



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich? Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014

Seite 1 von 130



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?

**Dokumentation der 11. Jahrestagung
der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e.V.
vom 1. bis 3. September 2014 an der Universität Göttingen**



Die 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen fand Anfang September an der Georg-August-Universität in Göttingen statt. Tagungsthema der 11. Tagung war „Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?“. Diesmal wurden ganz verschiedene Formate und Möglichkeiten zur Förderung und Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen vorgestellt und diskutiert.

Die Tagung startete am 01.09.2015 an der Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselkompetenzen mit drei parallelen Pre-Workshops, dem traditionellen Newcomer-Workshop am Vormittag des zweiten Tages und der Eröffnung der Haupttagung mit zwei Vorträgen. In 20 verschiedenen Workshops wurden anschließend einzelne Themen vertieft und mit den über 130 Teilnehmenden weiter diskutiert. Kontaktmöglichkeiten boten dabei die Pausen, der Projektmarkt und die Abendveranstaltungen zum Kennenlernen der Universitätsstadt Göttingen.



1. Programm der 11. Jahrestagung

Vorprogramm am 1.9.2014

Parallele Pre-Workshops:

10.00 – 17.00 Uhr

A – Promovierendenforum zu Schlüsselkompetenzen

B – Wie fördert man Studierfähigkeit?

13.00 – 17.00 Uhr

C – Schlüsselkompetenz Stimme

18.00 Uhr: Stadtführung (Unterwelt oder normal, Treffpunkt Altes Rathaus)

20.00 Uhr: Abendessen Kartoffelhaus

Hauptprogramm am 2.9.2014

11.00 – 12.30 Uhr

Newcomer-Treff für Tagungs-Neulinge der Gesellschaft

Treffen regionaler und thematischer Arbeitskreise

Mittagspause

13.30 – 14.00 Uhr: Begrüßung und Eröffnung der Tagung (Theologicum)

Dr. Ulrich Löffler, Leiter der Abteilung Studium und Lehre

Prof. Dr. Tobina Brinker, Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen

Dr. Johann Fischer, Zentrale Einrichtung für Sprachen und

Schlüsselkompetenzen

14.00 – 14.45 Uhr: Der Ort der Schlüsselqualifikationen in der Hochschulbildung

Prof. em. Dr. Dr. hc. Ludwig Huber, Universität Bielefeld

Bewegte Pause

15.15 – 16.00 Uhr: Perspektiven der Schlüsselkompetenzvermittlung an Hochschulen: Modelle – Methoden – Lernstile

Prof. Dr. Gardenia Alonso, Hochschule Pinneberg

Kaffeepause

16.45-18.30 Uhr: Parallele Workshops:

D - Führung – Neu orientieren (bis 19.00 Uhr)

E - (Semi)integrative Schlüsselkompetenzen in der Praxis

F - Erwerb von Schlüsselkompetenzen für (Post)Doktoranden

G – Qualitätskriterien für Zertifikatsmodelle

H – Das Teilintegrative Modell 4-Schritte+ der Universität Osnabrück



I – Lernkompetenz als Kern eines Kompetenzmodells

J – Soziale Kompetenz – als Haltung und Handlung von Lehrenden und Studierende

19.30 Uhr: Tagungsdinner (Orangerie im Botanischen Garten)

Hauptprogramm am 3.9.2014

9.00 – 9.45 Uhr: Biographiebildung – wie machen wir das eigentlich?

Dr. Tobias Seidl, Hochschule der Medien, Stuttgart

10.15 – 11.45 Uhr: Parallele Workshops:

K - Was lernt der Mentor beim Mentoring?

L - Förderung der Selbstreflexion

M – Service Learning und Schlüsselkompetenzen

N - Schreibwerkstatt zur Vertiefung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen

O – Das LearningCenter der Hochschule Osnabrück

P – Integrative Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Projekt

Forschungsorientiertes Lernen

Q – Lehramt Plus – Lehramtsbezogene Professionalisierung

Kaffeepause

12.15 – 13.45 Uhr: Parallele Workshops:

R – Reflexionsfähigkeit fördern, aber wie?

S – Reflexionstool Lerntagebuch

T – Diversitykompetenz als Schlüsselkompetenz

U – Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt

V – Schlüsselkompetenzen an Universitäten als Bildungschance

W – Bachelor Plus – Projektmanagement und Praxisprojekte (ausgefallen)

X – Key Competency Development & Online Learning

13.45 - 14.15 Uhr: Abschlussveranstaltung

14.15 - 15.15 Uhr: Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen

Projektmarkt während der gesamten Veranstaltung



1. Pre-Workshop A: Promovierendenforum zu Schlüsselkompetenzen

Leitung: Prof. Dr. Gardenia Alonso, Hochschule Pinneberg

Ziele des Pre-Workshops waren

- Erfahrungsaustausch und Diskussion über die Promotionsthemen
- Gegenseitige Unterstützung
- Übersicht über die aktuelle Forschung

2. Pre-Workshop B: Wie fördert man Studierfähigkeit?

Leitung: Anke Lubkowitz und Prof. Dr. Christian Willems, genio.team GbR, Recklinghausen

Kurzfassung

Der Beitrag fasst die Inhalte und Ergebnisse des Pre-Workshops „Wie fördert man Studierfähigkeit?“ zusammen.

The contribution summarizes contents and results of the Pre-Workshop “How to promote scholastic aptitude?”

1 Einleitung und Ziele

Das Konstrukt „Studierfähigkeit“ umfasst eine Vielzahl von Aspekten, die, bedingt durch individuelle (Lern-)Biografien, auf das studentische und spätere berufliche Handeln Einfluss nehmen. Ausdifferenzierte Lebenswelten und Interkulturalität bestimmen die Heterogenität heutiger Erstsemester-Kohorten. (Vor-)Wissen, Fertigkeiten und personale Kompetenzen, die „Studierfähigkeit“ beschreiben, sind heute nicht mehr vollumfänglich und gleichverteilt bei allen Studienanfängern vorhanden und fordern Hochschulen zu neuem Denken und Handeln auf.

Die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V. (GSK) beginnt mit diesem Workshop erneut einen Arbeitsprozess, der die Expertise der Mitglieder und weiterer interessierter Personen zur Thematik „Studierfähigkeit“ einbezieht. Ziel ist, ebenso wie im Arbeitsprozess „Qualitätskriterien zur Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen“, bis zur Jahrestagung 2016 an der Westfälischen Hochschule in Recklinghausen eine Orientierungshilfe einschließlich der Betrachtung dieser Thematik aus der Perspektive der kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-/Lern- und Prüfungsformaten zu erarbeiten, die nach Beendigung dieses Arbeitsprozesses auf der Homepage der GSK zur Diskussion und weiteren Bearbeitung veröffentlicht wird.

Weitere Ziele des Workshops waren,

- einen ersten groben Überblick zum Konstrukt „Studierfähigkeit“ und
- zur Heterogenität heutiger Erstsemester-Kohorten zu erarbeiten
- (Schlüssel-)Kompetenzen zu benennen, die (aus Sicht der TeilnehmerInnen) für ein erfolgreiches Studium notwendig sind



- Angebote zur Förderung von Studierfähigkeit im Studienverlauf zu benennen und verschiedenen Kriterien entsprechend der Leitfragen zuzuordnen

2 Vorgehensweise

Nach Vorstellung der Tagesplanung durch die Workshopleitung erarbeiteten die 18 TeilnehmerInnen (TN) aus verschiedenen Hochschulen und Arbeitsgebieten in diversen Gruppenarbeitsphasen anhand vorbereiteter Flipcharts und Gruppenarbeitsaufträgen Ideen und Vorschläge zu Leitfragen wie

- Studierfähigkeit – ein Konstrukt? (Mit welchen Kompetenzen und Haltungen starten Erstsemester heute? Wie können/müssen Hochschulen darauf reagieren?)
- Was ist Studierfähigkeit? (Welche (Schlüssel-) Kompetenzen sind hierfür erforderlich bzw. müssen erarbeitet werden? Wann und wie kann „Studierfähigkeit“ erkannt (Performanz), bewertet/ bescheinigt werden?)
- Wie kann Studierfähigkeit gefördert werden? (Was erfolgt wann im Studienverlauf (Studieneinstieg, im Studium, zum Abschluss) und wie erfolgt es (fach- bzw. modulintegriert, teil- bzw. studiengangintegriert, add on)?

Die Gruppenarbeitsphasen wechselten mit Inputphasen der Workshopleitung zu Themenfeldern wie die Historie und wissenschaftliche Diskussion des Konstrukts „Studierfähigkeit“, Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, Heterogenität von Erstsemesterkohorten, Hochschulzugangsformen und Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR).

3 Zusammenfassung der Gruppen-Ergebnisse

Im Folgenden sind die Gruppen-Ergebnisse des Pre-Workshops „Wie fördert man Studierfähigkeit?“ zusammengefasst:

3.1 Kennenlern-Matrix

Mit dieser Matrix stellten sich die TN in den Gruppen vor und beantworteten den Einstiegssatz: „Studierfähigkeit bedeutet für mich...“ mit Worten wie:

Eigenständigkeit, Selbstregulationsfähigkeit, Offenheit, Neugier, Selbstorganisation, in der Regelstudienzeit zum Abschluss, im Studium zurechtkommen, Selbstständigkeit, Fähigkeit die Studienziele und selbstgesteckte Ziele zu erreichen, Eigeninitiative und Selbstorganisation, Handwerkszeug, neugierig sein, kreativ und flexibel sein, Spaß im Studium, Spaß und Kompetenz, mit Erfolg durchs Studium, Hilfe zur Selbsthilfe, Wissen können – Lernen können – Handeln können

3.2 Zusammenstellung der wichtigsten (Schlüssel-) Kompetenzen für Studierfähigkeit

Die Gruppen diskutierten (Schlüssel-)Kompetenzen für Studierfähigkeit, die nach Rang gewichtet in eine Matrix eingetragen wurden. Anschließend schätzte jede(r)



TN selbst ein, über welche Ausprägung der jeweiligen Kompetenz (von 0 – keine Ahnung bis 10 – perfekt) sie/er zu Beginn des eigenen Studiums verfügte und erstellte in der Matrix ein Startprofil der eigenen Studierfähigkeit. Die TN stellten bereits bei den Gruppengrößen von 4 bis 5 TN eine große Heterogenität fest. Die genannten (Schlüssel-) Kompetenzen in ihrer Rangfolge sind:

Gruppe 1: Organisationsfähigkeit/Zeitmanagement, Lese-/ Schreibkompetenz, Präsentationsvermögen, Prüfungskompetenz, Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Umgang mit Stress, Sprachkompetenz, Medienkompetenz

Gruppe 2: Sprachkompetenz (Lesen, Schreiben, Moderieren, Präsentieren...), Selbstorganisationsfähigkeit (Zeitmanagement...), Wissenschaftliches Arbeiten, Zielorientierung, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Sensibilität für Fachkultur, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit

Gruppe 3: Offenheit, Reflexionsfähigkeit, Lernfähigkeit, Selbstorganisation, Wissenschaftliches Arbeiten, Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit, Deutsch in Wort und Schrift, Sprachkultur, Englisch, Interkulturelle Kompetenz

Gruppe 4: Lernkompetenz, Selbstreflexionsfähigkeit, Zeit- und Selbstmanagement, Fachkompetenz, Kommunikations- und Methodenkompetenz, Organisationsfähigkeit, Team- und Integrationsfähigkeit, Wissenschaftliches Arbeiten, Flexibilität, Disziplin, Frustrationstoleranz

3.3 Zusammenstellung der Angebote zur Förderung der Studierfähigkeit im Studienverlauf

In der letzten Gruppenarbeitsphase ordneten die TN diese (Schlüssel-) Kompetenzen dem DQR-Raster der Niveaustufe 6 (Bachelor) am Beispiel eines sechs- bzw. siebensemestrigen Studienverlaufes zu und diskutierten Maßnahmen/Angebote/(Lehr-)Veranstaltungsformate der Hochschulen, wie diese (Schlüssel-)Kompetenzen gefördert werden können, wie der Integrationsgrad (fach- bzw. modulintegriert, teil- bzw. studiengangintegriert, add on) aussehen sollte und wer für die Umsetzung verantwortlich ist. Aufgrund der Heterogenität der TN-Gruppen war man sich einig, dass die Ausgestaltung von Angeboten zur Förderung der Studierfähigkeit nur studiengangspezifisch erfolgen könne und die Ergebnisse nur Beispielcharakter hätten – es aber sinnvoll wäre, eine Kompetenzmatrix für den jeweiligen Studiengang zu erstellen.

Den folgenden ersten Ideen und Skizzen zu Möglichkeiten der Förderung von Studierfähigkeit (Tabelle 1) liegt ein Verständnis zugrunde, dass

- die Heterogenität in allen Bereichen anerkennt

- die Erarbeitung von Kompetenzen zu Beginn eines Studiums und weitere Professionalisierung im gesamten Verlauf als Notwendigkeit für einen erfolgreichen Studienbeginn, -Verlauf und Abschluss einstuft



Tabelle 1: Ideen/Angebote zur Studierfähigkeit

Sem.	Angebot / Inhalte / Formate	Wer
0 - 1	Orientierungswoche Organisation Hochschule, Studiengang, Modulhandbuch, Prüfungsordnung, IT-Systeme, Verfahren,...	Lehrende
2 - 4/5	Interdisziplinäre Projekte Handlungsbezug zum eigenen Fach und zur Gesellschaft (Nachhaltigkeit)	Tutoren/Mentoren
1 - 6/7	Blockwoche(n), Workshops Ziele und Prüfungsplanung Lernen lernen / Portfolioarbeit, Projektmanagement Deutsch in Wort und Schrift, Lesen und Schreiben, Wissenschaftliches Arbeiten Frei und wirkungsvoll sprechen, Präsentation incl. Medien/ Kommunikation, Gruppendynamik/Konfliktbe- wältigung, Interkulturelle Kommunikation,...	Zentrale Einrich- tungen Fachvertreter aus Wirtschaft, Verwaltung...

4 Ergänzender Input durch die Workshopleitung

Die Fähigkeit, ein Studium erfolgreich zu beginnen, zu durchlaufen und abzuschließen setzt zunächst die Bereitschaft und das Vertrauen in das eigene Handeln zum Erwerb von Fachkompetenz und personaler Kompetenz (im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR) voraus. Diese geforderten Grundlagen erarbeiten zu können ist trotz der Formulierung von Bildungsstandards für die Sekundarstufe II nicht für alle gleich. Die Umsetzung in den verschiedenen Schulformen, die zur Allgemeinen Hochschulreife, Fachhochschulreife oder zur fachgebundenen Hochschulreife führen, ist ebenso different, wie die inzwischen möglichen Hochschulzugangsberechtigungen und setzt nach wie vor die konkrete Begleitung und Unterstützung der Schüler und Eltern in jeder Hinsicht voraus. Trotz aller Reformen ist es bisher nicht gelungen, Förderstrukturen zu etablieren, die Schüler potenzialorientiert und unabhängig von den Möglichkeiten und Grenzen der Eltern zu ihrem individuell höchstmöglichen Abschluss zu führen. Die Initiative Arbeiterkind.de thematisiert diese Ungleichheit und bietet Unterstützung an, was die Notwendigkeit, Angebote für das Erarbeiten von Studierfähigkeit für heutige Erst-Semester-Studierende nicht obsolet werden lässt. Hierzu erforderliches Wissen und Methoden sind zu Beginn eines Studiums nicht immer vollständig gelernt und eingeübt; und Heterogenität zeigt sich heute insbesondere in der Ausprägung von Handlungsvarianten, die für Frage- und Problemstellungen in einer Situation zu Lösungen führen nicht aber zwingend die implizierten Kompetenzen, die Studierfähigkeit ausmachen, widerspiegeln.

Auch wenn es keine allgemeingültige oder Referenz-Definition gibt, benennen Studien und Projekte über eine Zeitspanne von rund 30 Jahren einen fast



identischen Kanon basaler fachlicher Kompetenzen sowie überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen.

1984 werden die Ergebnisse einer Umfrage von 1.300 Hochschullehrern (aus 27 Fachdisziplinen deutscher Universitäten) zur Studierfähigkeit in Heldmann, W. (1984): Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage. Schriften des Hochschulverbandes, Nr. 29, veröffentlicht. Die folgenden Leistungskriterien für Studierfähigkeit, die in allen Fachdisziplinen als unerlässlich formuliert werden, sind

- Lern- und Leistungsbereitschaft
- Denkvermögen und Auffassungsgabe
- Selbstständigkeit und Motivation
- Ausdauer und Belastbarkeit
- Urteilsfähigkeit und Differenzierungsvermögen
- Intellektuelle Neugier und Arbeitsqualität
- Ausdrucksvermögen und Technik der schriftlichen Darstellung
- Präsenz des Wissens

Als unentbehrlich oder nützlich gelten die Fächer

- Deutsch, Englisch, Mathematik und eine weitere Fremdsprache

2012 bestätigt das Schweizer Projekt „Basale fachliche Studierkompetenzen“ diese basalen fachlichen Kompetenzen mit der Ergänzung „Informatik-Benutzerkompetenzen“.

Den Leistungskriterien der Studie von Heldmann (1984) sind den Hauptkomponenten allgemeiner Studierfähigkeit (überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen) ähnlich wie z.B.

- allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit
- analytisches und schlussfolgerndes Denken
- Lesefähigkeit (Lesefertigkeit, Lesestrategien und -techniken)
- Lerntechniken, Prüfungstechniken, Arbeitstechniken (Informationssuche, Ressourcennutzung),
- Faktoren der Persönlichkeit (Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Pflichtbewusstsein, Belastbarkeit, Freizeiteinschränkung)
- Motivation und Interessen
- Selbstorganisation
- Selbstständigkeit
- sozialitätsbezogene Kompetenzen

In diesem Schweizer Projekt wird Studierfähigkeit als Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums beschrieben. Angenommen wird, dass Studierfähigkeit sich auch erst im



Verlauf des Studiums voll entwickeln kann, aber mindestens das Vermögen zur erfolgreichen Aufnahme umfassen muss (Zeitpunkt: (Matura-) Zeugnis).

Zeitgleich beschließt die Kultusministerkonferenz (KMK) 18.10.2012 die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, die mit Beginn des Schuljahres 2016/2017 als Basis für die Prüfungen zur Allgemeinen Hochschulreife in allen Bundesländern gelten.

Danach ist der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

- fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt
- führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein

und vermittelt

- eine vertiefte Allgemeinbildung
- allgemeine Studierfähigkeit
- wissenschaftspropädeutische Bildung
- vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik

und zielt

- auf eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt
- auf die Beherrschung fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung
 - für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen
 - für den Einsatz von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien
 - für Lernstrategien, Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, unterstützen

5 Fazit/Ausblick

Das Hochschulrahmengesetz in seiner Fassung von 1976 setzt für das Hochschulwesen einen bundeseinheitlichen Rahmen. Die unmittelbare Rechtsverbindlichkeit der meisten Regelungen im HRG ist inzwischen aufgehoben und die hochschulrechtliche Kompetenz weitestgehend den Ländern übertragen. Mit diesem Hintergrund sind Angebote zur „Studierfähigkeit“ immer länder- und hochschulspezifisch geprägt.

Auch die im Pre-Workshop erarbeiteten Ergebnisse bestätigen und ergänzen die bereits genannten basalen fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen. Als Sammelbegriff für die genannten Kompetenzen wurde der Begriff „Wissenschaftliches Arbeiten“ gewählt und im weitesten Sinne dem Begriff „Studierfähigkeit“



gleichgestellt. „Studierfähigkeit“ meint damit: Mit Offenheit, Neugier und Spaß das Handwerkszeug für ein Studium lernen und professionalisieren mit dem Ziel, Wissen können, Lernen können, Handeln können“.

Die hier vorgestellten Inhalte und Ergebnisse aus dem Pre- Workshop zur Thematik „Wie fördert man Studierfähigkeit“ stellen eine Bestandsaufnahme und Ideen dar. Alle Interessierten sind eingeladen, an der weiteren Entwicklung im Sinne einer Orientierungshilfe für die Etablierung entsprechender Angebote mitzuarbeiten und Ihre Angebote, Erfahrungen und Ideen auf der *GSK-Homepage* vorzu stellen.

Die Akteure der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V. engagieren sich für die Entwicklung und Erprobung von Angeboten, die einen erfolgreichen Studienbeginn, -verlauf und -abschluss für alle Studierende unterstützen.

Autorin und Autor

Dipl. Päd. Anke Lubkowitz leitet seit 2002 Workshops zu Schlüsselkompetenzen im Hochschulkontext, lehrt seit 2008 als Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen in Deutschland, ist geschäftsführende Gesellschafterin der *genio.team GbR*, Recklinghausen, Coach, Workshop-/ Seminarleiterin in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Mitglied der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V., Bielefeld.

Prof. Dr.-Ing. Christian Willems, M. A., lehrt seit 1999 an der Westfälischen Hochschule, ist Gesellschafter der *genio.team GbR*, Recklinghausen, Workshop-/ Seminarleiter und Coach in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V., Bielefeld.

3. Pre-Workshop C: Schlüsselkompetenz Stimme

Anna Jöster und Heidi Brennecke (Georg-August-Universität Göttingen, ZESS)

Kurzfassung:

Der Pre-Workshop „Schlüsselkompetenz Stimme“ bot einen Überblick über die stimmlichen Parameter anhand derer die Performanz eines Sprechers/ einer Sprecherin sprecherzieherisch beurteilt wird. Dies wurde durch praktische Übungen zur Verbesserung der Stimm- und Sprechleistung ergänzt.

The Pre-Workshop „Transferrable Skill Voice“ helped the participants gain an overview of the vocal parameters of a speaker. On the basis of these speech parameters you are able to judge the quality of one’s voice. This was complemented by practical exercises to improve the way of speaking.



Der Workshop setzte sich mit dem paraverbalen Anteil der mündlichen Kommunikationskompetenz auseinander – der Stimme und Sprechweise. Eine stimmige Performanz mündlicher Äußerungen auf allen drei zur Verfügung stehenden Kanälen – dem verbalen, dem paraverbalen und dem extraverbalen (der Ebene des Körperausdrucks) – ist wünschenswert für jede Kommunikationssituation. Mit Stimme und Körper verleihen wir unseren Inhalten Ausdruck, strukturieren sie und vermitteln, wie wir das Verbale verstanden wissen wollen. Insbesondere in Lehrsituationen erleichtert eine stimmige Performanz die Aufmerksamkeits-, Verstehens- und Behaltensleistung der Zuhörenden erheblich. Lehrende sollten sich daher über ihr stimmliches Verhalten bewusst sein. Sie benötigen Handwerkszeug, um ihre Performanz auf diesem Gebiet zu verbessern. Insbesondere sind Lehrende im Feld der Schlüsselkompetenzen gefordert, den Studierenden Feedback zu ihrer Stimme und Sprechweise, z.B. im Rahmen von Präsentationen zu geben. Sie benötigen Parameter, anhand derer sie die stimmliche und sprecherische Performanz von Studierenden einschätzen können.

Im Workshop wurden diese Parameter vermittelt. Im ersten Teil erhielten die Teilnehmenden eine differenzierte auditive Stimmeinschätzung anhand des sprecherzieherischen Kataloges. Gehört wurde auf die Sprechausdrucksmerkmale Artikulation, Tempo, Lautstärke und Melodie sowie auf die klanglichen Merkmale von Äußerungen.

Bei den temporalen Merkmalen treten häufig folgende Fehler auf: zu hohes Sprechtempo, verursacht durch zu schnelle Aneinanderreihung von Silben und durch mangelnde und nicht sinngemäß gesetzte Pausen. Zu schnelles Sprechen mit wenig Pausen führt darüber hinaus zu deutlich markierten und sehr auffälligen Atempausen. Im Zuge des sogenannten funktionellen Mitvollzugs überträgt sich diese Atemfrequenz auf die Zuhörenden. Sie fühlen sich unwohl und gehetzt, ihre Verstehensleistung leidet.

Dies wird verstärkt, wenn zudem undeutlich artikuliert wird, was bei schnellem Sprechen häufig der Fall ist.

Bei den melodischen Merkmalen fällt vor allem die fehlende fallende Kadenz, der fehlende Abschluss einer Phrase durch das Absenken der Stimme am Ende auf. Das Gesagte wirkt endlos aneinandergereiht und wenig strukturiert, das Zuhören ist ermüdend. Dies geht häufig mit einer monotonen Melodieführung einher, was das Zuhören zudem erschwert.

Zur Lautstärke ist bei Lehrenden und Vortragenden häufig zu beobachten, dass lauterer Sprechen nur mit großer Anstrengung gelingt. Die Stimme wird angestrengt gepresst. Die Zuhörenden vollziehen dies funktional mit und fühlen sich entsprechend unwohl.

Schließlich wurden die stimmlichen Merkmale erörtert. Der Stimmklang gibt geübten Hörenden Aufschluss über den Zustand der Kehlkopfmuskulatur und des Ansatzrohres (Rachen-, Nasen- und Mundraum). So deutet z.B. ein verhauchter Stimmklang auf einen mangelnden Stimmlippenschluss hin, metallischer Stimmklang auf eine erhöhte Spannung im Gaumensegel, knödelnder Klang auf die Anhebung des gesamten Kehlkopfes vergesellschaftet mit hoher Spannung im Hinterzungenbereich, gepresster



Stimmklang auf eine erhöhte Spannung im gesamten Kehlkopfbereich. Die genannten Stimmqualitäten mögen in manchen Sprechsituationen angemessen sein (z.B. Hauch in erotischen Situationen), im Lehrkontext werden sie als störend und unangemessen empfunden und führen eventuell sogar zu Missverständnissen. (Eckert/ Laver, 1994)

Ein weiterer wichtiger Parameter ist die Stimmlage der Sprechenden. Im Lehrkontext ist das Sprechen aus der sogenannten Indifferenzlage erforderlich, einer Tonlage, die sich im unteren Drittel des gesamten Stimmumfangs einer Person befindet und einer unaufgeregten, informativen Sprechhaltung entspringt. Aufgrund von hoher Anspannung ist aber häufig eine deutlich erhöhte Stimmlage wahrzunehmen, was die Zuhörenden intuitiv als unstimmig und bei zu großer Tonhöhendiskrepanz sogar als unangenehm empfinden (Coblener/ Muhar, 1988).

Ergänzt wurde die auditive Beurteilung durch die Beobachtung der sichtbaren Merkmale des körperlichen Ausdrucks: des Tonus, insbesondere der Hals-, Schulter- und Kiefermuskulatur, der Körper- und Kopfhaltung, des Blickverhaltens, der Art der Atmung, z.B. eine unökonomische Hochatmung oder eine sogenannte kostoabdominale Atmung (Zwerchfellflankenatmung), die wesentlich zu einem unangestregten Sprechen beiträgt (Nawka/ Wirth, 2008).

