

EINFÜHRUNG

Einführung in die Handreichung

Was soll dieser Band?

Dieser Band für Lehrende in der Lehrerbildung bezieht sich auf Vorgehensweisen und Inhalte zur Vermittlung von Wissen zum Classroom Management (CM). Lehre ist selten aus einem Guss. Sie ist diskursiv und beleuchtet viele Facetten eines Themas. Sie hat etwas Kursorisches, Unfertiges, manchmal auch Improvisiertes. Man kann mit einem Sachverhalt nach einer Diskussion von 20 Minuten fertig sein. Manche Inhalte erschließen sich nicht nach nur einer Veranstaltung.

In Bezug auf das vorliegende Thema ist die Herausforderung groß, die Zeit so optimal zu nutzen, dass nach Veranstaltungsende relevante Wissensbestände zum CM/Klassenführung gesichert sind. Denn Classroom Management (im Folgenden als CM bezeichnet) ist häufig kein verpflichtendes Thema in der Lehrer/innenausbildung und wenn doch, umfasst es nicht selten nur eine einzige Veranstaltung. Da Wissen auf diesem Gebiet immens wichtig für das weitere Berufsleben ist, beispielsweise für das eigene Stresserleben beim Unterrichten, den Lernerfolg der Schüler/innen und deren individuelle Entwicklung, habe ich mich entschlossen, dieses Buch zur Lehre auf diesem Wissensgebiet zu schreiben.

Damit will ich keineswegs sagen, dass nicht auch viele andere Themen in der Lehrer/innenausbildung relevant sind. Meine eigene Lehre umfasst z.B. Vorlesungen und Seminare zu Themen wie Geschlechtsspezifische Identitätsentwicklung, Sozialpsychologische Grundlagen und Anwendungen für die Schule, Körper und Schule, Gruppenpsychologie für die Schule, etc. Und auch viele andere Wissensgebiete haben ohne Zweifel eine hohe Relevanz für das Berufsleben eines/einer Lehrers/in.

Allerdings bin ich der Meinung, dass das vorliegende Thema für zukünftige Lehrer/innen ein Kernstück ihrer Ausbildung darstellt. Es umfasst eine sehr enge Verquickung zwischen Theorie und Praxis, die auf den Alltag in der Schule bezogen ist. Ohne das hier zusammengetragene Wissen, so würde ich behaupten, bemerken zukünftige Lehrer/innen viele Probleme in ihrem Berufsalltag entweder gar nicht oder sie verstehen sie falsch und handeln dann so, wie sie meinen es tun zu müssen, weil sie es selber so erlebt haben oder kennen. Das kann manchmal richtig, aber manchmal auch falsch sein; in jedem Fall bleiben Entscheidungen ohne Wissensgrundlage dem Zufall der eigenen Erfahrungswelt und nicht professionellen Standards, die auf empirisch nachvollziehbarer Grundlage entwickelt wurden, überlassen. Als Wissenschaftlerin gebe ich mich nicht gerne mit Behauptungen aufgrund eigener Erfahrungen zufrieden. Deswegen haben wir in unserer Arbeitsgruppe die hier zusammengetragenen Inhalte einer jahrelangen und sehr ausführlichen Forschung unterzogen.

Kurz zusammengefasst kommen wir aufgrund unserer Untersuchungen zu den folgenden Erkenntnissen:

- Wissen zu CM wird von den Studierenden des Lehramtes geschätzt und als relevant befunden.
- Wissen zu CM erhöht die wahrgenommene Selbstwirksamkeit von Studierenden, auch in schwierigen Situationen angemessen handeln zu können.
- Wissen zu CM erhöht die Kompetenzen, auch in schwierigen Situationen angemessen handeln zu können.
- Je länger Studierende das neue Wissen in Handlungen einüben können, desto größer der Effekt des Wissens in der Praxis.

Die hierzu relevanten Quellen werden jeweils im Anschluss an ein Kapitel genannt, so auch hier.

Die vorliegende Handreichung will nun einen Überblick über die als relevant erkannten Wissensselemente zum CM geben und Anregungen liefern, wie dieses Wissen vermittelt werden kann. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit des Wissens erhoben. CM-Forschung umfasst ein so weites Feld, dass daraus die gesamte Lehrer/innenausbildung bestritten werden könnte. Die hier versammelten Inhalte geben die Grundlage für mehrere inhaltlich reich ausgestattete universitäre Veranstaltungen ab. Es werden Themen angeschnitten, die sich als anregend in der Diskussion mit Studierenden herausgestellt haben.

Das Handbuch dient also der Sicherung notwendigen Wissens zum CM und bildet somit einen *Mindeststandard* für dieses Thema innerhalb der Lehrerausbildung ab. Die Inhalte beruhen auf zwei Lehrbüchern und werden in diesem Band nicht mehr dargestellt, sondern nur noch in zu vermittelnder Form thematisiert. Deswegen ist dieser Text, anders als ein Standardtext aus der Wissenschaft, nicht von der Zitation wissenschaftlicher Quellen laufend unterbrochen, sondern wichtige Quellen werden jeweils am Ende eines Abschnitts zitiert.

