Kompetenzen, z.B. die theoretische oder fachliche Kompetenz.

Für eine Interviewte hat sich eine andere Komponente erfüllt, die sich erst im Seminarverlauf ergab, und „die ich im Endeffekt sogar besser fand“ (Interview 2b, 17) Es ging um die Möglichkeit der Gestaltung einer Seminarveranstaltung und ihrer Erfahrung damit bzw. mit den Gestaltungen der anderen.

Für eine andere Interviewte hat sich zwar die genannte Erwartung nicht erfüllt, dagegen die „von dem theoretischen Teil vielleicht insofern schon“ (Interview 2e, 19).

Ähnlich ein weiterer Interviewter: „die Theorie, auch von den Seminaren her, war schon hoch interessant und auch gut“ (Interview 2c, 21).

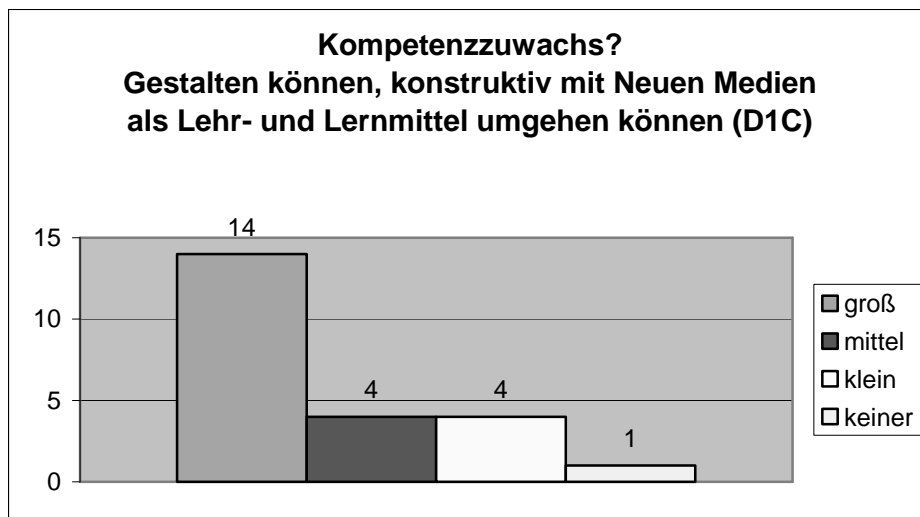
Zwischenfazit Erwartungen: Je stärker der allgemeine Unterrichtsbezug jenseits der instrumentellen Softwarekenntnisse und –fähigkeiten die Erwartungen beherrschte, desto wahrscheinlicher war es, dass sich die Erwartungen an das Studienmodul erfüllt haben. Je konkreter, rezepthafter die Erwartungen waren - konkrete Softwarekenntnisse und –fähigkeiten oder konkrete Unterrichtsgestaltung - desto weniger wahrscheinlich haben sich die Erwartungen im Studienmodul erfüllt.

Diese negativen Aussagen bezüglich der Erwartungen vom Erwerb instrumentell-pragmatischer Kenntnisse und Fähigkeiten, beziehen sich nur auf die Interviews. Nimmt man die Aussagen der Studierenden nach dem Projektseminar hinzu (vgl. die Wochenrückschau, „Ich habe gelernt...“), dann hat dagegen ein Großteil angegeben, mindestens die Anwendung von Software gelernt zu haben.

„Ich habe gelernt...“

Programme anwenden zu können	Selbst & mit anderen im Team zu arbeiten	Teamprozesse beobachten & wahrnehmen zu können	Ansprüche & Machbares zu verbinden, sich zurücknehmen zu können	Website zu gestalten	Unterricht mit Multimedia gestalten zu können	Verantwortung, man muss sich auf andere verlassen können
16	12	5	4	3	2	1

Die Antwort, „Ich habe gelernt Programme anwenden zu können“, ist sogar die häufigste. 70 % geben an, diese Anwendungskompetenz erworben zu haben. Diese Aussage deckt sich mit den Aussagen zum Kompetenzzuwachs im Studienmodul. Im summativen Fragebogen war die **Gestaltungsfähigkeit** (vgl. D1C) - neben der Teamfähigkeit (vgl. D1H) - der Bereich mit dem größten Kompetenzzuwachs. 61% geben ihren Kompetenzzuwachs mit „groß“ an, mehr als 75% mindestens mit „mittel“. Hier zeigt sich zudem, dass die Anwendungskompetenz in eine Gestaltungsfähigkeit eingebettet ist, die in der Wochenrückschau explizit nur 3mal genannt wurde.



Wie vom Pilotprojekt vorgesehen, ist die Anwendungskompetenz nicht alleine erworben worden, sondern sie ist eingebettet in die praktisch-reflexive Kompetenz (Gestalten und Verantworten können).

Die Ergebnisse aus den Interviews einerseits, sowie aus der „Wochenrückschau“ nach dem Projektseminar und dem summativen Fragebogen der Nachbefragung andererseits, differieren. Möglicherweise war die Stichprobe der 6 Interviews nicht repräsentativ und die Antworten sind dort negativer. Oder die Situation, einmal sagen zu können, was einem nicht gepasst hat – siehe die Spannungen – hat dazu geführt. Schließlich bewerten die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs im summativen Fragebogen in der betreffenden Kategorie - Anwenden können von Lern- und Lehrsoftware (D3H) -, als *einzig*er Kategorie hauptsächlich mit „klein“ (groß 5, mittel 5, klein 12, keinen 1). Sonst überwiegt immer ein mittlerer oder großer Kompetenzzuwachs. Zwar führen 18 bzw. 9 Teilnehmer ihren Kompetenzzuwachs auf das Projektseminar bzw. auf die Begleitveranstaltung zurück. Aber der war im Schnitt klein. Und auch bei der entsprechenden Fähigkeit gibt nur die Hälfte der Teilnehmenden mindestens „weitgehende“ Fähigkeiten an, um die der Kompetenz entsprechende Tätigkeit auch durchzuführen (12), die andere Hälfte (11) antwortet meist mit „teilweise“ (9). D. h., es gab einen Kompetenzzuwachs, an dessen Ende auch eine teilweise oder weitgehende Handlungsfähigkeit steht. Aber der Zuwachs war niedriger, als von den Teilnehmenden selbst erwartet. Das Problem scheint hier sehr spezifische und in dem Feld auch sehr hohe Erwartungen gewesen zu sein.¹¹

Deutlich wird aber durch die faktische Handlungsfähigkeit zwischen „weitgehend“ und „teilweise“ und durch die anderen Erhebungsinstrumente, dass das Projektseminar die instrumentell-pragmatischen Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Studierenden nach den Interviews im Studienmodul erwarteten zu erwerben, für eine große Gruppe – im Bereich zwischen 60 und 80% -, zumindest auch hervor gebracht hat, nachweisbar in bestimmten Bereichen, wie dem Gestalten können, oder den Antworten zum Erlernen, Programme anwenden zu können.

Unter den Rahmenbedingungen, die vorlagen, war das Studienmodul ICuM sehr erfolgreich. Und das, obwohl sich die Erwartungen, die die Studierenden vor den Veranstaltungen hatten, z. T. aus ihrer Perspektive nicht erfüllt haben. Noch der schärfste Kritiker meinte:

¹¹ Was bleibt, ist die Differenz zwischen dem positiven Ergebnis aus der Wochenrückschau zum Programme anwenden können und dem negativen Ergebnis zum Kompetenzzuwachs beim „Anwenden können von Lern- und Lehrsoftware“. In der Wahrnehmung der Studierenden und in Bezug auf ihre hohen Erwartungen war der Zuwachs offenbar aus ihrer Sicht noch zu gering.

„Aber abschließend habe ich meine Frustration mit dieser Woche herunter geschraubt, und möchte eventuell vorgebrachte Wutäußerungen hiermit auch zurückziehen! (-> keine Entschuldigung, weil das soll man ja nicht)

Im Allgemeinen kann man abschließend doch sagen, **es war echt gut!**“

(aus Fragebogen 2, Verbesserungsvorschläge und Kritik)

2 Nutzen der Veranstaltungen

2.1 Nutzen der Vorlesung in Bezug auf den Lernprozess

Die Antworten lassen sich in 3 Bereiche unterscheiden:

- 1) Quantitativer Nutzen: Ob die Vorlesung viel oder wenig genutzt hat
- 2) Details und Gründe: Was war hilfreich, was war hinderlich?
- 3) Einbettung ins Studienmodul: Zusammenhang Vorlesung – Seminar

Zu 1)

Die Antworten zum Vorlesungsnutzen reichen von „äußerst groß“ und „ziemlich hoch“ bis zu „da ziehe ich nicht viel raus“ und „gar keinen“.

- „die Vorlesung, die war vom Niveau her ziemlich hoch und es hat sehr, sehr viel Information drin“ gegeben. (2c, P. 121)
- Ein Studierender gibt an, sein Nutzen sei „Äußerst groß“ gewesen. Sie habe ihn „geistig ungeheuer motiviert“, u. a. auch, weil er sich an ihr „auch gerieben habe“. (2f, P. 112)
- „ich finde Vorlesungen meistens ein bisschen langweilig. Aber die, aber für 'ne Vorlesung ging's eigentlich noch, durch diese Power Point Präsentationen.“ (2a, P. 313)
- „ich tue mich generell mit Vorlesungen 'n bisschen schwer, weil ich das so 2 Stunden mich voll, Volllabern, in dem Sinne lassen, da ziehe ich nicht viel raus. Mir hat es dann wirklich mehr gebracht, dann mit dem Skript zu arbeiten.“ (2b, P. 120)
- „Gar keinen“ Nutzen hat eine Studierende aus der Vorlesung gezogen. (2e, 141)

Zu 2)

Sehr **hilfreich** wird die **Visualisierung** mit Folien bewertet, wie es bereits anklang – auch wenn vielleicht mal eine Folie überladen war.

Zu kurz kam für viele der Bezug auf den späteren Unterricht. Einer vermisste eine tiefer gehende Kritik.

- Es „war ziemlich viel Information drin und man konnte es auch gut anwenden oder sich verbildlichen. Also er hat sehr viel mit, mit, mit äh Figuren und Bildern gearbeitet auch in der Vorlesung, es war schon gut gewesen. (2c, P. 121)
- „ich finde Vorlesungen meistens ein bisschen langweilig. Aber die, aber für 'ne Vorlesung ging's eigentlich noch, durch diese Power Point Präsentationen.“ (2a, P. 313)
- „eine Powerpoint-Folie fand ich unheimlich schlecht. Und so hab ich mir gesagt: ‚So eine möchte ich nie machen.‘“ (2b, 122)

- „Aber ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, wie gesagt, wie ich in meiner späteren Berufslaufbahn irgendwas aus dieser Vorlesung benutzen soll. Das war zuviel Theorie, aber das, o. k, das ist halt eine Vorlesung. Aber auch die Themen, ich hätte halt mir gewünscht, wie gesagt, zu lernen wie ich meinen Unterricht machen kann mit diesen neuen Medien. Und das kam natürlich da überhaupt nicht in dieser Vorlesung.“ (Interview 2a, P. 138)
- Zu kurz kamen einem Studierenden in der Diskussion und Kritik „die Faktoren“, „die gesellschaftspolitisch wirksam“ sind. Probleme bei der „Techniknutzung“ und „technischen Kommunikation“, „dass das zu lösen sei“, wäre zu unkritisch dargestellt wurden, so, als seien sie zu leicht zu lösen. Das erschien ihm so, als bleibe die Vorlesungskritik bei „einer deskriptiven Weise stehen“. Aber gerade über die Reibung habe er „da einige Punkte gehabt, die ich anders betrachtet habe, aber umso mehr hat es mich dann weiter gebracht.“ (2f, 112)

Eine **zusätzliche Nachfrage zum teilweise geringen Besuch der Vorlesung** ergab:

- Geringer Besuch sei „ein allgemeines Problem von Vorlesungen.“ Diese Vorlesung hat „sich sehr, sehr strikt an das (...) Skript gehalten und da sagen viele, das kann ich im Skript nachlesen, warum soll ich zur Veranstaltung gehen“? (2c, 357)
- Grund für den zurückgehenden Vorlesungsbesuch war „mangelndes Interesse“ (2d, 236)
- Und, „dass diese Informationspädagogik eine Pflichtveranstaltung ist (...) das heißt aber noch lang nicht für Studenten, dass Präsenzplicht ist.“ (2c, 357) Weil sie als langweilig empfunden wird oder als wenig hilfreich, z.B., weil man mit ihr wenig anfangen kann. Und weil es ein Skript gibt, mit dem ich mir den Stoff ebenso gut, bzw. für diese Personen *besser* aneignen kann.
- Ein Studierender gibt an er habe „immer auf die Vorlesung gefreut, von daher“ könne er das für sich „nicht beantworten. Ich hab den Eindruck, auch durch Gespräche mit Kommilitonen, dass zunächst die Vorlesung als *zu theoretisch* galt, als *zu inhaltsschwanger*, als *nicht begreifbar*, (...) scheinbar brauchte man noch mehr Zeit, um sich da hin zu denken, um sich in diese Abstraktion hineinzudenken. Zum Ende der Vorlesung klappte das besser, hab ich den Eindruck.“ (2f, 256) Das habe sich auch negativ auf einige Referate im Seminar ausgewirkt, die sich am Vorlesungsstoff orientieren sollten.

Zu 3)

Gewünscht wurde eine bessere Verbindung zwischen Vorlesung und Seminar, sowohl zeitlich von den Organisatoren - Seminar und Vorlesung waren unglücklich „zeitversetzt“ (2c, 121) -, als auch inhaltlich von den Teilnehmenden in ihren Referaten (vgl. 2b, 289, 2c, 121-123, unklarer Zusammenhang 2d, 90-94).

- „es war halt schad, dass es mit dem Seminar und der Vorlesung immer ein bisschen zeitversetzt war. (2c, 121)

- Trotz Vor- und Nachbereitung, die am Anfang des Semesters „noch ganz gut“ klappte, habe der Person zunehmend „dann der Zusammenhang zu unserer Veranstaltung ein bisschen gefehlt (...) zwischen Vorlesung und Seminar“ (2d, 90-92)

Fazit Vorlesungsnutzen:

Die Relevanz des Stoffes und der Theorie war z. T. unklar, ebenso wie der Bezug auf die Anwendung des Wissens. Ein Lösungsansatz läge darin, für Studierende des Lehramtes praxisrelevante Beispiele in die Vorlesung einzubauen.