Diese Beobachtungen liefern weiteren Aufschluss über die Ökonomie der stimmlichen Leistung. In diesem Zusammenhang ist es besonders interessant für die Beurteilenden, wie sich die Teilnehmenden in einer Rufübung verhalten: Um lauter zu sprechen, werden häufig die bestehenden unökonomischen Stimmproduktionsmuster verstärkt. Besonders beim Rufen treten diese internalisierten Muster deutlich hervor.

Stimmig zu kommunizieren bedeutet, in verschiedensten Situationen den angemessenen Ton zu finden, die Stimme variieren zu können und gleichzeitig auch auf der extraverbalen Ebene, der Ebene des Körperausdrucks, kongruent zu kommunizieren. Bei einer Diskrepanz der drei Kanäle ist zu beobachten, dass die Zuhörenden stärker auf die paraverbale und extraverbale Ebene reagieren als auf das Verbale (Heilmann, 2013).

Ein Beispiel: eine Lehrerin spricht den Satz: „Ich möchte, dass Ihr diese Aufgabe bis morgen erledigt!“. Allerdings spricht sie diese Aufforderung in zu hoher Tonlage mit viel Hauch und ohne Absenken der Stimme am Schluss. Außerdem lächelt sie mit schräg gehaltenem Kopf. Die Schüler werden hier statt auf die Information der verbalen Ebene vermutlich auf die der para- und extraverbalen Ebene reagieren, die nämlich besagen könnte: so wichtig ist es mir nicht, ich möchte vielmehr keinen Konflikt mit Euch haben. Dieses klischeehafte Beispiel möge verdeutlichen, wie wichtig Feedback zu Stimme und Sprechausdruck sind, um einen stimmigen Ausdruck zu finden.

Im zweiten Teil des Workshops boten die beiden Workshopleiterinnen Übungen an, und zwar zu Haltung und eutoner Körperspannung, zur sogenannten Atemstütze, zur reflektorischen Atemergänzung und zur Entwicklung von Stimmkraft. Mit diesen körperorientierten Übungen wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie die Stimme im Körper verankert ist. Es wurde deutlich, dass jede Stimme Erweiterungspotential hat, ohne dass die Individualität verloren geht (Coblener/ Muhar, 1988; Linklater, 2001; Schürmann, 2007)



Eine ausgeglichene Körperspannung, lockere Gelenke, eine locker aufgerichtete Haltung sind die Basis für eine ökonomische Atmung und eine klare und volltönende Stimme. Dadurch kann ein differenzierter und stimmiger Ausdruck auf allen drei Kanälen erreicht werden. Die Erweiterung der körperlichen und stimmlichen Möglichkeiten führt zu einem klareren individuellen Ausdruck der Inhalte und der Persönlichkeit.

Literatur:

Coblener, H./ Muhar, F.(1988): Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. 8.Aufl.

Eckert, H./ Laver, J. (1994) Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation.

Heilmann, C. ((2013): Der 7-38-55 %-Mythos. In: Eckert, H. (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik

Linklater, K. (2001): Die persönliche Stimme entwickeln. Ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme, 2. Aufl.

Nawka, T./ Wirth, G. (2008): Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. S. 12

Schürmann, U. (2007): Mit Sprechen bewegen. Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation

Autorinnen:

Anna Jöster studierte Germanistik und Romanistik und absolvierte die Ausbildung zur Sprecherzieherin (DGSS). Sie war 13 Jahre freiberuflich in den Feldern Rhetorik und Kommunikation, Stimm- und Sprechbildung in Unternehmen, Universitäten und in den Medien tätig. Seit 2006 koordiniert sie an der ZESS (Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen) der Georg-August-Universität Göttingen den Bereich Kommunikative Kompetenz, führt dort Lehrveranstaltungen durch und bildet in diesem Rahmen Studierende zu Sprecherziehern und Sprecherzieherinnen (DGSS) aus.

Heidi Brennecke studierte Geschichte und Englisch auf Lehramt und war als Lehrerin tätig. Sie absolvierte die Ausbildung zur Sprecherzieherin (DGSS), Weiterbildungen in Gestalttherapie und Supervision. Sie war freiberuflich in den Bereichen Rhetorik, Moderation, Stimmbildung und Supervision tätig. 12 Jahre lang arbeitete sie als Sprach- und Sprechtherapeutin in einem Reha-Zentrum. Seit 2008 koordiniert sie an der ZESS (Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen) der Georg-August-Universität Göttingen den Bereich „Sozialkompetenz“ und führt dort Lehrveranstaltungen durch.

4. Der Ort der Schlüsselqualifikationen in der Hochschulbildung

Prof. em. Dr. Dr. hc. Ludwig Huber, Universität Bielefeld

Vielfältig wie die Begriffe von Schlüsselqualifikationen – die es erst einmal zu sortieren gilt – sind auch die Arrangements ihrer Vermittlung und deren Situierung im



Raum zwischen zentralen und dezentralen Angeboten. Angesichts dessen wurde hier in einer Rückbesinnung auf die Idee der Hochschulbildung Gesichtspunkte für die Wahl des Ortes – oder der Orte – für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen gesucht.

5. Perspektiven der Schlüsselkompetenzvermittlung an Hochschulen: Modelle – Methoden - Lernstile

Prof. Dr. Gardenia Alonso, Hochschule Pinneberg

Unterschiedliche Schlüsselkompetenzbereiche erfordern unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze und unterschiedliche Kursstrukturen und -modelle, doch gilt es, auch die verschiedenen Wünsche, Interessen, Vorwissen und Kompetenzen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und auf unterschiedliche Lernstile adäquat zu reagieren.

In diesem Beitrag wurden basierend auf den Erfahrungen an verschiedenen Einrichtungen mit unterschiedlichen Lernergruppen, auf Erfahrungen aus Projektaktivitäten sowie auf wissenschaftlichen Untersuchungen verschiedene Modelle und Methoden beleuchtet und Perspektiven für die Schlüsselkompetenzvermittlung dargelegt.

6. Führung – Neu orientieren

Mischa Lumme (ZHS) und Benjamin Zilles (ZESS), Universität Göttingen

- Wie können wir praxisorientierte Impulse geben?
- Wie können wir eigene Erfahrungen generieren, die wir anschließend in Theorien einordnen?
- Wie können wir Interaktionsmuster innerhalb der Gruppe offenlegen?
- Wie können wir uns die eigene (Führungs-)Rolle bewusst machen?

Die Ziele des Workshops erstreckten sich auf zwei Dimensionen:

- Eine Vernetzung der Workshop-Akteure in einem aktiven Umfeld durch das spielerische Element der Methode Geocaching. Leitfragen geben Impulse für die inhaltliche Diskussion zum Thema „Führung“ im Seminar-design.
- Die Wirkungsebenen eines möglichen Seminar-designs an sich selbst erleben und für die eigene Praxis offenlegen. Dabei stehen neben dem Erfahrungslernen auch die Lernatmosphäre sowie eine mögliche Ergebnisdokumentation im Fokus.



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich? Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014 Seite 15 von 130

7. (Semi)integrative Schlüsselkompetenzen in der Praxis

Stefanie Merka und Annegret Schallmann, Universität Göttingen,
Sozialwissenschaftliche Fakultät



SEMI-INTEGRATIVE SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER PRAXIS – (K)EIN ERFOLGSMODELL?!

WORTSCHÖPFUNG: STEFANIE MERKA UND ANNEGRET SCHALLMANN, SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT DER UNIVERSITÄT GÖTTINGEN



Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen 02.09.2014

GLIEDERUNG

1. Einführung und Begriffsklärung
2. Idee an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
3. Umsetzung
4. Schwierigkeiten
5. Diskussion
6. Ergebnisse
7. Ausblick an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät



Sozialwissenschaftliche Fakultät



Einführung und Begriffsklärung

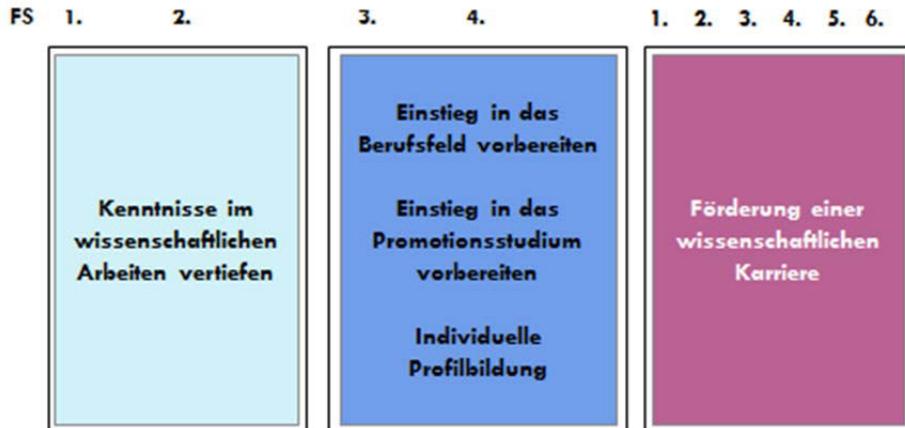
1. Schlüsselkompetenzkonzept an der Universität
Göttingen
2. Vermittlungsformen: Additive und integrative
Angebote
3. Empfehlungen für verschiedene Studienphasen

Ziele der Schlüsselkompetenzvermittlung im Studienverlauf – Bachelor

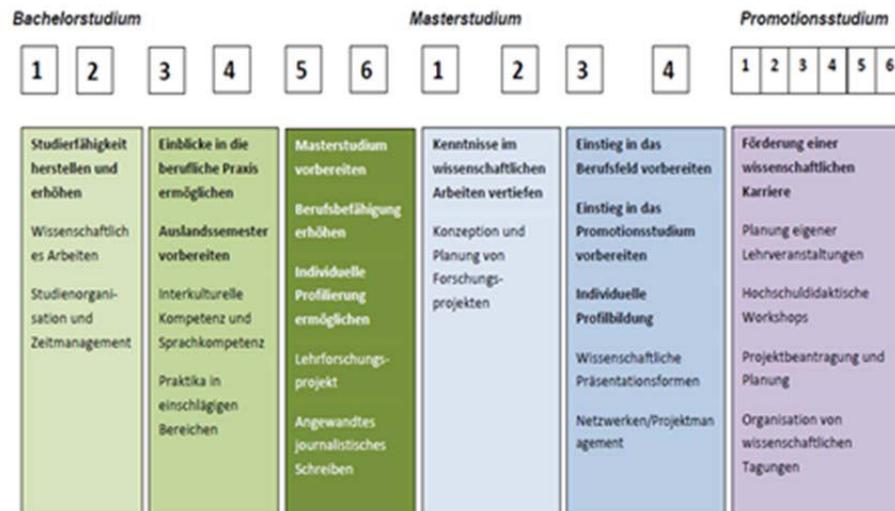




Ziele der Schlüsselkompetenzvermittlung im Studienverlauf – Master u. Promotion



Ziele der Schlüsselkompetenzvermittlung im Studienverlauf





Idee – Kompetenzen und Akteure

- Ziel: Bessere Vermittlung verschiedener Kompetenzen: Fachkompetenzen und sogen. Schlüsselkompetenzen
- Kooperation: ZEISS/Sowi Fakultät/ Institute



Sozialwissenschaftliche Fakultät

Idee - Zielgruppen und Studienphasen

Prämissen

- Möglichst viele Studierende
- Möglichst verschiedene Studiengänge
- Begrenzte Ressourcen
- Geeignete (Fach-) Dozierende in den Fächern

Ergebnis

- Masterstudiengänge
- Überschaubare Gruppe an Studierenden
- Studieneingangsphase im Masterstudium



Sozialwissenschaftliche Fakultät



Umsetzung

- Konzeption der Masterstudiengänge – Chance zur Implementierung
- In vier Masterstudiengängen der Fakultät mit folgenden Kompetenzen:
- Geeignete Verbindungen: Fachkompetenz & Schlüsselkompetenz
(inhaltliches Referat & Präsentation und Moderationstechniken;
Teamprozesse und Führungstechniken kombiniert mit Praxiserfahrungen)
- Kooperation zwischen Fakultät und ZESS
- Praktische Umsetzung (im Semester)



Schwierigkeiten

Organisatorische Herausforderungen

- Hoher Verwaltungs-/Koordinierungsaufwand
- Geeignetes Personal in hohem Umfang von ZESS
- Hohe Kosten

Akzeptanz

- Studierende
- Lehrpersonen der Institute

Konsequenz



Diskussion

1. Welchen Nutzen können (semi-) integrative Schlüsselkompetenzen im Unterschied zu additiven bringen?
2. Welche Schlüsselkompetenzen sind geeignet um sie (semi-)integrativ zu vermitteln? In welcher Studienphase?
3. Wie kann das klassische Lehrpersonal gut einbezogen werden?
4. Welche Modelle haben Sie?

Ergebnisse - 1. Welchen Nutzen können (semi-) integrative Schlüsselkompetenzen im Unterschied zu additiven bringen?

- Hohe Glaubwürdigkeit, wenn die Lehrenden des Faches beteiligt sind**
- Höhere Akzeptanz bei den Lehrenden & Studierenden, erkennen der Relevanz/Sinnhaftigkeit**
- Interdisziplinarität muss beachtet werden**
- Erhöht die Nachhaltigkeit & ermöglicht das Fokussieren auf die für die Fachdisziplin relevanten Schlüsselkompetenzen**
- Verzahnung von Einweisung, Anwendung und Auswertung**





Ergebnisse – 2. Welche Schlüsselkompetenzen sind geeignet um sie (semi-)integrativ zu vermitteln? In welcher Studienphase?

- Projektmanagement, journalistisches Schreiben
- Techniken wiss. Arbeitens (Hausarbeiten, Berichte)
- Präsentationsstechniken, Moderationskompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Diversitätskompetenz, Problemlösungskompetenz, Empathiefähigkeit
- Forschungstechniken
- Wichtig, dass die Kompetenzen während des gesamten Studienverlaufs entwickelt werden



Ergebnisse – 3. Wie kann das klassische Lehrpersonal gut einbezogen werden?

- Anreize schaffen, x.B. zeitliche Entlastung
- Fokussierung auf junge Lehrende, x.B. Doktoranden, Mittelbau
- Einbeziehung der Hochschuldidaktik
- Vermeidung von defizitorientierter Ansprache
- Einbeziehung von Lehrpersonen aus der Praxis
- Bei „Team-Teaching“ Projekten (x.B. Lehrperson aus dem Fachbereich & Lehrperson aus dem Bereich Rhetorik/Präsentation) ist es wichtig, den Auftrag klar zu klären





Ergebnisse – 4. Welche Modelle haben Sie?

- Forschendes Lehren und Lernen (Integrative Schlüsselkompetenzen)**
- Mentoring-Programme & SchreibtutorInnen in schreibintensiven Lehrveranstaltungen**
- Projektarbeit & Praxisprojekte**
- Tandem-Teaching (Fach & SK) in einer Veranstaltung**
- Wichtig: Transparenz und das explizit machen von Schlüsselkompetenzen**



Ausblick

- Neuer Versuch: Einführung eines Moduls mit integrativen Schlüsselkompetenzen im BA Ethnologie (Moderation und Vortragstechniken im wissenschaftlichen Kontext)**



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

Kontakt:

Stefanie Merka und Annegret Schallmann,

Universität Göttingen

Sozialwissenschaftliche Fakultät, Studiendekanat

Platz der Göttinger Sieben 3

37073 Göttingen

E-Mail: studiendekanat@sowi.uni-goettingen.de



8. Erwerb von Schlüsselkompetenzen für (Post)Doktoranden

Antje Erdmann, Kirsten Pöhlker, Katrin Wodzicki, Universität Göttingen, Göttingen Graduate School for Neurosciences, Biophysics and Molecular Biosciences – GGNB

- In welcher Form kann man (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden beteiligen und aktiv einbinden, um neben forschungsbezogenen auch darüber hinausgehende Schlüsselkompetenzen (z.B. Projektmanagement, Fundraising, Öffentlichkeitsarbeit) zu fördern?
- In wie weit fördert die Beteiligung von (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden den Erwerb von Schlüsselkompetenzen sowie deren Karriereentwicklung?
- Welche Möglichkeiten zur Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen haben Graduiertenschulen und andere Einrichtungen zur akademischen Personalentwicklung und Karriereförderung neben klassischen Workshopformaten?

Vorstellung der Projekte der GGNB zur Förderung der Eigeninitiative von Doktoranden und Postdoktoranden aus der Perspektive der Mitwirkenden (z.B. Horizons: www.horizons.uni-goettingen.de, Neurizons: www.neurizons.uni-goettingen.de/, Third Infinity: www.thirdinfinity.mpg.de/; Women's Careers and Networks Symposium: www.wocanet.uni-goettingen.de/) als Grundlage für eine Diskussion darüber, in wie weit Graduiertenschulen und andere Einrichtungen Promovierenden und Postdoktoranden ermöglichen können, Schlüsselkompetenzerwerb durch



Praxiserfahrung zu erwerben, und welche Schlüsselkompetenzen auf diese Weise gefördert werden können.

9. Qualitätskriterien für Zertifikatsmodelle

Dr. Johann Fischer, Dr. Claudia Faust, Alexander Moritz (Universität Göttingen, ZESS bzw. Abt. Studium und Lehre)

Kurzfassung:

Der vorliegende Artikel fasst die Ergebnisse des Workshops „Qualitätskriterien für Zertifikatsmodelle“, der anlässlich der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen am 2. September 2014 in Göttingen stattfand, zusammen. In dem Workshop wurden zunächst die Mindestanforderungen an Zertifikate, die eine Göttinger Arbeitsgruppe 2010 zusammengestellt hatte, sowie das Konzept der Zertifikate an der Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen (ZESS) der Universität Göttingen anhand von Beispielen vorgestellt, bevor mit den Teilnehmenden Qualitätskriterien für Schlüsselkompetenzzertifikate entwickelt wurden. Dabei beschäftigte sich die Arbeitsgruppe mit Fragen der Konzeption von Zertifikaten, Prüfungs- und Zusatzleistungen sowie Qualitätssicherungsmaßnahmen in Bezug auf Zertifikate.

The article below summarises the results of a workshop on criteria to ensure the quality of certification programmes in the teaching of transferable skills, which took place on the occasion of the 11th annual conference of the German association of transferable skills on September 2nd, 2014, in Göttingen. During this workshop, the participants first discussed the minimum requirements for certificates developed by a team from Göttingen University in 2010, and second the certification programmes offered by the University's Centre for Languages and Transferable Skills (ZESS). The participants then developed criteria for quality assurance in certification programmes in transferable skills. The group addressed issues concerning the structure of certificates, examination aspects, additional requirements as well as measures of quality assurance regarding certification programmes.

1. Ausgangspunkt und Ziele der Arbeitsgruppe

Im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master haben Schlüsselkompetenzen Einzug in die Studiengänge gehalten. U.a. um ein eher zielloses Ansammeln von Modulen bzw. Kreditpunkten zu vermeiden und die Studierenden zu zielorientierter Auswahl der Angebote und zu Profilbildung anzuleiten, bieten immer mehr Einrichtungen Zertifikate an. Die Konzeptionen, Strukturen und Ziele dieser Angebote sind jedoch sehr vielfältig, was sich negativ auf deren Aussagekraft und Wertschätzung auswirken kann.

Daher haben sich an der Universität Göttingen bereits im Frühjahr 2010 die verschiedenen Anbieterinnen und Anbieter von Zertifikaten zu einer Arbeitsgruppe getroffen, um sich über die hochschulinternen Angebote auszutauschen und Mindeststandards für die Universität festzulegen. Auch innerhalb des Arbeitskreises Schlüsselkompetenzen Niedersachsen (jetzt: „Arbeitskreis Schlüsselkompetenzen Nord-West“) wurde die Frage von Mindeststandards und Qualitätskriterien wiederholt



diskutiert. Desweiteren haben die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. und der Arbeitskreis Schlüsselkompetenzen Nord-West Qualitätskriterien bzw. Qualitätsstandards für Schlüsselkompetenzangebote entwickelt (Vgl. http://www.gesellschaft-fuer-schluesselkompetenzen.de/tl_files/PDF-Downloads/QM-SK.pdf)

Die Göttinger Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschuldidaktik, verschiedener Graduiertenschulen und der Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen (ZESS), einigte sich dabei auf folgende Mindestanforderungen:

- Ein Zertifikat soll eine innere inhaltliche Logik aufweisen.
- Es sollte mehr sein als ein „academic report“ (oder „transcript of records“), was eine eher lose Auflistung absolvierter Module darstellt.
- Es sollte i.d.R. einen Ausbildungsumfang von mindestens 120 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten umfassen, d.h. mindestens 4 Module à 2 Semesterwochenstunden oder 3 Module à 3 Semesterwochenstunden.
- Neben dem Absolvieren einzelner Module sollte eine Zusatzleistung, z.B. in Form einer Zertifikatsprüfung, eines ausbildungsbegleitenden Portfolios mit Feedbackgespräch oder einer Entwicklung eines Produktes oder Werkstückes mit Präsentation, erbracht werden.

Vor dem Hintergrund dieser eher unverbindlichen internen Regelung der Universität Göttingen erscheint eine stärkere Vereinheitlichung von Mindestanforderungen und Qualitätsstandards auf Bundesebene wünschenswert, um die Aussagekraft und Bedeutung von Zertifikaten im Bereich der Schlüsselkompetenzen zu steigern.

2. Zertifikatsbeispiele der Universität Göttingen

Ausgehend von der Frage nach geeigneten Qualitätskriterien für Zertifikatsmodelle wurden dieser Arbeitsgruppe im Rahmen der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen zwei aktuelle und erfolgreiche Programmbeispiele aus der Praxis der ZESS der Universität Göttingen vorgestellt.

Anhand dieser Beispiele sollte den AG-Teilnehmenden ein Einstieg in das Thema erleichtert werden. Weiterhin sollten diese zu einer kritisch prüfenden Diskussion mit Blick auf einen sinnvollen Qualitätsstandard von Zertifikatskriterien eingeladen werden. Im Rahmen dieser Präsentation galten die Kriterien „Dauer“, „Umfang“, „inhaltlicher Fokus“ und der Aspekt „Abschlussprüfung“ zunächst als allgemeiner Leitfaden:

2.1 Das Zertifikatsprogramm „Projektmanagement“

Dauer: Als durchschnittliche Dauer werden bis zum erfolgreichen Abschluss des Zertifikatsprogramms drei bis vier Semester empfohlen.

Umfang: Als Gesamtumfang gilt es, vier Module (13 Credits) zu besuchen – davon zwei Pflichtmodule und zwei Wahlpflichtmodule.

Fokus: Als inhaltlicher bzw. organisatorischer Fokus dieses Programms kann die praxis- und realitätsnahe Projektarbeit der studentischen Projektteams mit Praxispartnern des gemeinnützigen Bereichs aus der Göttinger Region herausgestellt werden.



Abschlussprüfung: Die Abschlussprüfung beinhaltet entsprechend der o.g. Fokussierung die Planung, Umsetzung und Reflexion von Praxisprojekten. Die Erfahrungen sind in einem Projekttagebuch zu dokumentieren und in einer Abschlusspräsentation darzulegen.

2.2 Das Zertifikatsprogramm „Rhetorik“

Dauer: Als durchschnittliche Dauer werden bis zum erfolgreichen Abschluss des Zertifikatsprogramms drei bis vier Semester empfohlen.

Umfang: Als Gesamtumfang gilt es, vier Module (12 Credits) zu besuchen – davon einen Theoriekurs und drei Praxiskurse aus den Bereichen „Freie Rede“, „Gesprächsführung“ und „Argumentation“.

Fokus: Die inhaltliche Fokussierung dieses Programms ist die Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Meinung im öffentlichen Rahmen argumentativ darzulegen und in anschließender Diskussion standzuhalten.

Abschlussprüfung: Die Abschlussprüfung beinhaltet entsprechend der o.g. Fokussierung die Präsentation einer Meinungsrede vor Publikum sowie eine mündliche Prüfung zu den vermittelten Modulhalten inklusive der praktischen Planung, Durchführung und Reflexion einer Gesprächssequenz.

Die Diskussionen und Rückmeldungen der AG-Teilnehmenden zu diesen Programmbeispielen ergab eine grundsätzlich anerkennende Zustimmung, was Inhalt, Umfang und Anforderungen angeht. Der zusätzliche organisatorische Aufwand für die Koordination (Akquise und Prüfung von realen Praxispartnern; Organisation des Rhetorik Slams) wurde gewürdigt.

3. AG-Arbeit und Ergebnisse

In der anschließenden Gruppenarbeitsphase setzten sich die Teilnehmenden in drei Gruppen mit Fragen zur Konzeption von Zertifikaten, zu möglichen Zusatz- bzw. Prüfungsleistungen und zu deren Bewertung sowie zur Qualitätssicherung auseinander.

3.1 AG „Konzeption“

Die Arbeitsgruppe, die sich mit der Konzeption von Zertifikaten beschäftigte, sollte sich folgenden Fragen widmen:

- Welchen Umfang sollte ein Zertifikatsprogramm haben (Anzahl Kurse, SWS, Kreditpunkte)?
- Aus welchen Bestandteilen sollte es zusammengesetzt sein (Basis- / Pflicht- / Wahlpflicht- / Wahlmodule, Praktika, Lernportfolio etc.)?
- Wie gewährleistet man die Stimmigkeit des Angebots („roter Faden“)?

Im Vordergrund der Diskussion standen jedoch eher übergeordnete Fragen. So stellte man sich zunächst die Frage, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um überhaupt von einem Zertifikat zu sprechen. Dies wurde im Wesentlichen an der Anzahl der Kreditpunkte und der Wertigkeit des Inhalts festgemacht. Die Gruppe sprach sich auch dafür aus, an eine Alternative zu denken für Leistungen, die weder Zertifikats- noch Studienleistungen entsprechen. Hierfür schien den Teilnehmenden eine Bescheinigung am ehesten geeignet. Außerdem wurde kontrovers diskutiert, ob es



sich bei einem Zertifikat immer um eine Zusatzleistung handeln sollte oder es auch vorstellbar ist, ein Zertifikat in den Studienleistungen zu integrieren, wie dies an der Universität Göttingen in vielen Bachelorstudiengängen möglich ist. Des Weiteren wurde die Frage aufgeworfen, ob Zertifikate grundsätzlich eher fachübergreifend oder fachspezifisch angelegt sein sollten. Es wurde festgestellt, dass die meisten Zertifikate derzeit eher fachübergreifend angeboten werden, da es sich in der Regel um Zusatzleistungen handelt. In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutung einer guten Beratung hervorgehoben. Die Teilnehmenden waren sich darin einig, dass es wichtig ist, den Studierenden aufzuzeigen, wie sie ein Zertifikat in ihr Studium integrieren können und dass diese sich, wenn sie sich für ein Zertifikat entscheiden, sowohl von fachlichen und berufsorientierten als auch persönlichen Interessen leiten lassen können.