Es werden Themen und Methoden beschrieben, die sich bewährt haben. Grundlage sind sieben Seminare, die hierzu gehalten wurden, und etliche Vorlesungen sowie mehrjährige Theorie-Praxisprojekte, die hierzu durchgeführt wurden. Aus diesen Veranstaltungen ist auch eine Fülle von Studierendenstimmen zusammengekommen, die in der Darstellung der einzelnen Inhalte Gehör finden.

Spezifische Herausforderung für Dozierende bei der Vermittlung von CM

Wer CM lehren will, muss CM machen: Beim Lernen von CM muss man CM erleben. Denn die zentralen Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung sind auf die Interaktionen zwischen Dozierenden und Studierenden übertragbar. Studierende bringen ihre dominanten, überlernten Reaktionen mit und übertragen diese auf die spätere individuelle Beziehungsgestaltung mit den Schülern/innen, aber auch auf die mit der Gruppe. Sind nicht auch die eigenen Erfahrungen an der Universität, die Interaktionen mit den Dozierenden, prägend für diese Gestaltung?

Es ist sicher recht unglaublich über die Relevanz einer entwicklungsunterstützenden Beziehung zu dozieren, wenn man selber einen abweisenden oder arrogant wirkenden Interaktionsstil mit Studierenden etabliert hat. Lehre über beispielsweise Methoden hat dieses Problem nicht in diesem Ausmaß, auch wenn ohne Zweifel ein freundlicher Interaktionsstil insgesamt lernförderlich ist. Für CM gilt dies aber in ganz besonderem Ausmaß. Abbildung 1 soll dies in Gestalt einer simplen additiven Gleichung unterstreichen: Wissen zu CM setzt sich zusammen aus auf Empirie basiertem Wissen, aus dem Training des Praxistransfers und den Erfahrungen, die bei der Wissensvermittlung gemacht wurden und die wiederum reflexiv in Forschung und Praxis eingebracht werden.

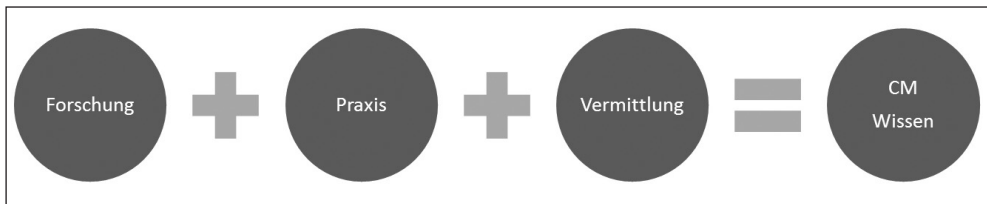


Abbildung 1: Bestandteile von CM Wissen

Es können natürlich theoriegeleitete Hypothesen entwickelt werden zu der Frage, wie diese Elemente möglicherweise interagieren. Das ist aber nicht Thema dieser Handreichung. Für die Handreichung bedeutet dies zunächst, dass Inhalte in der Lehre zu CM alle drei Elemente berücksichtigen sollten.

Aufbau der Inhalte

Die Handreichung hatte in vorherigen Versionen recht unterschiedliche Strukturen, deren Chronologie hier nicht wiedergegeben werden soll. Alle Versionen waren ausnahmslos unbefriedigend, da sie diesem Band entweder einen zu starken Lehrbuchcharakter verliehen hätten oder aber der Doppelstruktur dieses Unterfangens nicht gerecht geworden wären, sowohl die Inhalte in Bezug auf Forschung und Praxis zu berücksichtigen als auch die Ebene der Hochschullehre und ihrer Spezifika einzubinden. Formal sind diese Ebenen nun dadurch kenntlich gemacht, indem sie in unterschiedlichen Teilen der Handreichung ausgeführt werden.

Bei den Inhalten gibt es also erstens die Ebene der Forschung und Praxis und Anregungen dazu, wie diese formal vermittelt werden können in Form von Präsentationen, Rollenspielen, kognitiven Aufgaben, Gruppenarbeiten, Textempfehlungen etc. In diesem Band sind in dem Teil II, CM von A bis Z, 28 Aspekte hierzu zusammengetragen worden ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wird von der eigenen Akzentsetzung, dem eigenen Lehrstil, der Veranstaltungsform und -größe sowie dem möglichen Zeitmanagement abhängen, welche Bearbeitungsvarianten gewählt werden. In dem Teil III, Veranstaltungen, werden außerdem zwei Seminarkonzepte beschrieben, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Vermittlung von CM nähern. Schließlich liegt dem Band ein Datenträger bei, dem Präsentationsrohlinge für eine Vorlesung und Materialien zu einem Seminar zu entnehmen sind.