Studierende hätten es außerdem besser gefunden, wenn „mehr Bezug zur realen Welt gezogen worden wäre“ (2b, 287) In der Form ergab sich, so ein Studierender über seine Kommilitonen, „dass sie überhaupt nicht sahen, wozu diese Vorlesung gut sein sollte.“ (2d, 236) D. h., und das gilt auch für ihn selbst: „Sie wussten nicht, wie das, was sie da hören, anwenden sollen. Und mir ging es eigentlich auch so.“ (2d, 236)¹²

Zusammengefasst lauten die Faktoren, die den Nutzen am Vorlesungsbesuch geringer erscheinen lassen im Unterschied zu Seminar und Projektseminar.¹³

- Mangelnde Erfahrung mit der Veranstaltungsform Vorlesung, bzw. mangelnde gewinnbringende Erfahrung mit ihr,
- mangelnde sichtbare Relevanz, verstärkt durch hohe Anforderungen an die Abstraktionsleistung,
- ein instrumentelles Verständnis von Theorie

„... die Theorie graue Theorie blieb“ (2f, 246)

2.2 Nutzen des Seminars in Bezug auf den Lernprozess

Die Wertungen reichen von „**äußerst gut**“ und „**ziemlich gut**“ über „**eigentlich o.k.**“ bis zu „**nicht so gut**“.

- „Den fand ich äußerst gut“ (2c, 125)
- „Ja, ich, ich fand den ziemlich, äh, das fand ich ziemlich gut, einfach. (2b, 129)



¹² Das deckt sich mit den Antworten aus dem Fragebogen 2: Für die Vorlesung forderten die Studierenden „mehr Beispiele“ und eine „anschaulichere“, „weniger abstrakte“, „abwechslungsreichere“ Vorlesung, vielleicht sogar speziell „für das Lehramt“ in „Verbesserungsvorschläge und Kritik“ (s.u.)

¹³ Wie sich erst aus der summativen Befragung ergab, ist die Auswahl der Interviewten in einer Hinsicht nicht völlig repräsentativ. 4 der 6 Befragten haben mindestens ein human-, sozial- oder geisteswissenschaftliches Fach. Diese Gruppe hat im Vergleich noch deutlich mehr aus der Vorlesung gezogen, als die Anderen (6 von 8 gegenüber 2 von 12). Für die Gesamtgruppe wäre das Ergebnis also tendenziell noch etwas schlechter in Bezug auf den Vorlesungsnutzen. (Explizit sagen 56%, dass sie Probleme mit der Vorlesung hatten.) Die Kritikpunkte und Veränderungswünsche sind aber für alle, unabhängig von den Fächern, dieselben. Beide Ergebnisse belegt ein Vergleich mit den Antworten zu „Verbesserungsvorschläge und Kritik“ aus dem Fragebogen 2 (s. u.). Ein besonderes Lob der Vorlesung andererseits, das sich auch in den „Highlights im Studienmodul“ (s. u.) wieder findet, bildet also eine Ausnahme.

- „Und wir haben eigentlich nicht soviel davon gewonnen. Also, diese Stunden fand ich didaktisch nicht so gut. Aber das lag ja an uns selbst.“ (2a, 290)
- „Ja, der war eigentlich o. k.“ (2e, 143)

Probandin oder Proband (P): „Das glaube ich, kam ja schon so ein bisschen raus. Nachdem der Herr Sesink gesagt hat, dass man an der Uni eigentlich nur - vielleicht gebe ich ihn jetzt falsch, wahrscheinlich gebe ich ihn jetzt falsch wieder, aber ich habe es so verstanden – dass man an der Uni meistens nur Theorie lernt. Dass das auch nötig ist und dass man sich die Praxis irgendwo anders aneignen muss, halte ich die Vorlesung schon für sinnvoller als vorher. Also, oder für gerechtfertigter als vorher. Aber ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, wie gesagt, wie ich in meiner späteren Berufslaufbahn irgendwas aus dieser Vorlesung benutzen soll. Das war zuviel Theorie, aber das, o. k., das ist halt eine Vorlesung. Aber auch die Themen, ich hätte halt mir gewünscht, wie gesagt, zu lernen wie ich meinen Unterricht machen kann mit diesen neuen Medien. Und das kam natürlich da überhaupt nicht in dieser Vorlesung.“ (2a, 138)

„Im Seminar eigentlich genauso. Da waren ja, da wurden ja praktisch die Themen aus der Vorlesung aufgegriffen und noch mal von uns umgesetzt. Und da kann ich, dafür gilt das Gleiche dann. <Kurze Pause, dann leise:> wie für die Vorlesung.“ (2a, 140)

„Das hat mir viel gebracht. Vor allem im Lernprozess von, von Unterricht halten. Weil ich das vorher auch noch nicht gemacht hatte. Also, es ist schwer möglich, wenn man dann so 'ne halbe Stunde Referat hält, das ist dann doch meistens eher 'n Vortrag. Und, habt ihr Fragen? Und das fand ich da ziemlich gut gelöst, dass, dass wir da halt wirklich, 'ne Unterrichtsstunde gehalten haben.“ (2b, 129)



„Den fand ich äußerst gut, wie gesagt, weil wir einmal eigene Seminarstile ausprobieren durften, Gruppenarbeit. Stures Präsentieren von vorne, einen Einzelvortrag halten kam eigentlich gar nicht vor oder wenig, man konnte mit den anderen Leuten mitarbeiten in Gruppenarbeiten, es kamen Gespräche zustande und man hat auch mal - da man nicht das Thema selbst alleine vorgetragen hat - man ist in die Diskussion gekommen mit den anderen Leuten und hat auch andere Standpunkte hören können, des fand ich ganz gut“ (2c, 125)

P: „Ja, jeder hat mit anderen Ideen und Materialien gearbeitet, von daher <Pause> hab ich von dem, wie andere Stunden z.B. erarbeitet haben, natürlich auch profitiert und gelernt.“ (2d, 96)

P: „Ja, der war eigentlich o. k. Also, ich fand, z. T. hätte noch mehr rüberkommen können. Also inhaltlich. Zu den einzelnen Themen. Z. T. hab' ich mir <Wort betont:> mehr erhofft, sag ich mal, von dem, was dahinter steht. aber, alles in allem fand ich, war's schon 'n guter und grober Überblick mal über so Bereiche. Was halt alles in Verbindung mit Computer und Schule so zusammenhängt.

I: Und, du sagst, du hast dir z. T. mehr erhofft

P: Hmhm.

I: Und worauf bezieht sich dieses mehr?

P: Ja, inhaltlich, was ich jetzt meinte. Also, dass ich gern noch mehr Informationen zu den einzelnen Themen in dem Seminar kommen hätte, oder gerne bekommen hätte. Weil, also, z.

T. fand ich, war's zu wenig, was speziell zu diesem Thema <Wort betont:> kam, von den einzelnen Gruppen.

I: Also in Bezug auf die Gruppen,

P: Hmhm

I: nicht in Beziehung auf die Leute, die Leitung.

P: <Gedoppelt> Nee, nee nee." (2e, 143-153)

Inhaltliches Niveau der Referate

Später konnten sich die Studierenden noch detaillierter über **das inhaltliche Niveau der Referate** äußern. Die Frage wurde aufgenommen, weil das Niveau aus Sicht der Leitung sehr heterogen war, von sehr gut bis sehr schlecht. Die Studierenden haben es ähnlich wahrgenommen.

Das inhaltliche Niveau der Referate fand ich ...

- P: „**Sehr unterschiedlich**. Also, da waren welche dabei, die waren unheimlich reflektiert. Und, da waren welche dabei, da war inhaltlich nicht viel da.“ (2b, 285)
- P: „**zum Teil o. k., zum Teil nicht o. k.**“ (2e, 404)
- P: „(...) am Ende kam dann irgendwas raus, das man sich aus den Fingern gesaugt hatte. Und das war **inhaltlich manchmal falsch**.“ (2a, 290)
- P: „Das Niveau der Referate fand ich o. k., **das war gut**. <Pause> Wobei mir da eben aber, schon ähnlich wie auch bei den Vorlesungen halt, so der der Bezug zu unserem eigentlichen Grundthema, also zu dieser Informationspädagogik, ein bisschen gefehlt hat.“ (2d, 234)
- P: „Also, ich fand den Inhalt eigentlich im Seminar **absolut ausreichend**. Absolut.“ (2c, 341)
- P: „**Mäßig**, unseres eingeschlossen, nicht gelungen. (2f, 244)

P: „**Mäßig**, unseres eingeschlossen, nicht gelungen.

I: Woran lag 's?

P: <Pause> Von mir ausgehend könnte ich sagen, mir war nicht klar, ob in einem Pädagogik Seminar mehr Erwartungen auf die didaktische Weise des Überbringens eines Referates gelegt wird oder auf die inhaltliche Konsistenz. Und im Allgemeinen hatte ich den Eindruck, dass für viele neue Studenten, die jetzt erst mit dem Studium begonnen haben, die Theorie graue Theorie blieb und die Probleme noch dem theoretischen Stoff vorgelagert waren, die dann in den Referaten zur Sprache kamen.

I: Was heißt vorgelagert?

P: Einzelne Punkte, die, (...) zum Problem wurden und die man dann weiter verfolgt hat bis zum Ende, aber des, den thematischen Weitblick oder die Fassung des Themas

I: Also Probleme an einem inhaltlichen Punkt, nicht methodisch, nicht didaktisch oder?

P: Methodisch hat sich das dann entwickelt aus diesem Punkt heraus, aus dem inhaltlichen. Ich glaube, dass Verständnisprobleme auch da waren. Man hat das Thema gestellt bekommen, äh man hat sich in der Literatur weitergehängt, aber man hat oder ich hatte beim Großteil der Referate - nicht bei allen, es waren auch

Ausnahmen dazwischen - ein bisschen die Auffassung, dass das Thema nicht im Gesamten gesehen wurde und dann dargestellt und behandelt, sondern dass einzelne Punkte einfach rausgelöst wurden und zur Darstellung kamen.

I: Weil der Überblick gefehlt hat, oder das Verständnis?

P: Vielleicht auch das Verständnis im Umgang mit Theorie am Anfang, wenn man anfängt zu studieren.“ (2f, 244-254)

„Einmal **wäre 'n Handout gut gewesen**, vorneweg, oder während des Seminars und am Ende dann halt, ich denk dass das noch kommt.“ (2c, 343)¹⁴ „Es fällt mir nicht nur an der Stelle auf, es fällt mir im allgemeinen bei Referaten auf und es fällt mir an der Stelle so auf, weil normalerweise, also oft waren Seminare so, dass ich ein Seminar gehalten hab und dann musst ich nix mehr abgeben (wohl in Naturwissenschaften, T.T.). Oder jetzt hab ich ein Seminar gehalten, musste noch was schriftlich abgeben und irgendwie geht das da jetzt verloren, weil es ja genau (..) die Inhalte beinhaltet, die ich vorgetragen habe, oder die wir vorgetragen haben.“ (2c, 353)

„Und, das Seminar, das wurde ja didaktisch eigentlich gestaltet durch die, durch uns selbst. Also nicht die Gruppe. Und das war didaktisch manchmal nicht so gut. Denn wenn einfach nur ein Thema genannt wird, das in dieser Stunde gerade bearbeitet werden soll. Und dann werden ein paar Fragen gestellt, ohne, ohne den Schülern, die wir in diesem Fall auch waren, ohne den Seminarteilnehmern irgendwelche Hinweise zu geben, oder irgendwelche, irgendwelche, <kurze Pause> na ja, irgendwelche Theorie, ohne irgendwelche Hinweise zu geben, das finde ich nicht so gut. Und am Ende kam dann irgendwas raus, dass man sich aus den Fingern gesaugt hatte. Und das war inhaltlich manchmal falsch. Und wir haben eigentlich nicht soviel davon gewonnen. Also, diese Stunden fand ich didaktisch nicht so gut. Aber das lag ja an uns selbst.“ (2a, 290)

Der Nutzen des Seminars, bezogen auf die Referate, war wohl entsprechend der heterogenen Qualität der Referate „sehr unterschiedlich“. (2b, 285)

Auffallend ist, dass die Studierenden die Seminarveranstaltungen mit schulischem Vokabular belegt haben. Sie sprechen nicht von Seminarveranstaltungen, sondern von „Stunden“, die sie gestaltet oder „gehalten“ haben. So, als seien sie in dem Moment nicht an der Universität mit gleichrangigen Kommilitonen, sondern in einer Schule vor bzw. in einer Klasse tätig.

Fazit zum Nutzen des Seminars:

Viele Teilnehmende haben es für ihre berufliche Laufbahn als sehr wichtig erachtet und sehr positiv bewertet, dass sie im Seminar eine Veranstaltung mit anderen Studierenden gestalten konnten. (vgl. den Abschnitt Highlights) Die Qualität der Seminargestaltungen war dabei sehr unterschiedlich, was viele bemängelt haben. So ergibt sich eine große Bandbreite der Bewertungen. Die Ursachen der unterschiedliche Qualität können z. T. durch geringe Erfahrung und fehlende Übung im Präsentieren (Unterrichten) und den z. T. fehlenden inhaltlichen, didaktischen und methodischen Vorkenntnissen erklärt werden.

¹⁴ Die Veröffentlichung der Seminararbeiten regte auch eine andere Interviewte an. Die Anregung haben wir direkt aus der Evaluation aufgenommen. Der Vorschlag wurde weitergegeben und von allen positiv aufgenommen. Nun sind von den Teilnehmenden selbst im BSCW veröffentlicht 6 von 8 Arbeiten für alle zugänglich – nun besonders für spätere Prüfungen.

Um dem zu begegnen, wurde bereits im Verlauf des Seminars eine optionale Beratung zum Gestaltungskonzept der Seminarveranstaltung angeboten. Diese Beratung sollte nach den Erfahrungen verbindlich werden. Heterogene Vorkenntnisse und mangelnde Übung im Gestalten und Durchführen einer Veranstaltung können so teilweise ausgeglichen werden, ohne dass die Studierenden auf ihre positiven Erfahrungen mit der eigenen Seminargestaltung verzichten müssen.

2.3 Nutzen der Projektseminar in Bezug auf den Lernprozess

Der folgende Absatz fasst den **allgemeinen Nutzen des Projektseminars** zusammen:

„Da haben wir (...) genau das gemacht, was ich eigentlich (...) wollte. Wir haben Programme zur Verfügung gestellt bekommen und haben Tipps bekommen und Hinweise, wie wir die praktisch dann für den Unterricht oder (...) für die Schüler nutzen können.“ (2a, 18)

Detaillierter setzen die Befragten Akzente, oder es gibt Abweichungen, je nach eigenen Erwartungen.