Als unabdingbarer Bestandteil eines Zertifikats wurde schließlich noch eine Reflexionsleistung gesehen. Davon abgesehen tat sich die Gruppe mit der genauen Festlegung von Umfang und Bestandteilen von Zertifikaten in der Kürze der Zeit schwer. Es bestand jedoch Konsens darüber, dass man bei der Konzeption eines Zertifikats in jedem Falle Sorge dafür tragen muss, dass der Umfang ein für Studierende leistbares Ausmaß nicht überschreitet. Die Notwendigkeit, hier zu konkreteren Ergebnissen zu kommen, wurde allgemein bekräftigt.

3.2 AG „Zusatz- / Prüfungsleistung und Bewertung Zusatz- / Prüfungsleistung“

Die Leitfragen zu diesem Punkt waren folgende:

- Welche Formen von Zusatzleistungen als Ergänzung zu den Kursen sind vorstellbar / sinnvoll?
- Welche Formen der Prüfungsleistung sind (für einzelne Module, für die Abschluss- / Zertifikatsprüfung) denkbar?
- Sollten die Prüfungsleistungen bewertet werden? Wenn ja, wie?

Zu diesen Leitfragen gab es folgende Ergebnisse und Diskussionspunkte, die gemeinsam erarbeitet und im Plenum präsentiert wurden:

Ad „Zusatzleistungen“

Die Diskussion darüber stellte folgende Punkte heraus: Die Zusatzleistungen sollten einen konkreten Anwendungs- und Realitätsbezug haben. Darüber hinaus sollten die Leistungen einen Anteil an Reflexion über die Arbeit beinhalten.

Ad „Prüfungsleistungen“

Als Prüfungsleistungen wurden sog. formative und / oder summative herausgestellt, die mündlich und / oder schriftlich herausgearbeitet werden und als Produkt- oder Prozessportfolio erstellt werden sollten.

Ad „Bewertung“

Die Bewertungskriterien sollten anhand der Lernziele abgeleitet werden und die konkrete Handlungskompetenz abbilden, die entwickelt werden soll. Über das Thema Bewertung wurde kontrovers diskutiert, aber keine einheitliche Haltung entwickelt. Hintergrund der Kontroverse waren auch unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf das Thema haben.



3.3 AG „Qualitätssicherung“

Die Arbeitsgruppe zur Qualitätssicherung sollte sich mit folgenden Leitfragen befassen:

- Was muss man bei der Auswahl der Partner berücksichtigen?
- Welche Aspekte sind bei der Betreuung der Partner und durch die Partner zu berücksichtigen? (Wie) sollten Stichproben durchgeführt werden?
- Wie kann man die Qualität der Nachweise (z.B. über abgeleistete Praktika) sichern?
- Wie sollte ein Feedback durch die Abnehmer / die Öffentlichkeit erfolgen? (Stichwort: „Realitätscheck“)
- Welche weiteren Qualitätssicherungsmaßnahmen sind denkbar?

Der ergiebige Austausch über die eigenen Zertifikatsangebote und die intensive Diskussion über offene Fragen führte dazu, dass nur ein Teil der in den Leitfragen genannten Aspekte behandelt werden konnte. Die Ergebnisse beschränken sich dabei im Hinblick auf die Partner vorwiegend auf die Lehrkräfte. Was die Qualität der Lehrveranstaltungen anbelangt, wurden Evaluationsverfahren und weitere Formen des Feedbacks besprochen. Als weiterer Aspekt der Qualitätssicherung wurden Kompetenzveränderung bzw. -zuwachs sowie deren Messung diskutiert.

Bei diesen drei Schwerpunktbereichen der Diskussion fanden folgende Kriterien die allgemeine Zustimmung unter den Mitwirkenden:

- Dem Bereich „Lehrkräfte“ wird besondere Bedeutung zugeordnet, denn durch deren Qualität in der Lehre steht und fällt die Qualität des Angebots. Hier gilt es klare Regelungen und Mindeststandards für die Akquise, Bezahlung, Betreuung und Fortbildung der Lehrkräfte sicherzustellen und ihnen eine gute Infrastruktur zur Verfügung zu stellen bzw. einen guten Support anzubieten.
- In Bezug auf die „Evaluation“ der Lehrveranstaltungen ist die Qualität der Evaluations- bzw. Feedbackbögen von großer Bedeutung, doch sollte darüber hinaus auch anderen Formen von Feedback ausreichend Raum und Beachtung gewährt werden.
- Einen wichtigen Aspekt nimmt schließlich die Qualitätssicherung bei Output und bei Input ein. Dies bedeutet in Bezug auf den Output des Lehrangebots, dass die Kompetenzveränderung beobachtet werden sollte und versucht werden sollte, den Kompetenzzuwachs zu erfassen bzw. zu messen. In Bezug auf den Input für das Lehrprogramm gilt es, für die Lehre bzw. Lehrveranstaltungen einheitliche Standards und Lehrkonzepte festzulegen, die einerseits die Lehrinhalte und andererseits die Methodik und Didaktik umfassen.

4. Ausblick

Der Austausch mit den Teilnehmenden hat deutlich gemacht, dass man sich an den unterschiedlichen Standorten derzeit mit ähnlichen Fragen befasst und ein großes Interesse daran besteht, Qualitätskriterien für Zertifikatsmodelle zu entwickeln, auf die man bei der Konzeption eines Zertifikats zurückgreifen kann. Vorstellbar ist auch, einen hochschulübergreifend stärker verbindlichen Standard für Zertifikate zu erarbeiten. Hierzu konnte der Workshop nur einen ersten Beitrag leisten. Nun gilt es die Ergebnisse weiter zu vertiefen.



Literatur:

- Zertifikatsangebote der ZESS der Universität Göttingen: <http://www.uni-goettingen.de/de/zertifikate-und-nachweise/440691.html>
- Qualitätskriterien der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.: http://www.gesellschaft-fuer-schluessselkompetenzen.de/tl_files/PDF-Downloads/QM-SK.pdf, S. 6-10.
- Qualitätskriterien des Arbeitskreises Schlüsselkompetenzen Nord-West: http://www.gesellschaft-fuer-schluessselkompetenzen.de/tl_files/PDF-Downloads/QM-SK.pdf, S. 3-5

10. Das Teilintegrative Modell 4-Schritte+ der Universität Osnabrück

Frank Ehninger, Universität Osnabrück, Koordinierungsstelle
Professionalisierung



Frank Ehninger

Koordinationsstelle Professionalisierungsbereich
der Universität Osnabrück

Das teilintegrative Modell

„4-Schritte+“



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?

Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten

19.12.2014

Seite 30 von 130



Die Universität Osnabrück

„Jung und dynamisch im Nordwesten von Deutschland“

- Internationale Spitzenforschung in den Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
- Über 13.000 Vollzeit-Studenten
- Ca. 600 Doktoranden
- Über 1.200 internationale Studierende
- Exzellente, innovative Studienangebote
- Persönliche Betreuung

Die Universität bietet mehr als 80 verschiedene Studiengänge an, weitgehend umgestellt auf Bachelor und Master

www.uni-osnabrueck.de



Die Universität Osnabrück

Fachbereiche

- Fachbereich Sozialwissenschaften
- Fachbereich Kultur- und Geowissenschaften
- Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
- Fachbereich Physik
- Fachbereich Biologie/Chemie
- Fachbereich Mathematik/Informatik
- Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft
- Fachbereich Humanwissenschaften
- Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
- Fachbereich Rechtswissenschaften



www.uni-osnabrueck.de



Hintergrund

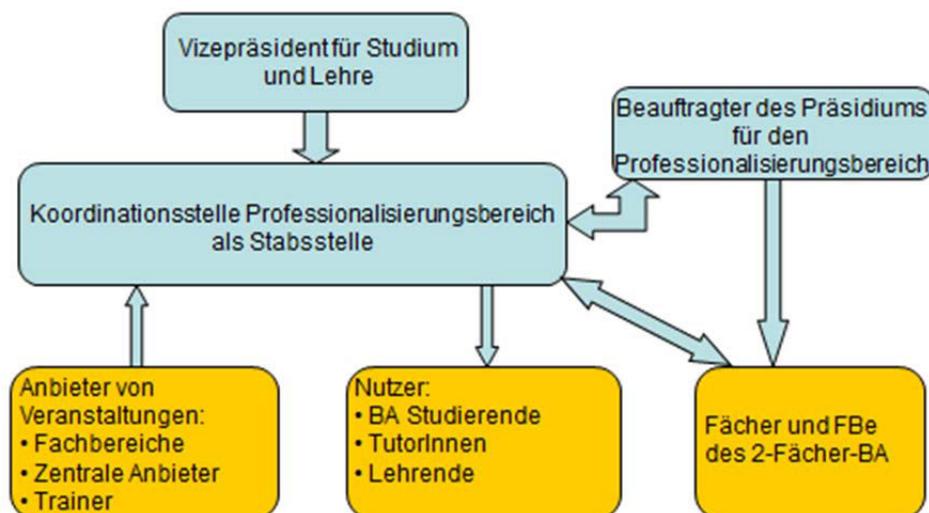
Die Koordinationsstelle Professionalisierungsbereich

- Gründung im Herbst 2006 als selbstständige Einrichtung
- Zentraler Auftrag: Neues Konzept für Schlüsselkompetenzen im 2-Fächer-Bachelor (derzeit 26 Fächer in 8 FB's beteiligt)
- Ausstattung mit 1,75 Stellen
- Umsetzung des Modells „4 Schritte+“ in die PO zum Wintersemester 2008/09
- In 2008 Ausweitung der Zuständigkeiten auf alle Fachbereiche

www.uni-osnabrueck.de



Organisationsstruktur



www.uni-osnabrueck.de



Arbeitsfelder



www.uni-osnabrueck.de



Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen lassen sich unterteilen in Sozial-, Selbst-, Methoden- und Sachkompetenz und erzeugen Handlungskompetenz



www.uni-osnabrueck.de



Grundgedanken

- Integratives Modell zur Schlüsselkompetenzvermittlung mit zentraler Unterstützung und Koordination
- Ergänzung durch zusätzliche fächerübergreifender Angebote
- Vermittlung von SK für die Realsituation „Studium“ und akademische Beschäftigungsverhältnisse
- Ansatz über Multiplikatoren (Lehrende, Promovierende, Tutoren)
- Kopplung von SK-Vermittlung und Hochschuldidaktik

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

Leitlinien

- Rahmenmodell mit unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten
- Inhaltliche Schwerpunktsetzung: aktive Orientierung - selbständiges Lernen - Vermitteln - Kooperieren - strukturiert Planen und Handeln
- Vermittlung durch Verknüpfung von Wissen + Handeln + Reflektieren
- Nutzung der Schlüsselkompetenzen zur Bewältigung fachlicher Aufgaben im Studium
- Zunehmende Komplexität der Anwendungen von Schlüsselkompetenzen
- Multiplikatorenmodelle
- Transfer- und Anwendungsorientierung durch Projektarbeit

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

Curricular verankert im 2-Fächer-Bachelor

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| 1. Orientierungsunterstützung | 2 LP (1. Semester) |
| 2. Methodengrundlagen | 2 LP (1. oder 2. Semester) |
| 3. Anwendung in Fachveranstaltungen | 2 LP (2. bis 5. Semester) |
| 4. Projektarbeit/ Tutorentätigkeit | 4 LP (3. bis 5. Semester) |

+ Additive/ ergänzende Angebote

Schritt 1. und 2. häufig als Tutorien oder mit Unterstützung durch Tutoren

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

1. Orientierungsunterstützung

Verpflichtende Orientierungsveranstaltung zum Beginn des Studiums

Aktive Orientierung und Zielbewusstsein (2 LP)

Form: Zeitliche und inhaltliche Erweiterung der bestehenden Orientierungsveranstaltungen für Erstsemester

Ziele: Möglichkeit zur (Selbst-) Analyse der individuellen Ziele und Kompetenzen
Förderung der Kommunikation und Kooperation
Förderung von Selbstmanagement und Motivation
Einführung in selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten
Förderung der sozialen Integration

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

2. Methodengrundlagen

Verpflichtende Grundlagenveranstaltung zum Beginn des Studiums

Überfachliche Methoden und erste Vermittlungskompetenzen (2 LP)

Form: Seminare oder Tutorien zur Vermittlung methodischer Grundlagen

Ziel: Vertiefung des wissenschaftlichen Arbeitens
Einübung von methodischen Arbeitsformen, die Studierende aktiv im Studium anwenden können:
Informations- und Planungsstrategien, Präsentationen, wissenschaftliches Schreiben, Rhetorik, Kooperation und Konfliktmanagement in einer Arbeitsgruppe, Diskussionsleitung, Feedback/ Erfolgskontrolle/ Evaluation

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

3. Anwendung in Fachveranstaltungen

Anwendung der erlernten Methoden in Fachveranstaltungen (2x1 LP)

Form: Studierende oder studentische Kleingruppen nutzen die überfachlichen Methoden im Kontext der Vermittlung fachlicher Inhalte

Ziel: Anwendung und Vertiefung der gelernten Methoden – Verbesserung durch Beratung und Feedback

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

4. Projektarbeit bzw. Tutorentätigkeit

Projektarbeit bzw. Tutorentätigkeit über einen längeren Zeitraum

„Produkt + Präsentation“ oder Tutor/in für Schritt 1 oder 2 (4 LP)

Form: Studierende oder studentische Kleingruppen arbeiten über ein Semester an einer fachlich anspruchsvollen Aufgabe. Mentoren- bzw. Tutorentätigkeit für Schritt 1 oder 2 gilt als Projektarbeit.

Ziel: Anwendung erlernter methodischer Kompetenzen in einem komplexen Kontext + Erwerb von Fähigkeiten in der Projektarbeit. Tutoren lernen durch Lehren, gestalten komplexe Vermittlungsprozesse im Peer-Kontext.

www.uni-osnabrueck.de



Modell „4-Schritte+“

+ Ergänzende Angebote

Ergänzende und vertiefende fächerübergreifende/ additive Angebote

(Selbst-) Management

Kommunikation und Konfliktbewältigung

EDV/ Medien

Fremdsprachen

Interdisziplinäre Angebote

www.uni-osnabrueck.de



Angebote der KoPro zur Umsetzung

- Beratung der Fachbereiche und Fächer
- Gemeinsame Klärung der Schulungsinhalte
- Tutorenschulungen/ Tutorenprogramm (Zertifikat)
- Organisation und Finanzierung der SK-Schulungen
- Multiplikatorenschulungen/ -programm (Zertifikat)
- Online-Plattform (Wiki)
- Potenzialanalyse
- Unterstützung bei der Entwicklung von Projekten
- Qualifizierung für Lehrende
- Beratung für Studierende

www.uni-osnabrueck.de



Angebote der KoPro zur Umsetzung

- eigene Angebote für Workshops im Bereich der fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen
- Sammlung und Aufbereitung von passenden Angeboten anderer Einrichtungen der Universität Osnabrück für den Bereich der fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen
- Angebot im Bereich Service Learning (Balu-und-Du)

www.uni-osnabrueck.de



Tutoren- und Multiplikatorenprogramm

1. Fachtutorenschulung

2. Schlüsselkompetenztutorenschulung

- a) Orientierung b) Methoden



Didaktische (und
inhaltliche) Schulung

Aufbau eines eigenen
Multiplikatorenpools
durch Train-the-Trainer

Unterstützung durch:

Wiki Plattform

Potenzialanalyse

UB-Fachreferenten

Schulung

www.uni-osnabrueck.de



Entwicklungsschritte

Woran arbeiten wir?

- Aufbau einer neuen Organisationsstruktur (Lernen und Lehren)
 - Arbeit aus verschiedenen Perspektiven vernetzen
 - Bessere Kopplung an Fachbereiche herstellen
 - Bessere Nutzung von gemeinsamen Ressourcen und Kompetenzen
- Weitere inhaltliche Klärung der „akademischen Schlüsselkompetenzen“
- Integration der Schritte in eine hochschulweite Strategie für die Studieneingangsphase
- Ausweitung Mentoring und Coaching
- Kopplung der Arbeit mit Lehrenden mit den hochschuldidaktischen Angeboten

www.uni-osnabrueck.de



Offene Fragen

- Anreizsysteme für Lehrende
- Qualitätssicherung der Angebote
- Prüfungsformate
- langfristige Finanzierung der Angebote
- Verhältnis zentrale Einrichtungen - Fachbereiche - Studiengänge
- Verhältnis Bachelorstruktur – Schlüsselkompetenzen
- Klärungsprozesse „berufsbezogene Kompetenzen“ – „akademische Schlüsselkompetenzen“
- Nachhaltige Beeinflussung der Lehr- und Lernkultur

www.uni-osnabrueck.de

11. Lernkompetenz als Kern eines Kompetenzmodells

Maja Laumann und Frank Mayer, Hochschule Osnabrück, LearningCenter

Wie tragen Schlüsselkompetenzen zum Studienerfolg bei? Mit diesem Fokus arbeitet die Hochschule Osnabrück an einem Kompetenzmodell, in dem Lernkompetenz eine zentrale Rolle einnimmt. Die zentrale Frage nach der Rechtfertigung bildet hier einen Leitgedanken. In diesem Zusammenhang lassen sich folgende Fragen diskutieren:

- Welchen Beitrag kann Lernkompetenz zum Studienerfolg leisten?
- Wie lässt sich der Nutzen nachweisen?
- In welchem Verhältnis steht Lernkompetenz zu anderen Schlüsselkompetenzen?

Nach einer Vorstellung des „Osnabrücker Modells“ sollen die oben genannten Fragen diskutiert und weitere Sichten durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingebracht werden.

12. Soziale Kompetenz – als Haltung und Handlung von Lehrenden und Studierenden

Anna Heidrun Schmitt, Universität Göttingen

- Welche Bedeutung hat soziale Kompetenz heute, und was bedeutet sie hinsichtlich Inklusion und Internationalität?
- Was umfasst soziale Kompetenz im Individuum?



- Welche Rolle spielt dabei die universitäre Ausbildung?
- Wie kann sie a) spezifisch als Lehrangebot und b) als Haltung durch Lehrende gefördert werden, und damit gelebter Alltag sein?
- Erkennen der Notwendigkeit und Einsetzbarkeit sozialer Kompetenzen an Universitäten in der „alltäglichen“ Lehre und in spezifischen Angeboten in Bezug auf die Anforderungen einer globalisierten Welt
- Weiterentwicklung von Haltungen und Kommunikationsverhalten zur Förderung von sozialer Kompetenz, integrativ und additiv, sowie Reflexion der Wirkungsweisen
- Weiterentwicklung von Methoden zur Stärkung eigenverantwortlichen Denkens und Handelns von Studierenden und damit von konstruktiver Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden
- gemeinsames Entwickeln neuer Impulse für spezifische Angebote und Einbetten in Lehr- und Lernalltag, u.a. auch für Gruppen- und Reflexionsprozesse sowie Leitung
- Förderung der Chancen des Auftrags von Universitäten für interdisziplinäre Verknüpfung, Universalität und Spezifizierung, Internationalität und Integration / Inklusion

13. Biographiebildung – wie machen wir das eigentlich?

Dr. Tobias Seidl, Hochschule der Medien Stuttgart

STUDIERN. WISSEN. MACHEN.

HOCHSCHULE DER MEDIEN



**BIOGRAFIE- UND PERSÖNLICHKEITSBILDUNG
WIE MACHEN WIR DAS?**

Dr. Tobias Seidl, Leiter Didaktikzentrum, Hochschule der Medien Stuttgart

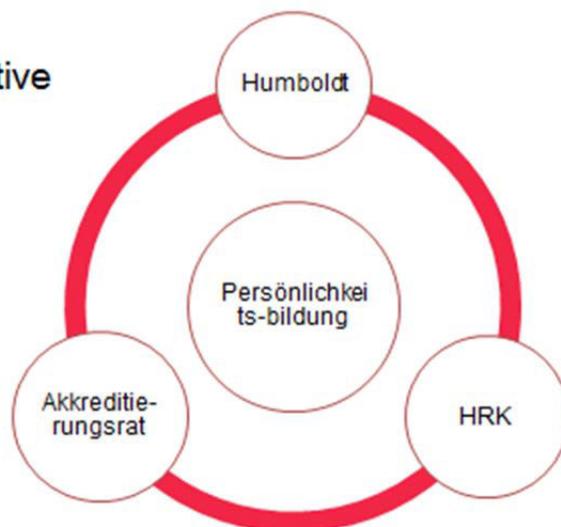


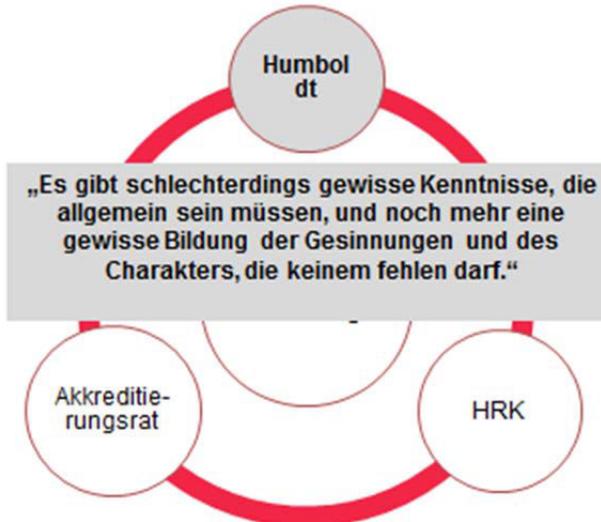
Biografie- und Persönlichkeitsbildung wie machen wir das?

1. Begriffliche Annäherung
2. Ziel und Zweck von „Persönlichkeitsbildung“
3. Umsetzung in der Lehre
4. Offene Fragen

Dr. Tobias Seidl – Didaktikzentrum HdM Stuttgart

Perspektive
n:

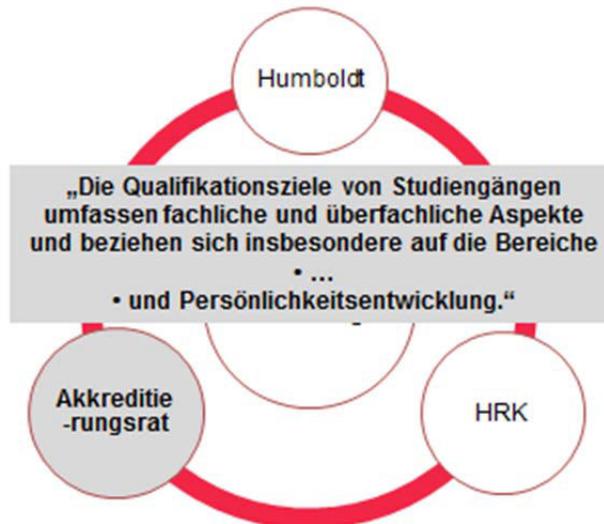




Wilhelm v. Humboldt, Rechenschaftsbericht an den König, Dezember 1809; zit. n. Ellwein, Thomas: Die Deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein 1985, S. 116.



Holger Burckhart im Gespräch mit Jörg Biesler, Deutschlandfunk 25.3.14: 15 Jahre Bologna-Reformen: "Wir müssen zurück zur akademischen Persönlichkeitsbildung".



Akkreditierungsrat : Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung.
Drs. AR 20/2013, 20.02.2013, S. 22.

Fazit 1:

Es herrscht Übereinstimmung, dass Persönlichkeitsbildung eine wichtige Aufgabe der Hochschule ist. Die konzeptionell-begriffliche Grundlegung dessen, was als Persönlichkeit und deren Bildung/Entwicklung verstanden wird, ist divers oder nicht definiert - ebenso die Frage zu welchem Zweck und mit welchem Ziel Persönlichkeitsbildung an Hochschulen betrieben wird.



Wertfreie Definition aus der Psychologie:

„Persönlichkeit: Die einzigartigen psychologischen Eigenschaften eines Individuums, die eine Vielzahl von charakteristischen (offenen und verdeckten) Verhaltensmustern über verschiedene Situationen und den Lauf der Zeit hinweg beeinflussen.“

Philip G. Zimbardo / Richard J. Gerrig: Psychologie, 16. aktualisierte Aufl., 2004, S. 801.

„Wertende“ Konzeption an der Hochschule:

Im Gegensatz zur wertfreien Definition in der Psychologie ist die Persönlichkeitsbildung als Ziel der Hochschulausbildung zumeist eine wertende Konzeption: Etwas, was zu Studienbeginn nicht da war, soll entwickelt werden. Zudem sollte der Lernerfolg idealerweise prüfbar/kontrollierbar sein.



(Mögliche) Ziele von Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung:

1. Herausbildung eines autonom und authentisch handelnden Menschen
2. Wert(e)findung
3. Interessenentwicklung
4. Exemplarisches Spezialwissen vertiefen
5. Breites Wissen vernetzen
6. Selbstorganisationsdisposition + weitere Metakompetenzen

Lutz von Rosenstiel, Dieter Frey: Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung, 2012.

(Mögliche) Ableitungszusammenhänge der Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung:

- Anforderung von Arbeitgebern/Employability
- Kompetenzanforderungen des Studiums
- Spezifische Interpretationen des Bildungsbegriffs
- Global citizenship/zivilgesellschaftliche Teilhabe
- normative bzw. rechtliche Setzungen
- ...



Fazit 2:

Es gibt unterschiedliche Zielebenen für Maßnahmen zur Persönlichkeitsbildung, die unterschiedlich abgeleitet werden. Eine klare Zieldefinition ist notwendig (vgl. constructive alignment) um geeignete Maßnahmen planen und implementieren sowie ihre Wirksamkeit messen zu können.