Der Nutzen des Projektseminars wird bei **4 Befragten** als **sehr hoch** eingeschätzt:

- „Da haben wir (...) das gemacht, was ich eigentlich (...) wollte.“ (2a, 18)
- „das war der größte Lernprozess“ (2b, 131),
- „sehr gut“ (2d, 98) und
- „noch höher als den Nutzen der Vorlesung“, die vom Probanden bereits unter den Highlights aufgeführt wurde (2f, 124).

Einem Befragten hat sie **begrenzt genützt**, **einer** Befragten **fast gar nicht**. Sie habe „nichts dazu gelernt im Bezug auf Computer und Gruppenarbeit.“ (2e, 153)

Positiv wurde der **Anwendungsbezug zwischen Programmen, Gruppenarbeit und Unterrichtsbezug** im Projektseminar erfahren:

„Also (...) die Blockveranstaltung (...) hat meinen Lernprozess sehr beflügelt. (...) Ich habe halt die Programme gelernt, ich habe neue Erfahrung mit Gruppenarbeit gemacht. Und, ich habe Hinweise bekommen, wie ich die neuen Medien im Unterricht einsetzen kann.“ (2a, 142)

„ich glaub', dass war der größte Lernprozess. Das, was so das Umsetzen von (...) den Ideen angeht.“ (2b, 131), besonders, dass sie auch in den Neuen Medien „leiser“ und thematisch hilfreich umsetzbar sind (s. u.).

Das nächste Zitat beschreibt den Nutzen des Projektseminars im **Verhältnis zum gesamten Studienmodul**. Deutlich gelobt wird auch hier der **Anwendungsbezug**, der sich eingestellt habe:

„Was sich für mich freudig herausgestellt hat, war jetzt nach dem einwöchigen Teil, den wir zum Schluss gemacht haben, dass ich entgegen all dem, was ich in über des ganze Jahr oder über des halbe Jahr erfahren hatte - und ich immer wieder Zweifel hatte, inwieweit ich überhaupt dieses Modul, was wir da erarbeiten oder überhaupt die Idee eben mit neuen Medien im Unterricht zu arbeiten -, plötzlich doch anwendbar sah. Das wurde mir vorher nicht klar, also wir haben verschiedene

Stunden gehalten und jeder hatte da sein eigenes Thema und ich hab mich bei jedem Thema immer wieder gefragt, wie können wir da den Bogen zurückspannen zu dem, was wir eigentlich wollen oder was ich gedacht habe, was ich auch will.“ (2d, 19)

Die **Erfahrung**, das Medium jenseits von Computerspielen, aufdringlichem Sound und grellen Farben „auch leiser“ oder „**dezent**“ einsetzen zu können und damit wirklich „**dem Thema helfen**“ zu können, nahm eine Befragte aus dem Projektseminar mit. (2b, 131)

Den Nutzen des Projektseminars **in Bezug auf Gruppenarbeit** erwähnen zwei weitere Befragte.

„ich habe **neue Erfahrungen** mit Gruppenarbeit gemacht“ (2a, 142)

„Gruppenarbeit habe ich **viel gelernt**.“ (2b, 132)

Einen **methodischen Nutzen** führt eine weitere Befragte aus. Sie lobt die **Handlungsorientierung** und die möglichst weitreichende **Selbststeuerung des Lernprozesses**:

„in der Blockveranstaltung wurde das ja praktisch so vermittelt, dass uns eine Aufgabe gestellt wurde, und dann wurden wir erst mal alleine gelassen. Und wenn dann Probleme auftraten, dann wurde uns an der Stelle geholfen. Das ist im Prinzip ja eigentlich ganz gut. Ja. Und zwischendurch wurden mal (...) praktisch Zwischenergebnisse kontrolliert und dann Hinweise gegeben. Also eigentlich waren wir da recht, also nach der Aufgabenstellung, recht auf uns alleine gestellt. Das ist eigentlich eine ganz gute Methode.“ (2a, 290)

Nun zu den beiden **kritischeren Bemerkungen**:

Eine Person fand die Woche gut, obwohl es „eine harte Woche gewesen“ sei. „Man hat viel geschafft und die Zeit ist schnell vergangen.“ Sie fand nur „schade“, dass **einige Gruppen** den **geforderten Unterrichtsbezug vermissen ließen**. Hier war sie ihr offenbar nicht nützlich genug, bezüglich auf ihre Erwartungen.

Eine weitere Person fand, dass „sie **persönlich nicht so viel**“ aus dem Projektseminar **gezogen** habe. Sie **hätte „nichts dazu gelernt im Bezug auf Computer und Gruppenarbeit. (...) Kannte ich schon.“** (2e, 153) Nur über die Reflexion über

Gruppenarbeit habe sie etwas „Neues“ gelernt, „dass man damit dann so theoretisch noch umgeht.“ Gemeint sind Hilfen wie GaST, der Fragebogen zur Gruppenarbeit - „was wir da haben ausfüllen müssen“ - und entsprechende Reflexionseinheiten, die die Arbeitsorganisation und Selbstwahrnehmung verbessern sollten, im Hinblick auch auf das *Lehren* mit der Sozialform Gruppenarbeit. Das kam bei ihr aber wohl ungenügend, vielleicht sogar als Geschwafel an. Hier konstatiert sie nur ein fast abfällig klingendes „da drüber reden (.), über Gruppenarbeit“.

Die **Motivation der Leitung**, für die künftigen Lehrenden **Eingriffsmöglichkeiten bei der** Lehre mit dieser **Sozialform Gruppenarbeit** zu ermöglichen - wenn der Lehrende mindestens weiß, was, warum gut oder schlecht in einer Gruppe läuft oder laufen kann - wurde der Befragten nicht klar. Der Zusammenhang wäre bei der nächsten Veranstaltung von der Leitung im Hinblick auf das Lernen und Lehren der Prozessbezogenen Kompetenz

„Teamfähigkeit“ deutlicher zu machen. (Etwa mit einer kurzen, vorbereitenden Literaturempfehlung.¹⁵) Der Nutzen des Projektseminars könnte entsprechend erhöht werden.

Fazit zum Nutzen des Projektseminars

Das Projektseminar war in Bezug auf die Erwartungen der Studierenden die nutzbringendste Veranstaltung. Positiv bewertet wurden besonders der Anwendungsbezug – Software anwenden zur Gestaltung eines Produkts, Unterrichtsbezug – sowie die Erfahrungen mit Gruppenarbeit.

Die Studierenden haben in dem Projektseminar Erfahrungen mit einer an der Universität immer noch wenig üblichen Arbeitsform gesammelt - und das mit großem Erfolg, wie die Bewertungen (subjektiv) und die Unterrichtsprojekte (objektiv) zeigen.

Hilfreich für zukünftige Studierende des Studienmoduls wäre eine detaillierte Übersicht, was in welchem Teil des Moduls zu erwarten ist. Dann könnten sie von Beginn an besser einschätzen, dass sich im Projektseminar einige ihrer Erwartungen bezüglich Anwendungs- und Unterrichtsbezug (vielleicht erst dort) erfüllen werden. Zu überlegen wäre vielleicht eine explizitere Einheit zur Sozialform Gruppenarbeit, damit sich die positiven eigenen Erfahrungen auch in Kenntnissen und Fähigkeiten bezüglich der Lehrform stärker niederschlagen.

3 Highlights im Studienmodul

<i>Seminar</i>	<i>Projektseminar</i>	<i>Vorlesung</i>
5	4	1

Die Schwerpunkte waren verteilt. Die 6 Interviewten hatten verschiedene Veranstaltungen und Aspekte, die sie besonders gelungen fanden (Mehrfachnennungen waren möglich). Das spricht dafür, dass mit den ausgewählten, verschiedenen Veranstaltungen des Studienmoduls verschiedene Bedürfnisse und Erwartungen bei den Teilnehmern angesprochen werden konnten. Jeder konnte etwas für ihn Ansprechendes und sogar Herausragendes finden. Die Vorlesung kommt bei den ausgesprochen positiven Elementen des Studienmoduls allerdings schlechter weg als die beiden anderen Veranstaltungen Seminar und Projektseminar. Die möglichen Gründe dafür werden an einer anderen Stelle diskutiert und hier nur erwähnt. (vgl. besonders „Nutzen der Vorlesung“, „Verbesserungswünsche und Kritik“)

¹⁵ Zur Einführung geeignet z. B. die Einleitung in Schulz von Thun, Ferdinand: *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*. Hamburg 1981 (12-21) (pädagogisch-psychologischer Fokus Kommunikation). Einleitend auch z. B. - mit dem Fokus Arbeiten in Gruppen - Cohn, Ruth: *Pädagogisch-therapeutische Interaktion*. 1975. In: dies. *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zur Pädagogik für alle*. Stuttgart 1975. (176-216) Die Ausdrücke „Therapie“ und „Behandlung“ sind hier irreführend. Es geht Cohn im Text gerade nicht um einen „Seelenstrip-tease“ oder ähnliches bzw. um Amateuropsychologie, sondern nur um Wahrnehmung, Grundwissen und Grundtechniken im pädagogischen Feld. Dieser Weg kommt auch der Forderung nach ganzheitlichem Unterricht entgegen, was hier nur meint, dass neben dem Kopf Sinne und Gefühle eine ebenso wichtige Rolle für das Lernen spielen. Zum Thema „Rolle“ z.B. den nach wie vor aktuellen Aufsatz von Nipkow, Karl Ernst: *Rollenkonflikte und Identitätskrisen des Lehrers in der Schule von heute*. 1978. In: Biermann, Rudolf (Hg.): *Interaktion – Unterricht – Schule*. Darmstadt 1985. 296-324. Und zum Thema „Gruppendynamik“ vielleicht Teile aus dem einführenden Band von Freudenreich, Dorothea: *Gruppendynamik und Schule*. 2. Aufl. Darmstadt 1994. 109-111 oder 109-127.

- „Highlights, also das Seminar, absolut, ja.“
- „Das multimediale Unterrichtsprojekt fand ich super. Also, absolut klasse.“
- „Für mich war die Vorlesung erst mal das große Highlight.“

3.1 Highlights Seminar

Beim Seminar waren es die *eigene Seminargestaltung*, die positiv heraus stach (2) oder die *Seminargestaltung anderer* (2). Besonders die erste Seminarveranstaltung wurde genannt, wohl aufgrund ihrer aktivierenden Methode aus dem Bereich Theater. Aber auch das Seminar insgesamt:

„Also, normalerweise kenne ich Seminare so, dass nur einer vorne steht oder drei und (die) labern ihren Text runter oder referieren ihr Thema und die anderen sitzen irgendwie gelangweilt da und lassen es über sich ergehen. Und das war bei dem Seminar überhaupt nicht so gewesen. Das fand ich sehr schön.“



Auch das positive und als mit Erfahrung gesättigt empfundene *konstruktive Feedback durch den Seminarleiter* kam sehr gut an (1).

3.2 Highlights Projektseminar

Beim Projektseminar lag ein Schwerpunkt auf der sehr positiv erfahrenen *anderen Form von Gruppenarbeit*, weil sie anders als die im arbeitsteiligen Studienalltag übliche verlaufen sei (2). Diese übliche Form wird als sehr frustrierend wahrgenommen.

„Normalerweise hat man die Gruppenarbeit, teilt sich mal, also die Themen, die Arbeitsgebiete auf, geht dann nach Hause und jeder macht das für sich. Und es wird dann immer wieder zusammen getragen. Und da war es ja praktisch so, dass man die ganze Zeit zusammen ist, alles gemacht wurde. Fand ich gut.“



Den anderen Schwerpunkt bildeten die für einige in dieser Qualität überraschend *tollen Ergebnisse* der eigenen Arbeit, die Unterrichtsprojekte (2). Schließlich wurde die Erfahrung mit der *eigenen Problemlösungskompetenz* genannt, die zur zunächst so nicht erwarteten Produktion eines solchen Projektes geführt hat.

3.3 Highlights Vorlesung

Die Vorlesung motivierte stark durch *Ansatzpunkte zur eigenen Reflexion*, allerdings offenbar nur bei einer Minderheit, die diesbezüglich durch geisteswissenschaftliche Studien vorgeprägt war (1). Die anderen Interviewpartner erwähnten dagegen die Vorlesung nicht unter „Highlights“. Einer äußerte sich an dieser Stelle sogar explizit negativ über die Anregung zur Reflexion in der Vorlesung:

„Highlights (..) bestimmt nicht unbedingt die Vorlesung, weil ich da nicht immer folgen konnte. Das driftete mir, ich sag jetzt mal als einfacher Mensch, oft ein bisschen sehr stark ab. Da kam ich nicht mehr hinterher, hatte dann auch keine Lust da noch mitzudenken.“

Den Hauptgrund für diese Erfahrung und Einschätzung bildet wohl, dass in der Vorlesung die Bezüge zur eigenen Person bzw. zum eigenen Fach und Bezugspunkt „Lehramt“ aus seiner Sicht (und der vieler anderer Teilnehmer) in der Regel nicht ausreichend bzw. gar nicht expliziert wurden.¹⁶ Besonders hinderlich wurde in dem Zusammenhang auch die durch äußere Umstände zufällig vertauschte Reihenfolge Vorlesung – Seminar empfunden, so dass die Vorlesung dem jeweils zugehörigen Seminar nicht mehr vorausging (Das ergibt eine Triangulation, zusammen mit der Antwort aus der summativen Befragung, Frage 2F1 „Verbesserungen und Kritik“).

3.4 Fazit Highlights

Andere, aktivierende Lernformen können die Lernenden sehr motivieren. Das zeigen, analog zum wissenschaftlichen Common Sense, die Antworten zu Seminar und Projektseminar.

Besonders in den Highlights aus dem Projektseminar kamen die Scheu und das noch vor dem Projektseminar vorhandene mangelnde Zutrauen in den eigenen, konstruktiv gestaltenden Umgang mit neuen Medien heraus. Dieses **Zutrauen in die eigene „Medienkompetenz“** kann durch Erlebnisse, wie sie das Projektseminar ermöglichte – andere Form der Gruppenarbeit, sehr gute Ergebnisse -, offenbar sehr positiv beeinflusst und gestärkt werden.

Um die Vorlesung in Bezug auf die Teilnehmer zu verbessern, gilt es, die **Relevanz des Vorgetragenen** für das eigene Fach und für die eigene berufliche Zukunft der Teilnehmer **deutlich zu explizieren**. Das gilt besonders deshalb, um bei ihnen den Spaß und das Interesse an Theorie, die für ihre Zukunft unabdingbar sind, zu fördern bzw. um ihnen den Spaß und das Interesse an Theorie, die in der Vorlesung besonders vermittelt werden sollen, mindestens nicht zu nehmen; gerade auch, um bestehende Ressentiments gegen Theorie nicht zu fördern oder gar zu erzeugen.

4 Niveau

4.1 Inhaltliches Niveau des Studienmoduls

¹⁶ Es hätte, so ein expliziter Wunsch, „viel schulnäher, oder viel näher an uns“ (2e, 438) sein sollen.

Die meisten geben das **inhaltliche Niveau** im Studienmodul insgesamt oder in einzelnen Veranstaltungen, explizit oder implizit mit „**sehr hoch**“ an (2b, 302; 2d, 239; 2e, 419; 2f, 260, vgl. 2c, 368):

- „sehr viel, gut und auch äußerst niveauvoll“ (2c, 368)
- „In der Vorlesung sehr hoch, sehr hoher Anspruch. Im Seminar so mittel, würde ich sagen.“ (2b, 302)
- „In der Vorlesung halt viel zu hoch. In der, im Seminar und (in) der Blockveranstaltung war's o. k.“ (2e, 419)
- „ich glaube, dass die Veranstaltung auf sehr hohem Niveau angelegt war, dass dieses Niveau aber zum Teil nicht gehalten wurde dann in der Umsetzung, auch in der Lernumsetzung bei Studenten.“ (2f, 260);
- „wenn ich alles verstanden hätte, bestimmt sehr hoch, aber für mich eigentlich zu hoch.“ (2d, 239)

Zwei Befragte sagen sogar, in der **Vorlesung** sei das inhaltliche Niveau für sie „zu hoch“ gewesen. Im **Seminar** und in der **Blockveranstaltung** reicht die Einschätzung von „mittel“ (1), über „o.k.“ (1) bis zu „äußerst niveauvoll“ (1) und „sehr hoch“ (2).

Zwei Studierende machen eine Differenz zwischen dem inhaltlichem Niveau der Veranstaltung und dem inhaltlichen Niveau in Bezug auf sie selbst bzw. die Umsetzung. Die Umsetzung habe sowohl bei ihrem eigenen Lernen als auch bei den Veranstaltern das hohe Niveau nicht halten können:

- „Ich schätze es (das inhaltliche Niveau, T.T.) als außerordentlich wichtig ein, als ein sehr hohes inhaltliches Niveau, das aber zum Teil (...) nicht zur Gänze über gekommen ist. Also ich glaube, dass die Veranstaltung auf sehr hohem Niveau angelegt war, dass dieses Niveau aber zum Teil nicht gehalten wurde dann in der Umsetzung, auch in der Lernumsetzung bei Studenten.“ (2f, 260)
- „Also ich glaube, wenn ich da <pusten> alles verstanden hätte, bestimmt sehr hoch, aber für mich eigentlich zu hoch. Also zumindest das der Vorlesung. Und da die Vorlesungen eigentlich vor- und nachbereitet werden sollten in den Seminarstunden, <Pause> waren für mich gewisse Zusammenhänge nicht erkennbar.“ (2d, 239)

Die letzte Auskunft schließt den Bogen von der Vorlesung bis zum Seminar, d. h., welche Schwierigkeiten sich bei ihm durch das für ihn z. T. zu hohe inhaltliche Niveau fortgepflanzt haben.

4.2 Methodisches Niveau des Studienmoduls

Die eingesetzten Methoden werden **zwischen „sehr positiv“** (2f, 268), „das war o.k.“ (2e, 424), **und „schlecht“** (2d, 241) bewertet. Es überwiegen aber die positiven Bewertungen.

Die **Vorlesung** war methodisch gut unterstützt bzw. „interessanter“ (2a, 290) durch

- *freies Sprechen* und
- *Powerpoint-Folien* (vgl. 2a, 290; im Detail abweichend 2b, 300)

Probleme bereitete z. T. aber das „zu hohe“ „sprachliche Niveau“ (2c, 364)

Im **Seminar** war das Niveau der eingesetzten Methoden in den Referaten „unterschiedlich,

- durch (..) die unterschiedlichen Referate“ (2b, 300)

Das Seminar war „methodisch abwechslungsreicher“ (2e, 422) als übliche Uni-Seminare mit Referaten, z.B. weil die Studierenden

- die *Seminarveranstaltungen selbst gestalten* mussten. So kam mindestens in den guten Seminarveranstaltungen eine „intensive“ Vermittlung zustande, „weil jeder mal was ausprobieren konnte, wie man ein Seminar gestalten könnte“ (2c, 364; vgl. 2e, 422ff.)
- mit „*Gruppenarbeit*“ (2e, 422) - „es war viel Gruppenarbeit drin“ (2c, 364) - eine andere Sozialform einsetzen und positiv erfahren haben

In der **Blockveranstaltung** wurde auch „eine ganz gute Methode“ eingesetzt,

- *selbst gesteuertes Arbeiten mit Hilfe bei Bedarf* (vgl. 2a, 290)

Positiv wurden auch hier im Projektseminar die

- „*abwechslungsreicheren*“ *Methoden* bewertet: „Und in der Blockveranstaltung, das war einfach auch was ganz anderes.“ (2e, 422)

Zwei Mal wurde auch an dieser Stelle von den Studierenden gefordert,

- *Vorlesung und Seminar besser aufeinander abzustimmen* (vgl. 2c, 366; 2f, 268)

Die ausführlichen Zitate zum methodischen Niveau des Studienmoduls:

„in der Blockveranstaltung wurde das ja praktisch so vermittelt, dass uns eine Aufgabe gestellt wurde, und dann wurden wir erst mal alleine gelassen. Und wenn dann Probleme auftraten, dann, dann wurde uns an der Stelle geholfen. (...) Das ist eigentlich eine ganz gute Methode. (...)

die Vorlesung war, für eine Vorlesung noch, finde ich, relativ interessant. Denn durch diesen Power Point Vortrag, ja, durch den guten Power Point Vortrag, wurde sie doch interessanter, anschaulicher.“

(2a, 290)

„im Seminar unterschiedlich, durch halt die unterschiedlichen Referate.“

„Herr Sesink fand ich sehr souverän, (...) beeindruckt, wie er 2 Stunden lang frei redet“

„die Folien, also die Powerpoint-Präsentation fand ich ab und zu 'n bisschen überladen. (...)

Ist aber einfach 'ne persönliche Meinung. Andere finden die klasse.“

(2b, 300)

„vom Seminar her fand ich die Vermittlung ganz toll, weil jeder mal was ausprobieren konnte, wie man ein Seminar gestalten könnte, es war viel Gruppenarbeit drin, und so was ist glaube ich ziemlich gut für die Vermittlung, ich denke aber, sie kommt nicht so schnell voran mit dem Stoff, aber dafür ist sie glaub ich ein bisschen intensiver. Ähm, von der Vorlesung fand ich des sprachliche Niveau für mich manchmal ein bisschen erschlagend, dass es sehr zu hoch war.“

(2c, 364)

„Kritikpunkt, dass die Vorlesung nicht mit dem Seminar übereingestimmt hat, das war traurig“
(2c, 366)

„Ja, da muss ich ja jetzt wahrscheinlich sagen schlecht, weil, ich kann nur von mir selbst ausgehen und ich da nicht so viel mitgenommen habe.“
(2d, 241)

„in der Vorlesung (...). Fand ich halt, dass das mit der Vorlesung nicht vermittelbar ist. Und im Seminar fand ich's auch gut, also vor allen Dingen, dass einfach auch mal andere Möglichkeiten im Seminar gezeigt wurden. Weil, die Seminare, die ich vorher gemacht habe, da waren auch nicht so, sag ich mal, mit Gruppenarbeit oder so was z. B. dabei. Also, es war einfach da auch methodisch abwechslungsreicher, wie was ich vorher gekannt hab, von Seminaren. Und in der Blockveranstaltung, das war einfach auch was ganz anderes. Weil man das oft im Studium so nicht hat.

I: Und so vom Niveau her? Hoch – niedrig, gut – schlecht, o. k.?

P: Das war o. k. Es hätte auch noch mehr sein können.“
(2e, 422-424)

„Ich hatte vorhin schon gesagt, dass ich die Vorlesung und das Seminar stärker aneinander koppeln würde, vielleicht auch in einem direkten zeitlichen Rahmen, das fand ich, fände ich positiver. Ansonsten fand ich die Vermittlung sehr positiv, ich für mich fand sie positiv. (...) Auch von den Methoden her.“
(2f, 268-270)

4.3 Didaktisches Niveau des Studienmoduls

Auch beim didaktischen Niveau unterscheiden die Studierenden ihre Antworten mit einer Ausnahme nach Blockveranstaltung, Seminar und Vorlesung. Die Trennlinie zwischen Didaktik und Methodik ist nicht scharf, besonders nicht für Studierende mit noch z. T. geringen Vorkenntnissen (vgl. Abschnitt 5, Problem: Didaktische und methodische Vorkenntnisse). Die Antworten wiederholen oder überlagern sich deshalb mit denen zum methodischen Niveau.

Didaktisch gut bewertet werden die Blockveranstaltung und das Seminar in Abhängigkeit der jeweiligen Seminarveranstaltung. Die Vorlesung kommt etwas schlechter weg.

Die **Blockveranstaltung** - das Projektseminar - wird didaktisch zwischen „sehr schön“, „ganz gut“ und „gut, o. k.“ eingeordnet. Zwei Studierende haben sich hier nicht explizit zum Blockseminar geäußert.

Das Blockseminar habe in Bezug auf die Vermittlung mit der vorwiegend selbstgesteuerten Arbeit „eine ganz gute“ (2a, 290) Form gewählt. Es sei „sehr schön“ gewesen, „dass man gegenseitig voneinander lernen konnte.“ (2b, 296) Eine weitere Aussage: „Die Vermittlung fand ich im Blockseminar (...) gut, o. k.“ (2e, 430).

Die eine Ausnahme, in der der Studierende nicht nach den Veranstaltungen differenzierte, schätzte „die Vermittlung sehr positiv“ (2f, 268) ein.

Das **Seminar** rangiert zwischen „ganz toll“ (2c, 364), „gut“ (2b, 296; 2e, 430), und „didaktisch manchmal nicht so gut“ (2b, 290). Es war im Einzelnen

- „ganz toll, weil jeder mal was ausprobieren konnte, wie man ein Seminar gestalten könnte, es war viel Gruppenarbeit drin und so was ist glaube ich ziemlich gut für die Vermittlung“ (2c, 364)
- „gut mit diesen Unterrichtsstunden, das von Kommilitonen beigebracht zu“ bekommen (2b, 296)
- „didaktisch manchmal nicht so gut“, weil die Seminarveranstaltungen von den Studierenden z. T. nicht gut vorbereitet wurden. Es wurde z. B. von einer Studierendengruppe nur „ein Thema genannt (...) ohne (...) irgendwelche Hinweise zu geben, oder (...) irgendwelche Theorie (...). Und am Ende kam dann irgendwas raus, das man sich aus den Fingern gesaugt hatte.“ (vgl. 2b, 290)

Die **Vorlesung** wird im didaktischen Niveau explizit bewertet zwischen „o. k.“ (2b, 296), „relativ interessant“ (2a, 290) und „nicht“ gut (2e, 430). Interessanter sei sie durch die anschaulichen Folien geworden.

Die negativ Bewertende vermisste den Bezug zur Schule und zu den Studierenden. Sie hätte sie sich „viel schulnäher oder viel näher an uns“ (2e, 436) gewünscht. Das gilt explizit auch für sie selbst; „mir hat der Bezug immer zu mir selbst gefehlt.“ (ebd.) Sie äußert ihre Kritik an der Vorlesung sowohl bezüglich der ausgewählten „Themen“ (2e, 434), als auch der „Gestaltung“ (ebd.).

Angeregt wird eine **frühere Transparenz** dessen, was, warum, wie vermittelt wird. Hier sei z.B. die Einbindung und der Ort der Theorie erst am Ende des Studienmoduls sowohl im Gespräch mit den Lehrenden, als auch im Vollzug der eigenen Projekterstellung klar geworden. „Ich denke, wenn man vorher halt klar macht, dass z. B. diese ganze Theorie sinnvoll ist. Oder dass der ganzen Theorie dann auch Praxis folgen wird, d. h. der Theorie, die in der Vorlesung uns nahe gebracht wurde. Dann (...) erscheint das schon sinnvoller. So wie es jetzt praktisch gemacht wurde.“ (2a, 298)

Dazu gehört auch der **Wunsch**, dass Herr Sesink seinen **Unmut und Kritik früher und expliziter äußern** sollte. Er hätte „oftmals zu lange gewartet (..), um seinen Unmut, seinen scheinbaren Unmut auszudrücken über fehlende inhaltliche Tiefe. Am Ende kam oft so eine Unzufriedenheit herüber“ (2f, 273). Auch wenn er vielleicht gar nicht so unzufrieden war, „es kam für uns als Studenten oft so rüber.“ (ebd.) Die Kritik könne man „didaktisch vielleicht anders“ aufbereiten, „motivierender“ (2f, 275). Diese Stimmung resultierte wohl auch aus der Wahrnehmung, er habe „sich relativ raus gehalten im Seminar“ (2b, 298) mit expliziter Kritik. Daher sei Herr Rüsse „die erste Kontaktperson“ (2b, 298) gewesen. Seine „Kritik“, auch an schlechten Seminarveranstaltungen, war außerdem, so die Befragte weiter, „immer sehr konstruktiv und sehr fair.“ (2b, 296)

„wir werden von Fachidioten zu bombardiert und das andere ist nicht von Interesse“ (Interview 2c, 423).

5 Problem: Didaktische und methodische Vorkenntnisse

Im Seminar zeigten sich z. T. erhebliche **Defizite bei didaktischen und methodischen Vorkenntnissen**. Die didaktische Planung und Gestaltung einer Seminarveranstaltung überforderte einige Gruppen (einige andere waren dagegen überdurchschnittlich gut geplant und gestaltet). Auch bei der Diskussionsleitung zeigten sich z. T. Defizite.

Im Projektseminar wurde in einem Bereich zu methodischen Vorkenntnissen ein Mangel oder ein begrifflicher Mangel deutlich. Um ihre Tätigkeit bei der Themenfindung zu beschreiben, sagten die Teilnehmer „Brainstorming“, aber sie meinten nur „Ideen sammeln“. Und andere Kreativtechniken zur Themenfindung konnte niemand einbringen bzw. auf Nachfrage nennen. Zu diesen Problemen wurden vier der Interviewten zusätzlich befragt. Sie meinten in 7 von 8 Antworten:

Es stimme, die Vorkenntnisse gäbe es nicht.