Altes „Rezept“ und veränderte Rahmenbedingungen

„Persönlichkeitsentwicklung“ =

Wissenschaftler/in als Vorbild + → Veränderung der
Betreuungsrelation

selbstbestimmte Studierende + → Veränderung der Klientel

Nutzung der Freiheiten im Studium → Höherer Strukturierungsgrad



Wie machen wir das? - Good Practice Beispiele analog zu den Zielebenen von Rosenstiel/Frey:

1. Leuphana College – Universität Lüneburg
2. Studium personale des Zentrum für Studium generale und Persönlichkeitsentwicklung – Bucerius Law School Hamburg
3. Studieren mit Profil im 2-Fach Bachelor – Universität Koblenz-Landau
4. Forschungsorientiertes Lehren und Lernen – Universität Göttingen
5. Studium Generale: Modul Interdisziplinarität – Universität Mainz

1. Herausbildung eines autonom und authentisch handelnden Menschen

→ Leuphana College – Universität Lüneburg





2. Wert(e)findung

→ Studium personale – Bucerius Law School Hamburg

The screenshot shows the Bucerius Law School website. On the left is a navigation menu with links like 'Home', 'Die Hochschule', 'Lehre & Forschung', 'Forschung', 'Institut für Wirtschaftsrecht', 'Institut für Unternehmens- und Kapitalmarktrecht', 'Center for Transnational IP, Media and Technology Law and Policy', 'Niederwieschens Zentrum Familienunternehmen', 'Zentrum für Juristisches Lernen', 'Zentrum für Studium generale und Persönlichkeitsentwicklung (ZSG)', 'Fremdsprachenprogramm Wirtschaftswissenschaften', 'Bibliothek', 'Law Clinic', and 'Bucerius Law School Press'. The main content area features three images: a building, a group of people, and a person working at a computer. Below these are three columns of text. The first column is titled 'LAW CLINIC' and describes the clinic's mission and services. The second column is titled 'Wichtiger Hinweis' and provides information about the clinic's location and contact details.

<http://www.bucerius-law-school.de/ibx/oxlink.html?l=08.07.2014>

3. Interessenentwicklung

→ Studieren mit Profil im 2-Fach Bachelor – Universität Koblenz-

Landau

The infographic 'Studieren mit Profil' is divided into several sections. At the top, it states 'Ein innovatives Modell im Rahmen des 2-Fach-Bachelors'. The 'Was ist Studieren mit Profil?' section explains that it is a project for supporting and accompanying students in the 2-Fach Bachelor program at the University of Koblenz-Landau. The 'Ziele sind:' section lists two goals: 1. Systematic support of students in building self-competence and interdisciplinary competence, and 2. Structured support of students in the development and realization of their career plans. The 'Kompetenzbegriff' section defines the concept of competence as the ability and willingness to take responsibility for one's own learning and life. The 'Instrumente' section lists three tools: 'Einführungsveranstaltung' (Introduction event), 'Coaching' (Interactive support and guidance process), and 'Online-Entwicklungsportfolio' (Online development portfolio).

http://www.wswgk.uni-mainz.de/dateien/p_05_Obenauer_Huebel.pdf
08.07.2014



4. Exemplarisches Spezialwissen vertiefen

→ Forschungsorientiertes Lehren und Lernen – Universität

Göttingen

Wintsemester 2013/14
Forschungsorientiertes Lehren und Lernen (FuL)

Forschungsprojekt zur Orientierungsphase

Projektidee

- den sozialen Sinn der O-Phase nachzeichnen:
 - Was passiert da?
 - Welche übergeordnete Bedeutung hat es?
- die Funktionalität für das Studium herausstellen:
 - Wie wirkt die O-Phase in den Studienalltag hinein?
 - Wie wird Student_in zu sein eingeübt?

Methode und Ablauf

- Teilnehmende Beobachtung
 - Teilnahme an drei Stadtrallyes
- Themenzentrierte, narrative Interviews
 - Interviews mit offener Endstrukturaufforderung zum Thema Stadtrallye
- Auswertung
 - zu 4. zwei Interview-Arbeitwochenenden
 - Codierung angelehnt an Grounded Theory

Beispiel 1: Wettbewerb

Die Gänge und Schachfiguren stehen symbolisch für die konkurrenzhaften Begegnungen innerhalb der Orientierungsphase. Sie schauen die Struktur dieser Überspit aufzuführen, in den Stadtrallyes wird vermittelt über Spiele und ein zugehöriges Punktesystem um (symbolische) Preise gekämpft. Die Teilnehmenden entwickeln ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Gruppe und versuchen die gestellten Anforderungen möglichst kreativ zu erfüllen, um sich gegenüber den übrigen Kommilita_innen durchzusetzen. Der Wettbewerb als Teil eines studentischen Selbstverhältnisses wird damit bereits in der Orientierungsphase implizit eingeübt.

*„Ihr macht euch lächerlich...“
„WiWi-O-Phase, schalalalala...“
„Ihr seid nur ein Karnevalsverein...“
„Nicht so laut...“*

Beispiel 2: Fachkultur

Die Gruppen grenzen sich als Fächer voneinander ab und

www.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/fak/fak_forschungsprojekt_zur_orientierungsphase/472793.html 08.07.2014

5. Breites Wissen vernetzen

→ Modul Interdisziplinarität, Studium Generale – Universität Mainz

STUDIUM GENERALE: MAINZER UNIVERSITÄTSGESPRÄCHE
ZWISCHEN VERNUNFT UND INTUITION

Prof. Dr. Klaus Wälde
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Zwischen Fühlen und Denken:
Duale Prozesstheorien in der
Ökonomie und Psychologie

Mittwoch, 6. Feb. 2013, 18.15 Uhr, Horsaal N 1 (Muschel)

Jeder Mensch, der zu sich ehrlich ist, gesteht sich ein, dass Gefühle eine Rolle in jeder Entscheidung spielen. Denkt man über diesen Satz nach, so man verleitet zu sagen: Natürlich spielen Gefühle eine Rolle! Denn über überläßt einem der Gedanken das kalte Abwägen, das emotional distanzierter kühlt, verliert sich auch als normale Forderung an den "kolonialen Vernunft". Nein, doch nicht emotional, ich überlege mich abgezogen.

http://www.maiz.uni-mainz.de/Dateien/Waelde_Ankueundigung_Studium_Generale_kb.pdf
08.07.2014



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich? Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014

Seite 50 von 130

STUDIERN. WISSEN. MACHEN.

3. UMBETZUNG IN DER LEHRE

HOCHSCHULE DER MEDIEN

6. Selbstorganisationsdisposition + weitere Metakompetenzen

→ Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

STUDIERN. WISSEN. MACHEN.

4. OFFENE FRAGEN

HOCHSCHULE DER MEDIEN

Offene Fragen

1. Lernzieldefinition
2. Prüfung des Kompetenzerwerbs
3. Bepunktung – was soll/kann mit Punkten belohnt werden
4. Zwang zur Persönlichkeitsbildung



14. Was lernt der Mentor beim Mentoring und durch qualifizierte Begleitung?

Maren Schlüter und Jule Kötter, Universität Osnabrück



Ein Mentorenprogramm für
Kinder im Grundschulalter

Balu und Du

Service-Learning an der
Universität Osnabrück

© Deutsche Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen, Jahrestagung, Göttingen, 03.09.14
Jule Kötter, jkoetter@uos.de

• 1

Das Programm in Kurzform



- **Primärpräventives selektives Mentorenprogramm**

Mentor - Balu

- unternimmt ein Jahr lang regelmäßig etwas mit einem Kind im Grundschulalter (6-10 Jahre)

Mentee - Mogli

- wird von Klassenlehrerin vorgeschlagen
- erfährt individuelle Aufmerksamkeit und Zuwendung eines verlässlichen Mentors

- Sowohl bei **Mentor** als auch **Mentee** steht das informelle Lernen im Vordergrund

© Deutsche Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen, Jahrestagung, Göttingen, 03.09.14
Jule Kötter, jkoetter@uos.de

• 2



Balu und Du



- 2002 in Osnabrück und Köln gegründet
- 2014: über 60 Standorte in Deutschland, insgesamt fast 5900 Gespanne, knapp 900 aktive Gespanne zurzeit
- Uni Osnabrück: größter Standort im Bundesgebiet
- Sitz des gemeinnützigen Vereins und Programmentwicklung: Osnabrück
- Geschäftsstelle: Köln
- von Beginn an auf Wirksamkeit hin selbst- und fremd-evaluert
- mehrfach ausgezeichnet

Was kann der Mentor beim Mentee erreichen?



- Neue Erlebnisse und Erfahrungen vermitteln
- Soziale Kompetenzen, Kommunikationsfreude fördern
- Integration stärken
- Grundstimmung, Wohlbefinden steigern
- Selbstorganisation verbessern
- Lernmotivation und Neugierde wecken
- Konzentrationsfähigkeit, Schulleistungen verbessern



Ressourcen für die Mentoren



- Begleitung der Beziehung des Mentorats durch Koordinatorinnen (Seminargruppen, Kommentare im Tagebuch-Tool, ggf. persönliche Gespräche)
- Verleih von didaktischen Materialien (Fundus)
- Kostenerstattung (10,- EUR/Monat)
- Gruppenaktionen
- Projektausweis: lokale Kooperationen
- Haftpflicht- und Unfallversicherungsschutz

Welche Verpflichtungen geht ein Mentor* ein?



- wöchentliche Treffen über das Projektjahr
- regelmäßige Teilnahme am wöchentlichen Begleitseminar über 2 Semester
- zeitnahe schriftliche Darstellung der Treffen mit dem Kind im *Balu und Du*-Online-Tagebuch
- Bereitschaft die Begleitforschung ggf. zu unterstützen

* auch zum Erwerb von Credit Points!



Wie sieht die qualifizierte Begleitung aus?

I. Begleitseminare

- 2 SWS pro Woche
- Gruppe von max. 15 Teilnehmern

Funktion:

- Supervision und Kasuistik der Treffen
- Unterstützung der aktiven Reflexion und Austausch mit anderen Studierenden
- Pädagogische Weiterbildung und Handreichungen zu spezifischen Themen

II. Online-Tagebuch

- Einzelsetting
- schriftliche Dokumentation nach jedem Treffen
 - Training von wichtigen SD wie
 - strukturiertes Berichten
 - Fokussierte Selbstreflexion des eigenen Verhaltens und informellen Lernens, sowie des Verhaltens und I. L. des Kindes
- von Koordinatorin zeitnah gelesen und kommentiert

Funktion:

- unmittelbare Rückmeldung
- Entlastung
- Kontrolle
- Evaluation

Beispiel für curriculare Einbindung



BA Erziehungswissenschaft:

- Praktikum 7 LP
- + 2 oder 4 LP Hauptmodul H3 oder 2 oder 4 LP Profilbereich
- + 2 LP fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen

BA Lehramt:

- 4-5 LP KCG oder 4 LP BSP
- 4-5 LP IKC-L

MA Lehramt:

- 4 LP KCG oder 5 LP IKC-L

2-Fächer-BA Studiengänge:

- 4 LP fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen

Psychologie:

- Praktikum (ab 4. Semester/früher nach Absprache möglich)

Europäische Studien:

- 4 LP im Wahlbereich Pädagogik

Sozialwissenschaften:

- 4 LP freier Wahlbereich oder Praktikum

Cognitive Science: 4 LP im profilbildenden Wahlbereich



Zusätzlich erhält jeder Balu, der die Teilnahme im Projekt nicht als Praktikum angerechnet bekommt, nach Abschluss des Jahres einen Nachweis über ehrenamtliche Tätigkeit:

„Engagiert in Niedersachsen“



Was lernt der Mentor durchs Mentoring?



3 kurze Inputs von *Balu und Du*

1. Studie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen
2. schriftliche Befragung der Balus
3. Fallvignetten-Fragebogen: erste Ergebnisse



Studie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen



- 74 *Balus*
- 208 *Nicht-Balus* (Kontrollgruppe)
- Universität Osnabrück
- größtenteils Bachelor-Studierende
- Fragebogen: 50 Items zur Selbsteinschätzung, 5-stufige Antwortmöglichkeit

- Szczesny, M., Goloborodko, G. & Müller-Kohlenberg, H. (2009)

Beispiel-Items

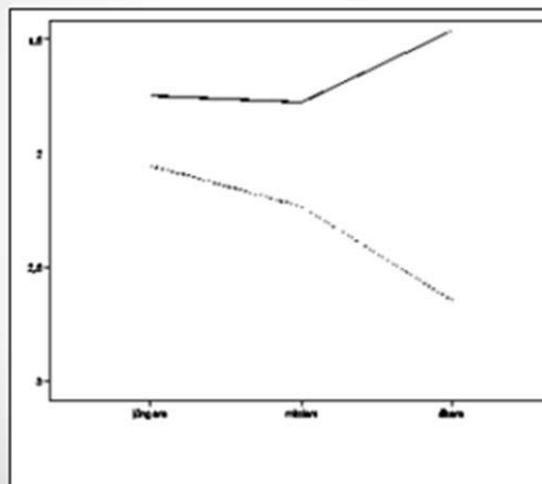


Abbildung 5:
Balus
(durchgezogene
Linie) n=74,
Nicht-Balus
(gestrichelt)
n=208
„Ich habe erlebt,
dass sich im
Umgang mit
verschlossenen
Personen
Durchhaltevermögen lohnt.“



Ergebnisse



Berechnung einer Faktorenanalyse

Balus

- Arbeitshaltung und Selbstdisziplin
- Kommunikationskompetenz in schwierigen Situationen/ Krisenmanagement

Nicht-Balus

- Studienzufriedenheit
- Leistungszufriedenheit

2. Schriftliche Befragung der Balus

- 2 offene Reflexionsfragen:
 1. Was habe ich durchs Mentoring gelernt?
 2. Was waren meine Erwartungen an den Zuwachs von Kompetenzen durchs Mentoring?
- erste Auswertung: auszählen und clustern
- n = 65
- hier nur Betrachtung der 1. Frage

- Kötter, J. & Schlüter, M. (2014)



Ergebnisse: häufigste Nennungen



- Geduld und Gelassenheit (73,8%)
- Feinfühligkeit für Bedürfnisse des Kindes (35,4%)
- Einblick in Kinderwelten (32,3%)
- Konsequenz sein, Grenzen setzen (32,3%)
- Reflexion des eigenen Verhaltens (24,6%)
- Beziehungsaufbau (23,1%)
- Flexibilität (23,1%)
- Verantwortung übernehmen (23,1%)
- Zuverlässigkeit (21,5%)
- Krisenmanagement/Konfliktlösung (20%)

3. Fallvignetten- Fragebogen



- entwickelt in Zusammenarbeit der Forschungsgruppen von Prof. em. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg und Prof. Dr. Julius Kuhl (2011/12)
- Grundlage: Tagebucheinträge von Balus
- laufende Dissertation von Dipl.-Psych. Heike Angermann
- Erhebung des Interaktionsstils der Mentoren
- hier: erste vorläufige Ergebnisse



Beispiel-Item



Situation 2: Wenn Pascal später mal kein Geld hätte, wolle er eine Bank überfallen und mit einer Panzerfaust oder einer Bazuka den Tresor aufmachen.	Erster Impuls					Tatsächliche Reaktion				
	keinerlei	Wenigstens nicht	Vielleicht	Ziemlich wahrscheinlich	Ganz sicher	keinerlei	Wenigstens nicht	Vielleicht	Ziemlich wahrscheinlich	Ganz sicher
So wie ich Dich kenne, hast Du bestimmt noch schlaunere Ideen, Geld zu verdienen.	<input type="checkbox"/>									
Na klar, und ich warte dann mit dem Fluchtzeugen draußen, und wir fliehen später nach Costa Rica.	<input type="checkbox"/>									
Du gibst's doch ein PC-Spiel, damit üben wir das mal.	<input type="checkbox"/>									
Du weißt doch sicher, dass das verboten ist. Bankräuber landen im Gefängnis.	<input type="checkbox"/>									
Woher weißt Du denn, was eine Bazuka ist?	<input type="checkbox"/>									

Interaktionsstile



Sie sitzen mit Ihrem Mogli im Kino. Doch kurz bevor der Film anfängt, läuft ein Mitarbeiter vom Kino durch den Saal und Dennis sagt ziemlich laut: „Boah, ist der dick!“ Alle Leute im Kinosaal gucken.

- Pssst! So was sagt man nicht! Steuernd normorientiert
- Ja, stimmt! (Gemeinsames leises Kichern) Laissez-faire
- Bestimmt gefällt es ihm selbst nicht. Er hört es sicher nicht gern, wenn Du sowas sagst. Steuernd persönlich
- Wenn ich so auf unser Popcorn schaue: Kennst du das Sprichwort „Wer selbst im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen“. Humoreske
- Guck mal, der Film fängt gleich an! Ausweichend



Stichprobe



N = 37 aus 7 Balu und Du Standorten

Weiblich = 28

Männlich = 9

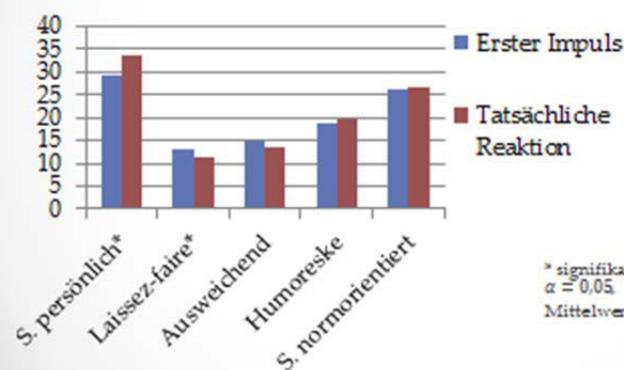
Alter im Mittel = 22 Jahre

1. Erhebungszeitpunkt (T1): Zu Beginn des Projektjahrs
2. Erhebungszeitpunkt (T2): Am Ende des Projektjahrs

Erste Ergebnisse (1)



Unterscheiden sich erster Impuls und tatsächliche Reaktion voneinander (zu T1)?



* signifikanter Unterschied im T-Test
 $\alpha = 0,05$
Mittelwerte der Summe der Skalen (0-45)

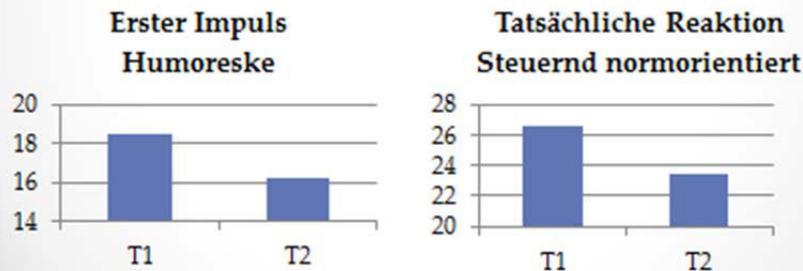


Erste Ergebnisse (2)



Gibt es Unterschiede im Interaktionsstil zwischen T1 und T2?

Signifikante Unterschiede im T-Test bei:

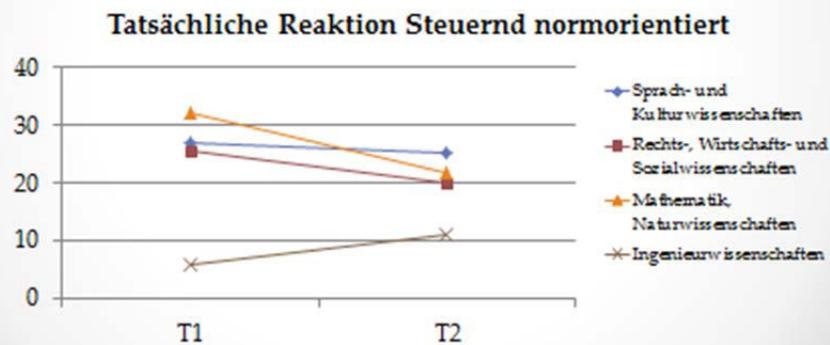


Erste Ergebnisse (3)



Studienfächer

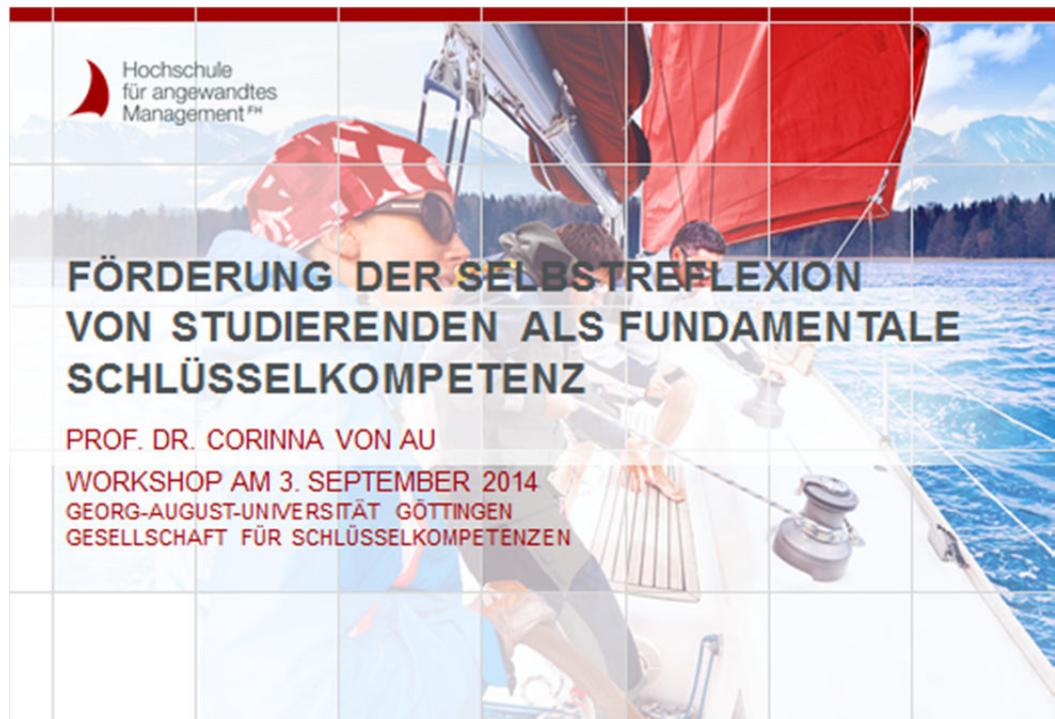
Signifikante Haupteffekte Testzeitpunkt und Studienfach und
signifikante Wechselwirkung in Varianzanalyse





15. Förderung der Selbstreflexion

Prof. Dr. Corinna von Au, Hochschule für angewandtes Management, Erding



Workshop Vorgehensweise



1. Einstieg „Ist es möglich“? (Rilke Projekt) und Vorstellung
2. Mein Verständnis von Selbstreflexion
3. Stufen der Selbstreflexion
4. Vorstellung und Durchführung des World Cafés
5. Vorstellung der Ergebnisse des World Cafés durch die ModeratorInnen
6. Abschließende Diskussion und Zusammenfassung

15 min

INPUT

45 min

WORLD CAFE

30 min

AUSWERTUNG



Ist es möglich?

(Rilke Projekt – Wolfgang Niedecken, Xavier Naidoo)



Ist es möglich, dass man Jahrtausende Zeit gehabt hat, zu schauen, nachzudenken und aufzuzeichnen, und dass man die Jahrtausende hat vergehen lassen wie eine Schulpause, in der man sein Butterbrot isst und einen Apfel? **JA, es ist möglich.**

Ist es möglich, dass man trotz Erfindungen und Fortschritten, trotz Kultur, Religion und Weltweisheit an der Oberfläche des Lebens geblieben ist? Ist es möglich, dass man sogar diese Oberfläche, die doch immerhin etwas gewesen wäre, mit einem unglaublich langweiligen Stoff überzogen hat, so dass sie aussieht wie die Salonmöbel in den Sommerferien? **JA, es ist möglich.**

Ist es möglich, dass die ganze Weltgeschichte missverstanden worden ist? Ist es möglich, dass die Vergangenheit falsch ist, weil man immer von ihren Massen gesprochen hat, gerade, als ob man von einem Zusammenlauf vieler Menschen erzählte, statt von dem Einen zu sagen, um den sie herumstanden, weil er fremd war und starb? **JA, es ist möglich.**

Zum Kennenlernen



- Gründung Sommer 2004
- Staatliche Anerkennung: Programmakkreditierungen FIBAA u. Institutionelle Akkreditierung dt. WR
- Aktuelle Entwicklung
 - 70 hauptamtliche Professoren & Lehrbeauftragte für bes. A.
 - ca. 160 Lehrbeauftragte
 - 2400 Studierende (WS 13/14)



Mein Verständnis von Selbstreflexion



Selbstreflexion ist

- eine vergleichende Soll-Ist-Betrachtung des vergangenen eigenen Denkens, Verhaltens, Wollens und Empfindens mit dem Ziel, Erkenntnisse über die eigenen Person und das eigene Handeln zu erlangen. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen bilden die Basis für nachfolgende Handlungen
- ein fortlaufender (Lern-)Prozess, *„Zu mir allein will ich reden und tiefer in mein Inneres blicken und mich so allmählich mit mir selbst bekannter und vertrauter machen zu suchen“* (Rene Descartes, Meditationen über die erste Philosophie, übersetzt von Gerhart Schmidt, Stuttgart 1996, S. 99) auf dessen Grundlage persönliche Weiterentwicklung überhaupt erst möglich ist

Stufen der Selbstreflexion



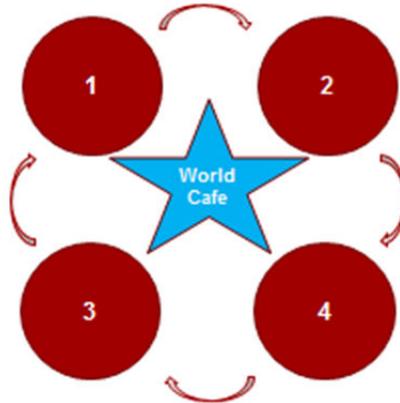
(C) PROF. DR. CORINNA VON AU

Pathologisch fehlende Fähigkeit zur Selbstreflexion	Eingeschränkte Fähigkeit und/oder Bereitschaft zur Selbstreflexion	Situations-spezifische Ich-Selbstreflexion	Situations-übergreifende Ich-Selbstreflexion	Ausgeprägte Ich- und System-Selbstreflexion
Ich-Syntonie, z.B. Persönlichkeitsstörungen wie u.a. narzisstische PS (ICD10, F.60.8): → Dysfunktionales Verhalten wird als funktionales u. nicht änderungsbedürftiges Verhalten wahrgenommen	Bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und/oder „fest“ verankerte Glaubenssätze u. Handlungsmuster → Dysfunktionales Verhalten erscheint nicht „sonderlich“ problematisch und änderungsbedürftig	Klassisches Feedback zu „oberflächlichen“ Verhaltensweisen, z.B. Präsentieren & Visualisieren, klassisches Mitarbeitergespräch → Reflexion bezieht sich auf situationsspezifische Verhaltensweisen	Gezielte Exploration, Hinterfragung und Weiterentwicklung von Glaubenssätzen und Handlungsmustern, z.B. durch Coaching → Reflexion geht über die situationsspezifische Verhaltensweise hinaus	Stufe 3 + ganzheitliche Systemreflexion: Ich und „meine“ Systeme (Familie, Berufswelt, etc.), z.B. durch systemisches Coaching → Zusätzlich zur Stufe 3 bezieht die Reflexion bedeutende Systeme mit ein

Zunahme der Reflexionstiefe und Selbsterkenntnis



Kurze Einführung World Café



1. Die TeilnehmerInnen verteilen sich gleichmäßig um die vier Themenbereiche
2. Die TeilnehmerInnen bestimmen eine(n) Moderator(in)
3. Insgesamt gibt es vier Durchgänge à 10 Minuten, in denen die verschiedenen Gruppen jeweils das Thema diskutieren (s.a. Leitfragen) und ihre Ergebnisse auf dem Themen-Flipchart festhalten
4. Nach jedem Durchgang wechseln die TeilnehmerInnen zum nächsten Themenbereich, so dass alle vier Themenbereiche bearbeitet werden können
5. Der/die Moderator/in verbleiben immer im gleichen Themenbereich. Sie moderieren, achten auf die Zeit und darauf, dass die Gruppe ihre Ideen auf dem Themen-Flipchart strukturiert festhält
6. Nach Beendigung des World Cafés stellen die vier ModeratorInnen die Ergebnisse Ihres Themenbereiches kurz vor

Leitfragen World Café

Themenbereich 1: IST-Analyse – Fächer/Gebiete und Methoden

- In welchen Fächern/Gebieten wird von den Hochschulen bereits die Selbstreflexion der Studierenden gefördert? Bitte benennen Sie diese KONKRET!
- Welche KONKRETE(n) Methoden und Verfahren werden hierfür eingesetzt?