5.1 Gründe für mangelnde Vorkenntnisse

Die Befragten nannten folgende Gründe für z. T. mangelnde Vorkenntnisse bei den Teilnehmenden:

1. **Mangelndes Angebot in der Uni**, „da wird viel zu wenig angeboten“ (so 7 von 8 Begründungen)
2. **Rahmenbedingungen des Studiums** (1 Nennung)
3. **Mangelnde Vermittlungsqualität der existierenden**, entsprechenden **Seminare**, Beispiel Fachdidaktik (2 Nennungen) oder allgemein (1 Nennung)
4. **Fehlende Übung**, durch **strukturell fehlende Möglichkeiten** in den Veranstaltungen (2 Nennungen)

Zu 2: Einer sieht in den **Rahmenbedingungen des Studiums das größte Hindernis**. Die Fachgebiete würden sie so vereinnahmen, dass für anderes keine Zeit bliebe; „wir werden von Fachidioten zu bombardiert und das andere ist nicht von Interesse“. Und dabei operieren die Fachvertreter u. a. über Abwertungen der Studierenden, so als seien sie zu wenig engagiert und zu schlecht. Damit sei auch das eigene Engagement quasi unmöglich, zwischen Pflichtstundenplan und schlechtem Gewissen in den zwei Hauptfächern: „Wann denn? Wir bekommen bei dem einen Fach gesagt, man ist so schlecht, ihre verwendet zu wenig Zeit und man geht zum anderen Fach, da bekommt man auch gesagt, ihr seid zu schlecht, ihr verwendet zu wenig Zeit (...) und die Pädagogik haben wir gar nicht.“ (Interview 2c, 419, 421.) Dabei liegt es eindeutig, wie hier auch angedeutet, am strukturellen Rahmen, d. h. der Studienordnung. Die Fächer dominieren, die Pädagogik kommt nicht nur zu kurz, sie kommt im Lehramtsstudium quasi gar nicht vor. Didaktische oder methodische Kenntnisse und Fähigkeiten können so nicht erworben werden.

Zu 3: Die schleichende Umwandlung von Fachdidaktiken hat dies Problem noch verschärft. Zwei Interviewte machen direkt die **mangelhafte Fachdidaktik** für didaktische und methodische Defizite verantwortlich: Die „Mathelehramtsstudenten haben noch einen Fachdidaktiker¹⁷“ (Interview 2c, 423), um die fehlenden Studienanteile, „die Didaktik und die

¹⁷ Die letzte Fachdidaktikprofessur gibt es an der TUD im Fachbereich Mathematik. Um ihren Wert wissen die Studierenden, ob wie hier beneidend aus einem anderen Fachgebiet, oder, wenn das eigene Fach Mathematik ist: „ich weiß es, dass ich, Gott sei Dank, bei der Frau

Pädagogik“ (ebd.) etwas zu kompensieren, die die „Fachleute“ für unwesentlich halten. Das „bekommen sie irgendwann mit“ (Interview 2c, 427). Die Lehramtsstudierenden selbst hätten daher nur didaktisch inkompetente Fachleute als Lehrende, d. h. Fachleute des Stoffes, die keine Fachleute des Vermittelns sind: „ich habe im Moment Fachdidaktikseminar (Physik, T.T.), das wird von einem Professor betreut, der Vorlesungen hält, unterrichten tut er selbst nicht. Und es kommt hin und wieder ein Lehrer, der auch eine eigenwillige, einen eigenwilligen Weg in seinem Unterricht geht.“ (Interview 2c, 425) Oder es fehlt der Bezug zur Schule und zum Unterricht, oder das Üben fehlt: „Ich habe auch in der Sozialkunde Didaktik, Didaktikgeschichte gemacht (...) aber ich habe nicht Methoden geübt, das in den Schulalltag zu übertragen, konkrete Unterrichtsdidaktik“. (Interview 2f, 303)

Zu 4: In zwei Beiträgen wurde direkt das **mangelnde Üben in den bestehenden Seminaren** zur Didaktik oder Fachdidaktik genannt (Interview 2a, P. 328, 2f, P. 303). Sie seien oft nur theoretisch, man komme „zu unstrukturiert mit Didaktik in Kontakt“ (Interview 2f). Die fehlende Übung zeige sich z.B. bei introvertierten Persönlichkeiten, „das liegt teilweise an den Persönlichkeiten selbst“. Abhelfen würde dem, „mehr Referate und Vorträge (zu) halten“ (Interview 2a, 324), oder „mehr Übung und mehr konkrete Situationen, in denen man etwas erkennen und lernen kann“ (Interview 2f, 307) D. h. ein Fall- und Problembasiertes Lehren bzw. ein Selbst machen wird angeregt, denn „durch selbst machen lernt man am meisten“ (Interview 2f, 309).

Man kann die gemachten Aussagen und Einschätzungen vielleicht auf den Punkt bringen, den Wolfgang Edelstein kürzlich im Spiegel beschrieb: Die Lehramtsausbildung mit ihrer Fachorientierung sei

„eine der Erbsünden des deutschen Schulwesens: 'Während es zum Beispiel für die Medizinerbildung eigene Fakultäten gibt, ist die Lehrerausbildung bloß Anhängsel eines Fachstudiums, das einem anderen Zweck dient, nämlich der Ausbildung zum Wissenschaftler. Aber Physiker sind keine Physiklehrer, Germanisten keine Deutschlehrer.'“¹⁸

Und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer registrieren bzw. erleben diesen Mangel wie gesehen z. T. sehr stark und sehr negativ. Konkret wirkt er sich z. B. in fehlenden didaktischen und methodischen Kenntnissen aus.

Bruder in der Richtung viel lernen kann. Oder viel machen kann. (...) Und da bin ich auch verdammt froh, dass ich bei der sein kann und halt was davon mitkriege.“ (Interview 2e, 459, 461)

¹⁸ Wolfgang Edelstein, zitiert in: Reinhard Kahl: Deutsche Lehrer – Eine Polemik. Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt. Spiegel-Online vom 18. 03. 2003 (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-240691,00.html>)

6 Motivation: Frustrierendes und Motivierendes

6.1 Hindernisse bei der Motivation: Was war für Sie das Frustrierendste in diesem Studienmodul?

Die folgende Tabelle bezieht sich auf die Frage F.3 aus dem summativen Fragebogen 2, den die 23 Studierenden nach dem Studienmodul alle ausfüllten.

Zeitdruck im Projektseminar (Produkt im Vordergrund, z. T. Angst vor Scheitern)	Versprochene technische Kompetenz erst im Projektseminar oder zu wenig erlangt	Vorlesung, Einbindung in das Studienmodul, zu theoretisch, kein Praxisbezug erkennbar, fehlende Beispiele	Ermüdende Vorlesung, ohne erkennbaren Bezug zum Seminar (anstrengend, abstrakt)	Gruppe auseinander gerissen, Teilnahme behindert (OWO-Problem)	Keinen Frust gespürt	Eigene Lücken erkannt	Unklare Aufgabenstellung im Projektseminar
8	7	6	5	3	3	2	2

Weitere genannte Aspekte, die **frustriert** hatten, waren (jeweils eine Nennung):

- Schwieriges Einarbeiten ohne Vorkenntnisse
- Projektarbeit wegen wenig Speicherplatz kürzen müssen
- Im Seminar ist H. Sesink eingeknickt
- Kontakt zu Schülern und Schule hat gefehlt
- z. T. gelangweilt, zu wenig Motivation (außer im Projektseminar)
- OWO-Problem nicht wahrgenommen von Leitung
- Seminarnote ohne Projekt errechnet
- zweierlei Maß Copyright: Bilder verboten und PCs mit gebrannten CDs aufgerüstet

Für **48%** (oder 11 Teilnehmende) war die **Vorlesung das Frustrierendste**. Sie selbst sei zu ermüdend, abstrakt oder theoretisch gewesen (5), außerdem sei der Bezug zum gesamten Studienmodul unklar geblieben, besonders zum Seminar (6).

Für **35%** oder 8 Teilnehmende war der **Zeitdruck** - ein Produkt am Ende des **Projektseminars** vorweisen zu können - **das Frustrierendste**.

30% oder 7 Teilnehmende frustrierte, dass die versprochene **technische Kompetenz** erst **im Projektseminar bzw. überhaupt nicht erworben** wurde.

13 % (3 Studierende) verspürten **keinen Frust**. Die durch den Zeitpunkt der Orientierungswoche (OWO), in die auch anwesenheitspflichtige Anmeldungen für andere Veranstaltungen fielen, fragmentierte Gruppe frustrierte ebenso viele (3).

9% (2 Teilnehmende) frustrierten eigene erkannte Lücken, ebenso viele die für sie unklare Aufgabenstellung im Projektseminar.

6.2 Motivation: Was war für Sie das Motivierendste in diesem Studienmodul?

Die folgende Tabelle bezieht sich auf die Frage F.2 aus dem summativen Fragebogen 2, den die 23 Studierenden nach dem Studienmodul alle ausfüllten.

Gruppengefüge, nette, zusammenhaltende Lerngruppe, lockere Atmosphäre, Spaß	Gute Projekte (erstellt und präsentiert, Idee gut umgesetzt)	Gruppenarbeit (angenehm, leistungsfähig)	Anwendung für Unterricht ist gegeben	Das Projektseminar	Hilfsbereite, motivierende Dozenten
9	7	6	5	4	2

Weitere genannte Aspekte, die **motiviert** hatten, waren (jeweils eine Nennung):

- Wirksame Evaluation, Kritik aufgenommen
- Einblick in PC-Programme
- Besonders seltenes Seminar (Projektseminar im 2. Semester des Studienmoduls)
- Seminar (im 1. Semester des Studienmoduls)
- Eine Stunde halten zu dürfen



Das Projektseminar lag, was die Motivation betrifft, in der Wahrnehmung klar vorne. Mit den Antworten zu 1, 2, 3 und 5, die sich (mit Ausnahme von 1) explizit auf es beziehen, sind bereits 20 Teilnehmende erfasst (26 Nennungen, kaum Überschneidungen). Das **Projektseminar selbst war das Motivierendste für 87%: 61% fanden Gruppengefüge oder Gruppenarbeit am Motivierendsten** (14 Personen, 15 Nennungen), **30% die guten Ergebnisse** (7), schließlich **17% das**

Projektseminar allgemein (4).

Für **22%** war der **sichtbar gewordene Unterrichtsbezug** (5) das Motivierendste, jetzt wohl z. T. im Studienmodul insgesamt.

2 Nennungen (9%) entfielen auf das Seminar allgemein bzw. die gestaltete Seminarveranstaltung. Ebenso viele lobten speziell die Dozenten.

7 Verbesserungsvorschläge: Anregungen für Folgeveranstaltungen

Verbesserungsvorschläge und Kritik¹⁹

Mehr Zeit (zur Projekterstellung)	Bessere Terminplanung (OWO-Problem)	Deutlicher Zusammenhang zwischen Vorlesung – Seminar, Vorlesung besser ins Seminar integrieren	Mehr oder besser Computerkenntnisse erlernen können (direkt vor dem Block)	Produkt weniger im Vordergrund (im Unterrichtsprojekt)	Vorlesung: weniger abstrakt, weniger Themen, mehr Beispiele, abwechslungsreicher, anschaulicher, nur für Lehramt	Mehr Leitung der Leiter im Seminar (allein gelassen gefühlt)	Kaum Ernstfall Schule
14	10	9	8	5	4	3	3

61% wünschten sich **mehr Zeit zur Projekterstellung**. Konkret gemeint waren die längeren Öffnungszeiten des Arbeitsraumes: Er solle z.B. auch abends nach 17 Uhr zugänglich sein. **43%** regten eine **bessere Terminplanung** an. Das Projektseminar solle nicht für einen Teil in der Orientierungswoche liegen (mit Einschreiben in Veranstaltungen, Anwesenheitspflicht usw.). Zwei meinen undifferenziert wohl auch noch das Problem, dass die entsprechende Vorlesung, entgegen der Planung, durch terminliche Verschiebungen jeweils auf das Seminar folgte.²⁰

39% wünschten einen **deutlichen Zusammenhang zwischen Vorlesung und Seminar**. Die entsprechende Vorlesung solle nicht nach dem Seminar stattfinden, unabhängig davon, wer oder was dies verursacht habe. Die zeitliche Komponente vermischt sich mit den inhaltlichen Aspekten, wohl in der Art: Wie gehören Vorlesung und Seminar zusammen, wie beziehen sie sich aufeinander, wo finde ich die Inhalte aus der Vorlesung im Seminar wieder? („die Vorlesung besser ins Seminar integrieren“, „Verbindung zu unklar“)

35% schlagen vor, dass man **mehr oder besser Computerkenntnisse erlernen können** soll. Zwei Teilnehmende konkretisieren dies zeitlich, das solle direkt vor dem Block geschehen.

22% wünschen sich, dass im Unterrichtsprojekt das Erstellen eines **Produkts weniger im Vordergrund** stehen möge. Sie denken an das Erlernen auch von anderen inhaltlichen, pädagogischen und technischen Kompetenzen, über die sie noch nicht verfügen („inhaltliche bzw. pädagogische Schulung“ kam dadurch „zu kurz“, „Lernmöglichkeiten erweitern“, „Lernen der Programme“ ermöglichen). Produktorientiert käme effektiv nur eine Arbeitsweise in Frage, bei der jeder nur das mache, was er sowieso schon gut könne. (So haben es einige erlebt.)

17% wünschen sich eine **Verbesserung der Vorlesung**. Sie solle weniger abstrakt sein, weniger Themen und mehr Beispiele enthalten, abwechslungsreicher und anschaulicher gestaltet sein. Eine Person wünscht eine spezielle Vorlesung nur für das Lehramt. Nimmt man diese Zahl mit den Nennungen zur Verbindung von Vorlesung und Seminar zusammen (es gibt keine Doppelnennung), dann **wünschen 57% bei der Vorlesung Verbesserungen**.

¹⁹ Frage F.3 aus dem Fragebogen 2, 23 Befragte. In der Auswertung sind Verbesserungswünsche und Kritik zusammengefasst. Pure Kritik - ohne Verbesserungsvorschlag deutlich seltener geäußert - wurde sprachlich, wo es sinnvoll war, in solche umgeformt. Zur Überprüfung oder bei Zweifeln vgl. die codierte Antwortliste aus MaxQda (verwendete Aufbereitungs- und Auswertungssoftware für qualitative Daten).

²⁰ Eine der beiden Personen könnte man im nächsten Punkt zusätzlich dazu rechnen. Die andere hat für den nächsten Punkt getrennt, d. h. inhaltlich geantwortet und ist dort bereits eingerechnet.

13% oder drei Personen wünschen sich **mehr Leitung von den Leitern im Seminar**. Eine hat sich „zu allein gelassen gefühlt“. Hier spielen fehlende Vorlesungen zur jeweiligen Vorbereitung eine Rolle, aber auch fehlende Kompetenzen bei den Studierenden oder fehlende Erfahrung im Umgang mit Texten. Die Interviews konkretisieren einen weiteren Punkt: Besonders unangenehm wurde erfahren, dass die Qualität der Seminarveranstaltungen sehr unterschiedlich war. Hier hat man wohl mehr Interventionen erwartet.²¹

13% wünschen zu lernen, wie man die „**erlernten Kompetenzen im >Ernstfall< Schule umsetzen**“ kann, „mehr auf die spätere Praxis bezogen“.

Weiter 14 Wünsche und Anregungen für die Zukunft erhielten jeweils nur eine Nennung. Z. T. konkretisieren sie möglicherweise bereits genannte Aspekte.

Mehr Gruppenarbeit am Computer	Pädagogische Grundkenntnisse voraussetzen	Noch mehr Gruppeninteraktion	Jeder sollte jeden Aufgabenbereich durchlaufen (Projekt)	Relevanz von Vorlesung und Seminar für Beruf teilweise unklar	Aufgabenstellung sollte von Anfang an klar sein (Projekt)	Unangemessene Abwertung der Gruppe ²²
1	1	1	1	1	1	1

Mehr Gelassenheit bei Gesprächen mit Studierenden, weniger Fachausdrücke	Intensivierungsphasen außerhalb des Blocks	Anschlussblock	Tiefere Reflexion	Vollzeitseminar	Übungszeiten in der CSW	Keine Kritik
1	1	1	1	1	1	1

²¹ Drückt sich in den Antworten vielleicht auch weitergehend eine subjektive Theorie der Befragten aus, als Erwartung an eine gute Leitung, die stärker strukturierend oder gar ‚autoritär‘ eingreift?

²² „Meinungen frustrierter Aussteiger im Projekt wurden meiner Ansicht nach auf die restliche Gruppe umgewälzt.“

III. Medienkompetenz: Anwendungskompetenz und Teamfähigkeit

1 Sachbezogene Kompetenzen: Anwendungskompetenz (Instrumentell-pragmatischer Zugang)

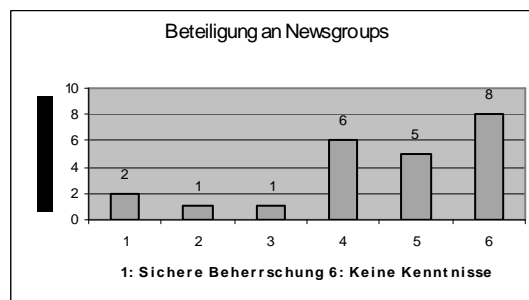
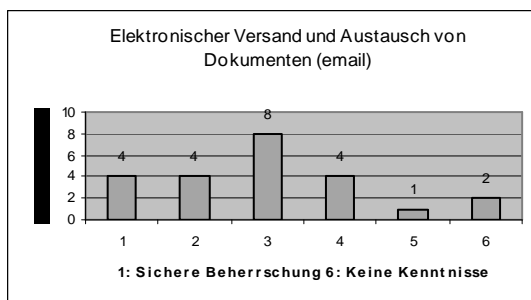
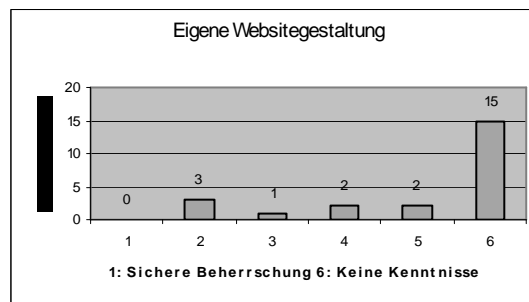
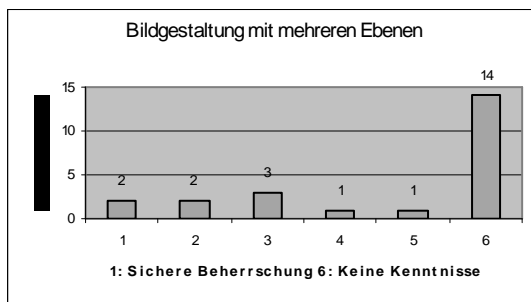
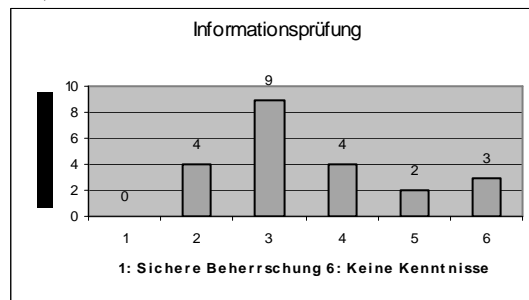
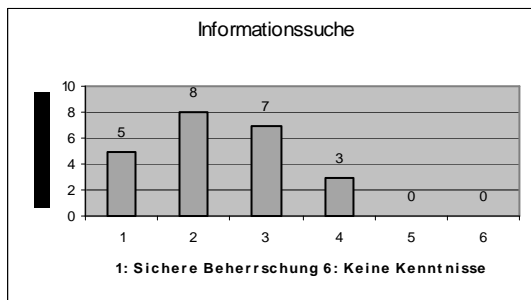
Die Anwendungskompetenz ist der Bereich, in dem die Teilnehmenden insgesamt angeben, den kleinsten Kompetenzgewinn erzielt zu haben. (vgl. I. 1.3)

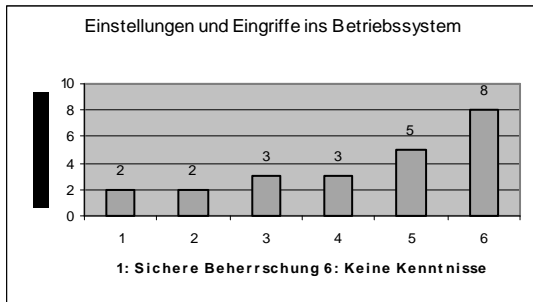
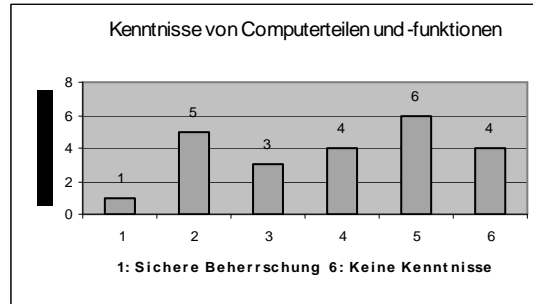
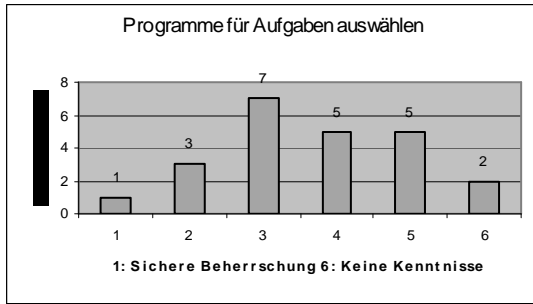


1.1 Vorkenntnisse und Fähigkeiten

Die folgenden Diagramme zeigen die technischen Kenntnisse bzw. Fähigkeiten der Teilnehmenden vor dem Studienmodul. (Frage C2 im Fragebogen 1) Diese Fähigkeiten bilden eine Grundlage für die Anwendungskompetenz.

(2 von 25 Studierenden hatten noch keine Email-Adresse)





Auffällig ist die große Gruppe derjenigen, die bei der Websitegestaltung (Fragebogen 1, C2d) und der etwas fortgeschrittenen Bildgestaltung (Fragebogen 1, C2c) noch über gar keine Kenntnisse verfügen.

Deutlich sichtbar ist in den Diagrammen die heterogene Verteilung der Kenntnisse bzw. Fähigkeiten in der Gruppe. Sie sind, das belegen die folgenden Antworten in den Interviews, weniger an Personen oder ihr Geschlecht gebunden, aber z. T. stark von den Fächern der Einzelnen abhängig.

1.2 Kompetenzzuwachs am Computer:

Die Zuwächse an Fähigkeiten in der Anwendungskompetenz wurden in den Interviews mit der folgenden Frage erhoben.

- Inwiefern können Sie jetzt besser mit Computer, Internet und Software umgehen?

Die Antworten der 6 Interviewten reichen von „ich habe, glaube ich, nichts dazu gelernt“ (2e, 55), und „mit dem Computer kann ich eigentlich nicht besser umgehen“ (2c, 50) über ich bin „nicht sehr viel fitter oder cooler“ (2d, 42), weiter über „Frontpage (...) kann ich jetzt besser (2 Nennungen, 2a, 35, vgl. 2b, 39) und „Powerpoint habe ich gelernt“ (2 Nennungen, 2b, 39, vgl. 2d, 42) bis zu: „Insofern, dass ich besser weiß, wozu ich's nutzen kann.“ (2f, 65)

Schon vor dem Studienmodul wurde deutlich, dass im Punkt „Kenntnisse und Fähigkeiten am Computer“ die Voraussetzungen sehr heterogen waren. Daran hat das Studienmodul nur wenig geändert.

Wer Informatik als Fach hat, hat nichts dazu gelernt, hatte dies aber auch nicht erwartet bzw. gewollt, „für mich war das auch kein Ziel gewesen“. (2c, 39)

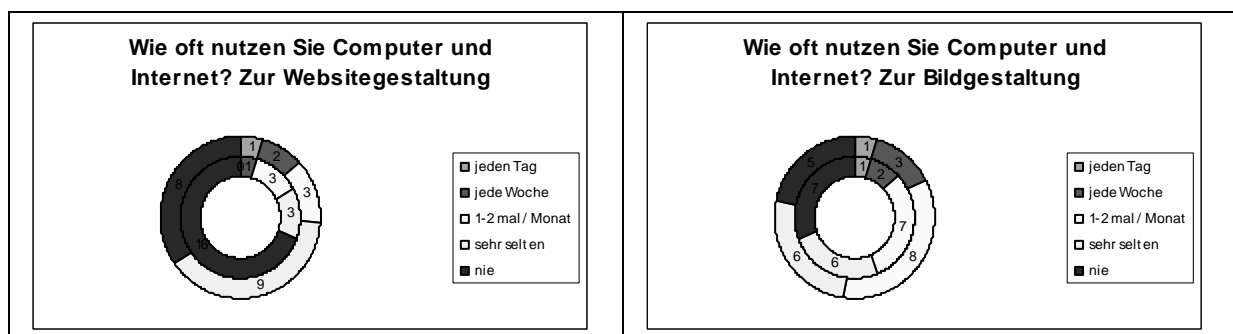
Wer im Studienalltag mit Elementen in Verbindung kam, hatte in einzelnen Bereichen schon z. T. umfassende Vorkenntnisse: Im Geschichtsstudium war der Umgang mit dem Internet über die Literaturrecherche vertraut, im Lehramt für das graphische Gewerbe der Einsatz von Photoshop alltäglich. In diesen Elementen haben die betroffenen Befragten nichts hinzu

gelernt. Kompetenzgewinne stellten sich in den bisher weniger üblichen Bereichen ein, etwa mit Frontpage oder Powerpoint. (vgl. 2a, 35, 2b, 39)

Die Notwendigkeit des alltäglichen Umgangs, des gewohnten, regelmäßigen Benutzens und Arbeitens mit Computer, Internet oder Software, wird in diesem Bereich als wichtige Größe gesehen. Wichtig sei, dass man es „täglich benutzt“ (2a, 35) als „täglich Brot“ (2d, 42). Entscheidend sei die in den Alltag integrierte Übung „durch den Umgang damit“: „wenn du einfach mit einem plötzlich mehr schreibst oder mehr zeichnest, dann geht dir das schon ein bisschen mehr in Fleisch und Blut über.“ (2d, 42) Um dieses Ziel der gewohnten Übung erreichen zu können, hätte man einer Einschätzung nach zuwenig gemacht. Das sei in dem Studienmodul aber auch nicht leistbar gewesen.²³

Ein Vergleich mit der Nutzungsfrequenz und den eigenen Kenntnissen aus dem summativen Fragebogen (Fragen C1 und C2) ergibt, dass sich bei den Studierenden durch die Teilnahme am Studienmodul in einigen Bereichen aber etwas geändert hat.

Zum einen haben die Teilnehmenden Computer, Internet und Software häufiger benutzt (C1). Das ist ein indirekter Hinweis auf einen Fortschritt in Bezug auf die zunehmende Übung durch häufigere Nutzung. In 10 von 12 Dimensionen hat die Häufigkeit der Nutzung von Computer, Internet oder Software zugenommen, wenn auch nur wenig, das aber wohl bei fast allen (d.h. in großer Breite). Speziell bei der Websitegestaltung und der Bildbearbeitung ergab sich folgendes Bild:



Bei der Websitegestaltung hat die Nutzungsfrequenz im Studienmodul²⁴ stark zugenommen, für jeden einzelnen in der Regel jeweils um eine Stufe. Ein Drittel nutzt den Computer auch nach ICuM noch nicht zur Websitegestaltung.²⁵ Bei der Bildgestaltung gab es geringere Nutzungserhöhungen, für einige (ca. 5) wieder jeweils um eine Stufe.²⁶ Ein Fünftel nutzt den Computer auch nach ICuM noch nicht zur Bildgestaltung.

Zum anderen haben besonders die Studierenden, die vorher keine Kenntnisse hatten, eine erste Basis erworben (C2). Bei der „Websitegestaltung“ (C2d) geben nur noch 4, bei der „Bildgestaltung mit mehreren Ebenen“ (C2c) nur noch 7 Teilnehmende an, sie würden über gar keine Kenntnisse verfügen. Vorher waren es noch 15 bzw. 14. Die Zahl der Ahnungslosen ist dank ICuM also in beiden Bereichen von einer hohen Basis aus stark zurückgegangen, von

²³ Um eine häufigere Nutzung auch zu Hause anzuregen, wäre zu überlegen, die verwendete Software wie in der Lehrerfortbildung kostengünstig zur Verfügung zu stellen. Oder zumindest für die Zeit des Studienmoduls.

²⁴ Der innere Ring zeigt die Nutzungsfrequenz vor dem Studienmodul, der äußere Ring am Ende des Studienmoduls.

²⁵ Obwohl sie es nicht nutzen, geben aber gegenüber diesen 8 nach ICuM nur 4 an, über keine Kenntnisse zu verfügen. Bei dieser Gruppe von 4 sind Kenntnisse, aber noch keine Fähigkeiten wie bei den anderen angekommen, in Bezug auf das Gestalten von Websites.