Ergebnisse World Café Themenbereich 1



Prof. Dr. Corinna von Au – Workshop Selbstreflexion – Universität Göttingen – 03.09.2014

9

Leitfragen World Café

Themenbereich 2: IST-Analyse – Reflexionstiefe und Selbsterkenntnis

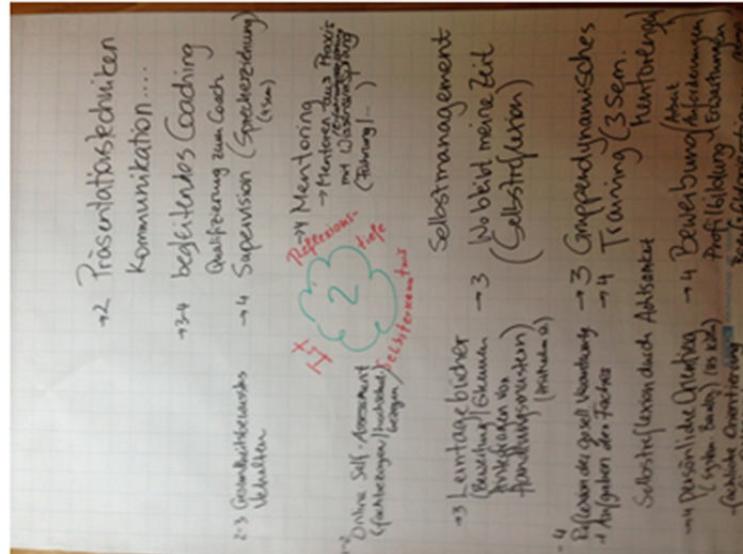
- In welchem Umfang (in welcher Stufe) wird von den Hochschulen bereits die Selbstreflexion der Studierenden gefördert? Bitte benennen Sie KONKRETE Beispiele!

Prof. Dr. Corinna von Au – Workshop Selbstreflexion – Universität Göttingen – 03.09.2014

10



Ergebnisse World Café Themenbereich 2



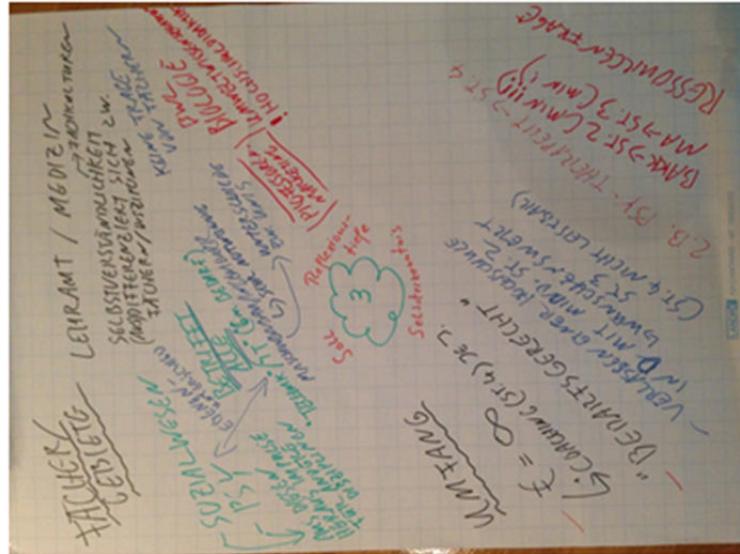
Leitfragen World Café

Themenbereich 3: Soll-Analyse – Reflexionstiefe und Selbsterkenntnis

- In welchen Fächern/Gebieten möchten die Hochschulen die Selbstreflexion der Studierenden weiter fördern?
- Welcher Umfang (welche Stufe) der Förderung der Selbstreflexion der Studierenden wird von den Hochschulen angestrebt?



Ergebnisse World Café Themenbereich 3



Leitfragen World Café

Themenbereich 4: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Selbstreflexion

- Welche KONKRETEN Methoden und Verfahren sowie sonstigen Bildungs-Maßnahmen sind für die weitere Förderung der Selbstreflexion der Studierenden erforderlich?
- Welche Rahmenbedingungen werden hierfür benötigt?
- Wo liegen die Grenzen in der weiteren Förderung der Selbstreflexion der Studierenden?



Wesentliche Ergebnisse aus dem World Café - Soll-Analyse durch die TeilnehmerInnen (1)



- Die **Förderung der Selbstreflexion** halten die Teilnehmenden für die Studierenden aller Studiengänge als **äußerst** gewichtig. Insbesondere könnten hiervon auch die Studierenden der Studiengänge Technik und IT, bei denen großer Bedarf bestehen würde, profitieren.
- **Aus bestimmten Studiengängen** (wie z.B. Psychologie u. Sozialwesen) könnten **Erkenntnisse** gewonnen werden, wie die **Selbstreflexion der Studierenden am besten gefördert werden könnte**.
- Nach Auffassung der TeilnehmerInnen sollten die Studierenden die **Hochschule mindestens mit der Reflexionsstufe 2 verlassen**. Wünschenswert wäre die **Reflexionsstufe 3**. Die **Reflexionsstufe 4 sei nicht oder nur äußerst schwer erreichbar** (mit Ausnahme der psychotherapeutischen Studiengänge, bei denen Selbsterfahrungsseminare Pflicht seien).
- Die Förderung der Selbstreflexion erfordert nach Auffassung der TeilnehmerInnen entsprechende **Rahmenbedingungen**: Fragen nach dem **grundsätzlichen Verständnis der Hochschulbildung** wurden hierbei gleichermaßen laut wie auch die **Verankerung** der entsprechenden Lehrveranstaltungen und Seminare **im Curriculum**. Wünschenswert wäre zudem ein „**zentrales Organ**“ und ein „**qualitätsgesichertes Programm**“, welches in einem „**geschützter Rahmen**“ ablaufen müsse. Vorgeschlagen wurden hierbei „**unbenotete Veranstaltungen**“, die aber mit **CPs zu versehen** seien. Des Weiteren wäre hierfür ein „**Professorenmarketing**“ und eine **Verankerung in den hochschuldidaktischen Kursen** erforderlich.

Wesentliche Ergebnisse aus dem World Café - Soll-Analyse durch die TeilnehmerInnen (2)



- Geeignete Methoden zur Förderung der Selbstreflexion sind nach Auffassung der TeilnehmerInnen: Rollenspiel mit Videoaufnahmen, Beratung und Coaching, Lernen am Modell, Feedback geben und nehmen, Biographiearbeit, Reflexionsberichte, Portfolioarbeit, Lerntagebücher sowie „**Vertiefung von Fachdisziplinen, die den Menschen zum Gegenstand haben**“.
- Die **Grenzen** werden von den TeilnehmerInnen einerseits in der **individuellen Bereitschaft (Motivation)** der Studierenden gesehen (s. hierzu auch die Autorenanmerkung auf der Folie 16). Andererseits werden **personelle und zeitliche Ressourcen** genannt. Darüber hinaus wird auf eine z.T. **fehlende Qualifikation der DozentInnen** und auf eine mögliche **ausschließliche Fokussierung auf das Fachstudium** von den TeilnehmerInnen verwiesen.



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich? Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014

Seite 71 von 130

Weiterer Austausch und Kontakt



Recht herzlichen Dank!

Über Ihre Anregungen, Fragen
und unseren weiteren Austausch freue ich mich. 😊

Corinna von Au

Kontakt: corinna.vonau@fham.de

Hochschule
für angewandtes
Management™

JETZT SEGEL SETZEN!
WIR SORGEN FÜR RÜCKENWIND

www.fham.de | facebook.com/besserstudieren



16. Service Learning und Schlüsselkompetenzen

Dr. Sabine Hoier und Dr. Imke-Marie Badur, Universität Kassel

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

Service Learning und Schlüsselkompetenzen - Wie machen wir das eigentlich an der Universität Kassel?

Workshop mit
Dr. Imke-Marie Badur und Dr. Sabine Hoier

auf der Tagung „Alte Fragen, neue Modelle –
Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?“
am 3. September 2014
an der Georg-August-Universität Göttingen

UniKasselTransfer
Service Learning



Agenda

U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T
UniKasselTransfer
Service Learning

- I. Was ist Service Learning? -
Merkmale und Formen
- II. Warum Service Learning? -
Begründungen u. erhoffte
Mehrwerte
- III. Beispiel Solarcampus -
Schlüsselkompetenzerwerb im
fachorientierten Service Learning
- IV. Service Learning in Kassel -
Umsetzung und Erfolgsfaktoren





Was ist Service Learning?

= „Lernen durch Engagement“

Community Service (gesellschaftliches Engagement)
plus
Learning (Lernen)

- Lehr-/Lernmethode aus den USA
- Studierende vertiefen ihr Lernen durch Engagement für das Gemeinwohl
- Engagement nicht zusätzlich, sondern sinnvoll eingebunden in Lehrveranstaltungen (Projektseminare)
- Erwerb von Credits
- Bevorzugte praktische Einsatzfelder:
Soziales, Bildung, Umwelt, Menschen- und Bürgerrechte, Rettungswesen, evtl. auch Sport und Kultur

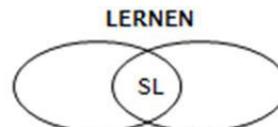
Was ist Service Learning?

Nutzen für das
Gemeinwohl



Nutzen für die
Lernenden

ENGAGEMENT-PROJEKT
Dienst der Studierenden
für die Gesellschaft



LEHRVERANSTALTUNG
Vorbereitung, Begleitung
und Reflexion des
Einsatzes



Beispiel für fachorientiertes/ fachintegriertes Service Learning



Presse- und
Öffentlichkeits-
arbeit für
Gemeinnützige

Fachbereich
Geistes- und
Kulturwissenschaften,
Institut für Germanistik

Studiengang:
Bachelor Germanistik

Praxispartner:
6 regionale
gemeinwohlorientierte
Einrichtungen

Qualitätsstandards für Service Learning an der Universität Kassel

Lehrveranstaltungen mit Service Learning

... bieten eine Dienstleistung für eine öffentliche oder gemeinwohlorientierte Einrichtung, die einem **realen gesellschaftlichen Bedarf** entspricht und einen konkreten gesellschaftlichen Mehrwert schafft.

... sind **Bestandteil des universitären Curriculums**, sind im Fachbereich/Institut angebunden, werden fachlich begleitet und bieten Möglichkeit zur Reflexion.

... bieten Studierenden **unmittelbaren Kontakt** mit relevanten außeruniversitären Akteuren oder Betroffenen oder unmittelbares Erleben anderer sozialer Lagen.





Zwei grundsätzliche Arten von Service Learning

Fachorientiertes Service Learning

- Lernziele sind vornehmlich fachlich
- in einem fachlichen Modul eines Studiengangs (gelegentlich Kooperation mehrerer Studiengänge)
- Organisation und Verantwortung bei den Lehrenden der Fachbereiche

Schlüsselkompetenzorientiertes Service Learning

- Lernziele betreffen vornehmlich Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikation, Projektmanagement
- häufig fächerübergreifend
- Organisation und Verantwortung häufig bei Zentralen Einrichtungen

Fokus Uni Kassel

Do it!-Programm
> in Kassel Schlüssel-Seminar

Programm „Do it!“



Ziel: Do it! fördert die personalen und sozialen Kompetenzen von Studierenden

24 Hochschulen haben Programm umgesetzt (teilweise verstetigt), über 1000 Studierende haben teilgenommen.

Workshop Einführung (5 Std.)

60 Std. Praxiseinsatz in sozialer Einrichtung und Workshop
Zwischenauswertung (3 Std.)

Workshop Auswertung und Transfer (8 Std.)

> 150 Std. Workload
> 5 ECTS-Punkte



Warum Service Learning an deutschen Hochschulen?



© Imke-Marie Badur, Universität Kassel

Mehrwerte von Service Learning

für Studierende

- Steigerung der Studienmotivation
- Theorie-Praxis-Transfer, Kontextualisierung von Wissen
- Erweiterung von Schlüsselkompetenzen und Berufsbefähigung
- Befähigung zu bürgerschaftlichen Teilhabe

für die Gesellschaft / Kooperationspartner

- unmittelbarer Nutzen durch „helfendes Output“
- Kontakte und Wissenstransfer zwischen gemeinnützigen Einrichtungen und Universität
- Stärkung der Bereitschaft zu Engagement

für die Universität

- Steigerung der Relevanz der Universität für die Gesellschaft
- Perspektiven weiterer Kooperationen, z. B. neue Forschungsthemen
- Profilierung der Hochschule



Schlüsselkompetenzerwerb im fachorientierten Service Learning

Das Solarcampusprojekt

1. Der Hintergrund
2. Der Ablauf und die „Spielregeln“
3. Die Schlüsselkompetenzen



Der Hintergrund



Projektphase 1: *Strom für helle Köpfe*

Ziel

Photovoltaik-Anlagen auf den Dächern der Uni Kassel

Zeitraum WiSe 04/05 – WiSe 06/07

Beteiligte

ca. 40 Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen,
Technische Abteilung, Pressestelle, Rechenzentrum,
Unternehmen, Bürger



Der Hintergrund



Projektphase 1: *Strom für helle Köpfe*

Aufgaben der Studierenden u.a.

- technische und betriebswirtschaftlichen Vorplanungen
- Identifizierung eines Finanzierungsmodells
- Suche nach einem Betreiber der Anlagen
- Ausarbeitung von Verträgen
- Pressearbeit
- Einwerben von Darlehen
- Baubegleitung
- Konzeptionierung einer Anlagenüberwachung

Der Hintergrund



Ergebnisse

- drei Anlagen mit rund 65 kW_p
- jährliche Stromerzeugung von ca. 56.000 kWh
- Finanzierung über Bürgerbeteiligungsmodell: 105 Anleger, 350.000 €





Der Hintergrund



Projektphase 2: *Energieeffizienz- universitätsintern*

Zeitraum SoSe 07 bis SoSe 13

Ziele

- Energieeinsparpotenziale lokalisieren, quantifizieren, ...
- Implementierung energie- und ressourcensparender Technologien
- „Energiesparfonds“
- Zahlenbasis für die Energieausweise

**Neu seit SoSe 2012:
Explizite Integration von
Schlüsselkompetenzveranstaltungen**

Der Hintergrund



Projektphase 3: *Energieeffizienz kommunal und regional*

Zeitraum Seit WiSe13/14

Ziele

- Wie vorher, aber für Stadt Kassel und Gemeinden des Landkreises, z.B.:
 - Energieeffizienz der Liegenschaften der der Gemeinde Niestetal
 - Recherche/Entwicklung zu Beteiligungs- und Finanzierungskonzepten
 - Energieeffizienzanalyse einer Einrichtung der Baunataler Diakonie



Ablauf und „Spielregeln“



Credits:

Variante I: 2T/1NT
Variante II: 1T/1NT } Variante III: 3T/2NT

- T = Technische Credits, NT = Nicht-Technische Credits
- 1 Credit \triangleq 30 Zeitstunden \Rightarrow Stundenzettel führen!

Prüfungsleistung:

- schriftlicher Abschlussbericht
- Präsentation (Zwischen-)Ergebnisse

Noten:

Selbsteinschätzung nach gruppeninterner Abstimmung und Kontrolle

Ablauf und „Spielregeln“



Organisatorisches

- Arbeitsgruppen mit max. 8 Studierenden
- alle 2 Wochen Besprechung mit (Fach-)Dozenten
- nach ca. 8 Wochen Plenum aller Gruppen
- Eintrag in Kommunikationsplattform und E-Mailliste

Zusätzlich:

- 3 Workshops im Bereich Schlüsselkompetenzen (plus online-Phase und optionaler Einzelberatungen)
- Gemeinsame Übergabeveranstaltung aller an das folgende Semester



Die Schlüsselkompetenzen



Workshop 1:

Projektmanagement und Teamentwicklung

- Dauer: 6 Stunden
- Einführung ins Thema „Team“
- Besprechung und Anpassung der Projektpläne

Online-Phase

- Schriftliche Reflexion zur Teamarbeit und Zeitmanagement
- Rückmeldung und Beratung durch die Dozentin (Email, Skype)
- Optional: Persönliche Einzelberatungen

Die Schlüsselkompetenzen



Workshop 2:

Kleingruppeninterner Reflexionsworkshop mit Dozentin

- Dauer: ca. 2 Stunden pro Kleingruppe
- Stand der Dinge und weiteres Vorgehen

Workshop 3:

Nach Wünschen der TeilnehmerInnen

- Dauer: 6 Stunden
- Z.B.: Gesprächsführung, Konflikt, Präsentation

Im Hintergrund

- Regelmäßiger Austausch der externen Betreuer, Fach- und SchlüsselkompetenzdozentInnen



Die Schlüsselkompetenzen



Besonderheiten:

- Keine Benotung im SK-Bereich
- Absolute Vertraulichkeit
- Individuelle Bedürfnisse der Gruppe können berücksichtigt werden

Herausforderungen konkret:

- Termine finden
- Passung Projekte und Teilnehmer/Innen

Herausforderungen allgemein:

- Ressourcenaufwand

Die Schlüsselkompetenzen



Zitate aus den aktuellen Übergabebriefen an die kommende Generation:

„Hier lernt ihr sehr viel über Teamarbeit, Zeitmanagement und wenn es Euch so ergeht wie mir, auch einiges über die eigene Persönlichkeit.“

„Probiert viel aus und [nutzt] die Zeit der Projektarbeit und des Projekt/Teammanagement-Teils, um Erfahrungen ... für das spätere Berufsleben zu sammeln, da hier ... eine gute Betreuung zu fachlichen, methodischen und persönlichen Aspekten besteht.“

„[Es] hat viel Spaß gemacht und ich habe viel inhaltlich und didaktisch gelernt.“

„...mit dem Projekt habt ihr eine gute Entscheidung getroffen.“



Koordinationsstelle für Service Learning bei UniKasselTransfer

- An der zentralen Einrichtung für Wissenstransfer
- Seit September 2011, 75%-Stelle
- 2 Jahre Förderung durch Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Wettbewerb „Mehr als Forschung und Lehre!“)
- aktuell 2 Jahre Förderung über Studienstrukturprogramm des Landes Hessen
- Ca. 20-25 Lehrveranstaltungen mit SL pro Semester
- Strategische Kooperationspartner:



Ausbau von Service Learning an der Universität Kassel

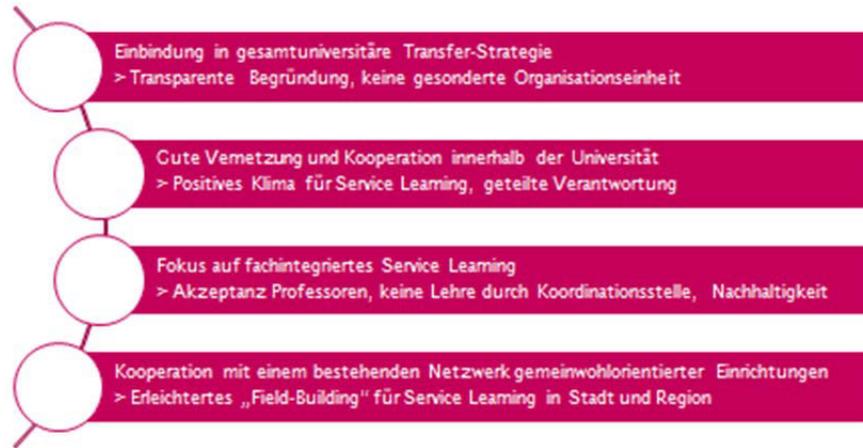
Entwicklung der Lehrveranstaltungen mit Service Learning seit Einrichtung der Koordinationsstelle. 8 von 11 Fachbereichen sind beteiligt.



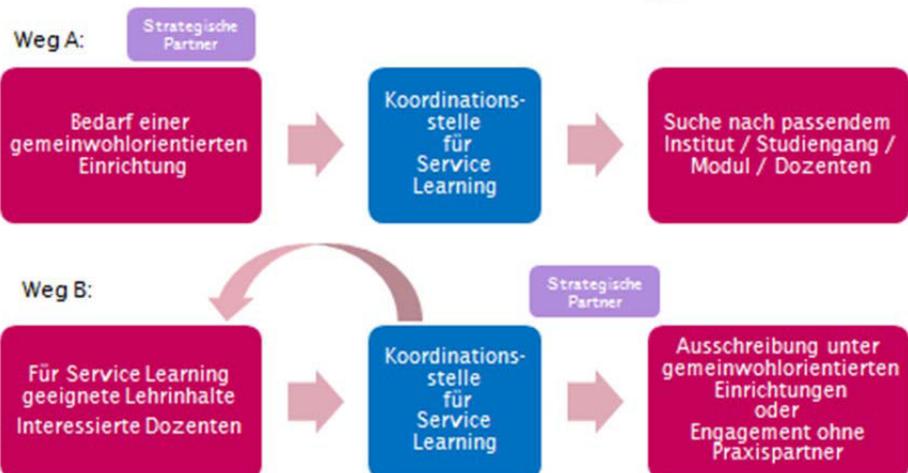
	WiSe 2011/12	SoSe 2012	WiSe 2012/13	SoSe 2013	WiSe 2013/14	SoSe 2014
Gesamtzahl der SL-Lehrveranstaltungen	11	17	20	25	19	22
davon ohne Unterstützung der Koordinationsstelle	8	10	11	12	12	13
davon mit Unterstützung der Koordinationsstelle	3	7	9	13	7	9
- beratend/konzeptionell	2	4	6	7	5	6
- mitgestaltend	1	4	2	6	5	5
- finanziell	1	5	7	6	5	7



Erfolgsfaktoren in Kassel



Entwicklungswege für neue Service Learning-Seminare





Die Koordinationsstelle bietet...

Service für Dozenten

- Konzeptionelle Beratung und Weiterbildung (mit Service Center Lehre)
- Vermittlung von Praxispartnern
- Klärung rechtlicher Fragen
- Co-Finanzierung von besonderem Mehraufwand (Lehraufträge, studentische Hilfskräfte, Materialien, Fahrtkosten usw.)

Service für gemeinwohlorientierte Organisationen

- Vermittlung von Partnern in der Universität
- Ausschreibungen von SL-Seminaren auf www.uni-kassel.de/go/sl-partner.de
- Ansprechperson für Anfragen und Unklarheiten

Service für Studierende

- Unterstützung bei der Umsetzung eigener Ideen

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

- innerhalb der Hochschule
- nach außen (Profilierung)

In Verantwortung der Dozenten bzw. Professoren bleiben...

- Konkrete Vereinbarungen mit Praxispartnern
- Einbindung des SL-Seminars ins Curriculum
- Definition von Studien-/Prüfungsleistungen
- Organisatorische Abwicklung
(z.B. Verträge Hiwis und Lehrbeauftragte)
- Ausschreibung des Seminars im Vorlesungsverzeichnis
- Inhaltliche Gestaltung des Seminars
- Betreuung der Studierenden





Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung

- Gründung 2009 von 6 Hochschulen
- aktuell 30 Mitgliedshochschulen
- Vereinsgründung für April 2015 in Planung
- Tagungen und Mitgliederversammlung 2x jährlich
- Ausweitung auf verschiedene „engagementbezogene Lehr-/Lernformen“
- Sprecher von Uni Duisburg-Essen u. FH Frankfurt, Geschäftsstelle an der Universität Kassel
- www.netzwerk-bdv.de - www.campus-vor-ort.de



Mitgliedshochschulen im Netzwerk Bildung durch Verantwortung

- | | |
|---|--|
| 1. Universität Augsburg | 21. Munich Business School |
| 2. Hochschule Augsburg | 22. Hochschule Neu-Ulm |
| 3. Alice Salomon Hochschule Berlin | 23. Universität Osnabrück |
| 4. Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin | 24. Hochschule RheinMain |
| 5. Technische Universität Berlin | 25. Universität des Saarlandes |
| 6. Hochschule Coburg | 26. Hochschule für Wirtschaft und Technik des Saarlandes |
| 7. Fachhochschule Dortmund | 27. EBS Universität für Wirtschaft und Recht Wiesbaden |
| 8. Universität Duisburg-Essen | 28. Universität Witten/Herdecke |
| 9. Fachhochschule Erfurt | 29. Universität Würzburg |
| 10. Universität Erfurt | 30. Agentur mehrwert Stuttgart |
| 11. Hochschule Esslingen | |
| 12. Fachhochschule Frankfurt am Main | |
| 13. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg | |
| 14. Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/n/Göttingen | |
| 15. Universität Kassel | 14 Universitäten |
| 16. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel | 15 Fachhochschulen |
| 17. Universität zu Köln | 1 zivilgesellschaftliche Partnerorganisation |
| 18. IMC Fachhochschule Krams | |
| 19. Leuphana Universität Lüneburg | |
| 20. Universität Mannheim | |



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?

Universität Göttingen – 01.-03.09.2014

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014

Seite 87 von 130

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

**Vielen Dank für die
Aufmerksamkeit!**

www.uni-kassel.de/themen/engagement
www.unikasseltransfer.de/service-learning

UniKasselTransfer
Service Learning

www.netzwerk-bdv.de
www.campus-vor-ort.de

Hochschulnetzwerk
Bildung durch Verantwortung

17. Schreibwerkstatt zur Vertiefung wissenschaftlicher Kompetenzen

Irina Barczaitis, Universität Göttingen, Internationales Schreibzentrum
und Nora Peters, Universität Hannover, Schreibwerkstatt des ZFSK

Schreibwerkstätten für wissenschaftlich Schreibende im Rahmen des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen oder als gezielte Angebote für Promovierende in Graduiertenschulen erfreuen sich nicht nur wachsender Beliebtheit, sondern Teilnehmende berichten auch von wertvollen Erfahrungen, die ihnen dabei helfen, ihren Schreibprozess zielorientiert und motiviert fortzusetzen. In diesem Workshop werden wir uns mit dem Format ‚Schreibwerkstatt‘ mit den folgenden Fragen näher auseinandersetzen, indem wir gemeinsam Ideen zu Didaktisierungen von Schreibprozessen entwickeln und ausprobieren:

- Welche Formen der Unterstützung bieten Schreibwerkstätten zum wissenschaftlichen Schreiben für Studierende und Promovierende?
- Wie können durch Schreibwerkstätten wissenschaftliche Schreibprozesse transparent gemacht werden, so dass Schreibende ihre individuellen Schreibwege entdecken, reflektieren und Schreibstrategien bewusst anwenden?
- Wie kann durch Schreibwerkstätten wissenschaftliches Schreiben motivierter gestaltet werden?

Didaktisierungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Schreibprozesse entwickeln



18. Das LearningCenter der Hochschule Osnabrück

Frank Mayer, Hochschule Osnabrück, LearningCenter

Mit dem durch den Qualitätspakt Lehre etablierten LearningCenter (Projekt Voneinander Lernen lernen) wurde zunächst ein umfassendes additives Angebot zur Förderung ausgewählter Kompetenzen, wie Lernkompetenz, Wissenschaftliches Arbeiten und Projektmanagement etabliert. Ziel ist jedoch die Entwicklung eines strategisch-integrativen Ansatzes. Dabei treten folgende Fragen auf:

- Wie können (lern)kompetenzförderliche Maßnahmen als integratives Angebot entwickelt werden?
- Welche Rolle spielen dabei zentrale Einrichtungen, welche die Lehrenden?
- Welche Herausforderungen ergeben sich durch die den Hochschulen spezifische Organisationsform und die Autonomie der Lehrenden?

Im Workshop wurden die eingeschlagenen Strategien kurz vorgestellt. Im Kern geht es jedoch um den Austausch verschiedener Strategien und Erfahrungen, wie sie an anderen Hochschulen gemacht werden.

19. Integrative Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Projekt Forschungsorientiertes Lernen

Susanne Wimmelmann, Universität Göttingen, Hochschuldidaktik



**Integrative Vermittlung von
Schlüsselkompetenzen
im Projekt
Forschungsorientiertes
Lehren und Lernen (FoLL)**



Inhalt:

- Was ist FoLL?
 - Projekt an der Georg-August- Universität Göttingen
 - dahinter stehendes Lehr- und Lernkonzept
- Kompetenzerwerb im FoLL-Projekt
 - Zusammenspiel der Kompetenzen
 - Erwerb und Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen
- Fragen/Anregungen/Diskussion
 - Welche Möglichkeiten gibt es, überfachliche Kompetenzen in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen integrativ zu vermitteln?



Forschungsorientiertes Lehren und Lernen (FoLL) an der Georg-August Universität Göttingen

- Seit 2010; von Hochschuldidaktik koordiniert
- Richtet sich an Bachelor-Studierende aller Fakultäten
- Bietet ihnen die Möglichkeit, unter Betreuung ihrer Lehrenden ein Semester lang in einem Team über ein Thema aus ihrem Fach möglichst selbständig zu forschen
- Forschen in den Fächern; begleitende Workshops und Beratung für Lehrende und Studierende in Hochschuldidaktik
- Aus Göttingen Campus Q PLUS werden Mittel bereit gestellt



Grundgedanken von FoLL

- Studierende forschen früh, möglichst selbständig und in einem Team.
- Sie erfahren einen zusammenhängenden Prozess.
- Der Forschungsprozess wird von der Hochschuldidaktik durch Workshops und Beratung begleitet.
- Die Workshops sind interdisziplinär.
- Die Ergebnisse werden öffentlich präsentiert.



FoLL basiert auf folgendem Lernkonzept

*„Auf allen Stufen sollen Studierende nicht nur Antworten rezitieren, sondern **Fragen selbst entwickeln und definieren.**“*

Vgl. Arbeitsstelle der HD der Uni Zürich, 2001, Peter Tremp

*„Forschendes Lernen zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den **Prozess des Forschungsvorhabens**, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessierten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen, von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Darstellung der Ergebnisse **in selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.**“*

Ludwig Huber, 2009



FoLL basiert auf folgendem Lehrkonzept

„Im Unterschied zur verschulten Lehre geht es bei der forschungsorientierten Lehre nicht um ein Vorkauen, sondern um ein **Mitmachen lassen.**“

Vgl. Ludwig Huber, 2009, S.11

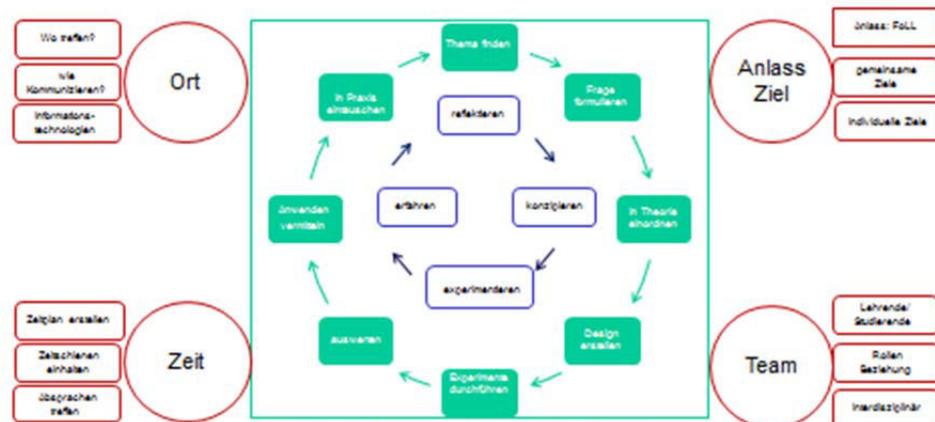
„Es geht nicht darum, Wissen anzubieten, sondern **Fragen zu entwickeln**, entlang derer Wissen angeeignet werden kann.“

„Ziel ist es, **die Studierenden bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen zu unterstützen** und ein 'Hungergefühl', d.h. **Lerninteresse zu wecken** und nicht Wissen dort verdaubar darzustellen, wo kein 'Hungergefühl' existiert.“

Vgl. Joachim Ludwig, 2011, S. 8

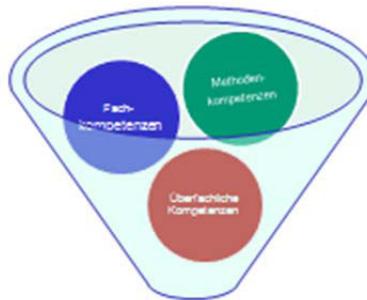


**FoLL:
Forschen – lernen – situativer Kontext**





Durch ein FoLL-Projekt erlangte Kompetenzen



Zusammenspiel der drei Kompetenzen

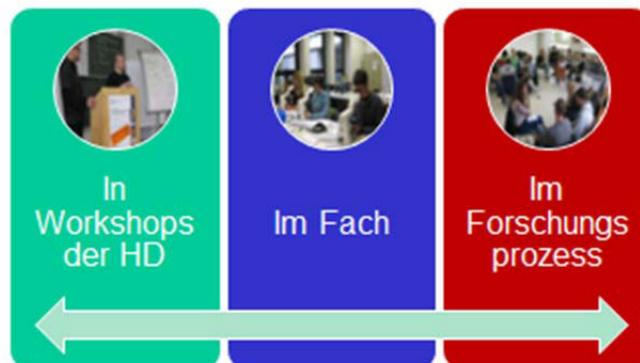




Überfachliche Kompetenzen bei FoLL



Erwerb von überfachlichen Kompetenzen bei FoLL





Erwerb von überfachlichen Kompetenzen bei FoLL hochschuldidaktische Workshops und Beratung

Einführungsworkshop	<ul style="list-style-type: none">• Verständlich Beschreiben• Zusammenarbeit im Team• Zeitmanagement
Forschungsprozess begleiten	<ul style="list-style-type: none">• Beratung bei Teamprozessen, Konflikten• Umwidmungen, Abrechnungsprozederen• Gesamtziel im Blick haben
auf Abschlusspräsentation vorbereiten	<ul style="list-style-type: none">• Erstellen eines wissenschaftlichen Posters• Erarbeiten und Halten eines Vortrages• Reflexion des FoLL-Projektes



Erwerb von überfachlichen Kompetenzen bei FoLL im Fach (Beispiele)

Publikationsmanagement	<ul style="list-style-type: none">• Wissenschaftliches Schreiben• Kontakt zu Verlagen herstellen• Korrekturlesen• Ergebnisse veröffentlichen
Technische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Anwenden neuer Computerprogramme• „Modelle (handwerklich) nachstellen“ (<i>Althistoriker/innen im DLR</i>)• Anwendung technischer Verfahren (<i>Theologie: Sichtbarmachen v. Schriften</i>)
Wissenschaftl. Präsentationen	<ul style="list-style-type: none">• Ergebnisse auf Tagungen/Kongressen vorstellen• Fachkompetent Fragen beantworten



Erwerb von überfachlichen Kompetenzen bei FoLL Prozess begleitend

Projekt- verwaltung	<ul style="list-style-type: none">• Antrag schreiben• Kostenkalkulation; Abrechnungen• Umwidmungen
Zusammenarbeit im Team	<ul style="list-style-type: none">• Absprachen• gezielter Einsatz unterschiedlicher Fähigkeiten• Umgang mit Konflikten• Interdisziplinäre Zusammenarbeit
Projekt- organisation	<ul style="list-style-type: none">• Aufgaben in Relation zu Zeit im Blick behalten• Außenkontakte herstellen• Veranstaltungen/Ausstellungen/Exkursionen organisieren



Feedback von Studierenden

Arbeit im Team

Teamarbeit ist wichtig, das wusste ich schon, aber in einem Team zu arbeiten ist auch etwas sehr Schönes und gemeinsam etwas herauszufinden hat etwas sehr Befriedigendes. (Biologie-Studentin)





Feedback von Studierenden

Kommunikation auf interdisziplinärer Ebene

„Für mein späteres Berufsleben habe ich vor allem die Relevanz des interdisziplinären Denkens mitbekommen, welches möglichst fruchtbar durch die Kommunikation mit anderen Fachbereichen umgesetzt werden konnte.“ (Studentin der Religionspädagogik)



Feedback von Studierenden

Planung und Organisation

„Insofern würde ich sagen, dass die Erfahrungswerte der Organisation des Forschungsprozesses in der Gruppe sicherlich für mein späteres Berufsleben als Lehrerin von Bedeutung sind. Auch in der Schule gilt es, Projekte gemeinsam zu planen und das Schulleben zu gestalten, wozu eine effiziente Zeitplanung und Zusammenarbeit unerlässlich ist.“ (Lehramtsstudentin, Geschichte)





Feedback von Lehrperson

Öffentliche Abschlusspräsentation

„Besonders die öffentliche Abschlusspräsentation hat meinen Studierenden und mir viel gebracht. Das eigene Thema einem fachfremden Publikum zu präsentieren lässt das eigene Thema noch einmal von einer ganz anderen Seite betrachten.“

(Rückmeldung einer betreuenden Lehrperson aus der anonymen Abschlussevaluation)



Fazit

- **Überfachliche Kompetenzen sind absolut erforderlich zur erfolgreichen Durchführung eines FoLL- Projektes, u.a., weil**
 - dem Projekt **situative Rahmenbedingungen** wie Team, Zeit, Ort, Anlass und Ziele zugrunde liegen.
(z.B. Teambuilding, Zeitmanagement, Konfliktmanagement,...)
 - **selbstgesteuertes Lernen** und möglichst **selbständiges Arbeiten** erwünscht sind.
(z.B. Projektmanagement, Literaturrecherche,...)
 - die Zusammenarbeit in hd Workshops immer und im Fach teilweise **interdisziplinär** ist.
(z.B. verständliches Beschreiben, aktives Zuhören, Feedback geben,...)
 - während des Forschungsprozesses **Kompetenzen erforderlich** sind, die **normalerweise nicht (so früh) vermittelt** werde.
(z.B. Katalog erstellen, Ausstellung organisieren, Modelle anfertigen,...)



Fazit

- Grundlagen für überfachliche Kompetenzen werden in der HD und im Fach vermittelt; der Erwerb erfolgt jedoch hauptsächlich **im Forschungsprozess.**
- Durch **direkten Anwendungsbezug auf den Forschungsprozess** wird die Wichtigkeit erkannt.
- Wichtig für einen bewussten und nachhaltigen Umgang mit überfachlichen Kompetenzen sind **Reflexionsprozesse** (z.B. bzgl. Zusammenarbeit im Team, Einhalten von Zeitschienen,...) im Team und durch externe Begleitung der Hochschuldidaktik.



Fazit

- Auch das „**Scheitern**“ eines FoLL-Projektes kann Studierende weiterbringen. Die Voraussetzung dafür ist, dass der Projektprozess reflektiert wird.
- In einem FoLL-Projekt erworbenen überfachlichen Kompetenzen sind eine **Grundlage für weiteres wissenschaftliche Arbeiten und die spätere Berufstätigkeit.**



Danke für die Aufmerksamkeit ;-)



20. **Lehramt Plus – Lehramtsbezogene Professionalisierung**

Stephanie Kolodzeyzik und Prof. Dr. Susanne Schneider, Universität Göttingen, ZELB

- Was kann die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Ausbildung von Lehrkräften leisten?
- Welche Kompetenzen sind für zukünftige Lehrkräfte wichtig und welche dieser können bereits während der Studienzeit entwickelt werden?
- Inwiefern muss sich auch die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesichts der zukünftigen Bedingungen von Schule und Gesellschaft verändern?
- Wie können Praxisphasen effizient begleitet werden und welche Ziele verfolgen sie innerhalb dieser Ausbildungsphase?
- Überblick über Schlüsselkompetenzstrukturen in der Lehrerbildung
- Bedeutung des Gewinns von Schlüsselkompetenzen während des Lehramtsstudiums
- Darstellung von bestehenden (universitätsinternen und -externen) Kooperationsstrukturen



21. Reflexionsfähigkeit fördern, aber wie?

Frank Ehninger, Universität Osnabrück, Koordinationsstelle
Professionalisierungsbereich, und Alexander Moritz, Universität
Göttingen, ZESS

Kurzfassung

Der vorliegende Artikel fasst die Ergebnisse des Workshops „Reflexionsfähigkeit fördern, aber wie?“ zusammen, der anlässlich der 11. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen am 02.09.2014 in Göttingen stattfand. Der Workshop fokussierte dabei zunächst auf grundlegende Begrifflichkeiten von Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz. Zudem wurde versucht, Verbindungen der Schlüsselkompetenz „Reflexionsfähigkeit“ mit hochschuldidaktischen Ansätzen herzustellen und es wurde ein Ansatz zur Reflexionsförderung an einer Universität vorgestellt. In sich anschließenden Arbeitsgruppen kam es zum Austausch der Teilnehmenden, inwieweit Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz auf institutioneller Ebene bereits ein integraler oder gar modularer Bestandteil der Studiengänge ist und somit bewusst gefördert wird und welche Erfahrungen, Herangehensweisen, Methoden in diesem Lehrlernzusammenhang eher förderlich oder eher hinderlich sind.

Short summary:

The present article summarizes the results of the workshop “Encouraging reflective faculty, but how?”. The workshop took place during the Eleventh congress of the Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Göttingen on September 2nd, 2014. At first, the workshop focused on basic terminology of reflective faculty as a key competence. Also, it was tried to connect the key competence “reflective faculty” with didactic approaches at university and one approach for the encouragement of reflection was introduced with an example of a University. Following, there was a scholarly exchange in teams, how far reflective faculty is already an integral or even modular part as a key competence on institutional level of majors. Therefore, the discussion included, if reflective faculty is already consciously encouraged and which experiences, strategies, and methods are rather conducive or obstructive in this teaching and learning context.

1. Denkst Du noch oder reflektierst Du schon?

Anlässlich der leitenden Fragestellung zur 11. Jahrestagung „Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?“ stellten wir uns zunächst der allgemeinen Frage, was unter Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz zu verstehen ist. Die Auseinandersetzung mit Reflexionsfähigkeit lässt auf eine lange wissenschaftshistorische Tradition zurückblicken, in der fachkulturübergreifend über Grundbegriffe, Forschungsgegenstand sowie -methoden diskutiert wurde. Bereits Philosophen der Antike bezeichneten die Reflexion als „*Erkenntnis der Erkenntnis*“ (Platon) oder als eine metakognitive Form des Denkens über das Denken (Aristoteles). Nach Leibniz fokussiere die Reflexion als eine Form der Aufmerksamkeit auf das, was in uns ist. („*La réflexion n'est autre chose qu'une attention á ce qui est en nous.*“)



Später bekam die wissenschaftliche Betrachtung der „Reflexion“ als individuelle Fähigkeit auch zunehmend die Beachtung durch jüngere Wissenschaften, wie z.B. Psychologie oder Pädagogik. Der Reformpädagoge v. Henting bezeichnete als eine Zielsetzung der Reflexionsfähigkeit, dass der Mensch durch Bildung zum Subjekt seiner Handlungen, zum Herrn über die Verhältnisse gemacht werde. Das Augenmerk dieser Perspektive lässt sich als Förderung von und Forderung nach individueller Verantwortung, Mündigkeit und somit Selbstbestimmung im täglichen Handeln und Verhalten verstehen. Reflexion ist folglich mehr als ein interpersonelles „Blitzlicht“ oder ein physikalischer Spiegeleffekt. Es geht vielmehr um die systematische und metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen. Mit der Förderung von Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz wird die Forderung nach Lebenslangem Lernen erst möglich.

Eine Perspektive, die auch mit aktuellen Positionen des Fachgutachtens zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre der Hochschulrektorenkonferenz (2012) ohne weiteres vereinbar sind.

2. Grundbegriffe zur Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz

Neben der begrifflichen Herleitung von „Reflexion“ und der Förderung individueller Fähigkeiten, wie Verantwortung und Selbstbestimmung, durch Reflexion ging der Workshop der Frage nach, was die Bedingungen zur Begünstigung reflexiver Praxis sein können.

2.1. Learning by doing. And: reflecting!

Dabei lässt sich das handlungsorientierte Mantra „Learning by doing“ der hochschulischen Schlüsselkompetenzausbildung ohne weiteres um den Zusatz „Learning by doing. And: reflecting!“ erweitern. Die Grundlage reflexiver Praxis ist die zurückliegende aktive bzw. selbst gemachte oder passive bzw. beobachtete Erfahrung. Dabei kann eine reflexive Praxis die Erfahrungen und somit das Hinzulernen bewusst erlebbar (z.B. durch Ansätze wie Forschendes Lernen, Projektorientiertes Lernen, Service Learning) bzw. im Zuge schriftlicher, reflexiver Auseinandersetzung sogar sichtbar machen.

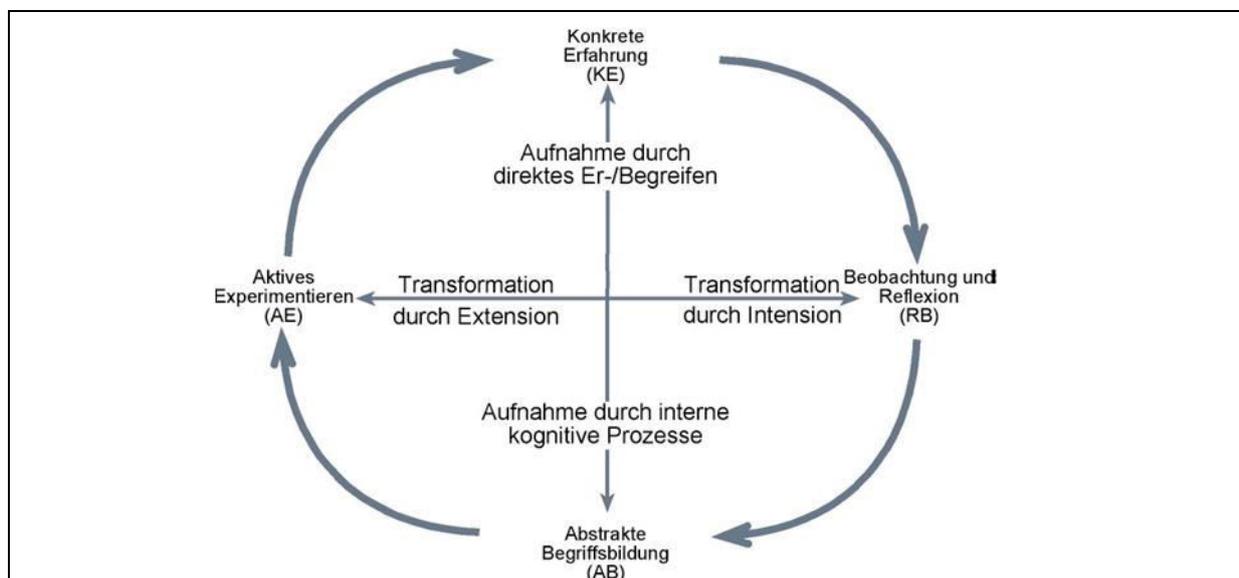




Abbildung 1: Der Lernzyklus nach Kolb (1984)

Mit Blick auf den Aspekt des Erfahrungslernens wurde der Lernzyklus nach Kolb (1984) angeführt und erläutert (siehe Abb. 1). Die reine Erfahrung oder das handlungsorientierte Training im Sinne eines „learning by doing“ macht demnach noch keine reflexive Praxis aus.

Reflexives Denken geht über das Sich-Erinnern und die reine Erfahrung hinaus und kann bewusstes Dazulernen im Sinne einer Veränderung und Persönlichkeitsentwicklung erzielen. Atherton (2011) differenziert in diesem Zusammenhang das sog. „surface learning“ vom sog. „deep learning“, was mit reflexiver Praxis vergleichbar ist. Dazu ist für ein folgenreiches reflexives Lernen oder Lehren der kritische Blick auf die Dinge oder zumindest auf das Erleben der Dinge erforderlich, die nicht so gelungen oder gar gescheitert sind. Als Anlässe bzw. Auslöser reflexiver Praxis wurde für Lehr-Lern-Szenarien eine direkte Thematisierung von Diskrepanzerfahrungen bzw. Soll-Ist-Unterschieden, Handlungskrisen oder Misserfolgserlebnissen ausdrücklich empfohlen.

Entsprechend der Betonung eines nicht immer positiven Erfolgserlebens im Rahmen eines reflexiven Denkens wird seitens der Lernenden der Mut zur persönlichen Weiterentwicklung und Veränderung notwendig. Ohne den kritischen Blick auf die Schattenseiten des individuellen Handelns (auch sog. „blinder Fleck“) ist eine reflexive Praxis schlichtweg undenkbar. Für Lehrende sind beraterische Kompetenzen und Konstrukte, wie z.B. Empathie oder Resilienz, zur Begleitung von reflexiven Prozessen unerlässlich.

2.2. Das Implizite explizit machen – Ebenen der reflexiven Praxis

Ausgehend von den Handlungserfahrungen lassen sich in Anlehnung an Bräuer (2014: 27) vier Ebenen reflexiver Praxis differenzieren, die wir mit folgenden Leitfragen einführen:

Was ist passiert und wie steht das Geschehene im Gesamtzusammenhang?

Warum ist es so passiert und was folgte aus dem Geschehen?

Ist das Ergebnis auch das, was angestrebt wurde?

Wie soll das Zukünftige passieren?

Was ist passiert und wie steht das Geschehene im Gesamtzusammenhang? Auf der ersten Ebene geht es um das **Dokumentieren** der Erfahrung mit Bezug zur Gesamthandlung und um das **Beschreiben** der absolvierten Handlung. Anhand dieser nüchternen Beschreibung der Ereignisse wird es mit der zweiten Ebene reflexiver Praxis eine Stufe tiefgründiger, was die Verarbeitung der Informationen angeht.

Warum ist es so passiert und was folgte aus dem Geschehenen? Auf dieser Ebene kommt es zur **Analyse** der eigenen Leistung und **Interpretation** dieser mit Blick auf die Konsequenzen der eigenen Handlung. An dieser Stelle können Aspekte, wie z.B. Verantwortung oder Selbstwirksamkeit bei den Handelnden zur Reflexion kommen.

Ist das Ergebnis auch das, was angestrebt wurde? Auf der dritten Ebene reflexiver Praxis kommt es zur **Evaluation** der Handlungsergebnisse. Vorausgesetzt, es wurden



vor der Handlungserfahrung auch Soll-Ergebnisse definiert. Ansonsten dürfte das **Bewerten** im Sinne eines Soll-Ist-Abgleichs schwer fallen. Was weiterhin möglich bleibt, ist ein **Beurteilen** der Erfahrungen auf der Basis alternativer, externer Kriterien, wie z.B. der Vergleich mit sog. Best Practice-Beispielen, allgemeinen Leistungsanforderungen oder transparenten Lehr-Lern-Zielen.

Wie soll das Zukünftige passieren? Aus den vorangegangenen Ebenen reflexiver Praxis wird auf der vierten Ebene der Blick nach vorne gerichtet. Wie lassen sich zukünftige, ähnliche Erfahrungen voraussehen oder planen? Welche Handlungsalternativen ergeben sich? Wie können Handlungsergebnisse optimiert werden?

An dieser Stelle lässt sich hervorheben, dass für die reflexive Praxis zwar alle vier Ebenen sinnvoll sein können (vgl. nochmals „deep learning“ nach Atherton: 2011), aber nicht müssen. Denn nicht jede Handlungserfahrung ist so komplex, dass sie auf den vertiefenden Ebenen reflektiert werden muss.

3. Verbindungen von Reflexionsfähigkeit und hochschuldidaktischen Ansätzen – ein Beispiel für die Kombination unterschiedlicher Strategien

Bei der Frage, wie die Reflexionsfähigkeit systematisch in einem realen Hochschulkontext gefördert werden kann, sollten einige Grundsätze berücksichtigt werden:

Zum Einen braucht es eine systematische Planung der angestrebten Reflexionsprozesse, d.h. es müssen Reflexionsanlässe identifiziert bzw. geschaffen werden, es braucht explizite Zeiträume zur Reflexion, es muss eine geeignete und wirksame Anleitung zur Reflexion geben und um diese Durchzuführen, brauchen die dafür zuständigen Lehrenden entsprechende Qualifizierung und Unterstützung.

Zum Anderen sollten an verschiedenen Stellen im Studium diese Reflexionsprozesse an prominenter Stelle ein- und umgesetzt werden, um tatsächlich eine Kultur zu etablieren, die Reflexionsfähigkeit sichtbar und erlebbar in seiner Bedeutung für die akademische Bildung repräsentiert. Die Förderung von Reflexionsfähigkeit darf nicht auf randständige Zusatzangebote beschränkt bleiben, sondern muss im Kern der Fachvermittlung im Studium auftauchen und für die Studierenden von Anfang an zu den grundlegenden Aspekten des Studiums gehören.