²⁶ Allerdings haben in ICuM die meisten, die vorher keine Bilder gestalteten, es auch jetzt nicht getan. Von 7 ging die Zahl nur auf 5 zurück. Bei der Gestaltung von Websites ging es von der sehr hohen Basis von 16 herunter auf die Hälfte 8. Aber hier war die Zahl derjenigen, die auch in oder durch ICuM keine Aktivitäten entfaltet, mit 8 noch hoch. Über Kenntnisse verfügen allerdings etwas mehr. (vgl. C2)

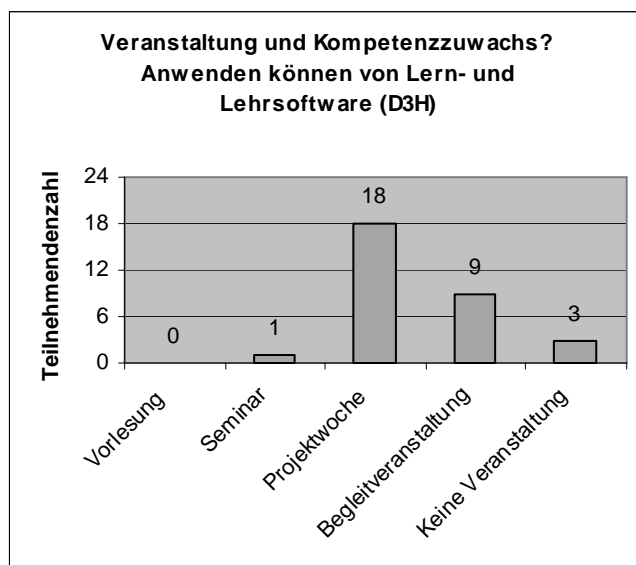
65% auf 17% bzw. von 61% auf 30%. Viele haben zum ersten Mal ein Basiswissen „Website- und Bildgestaltung“ erworben.

1.3 Kompetenzzuwachs und Veranstaltungsbezug

Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware bzw. –hardware (D3h)

Für einen Fortschritt, einen kleinen für alle, nicht nur für diejenigen, die vorher nichts wussten und konnten, sprechen auch die Antworten zu den Begleitveranstaltungen im Fragebogen 2 (Frage D3). Den Begleitveranstaltungen, die u. a. in Photoshop und Frontpage einführen, schreiben bis zu 39% ihren Kompetenzfortschritt besonders zu. In der Dimension „Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware“ (D3h), dem Spitzenwert, sind es 9 von 23. Bei der am Übergang zur Gestaltungskompetenz stehenden Dimension „Gestalten können, Neue Medien konstruktiv als Lehr- und Lernformen einsetzen können“ sind es mit 6 von 23 noch über 25%, die den Kompetenzzuwachs besonders den Begleitveranstaltungen zuschreiben. Immerhin nennt auch in den Interviews 1 Teilnehmer ausdrücklich die Begleitveranstaltungen als für den Kenntnisfortschritt bei Fähigkeiten am Computer förderlich (2d, 42).

Am meisten haben die Studierenden nach eigenen Angaben hier aber im Projektseminar gelernt.

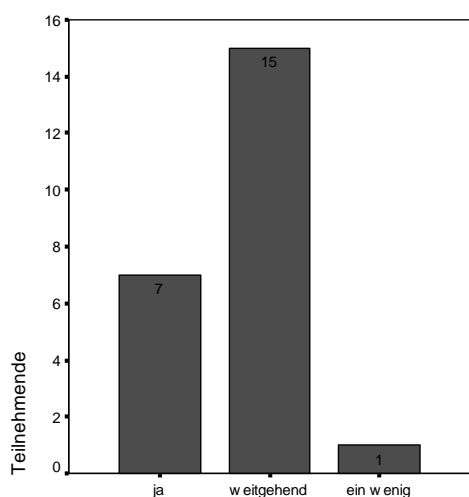
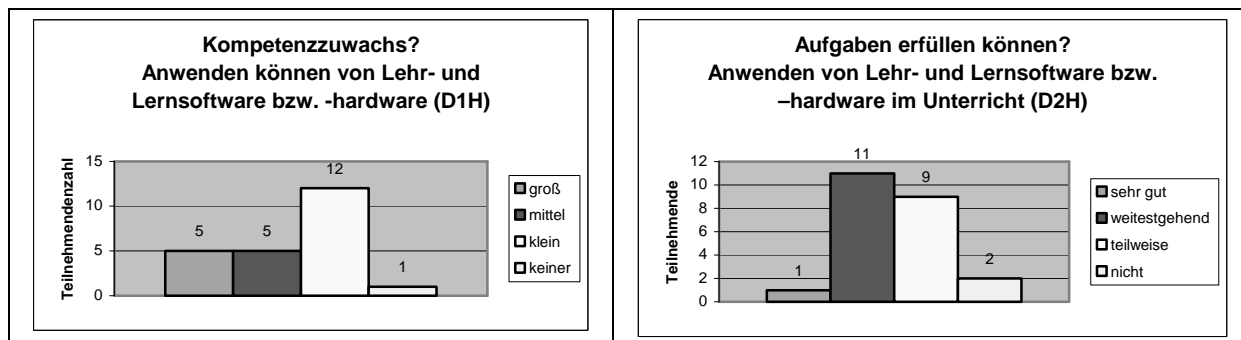


1.4 Kompetenzzuwachs und Unterrichtsbezug

Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware bzw. –hardware

Für eher kleinere Fortschritte spricht auch, dass beim „Anwenden können von Lehr- und Lernsoftware“ (D1h) die Antwort zum entsprechenden Kompetenzzuwachs am häufigsten „klein“ lautet (12 Nennungen): Der mit Abstand schlechteste Wert bei den erfragten 10 Dimensionen von Kompetenzgewinn. Gar keinen Gewinn

gibt allerdings nur eine Person an. D.h., alle haben mindestens einen kleinen Fortschritt gemacht. Und bei der Zuversicht in Bezug auf den Einsatz im Unterricht trauen sich die Teilnehmenden etwas mehr zu (vgl. D2h, Entsprechende Aufgaben erfüllen können) bzw. viel mehr (vgl. E1d, Geeignete Medien für den Unterricht auswählen). Viele meinen also, dass sie das, was sie im Bereich Anwendungskompetenz können, schon vor ICuM konnten oder nicht durch ICuM erworben haben. In Bezug auf die Aufgaben, die sie in der Schule mit Neuen Medien erfüllen sollen, sind sie recht zuversichtlich. Nur 2 Teilnehmende geben an, sie könnten die Aufgaben gar nicht erfüllen. Für eine erste Ausbildungsmaßnahme ist dies Ergebnis zufrieden stellend.



Können Sie die Eignung verschiedener Medien für unterschiedliche Unterrichtszwecke einschätzen (für was, für was nicht, warum)? (E1d)

Bei den Fähigkeiten im Umgang mit Computer, Internet und Software lässt sich zusammenfassend sagen, dass viele Studierende einen kleinen Fortschritt gemacht haben, entsprechend einer ersten Ausbildungsmaßnahme. Da ihre Erwartungen in diesem Punkt der Anwendungskompetenz allerdings sehr hoch waren (vgl. „Erstellen“ und „Anwenden können“ von Unterrichtsmaterial als Erwartungen an das Studienmodul), sind sie z. T. nicht recht zufrieden mit diesem Fortschritt bzw. sehen ihn kaum. Sie haben mehr

erwartet, z. T. anscheinend in der direkten Form einer Schulung. Die Grenze des Studienmoduls und seiner Möglichkeiten, in 2-3 Nachmittagen mit Begleitveranstaltungen und einer Projektwoche hier stärker voran zu kommen, haben aber zumindest einige wahrgenommen. (vgl. 2d, 42)

Die studentische Erwartung an Schulungen tritt hier in Widerspruch zum universitären Anspruch von wissenschaftlicher Bildung bzw. Wissenschaftlichkeit. Der Zusammenhang sollte in Folgeveranstaltungen auch stärker reflexiv thematisiert werden, wie es in der Vorlesung bereits geschehen ist und auch z. T. wirksam wurde (vgl. Die Antwort von 2a zum „Nutzen der Vorlesung“ und der Rolle von Theorie im wissenschaftlichen Studium). Tatsächliche Fortschritte und erlebte Fortschritte, die aufgrund hoher (und z. T. unangemessener) Erwartungen geringer eingeschätzt werden, träten womöglich weniger auseinander, wenn die Erwartungen realistischer und weniger auf den Bereich „Anwendungskennntnisse und -fähigkeiten“ beschränkt würden. Die Medienkompetenz wird hier offenkundig zu einseitig gesehen. Die anderen wichtigen Kompetenzfelder treten in der Wahrnehmung zu stark zurück (vgl. Erwartungen an das Studienmodul).

Um den studentischen Erwartungen und Bedürfnissen aber stärker entgegen zu kommen, und um die häufigere Nutzung von Computer und eingesetzter Software auch zu Hause wahrscheinlicher zu machen, wäre zu überlegen, ihnen die verwendete Software zur Verfügung zu stellen; z. B. kostenlos für die Dauer des Studienmoduls oder analog zur Lehrerfortbildung zu einem günstigen Preis.²⁷

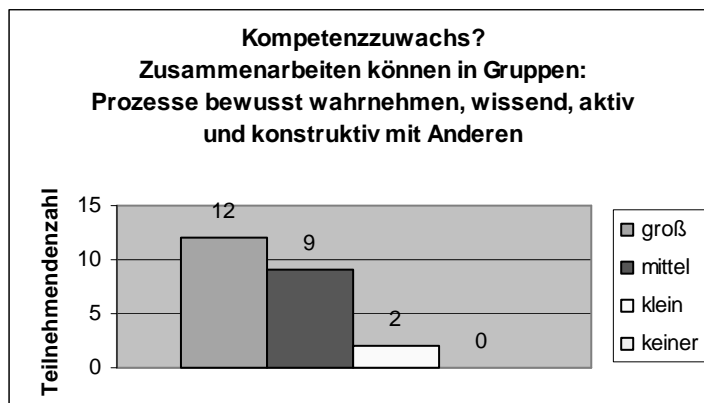
²⁷ Nachtrag: Mittlerweile ist das Konkurrenzprodukt OpenOffice.org in der Version 1.1 so weit entwickelt, dass es als Alternative eingesetzt werden kann. Da es als Freeware frei im Internet verfügbar ist und zu MS-Office ausreichend kompatibel ist, entfällt dieser Aspekt zunehmend.

2 Prozessbezogene Kompetenzen: Die Teamfähigkeit

Die Gruppenarbeit war einer der beiden Bereiche, in dem die Studierenden nach dem Studienmodul im Schnittangaben, besonders große Fortschritte gemacht zu haben. (vgl. I. 1.10)



2.1 Kompetenzzuwachs



„Groß“ schätzen 52% ihren Kompetenzzuwachs ein, bei „groß“ zusammen mit „mittel“ sind es sogar über 90% (vgl. die Graphik). Aber was meinen die Teilnehmenden damit? Die Frage lässt zwei Bereiche möglich erscheinen, die gemeint sein könnten: Das eigene Arbeiten in Gruppen – als gewünschte Arbeitsform, in der man selbst besser geworden sei (*Lernen in Gruppen*) – oder die Fähigkeit Gruppenprozesse

wahrzunehmen und steuern zu können – als methodische Kompetenz, die Sozialform „Gruppenarbeit“ einzusetzen (*Lehren in Gruppen*).

Ein Vergleich mit den Angaben aus der Wochenrückschau²⁸, einer Kurzbefragung nach dem Projektseminar ergibt, dass hier tatsächlich beide Kompetenzen gemeint sind. In den Antworten zur Frage, was sie in der Woche gelernt haben, tauchen beide Punkte an Platz 2 und 3 auf.

„Ich habe gelernt...“

Programme anwenden zu können	Selbst & mit anderen im Team zu arbeiten	Teamprozesse beobachten & wahrnehmen zu können	Ansprüche & Machbares zu verbinden, sich zurücknehmen zu können	Website zu gestalten	Unterricht mit Multimedia gestalten zu können	Verantwortung, man muss sich auf andere verlassen können
16	12	5	4	3	2	1

(Mehrfachnennungen waren üblich)

²⁸ Die Methode ist der Webseite einer österreichischen Initiative zur Verbesserung der Qualität in Schulen (qis) entnommen. Vgl. www.qis.at

Der Schwerpunkt liegt hierbei deutlich auf der eigenen Erfahrung, dem eigenen Lernen mit der Sozialform (52%). Das potentielle Lehren, zumindest die reflexiv-wahrnehmende Distanz zur Gruppenarbeit, haben nur 22% im Blick bzw. gelernt.

Auch die Interviews bestätigen diesen Eindruck. Sie enthalten zudem eine weitere Differenzierung. Die Studierenden haben die Gruppenarbeit, die sie hier durchgeführt haben, anders erfahren. Ihre Erfahrungen in ICuM stehen geradezu im Gegensatz zu ihren bisherigen Erfahrungen mit dieser Sozialform. Dabei bot das Seminar für viele eine erste Erfahrung oder auch eine mögliche Differenzfolie: Einige Gruppen haben integrierend und kooperativ gearbeitet, in anderen Gruppen wurde „klassisch“ gearbeitet. Klassisch heißt, man trifft sich einmal zu Beginn, spricht die einzelnen Themen und Zuständigkeiten ab, jeder arbeitet dann für sich und am Ende trifft man sich wieder zum Referat oder einmal kurz davor. Diese unbefriedigende, geradezu frustrierend empfundene Arbeitsweise (so zwei Interviewte nach dem Studienmodul sehr deutlich), schlägt sich nicht zuletzt in der Abwertung dieser Sozialform nieder. Zumindest, wenn es Störungen durch destruktive oder inaktive Mitstreiter gibt, wird die Sozialform als nicht mehr sinnvoll eingeschätzt. So 4 der 6 befragten Studierenden im Interview vor dem Studienmodul: „Im Prinzip müssen alle funktionieren, wenn ein einziger nicht dabei ist, dann wird's schon schwierig.“ (Interview 1f, 72) „Ich mein, wenn man sich nicht grün ist, dann klappt das auch nicht irgendwie mit der Teamarbeit.“ (Interview 1e, 137) Wenn es ein „destruktives“ Mitglied gibt, einen „Störfaktor“ (Interview 1a, 98, vgl. 87-95), dann klappe Gruppenarbeit nicht. Dies wird als Grenze der Arbeitsform angesehen. Wenn solche Leute dabei seien, gehe es eben nicht. Dann „kann man da, glaube ich dann, kaum noch viel dagegen machen“ (vgl. ebd. 91). Die eigenen Einflussmöglichkeiten auf Gruppen kommen gar nicht in den Blick.²⁹ Ein weiteres Indiz dafür war die Überraschung, mit der viele Teilnehmende auf die Arbeitseinheit „Störungen, Konflikte, Gruppenprozesse, Rollen“ im Projektseminar reagierten, die eine Metaperspektive und Wahrnehmungsmöglichkeiten in Gruppen ermöglichen sollte (für beide Prozesse, die bessere eigene Teamarbeit wie für die Anleitung oder Betreuung derselben bei anderen). Im Praxisprojekt schließlich haben alle Studierenden die Gruppenarbeit anders erfahren. Integrierend, kooperativ und mit einem, für eine ganze Reihe erstaunlich gutem Ergebnis. Es scheint, viele haben im Studienmodul, besonders im Projektseminar, zum ersten Mal die Sozialform Gruppenarbeit in ihrem realisierten Potential erlebt. Auf die Frage aus der „Wochenrückschau“, was ihnen am meisten gefallen habe, belegt die Gruppenarbeit den Spitzenplatz, gefolgt von der Gruppenatmosphäre.