Umsetzungsidee an einer Universität

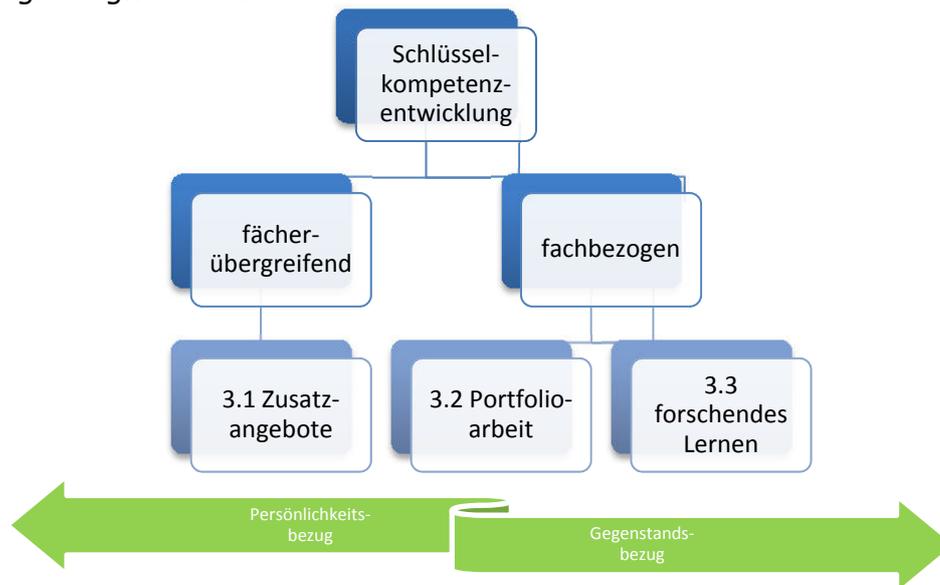
Die reflexive Handlungsfähigkeit in situationsbezogenen Prozessen des Problemlösens sowie langfristig angelegte Entwicklungsprozesse bilden die Grundlage der drei Strategien, die als Kern unseres Vorschlags für Schlüsselkompetenzentwicklung an einer Universität fungieren.

Die drei Strategien, die unten aufgeführt werden, zeigen ein Spektrum, das vom starken Persönlichkeitsbezug zum Gegenstandsbezug reicht und alle vier Kompetenzbereiche abdeckt: Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz – mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Die erste der Strategien besteht aus der Entwicklung eines Instruments, das bei der Konzeption, Auswahl und Evaluation von Zusatzangeboten eingesetzt werden kann. Das Instrument sollte das



Anforderungsprofil universitärer Schlüsselkompetenzentwicklung operationalisieren. Die zweite und dritte Strategie sollten im Rahmen der fachbezogenen Angebote eingesetzt werden. Der Einsatz von Portfolios und die Anwendung forschenden Lernens unterstützen die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen in einem fachlichen Kontext.

Abb. 2: Strategien der Schlüsselkompetenzentwicklung, die die reflexive Handlungsfähigkeit fördern



Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung aller drei Strategien ist, dass sie Eingang in die fachliche Lehre an der Universität finden sollen, statt als reines Zusatzangebot gehandhabt zu werden. Studierende sollen also während des Studiums ausreichend Gelegenheit bekommen, ihre Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und diese im Zusammenhang mit ihren erworbenen fachlichen Kompetenzen bei der reflektierten Lösung realer Problemen einzusetzen. Dies erfordert die Schaffung von qualitativ hochwertigen und unterstützenden Lernräumen für Studierende und für Lehrende durch zentrale Einheiten in enger Zusammenarbeit mit den Fächern. In den nächsten zwei Abschnitten werden Herangehensweisen geschildert, die die Verzahnung ermöglichen und optimieren können.

3.1. Qualitätsentwicklung und -sicherung für die Auswahl und Ausgestaltung der Zusatzangebote sowie die Beratung der Fächer

In einem ersten Schritt sollte ein Kriterienkatalog der zentralen Einheiten, die selbst Schlüsselkompetenzveranstaltungen anbieten, entwickelt werden, das die Anforderung, die an die Zusatzangebote gestellt wird, identifiziert. Dieses Instrument sollte dann für die Beurteilung der Angebote eingesetzt werden. Potentielle Anbieter sollen nachweisen, auf welche Art und Weise das von ihnen vorgeschlagene Angebot die Anwendung bestimmter Schlüsselkompetenzen erfordert und universitätsbezogene Kompetenzentwicklung fördert. Durch die Anwendung des Instruments bei der Auswahl und Beurteilung von Angeboten soll sichergestellt



werden, dass die Angebote im Schlüsselkompetenzbereich den Anforderungen an eine universitäre Schlüsselkompetenzentwicklung genügen.

Die Anforderungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Angebote im Bereich Schlüsselkompetenzentwicklung sollen von Studierenden erwarten, komplexe Aufgaben zu lösen. Dabei sollen Studierende unterschiedliche Lösungswege generieren, über die Qualität verschiedener Lösungswege reflektieren und theoretisches und wissenschaftliches Wissen bei der Generierung von Lösungen anwenden. Die Übungsformen sollen darüber hinaus unterschiedliche Sozialformen bei der Bearbeitung der Aufgabe ermöglichen und vielfältige Formen von Feedback und Rückkopplung schaffen (z.B. in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe, der Erarbeitung der Lösung und der Präsentation des Produkts).

Die Anforderungen können wie folgt klassifiziert und weiter präzisiert werden:

Auf der Ebene der Aufgabe: Die Aufgaben sollen Studierende auffordern, theoriebezogen / theoriegeleitet in einem mehrdeutigen und komplexen Kontext zu handeln.

Auf der Ebene des Prozesses: Die Lösungsprozesse sollen eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten beinhalten, die der Mehrdeutigkeit des Kontextes Rechnung tragen.

Auf der Ebene des Produktes: Die entstehenden Produkte sollen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten belegen. Die Evaluation der Produkte soll die Studierenden im Umgang mit Unsicherheit stärken und Ambiguitätstoleranz fördern. In dieser Hinsicht wäre es also angebrachter, die Produkte als ‚mehr oder weniger angemessen unter bestimmten Rahmenbedingungen oder Kontextbedingungen‘ zu bewerten statt als ‚richtig oder falsch‘.

3.2. Portfolioarbeit

Portfolioarbeit kann den Erwerb von akademischen Schlüsselkompetenzen bei den Studierenden nachhaltig unterstützen. Die Ziele einer in unserem Sinne ausgerichteten Portfolioarbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, Wissen und Handeln, Lernprozesse und Lerngegenstände, Theorien und Anwendungen sinnvoll miteinander zu verknüpfen und auf eine übergreifende Entwicklungsperspektive zu beziehen. Die Portfolioarbeit soll die Studierenden auch dazu anregen, aktiv inhaltliche und fachliche Zusammenhänge im Studium zu erkennen. Insgesamt sollen akademisch bzw. wissenschaftlich geprägte Kompetenzen gestärkt werden.

Das eigene Handeln soll

- reflexiv und explikationsfähig
- erkenntnisbasiert, systematisch, theoriegeleitet und (methoden-)kritisch
- differenziert und multiperspektivisch

sein.

Bezüglich des eigenen Lernprozesses und Studienverlaufs sollen durch die Arbeit mit Portfolios außerdem die reflexiven Kompetenzen gestärkt werden: Die Studierenden werden dazu angeleitet, sich die individuellen Studienziele bewusst zu machen und ihre Entwicklungsverläufe zu reflektieren und sich so als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres Studiums und ihrer Lernprozesse wahrzunehmen. Insofern fördert die Portfolioarbeit auch die Eigenverantwortung und die Selbstorganisation des eigenen



Lernens. Durch die Betonung der individuellen Stärken und Lernzuwächse sowie durch die Möglichkeit, diese auch über einen längeren Zeitraum sichtbar zu machen, soll auch die Studienmotivation erhöht werden.

Auch Lehrende profitieren von der Arbeit mit Portfolios. Sie erhalten detaillierte Informationen über die individuellen Lernfortschritte ihrer Studierenden und können auf Barrieren und Schwierigkeiten in deren Lernprozessen zielgerichtet reagieren, indem sie Lehrveranstaltungen und Lernarrangements, aber auch Prüfungsformen entsprechend umgestalten. Hierfür ist es auch hilfreich, dass die Lehrenden Informationen darüber erhalten, welche Bedeutung die Studierenden unterschiedlichen Veranstaltungen, Modulen, Lernarrangements, Studienabschnitten und Praktika beimessen. Die Perspektive der Lehrenden verschiebt sich dabei von der Konzentration auf das eigene Lehren hin zum Lernen der Studierenden (»Shift from Teaching to Learning«). Hierfür sind Kompetenzen in der Kommunikation und in der Begleitung und Beratung von Studierenden erforderlich, die teilweise durch die Portfolioarbeit selbst aufgebaut werden, teilweise durch zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen sichergestellt werden müssen. Ein Ziel der Portfolioarbeit ist es dabei, dass Lehrende im Rahmen eines vertrauensvollen Betreuungsverhältnisses mehr lernförderliches Feedback geben und die Studierenden durch die der Portfolioarbeit inhärente Betonung von Stärken und Kompetenzzuwächsen besser motivieren.

3.3. Forschendes Lernen

In Bezug auf die Definition des Begriffs des forschenden Lernens schließen wir uns Huber u. a. (2009, S. 11) an: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder in aktiver Arbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“.

Um die Möglichkeiten eines Erwerbs von akademischen Schlüsselkompetenzen zu verbessern, braucht es die Gestaltung von Lerngelegenheiten für Studierende, die die Handlungsdimension stärken und trotzdem den Bezug zur wissenschaftlichen Gewinnung von Erkenntnissen in den Mittelpunkt rücken. Daher bieten sich für Universitäten Formate des forschenden Lernens an, da hier die traditionelle Forderung nach Einheit von Forschung und Lehre unter den Bedingungen einer modernen Massenuniversität zumindest teilweise wieder eingelöst werden könnte. Die wissenschaftliche Praxis als Handlungsform wird genutzt, um Studierende frühzeitig in eine aktive Rolle in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen zu bringen.

In der fachwissenschaftlichen Vermittlung kann das Format des forschenden Lernens eingesetzt werden, um bei den Studierenden bereits frühzeitig ein Verständnis von den Handlungsweisen der Wissenschaft zu wecken, statt allein auf den Aufbau systematischer Wissensbestände zu setzen.

Diese Herangehensweise erfordert eine eigenständige Auseinandersetzung mit Fragestellungen, Aufgaben und Problemen und eine kooperative Problemsuche. Dies setzt wiederum Reflexivität, Eigenverantwortung, soziales Bewusstsein und soziale Kompetenz voraus, bietet jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, diese Kompetenzen



weiter auszubauen. Dafür können zentrale Einrichtungen unterstützende Angebote in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen konzipieren und durchführen. Diese sollen darauf zielen, die Studierende besser in die Lage zu versetzen, sich den Aufgaben zu stellen und sie erfolgreich zu bewältigen.

4. „Wie machen wir das eigentlich?“ Erfahrungsaustausch in den Arbeitsgruppen

Nach der differenzierenden Einführung in die Thematik gab es für die Teilnehmenden im zweiten Teil des Workshops die Gelegenheit, ihre persönlichen bzw. institutionellen Erfahrungen in Arbeitsgruppen zu reflektieren. Dazu wurden den Arbeitsgruppen drei Reflexionspunkte mit einer Auswahl an Beleitfragen angeboten:

- institutionelle Ebene:

Wie steht es um die Anerkennung reflexiver Praxis als hochschuldidaktisches Konzept? Sie die zentralen Begriffe zur Förderung von Reflexionsfähigkeit identifiziert und definiert? Gibt es Zielstellungen zur Evaluation reflexiver Praxis?

- Ebene der Lernenden:

Wie steht es um den Grad der Reflexionskompetenz bei Lernenden? Wie lässt sich Reflexionsfähigkeit bemessen und fördern?

- Ebene der Lehrenden:

Sind die Lehrenden bzgl. der systematischen Anleitung und Begleitung von Reflexionsfähigkeit ausgebildet? Wie ist die Haltung gegenüber der Förderung von Reflexionsfähigkeit seitens der Lehrenden? Wie steht es um die Wertigkeit und Prüfungsrelevanz reflexiver Praxis?

Der Austausch in den Arbeitsgruppen ergab ein sehr divergentes Bild von Erfahrungen und Fragestellungen an das Thema. Die Teilnehmenden stellten nach der Gruppenphase folgende Punkte bzw. Fragestellungen im Plenum zur Diskussion:

- „*Erreichbarkeit von Ahnungslosen*“: Wie kann man Lehrende und Lernende für das Thema Reflexionsfähigkeit gewinnen?

- „*Muss es immer eine Krise sein?*“: Ausgehend von Bedingungsfaktoren reflexiver Praxis wurde diskutiert, inwieweit Handlungskrisen der Ausgangspunkt sein müssen oder auch ein dazu alternatives, milderer Erfahrungserleben ausreichend sein kann.

- „*Messbarkeit von Reflexionsfähigkeit*“: Mit Blick auf Methoden der Prozess- oder Produktreflexion wurde diskutiert, wie sich Reflexionsfähigkeit bemessen und somit gezielt fördern lässt?

- „*Raum und Rahmen von reflexiver Praxis*“: Ist das Thema Reflexionsfähigkeit ausreichend definiert und transparent, was z.B. die Ausschreibung in Modultexten angeht (Lernziele)?

5. Blick zurück nach vorne

Insgesamt wurde das Thema „Reflexionsfähigkeit fördern, aber?“ seitens der Teilnehmenden sehr interessiert aufgenommen und diskutiert. Es wurde deutlich, dass in der institutionellen Praxis die Förderung von Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz längst noch keine Reflexionsroutine anzutreffen ist. Der



Workshop konnte somit einen sinnvollen Anstoß zur weiteren Entwicklung dieses Themenfeldes im Rahmen der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen beitragen.

Literaturhinweise:

Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen und Toronto.

Häcker, T.; Hilzensauer, W.; Reinmann, G. (Hrsg.) (2008): Bildungsforschung. Jg. 5, Ausgabe 2 Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. <http://bildungsforschung.org>

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung. Jg. 5, Ausgabe 2 Schwerpunkt „Reflexives Lernen“. <http://bildungsforschung.org>

Huber, L.; u.a. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld.

Kolb, D.A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development

Moldaschl, M. (2010): Was ist Reflexivität? Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX), Chemnitz University of Technology. N. 11/20.

Scharper, N.; u.a. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK. Bonn.

Autoren



Frank Ehninger, Diplom-Psychologe und Supervisor, leitet seit 2006 die Koordinationsstelle Professionalisierungsbereich an der Universität Osnabrück. Die Einrichtung ist zuständig für den Bereich der Schlüsselkompetenzen und Service Learning. Sie organisiert das Tutoren- und Multiplikatorenprogramm und die hochschuldidaktische Weiterbildung an der Universität.



Alexander Moritz, Jahrgang 1976, ist Diplom-Sozialwirt und Sprecherzieher (DGSS). Seit 2010 ist er an der ZESS der Georg-August-Universität Göttingen als Koordinator und Lehrkraft (LfbA) im Bereich allgemeiner Schlüsselkompetenzen im Einsatz. Er ist koordinierend, beratend und lehrend tätig in den Bereichen Kommunikative Kompetenz und Projektmanagement (Service Learning). In dieser Funktion ist er auch aktives Mitglied des Arbeitskreises Schlüsselkompetenzen Nord-West sowie kooptiertes

Mitglied der Wissenschaftskommission der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS).



22. Reflexionstool Lerntagebuch

Prof. Dr.-Ing. Christian Willems M.A. und Dipl.-Päd. Anke Lubkowitz,
genio.team GbR, Recklinghausen

Kurzfassung

Der Beitrag fasst die Inhalte und Ergebnisse des Workshops Reflexionstool „Lerntagebuch“ zusammen.

The contribution summarizes contents and results of the workshop Reflection Tool „Learning Diary“

1 Einleitung und Ziel

Das Lerntagebuch ist eine Möglichkeit, selbstorganisiertes Lernen von Studierenden zu fördern bzw. zu unterstützen, Reflexionsfähigkeit einzuüben und einen (nicht benoteten) Leistungsnachweis zu erarbeiten. Die zu entwickelnde (Anforderungs-)Struktur ist immer abhängig vom Modul und generiert eine Vielzahl von Antworten und Perspektiven zu den Leitfragen *„Was ist ein Lerntagebuch, wozu dient es, welche Rahmenbedingungen müssen im Hochschulkontext geschaffen werden und was muss ein Leitfaden zur Bearbeitung eines Lerntagebuches beinhalten?“* Ziel des Workshops ist, den TeilnehmerInnen (TN) Einblicke in die Nutzung des Reflexionstools „Lerntagebuch“ zu geben und diese zu diskutieren.

1 Was ist ein Lerntagebuch?

Ein Lerntagebuch ist ein „Werkzeug“, um reflexives Schreiben zu fördern und zu unterstützen. In Abhängigkeit der gewählten Anforderungsstrukturen im Modul werden die Dimensionen

- persönlich (nicht öffentlich)
- halböffentlich (Austausch mit peers) und
- öffentlich (Diskussion in der Lehrveranstaltung und Abgabe an den Lehrenden)

unterschieden und Formen der Gestaltung zugewiesen. Ein Mix aus handschriftlichen („Schönschreiben“ lernen für schriftliche Prüfungen) und maschinenschriftlichen Formen bietet sich an, um die Kulturtechnik des Schreibens und das (wissenschaftliche) Arbeiten mit MS Office Anwenderprogrammen einzuüben. Skripte, Mitschriften, Arbeits-/Laborjournale, Berichte, Protokolle, Informationssammlungen, Recherchen sind vom Lerntagebuch abzugrenzen, da hier fachliche Inhaltsaspekte im Fokus stehen.

2 Wozu dient ein Lerntagebuch?

Spezifisch für das Lerntagebuch ist, dass sich Schreibende mit ihrem (zukünftigen) Tun, Lernen und ihren Gedanken schriftlich auseinandersetzen (Self-Assessment). Die



aus der Reflexion abgeleiteten nächsten Handlungsschritte fördern ein aktives, selbstorganisiertes Lernen. Durch die Kontinuität der Bearbeitung wird/werden

- das eigene Lern- und Arbeitsverhalten erkannt
- Lern- und Arbeitsstrategien sowie strukturiertes Vorgehen entwickelt
- die grundsätzliche Ausdrucksfähigkeit und Rechtschreibung verbessert
- an das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben herangeführt
- ein vertieftes Verständnis der behandelten Inhalte durch regelmäßiges Nacharbeiten sowie ein Experimentieren mit verschiedenen Methoden ermöglicht

Lernfortschritte werden sichtbar, die wiederum z. B. zur Lernberatung und -begleitung genutzt werden können. Am Ende des Prozesses entsteht eine Dokumentation der eigenen Lernbiografie und der (weiter-)entwickelten Kompetenzen, die in einem Prozess- oder Produktportfolio (z.B. für Bewerbungen) verwendet werden können.

3 Welche Rahmenbedingungen sind notwendig?

Akzeptanz und Motivation für die Erarbeitung eines Lerntagebuchs sind im besonderen Maße von der curricularen Einbindung durch

- die Prüfungsordnung
- die Modulbeschreibungen
- die Kontakt- und Selbstlernzeit (workload)
- die ETCS-/Notenvergabe

abhängig. Sinnhaftigkeit ergibt sich im ersten Schritt über diese strukturellen Bedingungen, die Kontinuität „garantieren“ und ein frühzeitiges Intervenieren, z.B. bei Schwierigkeiten oder Prokrastination (Aufschieberitis), ermöglichen – mit dem Ziel, das Studium erfolgreich zu beenden. Dies impliziert einerseits, mit dem Lerntagebuch bereits im ersten Semester zu beginnen, und andererseits, dass die Verantwortung für diesen Prozess sowohl bei den Studierenden (Führen des Lerntagebuchs) als auch bei den Lehrenden (Beratung und Begleitung) liegt. Weiterhin ist ein Leitfaden für das Erstellen, Führen und Bewerten des Lerntagebuchs notwendig, um Transparenz und Sicherheit für alle Beteiligten zu schaffen.

4 „Lerntagebücher“ fördern die Qualität der Lehre

Die Reflexionen im Lerntagebuch geben Lehrenden auch Feedback zu ihren Lehrveranstaltungen, ihrer didaktischen Gestaltung und ihres Lehrverhaltens und dienen als Grundlage

- für die curriculare Weiterentwicklung einzelner Lehrveranstaltungen sowie von Modulen und Studiengängen



- und als Impulsgeber für Angebote der hochschuldidaktischen Weiterbildung im Sinne der Professionalisierung von Lehrenden und Lehre

5 Was gehört in einen Leitfaden?

Der Leitfaden dient den Studierenden als/zur

- Information über die Zielsetzungen des Lerntagebuchs und die Reflexion des eigenen Kompetenzerwerbs
- Einbindung in den Studiengang / das Modul incl. Bewertungskriterien
- „Anleitung“ für die Erarbeitung des Lerntagebuchs (z. B: formale Vorgaben, Zeiträume für Reflexionen in den Lehrveranstaltungen)

Als wesentliche Elemente für einen Leitfaden im Sinne der „Anleitung“ wurden von den TN in der Diskussion zusammengetragen

- Bearbeitung der inhaltlichen wie reflexiven Aufgaben mittels lehrveranstaltungs- bzw. studiengangspezifischen Leitfragen, Leitsätzen oder Freitext
- Formulieren der Lern-Erwartungen und eigener Lern-Ziele neben formalen Lernzielen
- Zusammenfassung des Eintrages in einen Titel ggf. mit Untertitel als Vorübung zur Formulierung von fachlichen Gliederungsüberschriften

Die TN schlugen außerdem vor, den Leitfaden von Studierenden analysieren, diskutieren und ggf. ergänzen zu lassen. Dies fördere z. B. forschendes (lernorientiertes) Lernen an einem wissenschaftlich verfassten Text, in dem dieser mit der eigenen (Kohorten-)Sprache verglichen wird, sowie Übernahme von (Selbst-)Verantwortung für den Prozess.

6 Fazit/Ausblick

Das Lerntagebuch kann in den aktuellen Studiengängen, die von einer sehr straffen Organisation gekennzeichnet sind, dazu beitragen, die individuelle Studienorganisation bereits im ersten/zweiten Semester zu lernen, einzuüben und über den gesamten Studiengang hinweg zu professionalisieren. Zudem wird der Kompetenzzuwachs dokumentiert und reflektiert, was ein gezielteres Belegen von Wahlpflichtfächern und eine erste Annäherung der individuellen Berufsfeldorientierung ermöglicht.

Zudem kann das Feedback in den Lerntagebüchern mit Bezug auf die Lehrveranstaltung/Modul/Studiengang zur Verbesserung der Qualität der Lehre auf allen Hochschulebenen genutzt werden.



Autorin und Autor

Dipl. Päd. Anke Lubkowitz leitet seit 2002 Workshops zu Schlüsselkompetenzen im Hochschulkontext, lehrt seit 2008 als Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen in Deutschland, ist geschäftsführende Gesellschafterin der genio.team GbR, Recklinghausen, Coach, Workshop-/ Seminarleiterin in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Mitglied der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V., Bielefeld.

Prof. Dr.-Ing. Christian Willems, M. A., lehrt seit 1999 an der Westfälischen Hochschule, ist Gesellschafter der genio.team GbR, Recklinghausen, Workshop-/ Seminarleiter und Coach in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sowie Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V., Bielefeld.

23. Diversitykompetenz als Schlüsselkompetenz

Dr. Doreen Müller und Dr. Daniela Marx, Universität Göttingen,
Gleichstellungsbüro

Kurzfassung

Der Beitrag gibt einen zusammenfassenden Einblick in die Inhalte und Aktivitäten der Arbeitsgruppe „Diversitykompetenz als Schlüsselkompetenz“ im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. 2014.

This article provides a brief summary of the activities of the working group "Diversity competence as a key skill" at the annual meeting of the „Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.“ in 2014.

Einleitung

In dem folgenden Beitrag geben wir einen Einblick in die Inhalte und Aktivitäten der Arbeitsgruppe zu „Diversitykompetenz als Schlüsselkompetenz“, die wir im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. im September 2014 angeleitet haben. Ziel ist es hier, die Tagungssequenz zu beschreiben; eine umfassende Auseinandersetzung mit Diversity, Diversitykompetenz und deren Bedeutung als Schlüsselkompetenz kann in diesem Rahmen jedoch nicht geleistet werden. Ausgangspunkt für die Arbeitsgruppe ist unsere Auseinandersetzung mit Diversity und Diversitykompetenz als Forschende, Lehrende und Trainerinnen.

2. Diversitykompetenz als Schlüsselkompetenz?

Diversity bzw. Vielfalt und Heterogenität zu berücksichtigen, ist zu einer zentralen Anforderung auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene geworden. Soziale Bewegungen haben Anerkennung, Gleichberechtigung und Teilhabe u.a. für Frauen, Homosexuelle, Migrant*innen und Behinderte erkämpft (und diese Kämpfe dauern noch an); zusätzlich sorgen demografische Verschiebungen



dafür, dass Unternehmen, Hochschulen und öffentliche Verwaltungen ihre Normalitätserwartungen („Normalarbeitnehmer“ und „-verbraucher“, „Normalstudierender“ und „Normalbürger“) immer weniger aufrecht erhalten können. Um auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene Prozesse voranzutreiben, die dazu beitragen, ausgrenzende Normalitätsvorstellungen abzubauen und Teilhabe und Inklusion unabhängig von individuellen Hintergründen zu ermöglichen, ist die Auseinandersetzung mit Vielfalt und die Entwicklung einer diversitätsbewussten Haltung ein wichtiges Element.

Diversitykompetenz bildet daher ein Querschnittsthema, das soziale Interaktionen, Bildungs- und Arbeitsprozesse durchzieht. Diversitätsgerechtigkeit ist die Grundlage, um den vielfältigen Hintergründen, Einstellungen und Bedürfnislagen der Einzelnen gerecht zu werden. Diversitätsgerechtigkeit erfordert aber nicht nur eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt der „anderen“, sondern insbesondere auch mit eigenen Herkünften und Prägungen.

Diversitykompetenz begreifen wir in zweifachem Sinne als Schlüsselkompetenz: Zum einen durchzieht das Themenfeld Diversity (im Sinne der Berücksichtigung vielfältiger Lebenssituationen, der Wahrnehmung und des Abbaus von Diskriminierungen) die sprachlichen, fachlichen, methodischen, Selbst- und sozialen Kompetenzen, die in heutigen Bildungs- und Arbeitsprozessen erforderlich sind. Es liegt „hinter“ diesen Kompetenzen – so dass Diversitykompetenz als integraler Bestandteil derjenigen Handlungskompetenz angesehen werden kann, die für das Erbringen und Gestalten „qualitativ guter“ Arbeitsergebnisse und sozialer Interaktionen erforderlich ist.

Zum anderen begreifen wir Diversitykompetenz insbesondere mit Blick auf Bildungsprozesse und Lehre als eine grundlegende und zukunftsweisende Schlüsselkompetenz, indem diese den vielfältigen Hintergründen der Lernenden und Lehrenden gerecht werden sollten. Sowohl auf der Ebene der sprachlichen, der sachlichen und der methodischen Gestaltung von Bildungsprozessen als auch – wie im Folgenden deutlich werden wird – als integraler Bestandteil von Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrenden ist Diversitykompetenz unserer Ansicht nach von Relevanz, um „gerechte“ Lehre „für alle“ – und damit qualitativ gute Lehre – gestalten zu können.

In unseren Trainings, mit denen wir bislang vor allem Lehrende, Beratende und Studierende adressiert haben, erhalten die Teilnehmenden die Gelegenheit, einige Schritte hin zu einer diversitätsbewussten Haltung zu gehen. Diversitykompetenz bedeutet in diesem Sinne vor allem, für die eigene und die Vielfalt und Individualität des Gegenübers sensibel zu sein und über einen geschärften Blick für unterschiedliche Lebenssituationen zu verfügen. Dabei ist es zentral, nicht auf der individuellen Ebene zu verharren, sondern gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die sich entlang unterschiedlicher Vielfaltdimensionen manifestieren, in den Fokus zu rücken. Diversity-Kompetenz-Training kann so das Verständnis von Problemlagen erweitern und die Qualität von Lehre aber auch anderer Interaktionen verbessern.

In diesem Sinne ist das Erlernen von Diversity-Kompetenz aus unserer Sicht ein langer, vielleicht nie abgeschlossener Prozess. Um diesen Prozess zu unterstützen, bearbeiten wir in unseren Trainings, die wir gemeinsam mit Urte Böhm entwickelt haben, drei verschiedene, miteinander verknüpfte Ebenen, die für das Erlernen von



Diversitykompetenz eine Rolle spielen. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit verschiedenen (theoretischen) Zugängen zu den Themen Vielfalt, Diversity und (Anti-)Diskriminierung und die Aneignung von Hintergrundwissen über die gesellschaftspolitische Bedeutung von Vielfalt. Daneben laden wir die Teilnehmenden ein, ihre eigene Vielfalt und die damit verbundenen Privilegien und Benachteiligungen zu reflektieren. Dabei arbeiten wir mit Methoden aus verschiedenen Ansätzen der „Diversity-Pädagogik“, die sich mit unserem gesellschafts- und machtkritischen, emanzipatorischen Zugang zu Diversity verbinden lassen. Schließlich erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, herausfordernde Situationen aus ihrem (Berufs)Alltag zu reflektieren und zu bearbeiten. Perspektivisches Ziel ist es hierbei, auf der Grundlage von Reflexion und kollegialem Austausch Ansatzpunkte für diversitykompetentes Handeln im (Berufs)Alltag zu entwickeln.

3. Ziele und Inhalte der Arbeitsgruppe

Ziel der eineinhalbstündigen Arbeitsgruppe im Rahmen der Jahrestagung war es, den Teilnehmenden einen ersten Einblick in die Themenfelder Diversity und Diversitykompetenz zu ermöglichen. Dafür gliederte sich die Arbeitsgruppe in drei Bausteine:

Die AG startete mit einer kurzen Vorstellungsrunde, in der die Teilnehmenden jeweils kurz ihren Bezug zum Thema Diversity nannten. Mit Hilfe einer interaktiven Positionierungs- und Diskussionsübung (Meinungsbarometer) ermöglichten wir den Teilnehmenden einen ersten Einstieg ins Thema (Ziele der Übung: Polarisierender Einstieg in ein Thema, Vorwissen aktivieren, verschiedene Positionen in einer Gruppe bewusst machen, Hemmschwellen für die Beteiligung der Teilnehmenden abbauen). Beim Meinungsbarometer positionieren sich die Teilnehmenden entlang einer Skala von 0 bis 100% Zustimmung bzw. Ablehnung zu einer bestimmten These aus dem Themenfeld Diversity im Raum und diskutieren diese anschließend gemeinsam. Auf diesem Wege konnten die Teilnehmenden einerseits einen Eindruck von der Vielfalt des Themenfeldes Diversity erhalten. Andererseits wurden sie eingeladen, sich zu einschlägigen, teils provokanten Thesen aus dem Themenfeld zu positionieren und eröffneten sogleich die Diskussion untereinander. Darüber hinaus bot die Übung den Teilnehmenden einen ersten Anreiz, die eigenen individuellen Hintergründe zu reflektieren und Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gruppe zu erkennen. Insbesondere die Positionierungen zur abschließenden These („Für mich war schon immer klar, dass ich einmal einen Hochschulabschluss erwerben und in einem akademischen Kontext arbeiten würde“) haben Überraschendes und Eindrückliches zu Tage gefördert: Die Teilnehmenden reflektierten ihre – sehr vielfältigen! – Herkünfte und Bildungswege und ermöglichten einen ersten Austausch über die unterschiedlichen Privilegierungen und Benachteiligungen, die für ihr Leben und Arbeiten jeweils von Bedeutung sind.

Der zweite Teil bot einen kurzen Einblick in Theorie bzw. Hintergrundwissen zum Themenfeld Diversity und Diversitykompetenz: In einem Input erläuterten wir die unterschiedlichen Zugänge zum Thema Diversity, die sich inzwischen selbst durch eine außerordentliche Vielfalt auszeichnen. Unterschiedliche Akteur*innen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und beruflichen Kontexten beziehen sich in ihrem Verständnis von Diversity auf unterschiedliche Wurzeln, Ziele und theoretische Ansätze und entwickeln ggf. davon ausgehend entsprechend auch unterschiedliche



praktische Maßnahmen. Dies hat zur Folge, dass das Themenfeld Diversity inzwischen von großer Unübersichtlichkeit sowie sehr divergierenden Ausrichtungen und Interessen gekennzeichnet ist. Wird er nicht jeweils eingehend expliziert, kann der Begriff Diversity unserer Ansicht nach zu einer „alles-oder-nichts-sagenden“ Worthülse verkommen.

Wir umrissen in diesem Abschnitt der AG zudem, was Diversitykompetenz in unserem Verständnis bedeutet und welche Schritte bei der Entwicklung (beim „Erlernen“) einer diversitykompetenten Haltung für den (Berufs-)Alltag notwendig sind. Als Forschende wie auch als Trainerinnen in diesem Themenfeld machen wir in unseren Trainings transparent, dass wir eine spezifische Perspektive auf das Thema haben, die die Sichtbarmachung und den Abbau von Ungleichheiten – Privilegierungen und Diskriminierungen – auf struktureller, individueller und diskursiver Ebene zum Ziel hat. Davon ausgehend haben wir auch zu Diversitykompetenz einen machtkritischen Zugang entwickelt und betrachten das (lebenslange) Erlernen von Diversitykompetenz als einen Baustein für Veränderungen auf individueller *und* struktureller Ebene.

Im dritten Teil wurde schließlich andiskutiert, inwieweit das Thema die Arbeitskontexte der Teilnehmenden berührt und ob bzw. wie sie daran weiterarbeiten wollen.

4. Ausblick

Dank der Mischung aus Input und Interaktion entwickelten sich in der AG engagierte Diskussionen und ein fruchtbarer Austausch. Dennoch sind notwendigerweise – aufgrund des eng umgrenzten Zeitrahmens – viele Fragen offen geblieben.

Offene Fragen und Unklarheiten kennzeichnen aus unserer Sicht derzeit auch das Themenfeld Diversity: Angesichts der vielfältigen Zugänge und Verständnisse von Diversity ist eine kritische Auseinandersetzung notwendig, die in den Blick nimmt, in welchen Kontexten mit welchen Zielen und Interessen, mit welcher inhaltlichen Füllung von „Diversity“ die Rede ist. Auch der Kompetenzbegriff, der derzeit vor allem im Feld der Bildung Hochkonjunktur hat, ist nicht unumstritten.

Diversitykompetenz – dies ist uns und sicherlich auch vielen Teilnehmenden der AG einmal mehr deutlich geworden – sollte nicht nur als verwertbare berufliche Qualifikation und somit utilitaristisch fokussiert, sondern vielmehr (auch) als Selbstzweck, im Sinne einer „demokratischen Tugend“ in den Blick genommen werden.

4. Ausgewählte Literaturhinweise

Karima Benbrahim (Hg.): *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* Herausgegeben im Auftrag des IDA e. V., Düsseldorf: Eigenverlag 2012.

Saskia-Fee Bender/Marianne Schmidbaur/Anja Wolde (Hg.) (2013): *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen.* Weinheim: Beltz Juventa.

Martin Fuchs (2007): *Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen.* In: Krell et al., a.a.O., S. 17-34.



Daniela Heitzmann/Uta Klein (Hg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa.

Annita Kalpaka (2007): Unterschiede machen – subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen. In: Widersprüche 104, S. 63-83.

Uta Klein/Daniela Heitzmann (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim: Beltz Juventa.

Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M./ New York: Campus.

Catrin Heite (2010): Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessel, Fabian; Plößer, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-200.

Ulla Klingowski (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013, Wien, online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>.

Rudolf Leiprecht (2011) (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Frank Linde/Nicole Auferkorte-Michaelis (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Katrin Hansen (Hg.): CSR und Diversity Management. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 137-175.

Peter Massing (Hg.) (2009): Gender und Diversity. Politische Bildung, Jg. 42, Heft 4. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Rebecca Pates/Daniel Schmidt/Susanne Karawanskij (Hg.)/ Doris Liebscher/Heike Fritzsche (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Karin Reindlmeier (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, Berlin, online: http://www2.transfer-ev.de/uploads/create_your_space.pdf

Sandra Smykalla/Dagmar Vinz (2011): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Eva van Keuk/Cinur Ghaderi (2012): Diversity Training. Transkulturelle Kompetenz für Profis im Gesundheits- und Sozialwesen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft: Diversity Management und soziale Arbeit, Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., S. 92-101.

Gabriele Winker/Nina Degele (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.



Autorinnen:

Dr. Daniela Marx (Sozialwissenschaftlerin) ist Referentin für Gender in Studium und Lehre in der Stabsstelle Gleichstellungsbüro der Universität Göttingen.

Dr. Doreen Müller (Sozialwissenschaftlerin) ist Koordinatorin Anwendungsforschung und Beratung des Instituts für Diversitätsforschung der Universität Göttingen.

24. Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt

Janina Höfling und Torsten Nieland, Universität Göttingen, ZESS

In dieser AG werden Methoden vorgestellt, die, „modernisch“ gesprochen, dem Bereich „Gamification – Performance – Acting“ zuzuordnen sind. Ziel dieser Methoden ist es, zu erfahren, wie Persönlichkeitsgestaltung unter Rahmenbedingungen und strukturellen Vorgaben gelingen kann, die zunächst restriktiv sind, dann aber als Grundlage von Kreativität und Selbsterfahrung erkannt werden können. Die klassische praktische Parallelsituation, für die diese Methoden als „Übung“ dienen können, ist der Berufseinstieg, aber auch die Eingliederung in neue Teams oder Arbeitsprozesse. Gefragt wird aber auch nach weiteren Anwendungsfeldern und Umsetzungsansätzen.

Nach einer konzisen Einführung in den theoretischen Hintergrund des Zusammenhangs von Spiel mit Persönlichkeit einerseits, Aktionsrestriktionen mit Kreativitäts- und Erkenntnispotenzialen andererseits, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (je nach Anzahl) eine oder mehrere Methoden selber durchspielen. Sie sollen sich dabei in die Rolle von Studierenden hineinversetzen, die ihrerseits andere Rollen einnehmen und ausgestalten. Eine abschließende Diskussion hat das Ziel, Anwendungsfelder auszuloten und die Möglichkeit der Kombination dieser spielerischen Methoden mit anderen Trainingskonzepten zu diskutieren.

25. Schlüsselkompetenzen an Universitäten als Bildungschance

Dr. Jens J. Rogmann, Universität Hamburg, Fakultät für
Erziehungswissenschaft – Fachüberschreitendes Studium

- Was sind die Hauptprobleme universitären Lernens in den Bologna-Studiengängen?
- Inwieweit dürfen universitäre Lehr-Lern-Settings zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen „affirmativ“ bleiben?
- Welche kritischen, orientierenden, bildenden Elemente könnten universitäre Schlüsselkompetenzveranstaltungen bereichern?
- Was bedeutet das konkret für Didaktik und Umsetzung? Welche Probleme gibt es dabei?
- kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Entwicklung zur Mündigkeit als Bildungsziele universitärer Schlüsselkompetenzförderung in Betracht ziehen
- Anknüpfungspunkte kritischer Auseinandersetzung, Themen und didaktische Aufbereitung für spezifische Handlungskompetenzen finden



26. Key Competency Development & Online-Learning

Prof. Dr. Joel Schmidt, Dekan, Fakultät für Schlüsselqualifikationen,
Hochschule für angewandtes Management, Erding



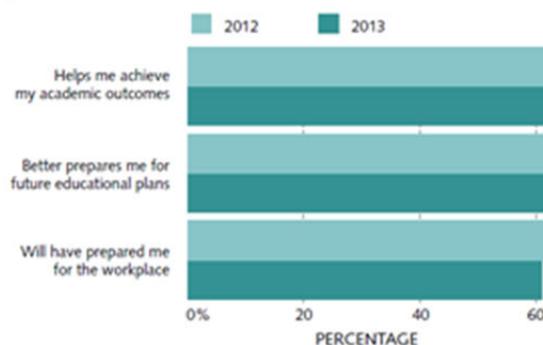
Background (1)



Technology and Outcomes Achievement

- Students value the ways in which technology helps them achieve their academic goals and prepares them for their future academic and workplace activities.

Dahlistrom, Walker,
Dizuban (2013)





Background (2)



Use of E-Books, Simulations and Educational Gaming, and E-Portfolios

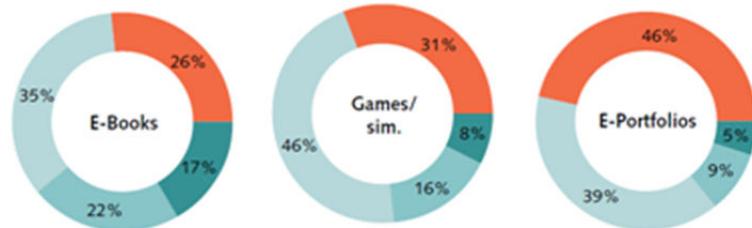
Dahlstrom, Walker, Dzluban (2013)

- Freely available course content/open educational resources are still in the experimental stages for most students

These technology tools/resources are not part of students' daily digital habits

■ Used in half or more
 ■ Used in a few
 ■ Used in one
 ■ Did not use

Extent of use in courses



03.09.2014

Schmidt, Rathmayer, & Redl: Key Competency Development & Online Learning

3

Background (3)



Learning Environment Preferences

Dahlstrom, Walker, Dzluban (2013)

- In general, students prefer blended learning environments

Definition: Blended Learning

- "...the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences."

Garrison & Kanuka (2004)

03.09.2014

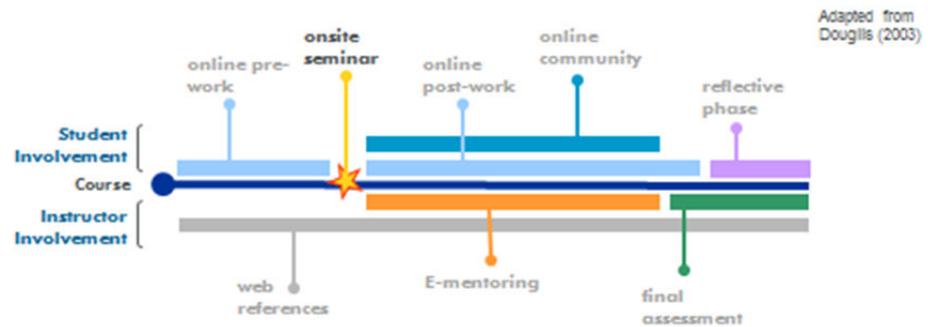
Schmidt, Rathmayer, & Redl: Key Competency Development & Online Learning

4



Blended Learning

- Flexible model for a blended learning course (one F2F component)



5

FACULTY OF KEY COMPETENCIES AT HAM



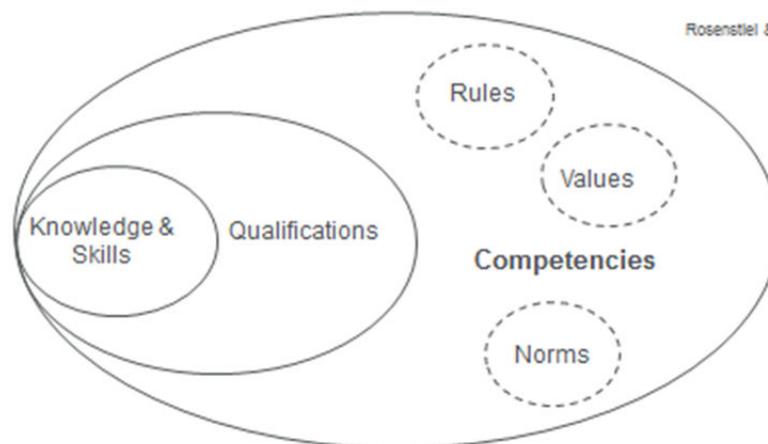
Definitions: Competence



An individual's ability or acquired cognitive skills for solving specific problems, including the related motivational, volitional and social readiness and skills for successful application of the solutions in variable situations and contexts...

(Weinert 2001, p.27)

Definitions: Competence (2)

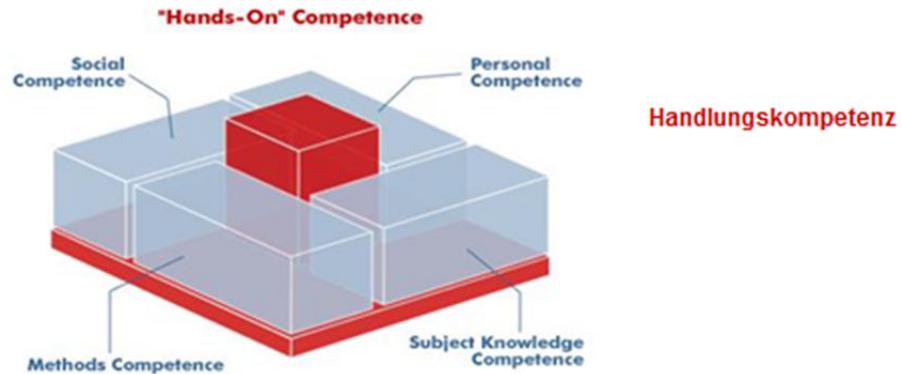




Definitions: Competence (3)

- Examining the tension between **GENERAL** and **SPECIFIC** (context-related) competency

Edeimann & Tippelt (2007)



Key Competencies

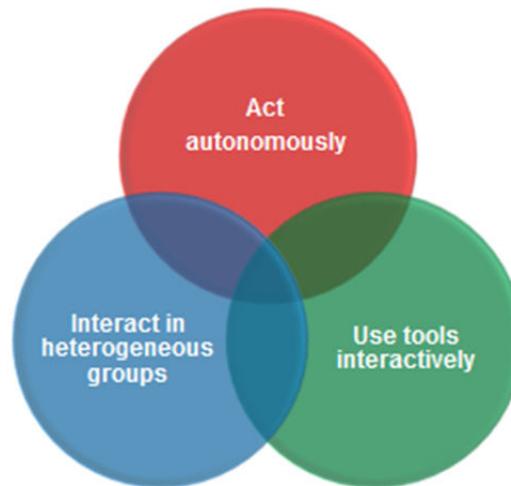
Bundles or small sets of competencies that enable a person to interact effectively in society within various situations and contexts:

- Contribute to valued outcomes for societies and individuals;
- Help individuals meet important demands in a wide variety of contexts; and
- Are important not just for specialists but for all individuals

OECD
(2003)



Key Competencies: 3 Categories



OECD
(2003)

Key Competencies at HAM



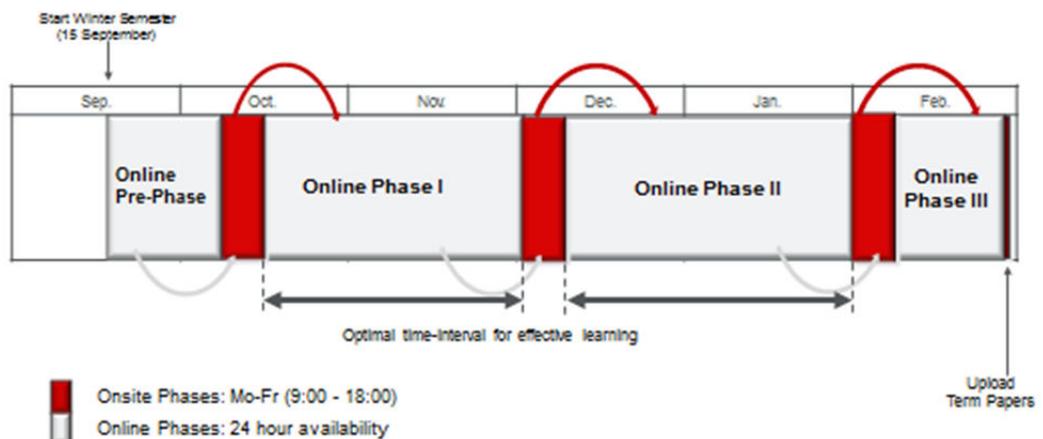


Key Competencies at HAM



Blended Learning at HAM

- Blended Learning model with 3 F2F components!





Online learning platform (moodle)



Calendar

Course Overview

Evaluation Tool

Online Library

Forums, Wikis, Chats...

Onsitephases

Workshop Challenge



1. How can we create learning experiences in blended formats that are meaningful, rich and valuable for students?
2. How can we evolve current blended learning environments effectively for new generations of learners?
 - Mobile learning, MOOCs, etc.

Blended Learning means **rethinking** and **redesigning** the teaching and learning relationship

Garrison & Kanuka
(2004)



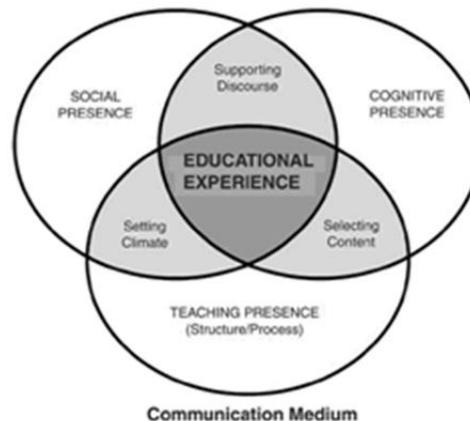
What does theory say?

1. How can we create learning experiences in blended formats that are meaningful, rich and valuable for students?

Community of Inquiry

Is shaped by...

- Purposeful
- Open
- Disciplined
- Critical discourse
- Reflection



Garrison &
Vaughan (2008)

What does theory say?

2. How can we evolve current blended learning environments effectively for new generations of learners?

- Technology has an overall positive impact on learning (Tamim et al., 2011)
- Blended learning can offer better achievement outcomes than classroom instruction (Bernard et al., 2014), especially when offered with:
 - effective computer support (cognitive vs. content/presentational)
 - at least one interaction treatment:
 - student-student
 - student-teacher
 - student-content



Discussion Groups



- Group 1: Community of Inquiry
- Group 2: Interaction Treatments
- Group 3: Boundless Exploration

Please discuss the 2 main questions and report (briefly)
on your findings!

Debriefing and Closure





References



- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmidt, R.F., Tamim, R.M. & Abrami, P.C. (2014): A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 87-122.
- Dahlstrom, E., Walker, J.D., Dziuban, C. (2013): ECAR study of undergraduate students and information technology (Research Report). Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research. Retrieved on July 29, 2014 from: <http://net.educause.edu/in/library/pdf/ERS1302/ERS1302.pdf>
- Douglass, F. (2003) Blended learning: choosing the right blend. In: B. Hoffman (Ed.) *The encyclopedia of educational technology*. Retrieved July 29, 2014 from http://www.etc.edu.cn/eeet/articles/blended_learning/index.htm
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2007). Kompetenzentwicklung In der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, Sonderheft 8, S. 129-148.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. V. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen In der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008): Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Neuchâtel.
- Tamim, R.M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abrami, P.C. & Schmid, R.F. (2011): What forty years of research says about the impact of technology on learning: a second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81 (1), 4-28.

Authors:



Prof. Dr. Joel Schmidt*

Dekan, Fakultät für Schlüsselqualifikationen

- English/Business English
- Kommunikation, Teamentwicklung



Prof. Dr. Sabine Rathmayer*

- Wirtschaftsinformatik



Prof. Dr. Michael Riedl

- English/Business English

* = workshop presenter



27. Nächste Jahrestagung

Die nächste Jahrestagung findet vom 1. bis 3. September 2015 in Treuchtlingen statt und beschäftigt sich mit dem Themenfeld Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Teamentwicklung. Sie wird gemeinsam mit der Hochschule für angewandtes Management in Erding ausgerichtet.

12. Jahrestagung 2015



„Schlüsselkompetenzen im Wandel: Teams, Tools & Technology“

Wann: 2.-3. September 2015 (Pre-Workshop am 1. September)

Wo: Treuchtlingen (Naturpark Altmühltal, Bayern)

HAM Adventure Campus Treuchtlingen
Hahnenkammstr. 19
91757 Treuchtlingen

SAVE THE DATE!



Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.

**Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?
Universität Göttingen – 01.-03.09.2014**

Tobina Brinker, Referentinnen und Referenten
19.12.2014

Seite 130 von 130

Angaben zu den Referentinnen und Referenten unter den einzelnen Beiträgen



Prof. Dr. Tobina Brinker, Leiterin des Netzwerks hdw nrw – Hochschuldidaktische Weiterbildung der 20 Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Bielefeld. Diplom-Pädagogin mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Promotion über neue Medien im Führungskräfte-Training, Weiterbildung zum systemischen Coach, Lernprogramm-autorin, Trainerin und Beraterin für Hochschuldidaktik und Schlüsselkompetenzen.

Vorsitzende der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. und Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd.

Mehr unter <http://www.fh-bielefeld.de/didaktik/>