²⁹ Es wird bei einigen fast naturwüchsig gesehen und nur an der eigenen Erfahrung gemessen. Eine weitere Befragte: „Also ich denke: es ist einfach immer ein Risiko, die Teamarbeit. Es kann gut funktionieren, aber es kann auch ordentlich in die Hose gehen.“ (Interview 1b, 62) Sie sieht aber in genauen „Absprachen“ über Ziel, Gegenstand, Weg usf. Mittel, sie positiv zu gestalten. (ebd. 68) ähnlich eine weitere Interviewte, ein „Leitfaden“ bzw. „Arbeitsplan“ sind nötig. (Interview 1e, 143, 145) Allerdings ist das Ergebnis eine klassisch arbeitsteilige Gruppenarbeit, so „dass man sich trifft, um sich auf etwas zu einigen, dann arbeitet jeder für sich selbst? – Zum Teil, ja. (...) ab einem gewissen Punkt oder einem gewissen Bereich muss man schon alleine arbeiten, aber dann halt so arbeiten, dass man dann wieder mit den anderen später zusammen kommt.“ (ebd. 71) Nach dem Studienmodul kritisieren sie und andere Befragte genau diese Form, nachdem sie z. T. im Seminar und im Projektseminar eine andere, integrierende Form erfahren haben. Positive Erfahrungen mit integrierender Gruppenarbeit machten die beiden anderen. (Interview 1c, 100-118) Der eine erwarte im Studium, vielleicht auch bei ICuM etwas über die Sozialform Gruppenarbeit in der Schule zu lernen (vgl. 106ff.) In ebenso positiver Erwartung ein weiterer Befragter. (Interview 1d, 72) Er hat als einziger der Interviewten eine differenzierte Auffassung von Teamarbeit, Vorkenntnisse und ein Gespür für notwendige Wahrnehmungsfähigkeiten und mögliche Einflussmöglichkeiten als Lehrender bei Konflikten. „Also wenn die Leute nicht miteinander können, also das ist auch ein ganz wichtiger Punkt, dass derjenige, der Teamarbeit anleitet, dafür Gespür hat. Also merkt, wenn es zwischen Leuten nicht funktioniert, dass man Gruppen neu aufbaut. Oder auch dass sich z.B. Leute zu gut verstehen und aufgrund dessen mehr Internas klären als Wissensfragen oder Fragen zum Unterricht.“ (ebd. 78)

„Am meisten hat mir gefallen ...“

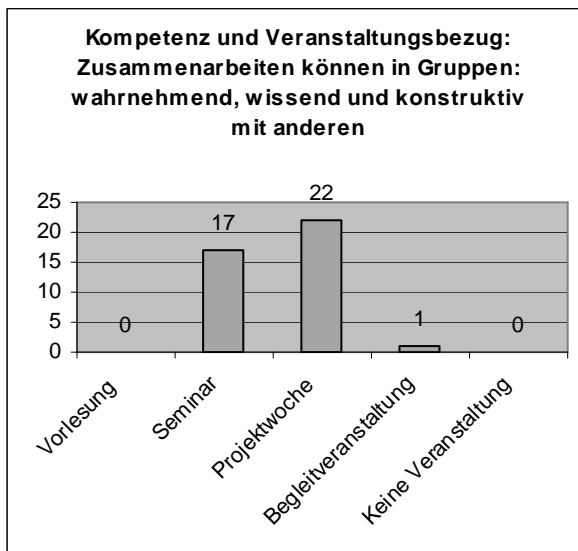
Gruppenarbeit	Gruppenatmosphäre	Produkt/Ergebnis am Ende	Sehr gute Arbeitsvoraussetzungen	Ergebnisfeedback durch andere	Allein lernen mit neuen Medien, sich kreativ entfalten	Organisatoren waren kritikfähig und hilfreich	Spaß bei der Arbeit
13	10	7	5	2	2	2	1

Für den Lernerfolg und seine Abhängigkeit von der Motivation war dieser Aspekt der äußerst gelungenen Arbeit mit anderen, der sich auch noch in der Antwort zum „Feedback durch andere“ als Anerkennung durch die Gruppe widerspiegelt, nicht zu unterschätzen.

Die Antwort zur Gruppenarbeit enthält allerdings wieder beide Aspekte, Lernen bzw. Lehren mit Gruppenarbeit. In jedem Fall gab es hier einen überdurchschnittlichen Kompetenzgewinn. In einer Fortsetzung wäre zu überlegen, ob der Aspekt des Lehrens mit der Sozialform Gruppenarbeit vielleicht stärker herausgearbeitet werden sollte, oder ob der Fokus auf der eigenen Erfahrung mit dem Lernen in der Sozialform, durch Einheiten zu Gruppendynamik, Rollen u. ä. ergänzt, wie es hier durchgeführt wurde, sogar den besseren Weg darstellt.

2.2 Kompetenzzuwachs und Veranstaltungsbezug

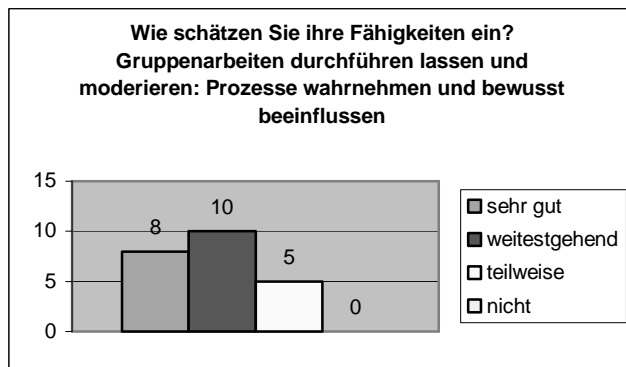
In welcher Veranstaltung – geben die Studierenden an – haben sie diese Kompetenz



Teamarbeit erworben oder verbessert? Den Kompetenzzuwachs schreiben die Studierenden vorwiegend dem Projektseminar (96%) und dem Seminar (74%) zu. Zusammen mit den Antworten aus den Interviews ergibt sich, dass sie vorwiegend im Projektseminar diese Kompetenz aktiv erworben oder verbessert haben, während das Seminar für viele sehr förderlich war, für einige aber auch die Negativfolie darstellte. Und das Seminar hatte hier einen Schwerpunkt auf der eigenen Erfahrung mit einer Unterrichtsgestaltung, aber eben auch im Team.

Soweit der Kompetenzzuwachs. Aber hat dieser Kompetenzzuwachs auch direkt zur Handlungsfähigkeit geführt, zumindest zu diesbezüglichem Zutrauen?

2.3 Kompetenzzuwachs und Handlungsfähigkeit



Der Kompetenzzuwachs bei der Teamarbeit hat auch zu Fähigkeiten geführt. Die Teilnehmenden trauen sich zu, die der Kompetenz entsprechenden Tätigkeit durchzuführen. Mindestens 78% antworten mit weitestgehend. D.h. hier, sie trauen sich das *Lehren* mit der Sozialform Gruppenarbeit zu. Auch in Bezug auf das Lehren mit der Sozialform Gruppenarbeit hat das Studienmodul damit stark gewirkt, mindestens hat es das Selbstvertrauen der Teilnehmenden diesbezüglich sehr gestärkt.

2.5 Reale Kenntnisse oder nur subjektive Wahrnehmungen des Kompetenzzuwachses?

Im Hinblick auf die realen Kenntnisse und Fähigkeiten, nicht nur die eigenen Einschätzungen, z.B. in Bezug auf das Wahrnehmen in Gruppen, sind diese Daten aber mit Vorsicht zu bewerten.

Der besondere Kompetenzzuwachs zur Teamarbeit im Projektseminar begründet die nähere Beurteilung der Teamfähigkeit über den Fragebogen zur Gruppenarbeit, der im Projektseminar eingesetzt wurde.

Wie gut haben sich die Teilnehmenden selbst als Gruppen wahrgenommen? Diese, für das Lehren sehr wichtige Fähigkeit, scheint danach bei vielen noch nicht oder nur rudimentär entwickelt zu sein.

Die Studierenden verfügen objektiv nur z.T. über systematische Kenntnisse zum Thema Gruppendynamik oder Rollentheorie.

- Nur 9 von 23 Teilnehmenden konnten die Phasen angeben, nach denen man üblicherweise die Entwicklung von Gruppen charakterisiert, obwohl Material dazu vorher zugänglich war.
- Nur teilweise kannten die Teilnehmenden 3 Begriffe aus der Rollentheorie – Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz - systematisch waren die Kenntnisse noch geringer.

(vgl. zum Folgenden den „Fragebogen zur Gruppenarbeit“, Fragen 24 und 25)

2.6 Kenntnisse Gruppendynamik: Ist ein Gruppenphasenmodell bekannt?

4-5 Gruppenphasen aufgeführt	Keine Gruppenphasen genannt
9 ³⁰	14

³⁰ Eine Gruppe beschrieb Gruppenphasen mit eigenen Worten, wohl unabhängig von einem Modell. (Teamfindung, Themenfindung, Arbeitsverteilung, Evaluation). Auch wenn sie Richtiges beschreibt, die gruppendynamischen Prozesse, d. h. Prozesse, die auftreten, weil es

24. Gruppenphasen bekannt?	4-5 Gruppenphasen genannt	Keine Gruppenphasen genannt
AG 1	-	4
AG 2	-	4
AG 3	4	-
AG 4	4	-
AG 5	-	4
AG 6	1	2

Etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmer hatte ein minimales Grundwissen zur Entwicklung von Gruppen in Phasen. Ein Schema zur Gruppenentwicklung in Phasen war Teil der Materialien zur Vorbereitung gewesen. Wer keine Phasen anführen konnte, hatte das Material somit nicht oder nur unzureichend zur Kenntnis genommen. Mindestens eine Gruppe hatte vermutlich unabhängig vom Material Vorkenntnisse erworben, sie bezog sich auf ein Modell, das mit anderen Begriffen arbeitet. Der Einsatz dieser Frage zu Gruppenphasen und ihre anschließende Besprechung im Plenum sollten gewährleisten, dass alle Teilnehmer auf jeden Fall ein minimales Grundwissen zur Gruppendynamik mitnahmen.

2.7 Kenntnisse zur Rollentheorie: Nach ihrer Selbsteinschätzung kannten die Teilnehmer von 3 Begriffen aus der Rollentheorie

25. Rollentheorie bekannt?	Begriffe gekannt 3	Begriffe gekannt 2	Begriff gekannt 1	Begriff gekannt Keinen
AG 1	4	-	-	-
AG 2	-	2	1	1
AG 3	-	-	3	1
AG 4	-	1	2	1
AG 5	-	1	2	1
AG 6	-	-	-	3

Die spätere Diskussion im Plenum zeigte, dass explizite Kenntnisse (Begriffe nicht nur kennen, sondern darstellen bzw. erklären können) weniger vorhanden waren. Rudimentäre Kenntnisse zur Rollentheorie gab es, aber kaum systematische. Dafür sprechen auch die Antworten auf die Fragen 11. und 12., als nach den Rollen in der Gruppe gefragt wurde. Die Antworten fielen sehr anschaulich aus. Das genügt für ein Sichtbarmachen der Gruppenprozesse zwar oft. Eine abstraktere Einordnung, z. B. in ein Rollenmodell, die auch tiefer liegende, unbewusste Probleme freizulegen vermag, fand nicht statt. Bzw. wurde in der Diskussion im Plenum deutlich, dass explizite Kenntnisse der Rollentheorie kaum vorliegen.

um eine Gruppe geht (und nicht um Einzelne oder Paare), treten so nicht hervor. Deshalb sind diese Antworten unter „Keine Gruppenphasen genannt“ eingeordnet. Sonst ergäbe sich statt der Verteilung 9 : 14 die Verteilung 12 : 11.

Der Einsatz dieser Frage zu drei Begriffen der Rollentheorie und ihre anschließende Besprechung im Plenum sollten gewährleisten, dass alle Teilnehmer auf jeden Fall ein minimales Grundwissen zur Rollentheorie mitnahmen.

Dies zeigt, dass auch systematisch methodisches Wissen im Bereich Teamarbeit weiter vertieft werden muss. Hier bleibt zu überlegen, ob das Studienmodul der Ort dafür wäre, oder ob man die gewählte Struktur mit den minimal notwendigen Elementen zum Grundwissen „Gruppenarbeit“ beibehält. Ein Grundwissen ist so gewährleistet, und die Studierenden können das Studienmodul zu positiven Erfahrungen nutzen. Alternativ könnte man die Einheiten zum Grundwissen ausbauen, beim Einbau in das Projektseminar verliert man dann aber Teile der selbständigen Erfahrungsmöglichkeiten.

Für die Nachhaltigkeit des Studienmoduls ist unklar, ob eher die positiven Erfahrungen mit Gruppenarbeit den eigenen gewinnbringenden und kontinuierlichen Einsatz dieser Sozialform im späteren Unterricht wahrscheinlicher machen, oder ob dies eher umfassendere Kenntnisse im Bereich „Gruppenarbeit“ leisten könnten.

Wer auf Handlungsorientierung und positive, motivierende Erfahrungen setzt, wird wie im Studienmodul den ersten Weg wählen. Wer auf eine fundiertere begriffliche Ausbildung setzt, wird versuchen, diese Elemente im Projekt oder an anderer Stelle, z.B. im Seminar oder der Vorlesung, für anderes stärker einzubringen. Eine entsprechende Gewichtsverschiebung wäre eventuell zu diskutieren.