Da jedoch CM sich der besonderen Herausforderung zu stellen hat, dass die Inhalte durch ein glaubwürdiges Modellverhalten der/s Dozierenden unterstrichen werden bzw. durch ein unglaubliches Modellverhalten konterkariert würden, ist die Ebene der Hochschullehre besonders zu berücksichtigen. Sie stellt die zweite Ebene der hier zusammengetragenen Aspekte dar. Sie umfasst in dem Teil I, Hochschullehre von A bis Z, 26 Erläuterungen zu so verschiedenen Inhalten wie Haltung gegenüber Studierenden, Medien etc.

Gewählt habe ich als Ordnungsmethode das Alphabet. In meinen Augen überwiegen die Vorteile (leicht zu lesen, übersichtlich, flexibel in der Zusammenstellung) die Nachteile (insbesondere den Eindruck von Inkohärenz). Ich hoffe, dass sowohl Form als auch Inhalt viele Dozierende in der Hochschullehre speziell für die Vermittlung von CM anregen können und sich diese Handreichung hierfür als hilfreich erweist.

Literatur

Grundlagentexte für Lehre zu CM

Zwei Bände wurden im Verlauf der schulbezogenen sozialpsychologischen Forschung unserer Arbeitsgruppe entwickelt, die eine bereits positiv getestete Grundlage für Veranstaltungen zum Thema CM liefern. Verweise auf diese beiden Bände finden sich jeweils an den hierzu passenden

Stellen. Alle Inhalte der Veranstaltungen können mit Hilfe dieser beiden Bände vertieft werden bzw. die Bände geben zahlreiche Anregungen für weitere vertiefende Literatur.

- Steins, G. (2014). Sozialpsychologie des Schulalltags. Band I: Grundlagen und Anwendungen. 2. substanziell überarbeitete Ausgabe. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G., Bitan, K., & Haep, A. (2014). Sozialpsychologie des Schulalltags. Band II: Im Klassenzimmer. Lengerich: Pabst Science Publishers. (2. überarbeitete Auflage 2015).

Forschungsergebnisse zur Wirkung von CM-Wissen

In den folgenden Publikationen finden Sie aktuelle Ergebnisse zu den Wirkungen von CM-Wissen für die Selbstwirksamkeit der Studierenden und deren Kompetenzen.

- Steins, G., Haep, A. & Wittrock, K. (2015). Technology of the Self and CM - A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6, 2090-2104. DOI: 10.4236/ce.2015.619213.
- Steins, G., Wittrock, K., & Haep, A. (2015). Contents of CM: What is necessary, what is possible, how Is it done at school? *Creative Education*, 6, 2045-2062. Doi: 10.4236/ce.2015.619210.
- Steins, G., Wittrock, K., & Haep, A. (2016). The effects of classroom management education on handling a class disruption among teacher students. *Creative Education*, 7, 2403-2422. Doi: 10.4236/ce.2016.716231.
- Wilton, T. & Steins, G. (2012). Umgang von Lehrenden mit Stress: Zur Bedeutung des Konzeptes rationaler Gedanken in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*, 23, 7-32.

TEIL I

Hochschullehre von A-Z

Vorge stellt werden nun 26 Aspekte, alphabetisch geordnet. Viele Aspekte werden durch die Stimmen Studierender illustriert, Zitate, die aus den seminarbegleitenden Lerntagebüchern entnommen wurden.

1. Ansprechbarkeit

Lehrende an Hochschulen und Universitäten haben einen recht unterschiedlichen Betreuungsschlüssel aufzuweisen, der es manchmal unmöglich macht eine persönliche Betreuung zu gewährleisten. Insbesondere Studierende in sogenannten Massenstudiengängen sind hiervon betroffen. Es ist den Studierenden so gut wie unmöglich einen Lehrenden persönlich über einen längeren Zeitraum kennenzulernen. Damit schwinden natürlich auch die Möglichkeiten, Studierende persönlich zu begleiten und als Modell dafür fungieren zu können, wie Interaktionen unterstützend gestaltet werden können. Aber selbst bei bestem Willen können Hochschullehrende unter bestimmten Bedingungen keine individuelle Betreuung bieten.

Im Folgenden einige Strukturen, die dem Mindeststandard entsprechen, von zusätzlichen Strukturen ergänzt, die eine Studierendenbetreuung besser machen. Grundsätzlich sollte eine gute Betreuung den Studierenden Kontrolle über ihre eigenen Handlungen geben und diese auf einer realistischen Basis ermutigen.

Mindeststandard an Bereitstellung von Ansprechbarkeit und Betreuung

- Regelmäßige Sprechstunden
 - ⇒ Die in der Regel nicht ausfallen.
 - ⇒ Ausfallzeiten werden angekündigt.
- Erreichbarkeit über E-Mail
 - ⇒ E-Mails werden regelmäßig beantwortet.
 - ⇒ Tipp: Intervalle der Bearbeitung werden transparent gemacht (z.B. auf der eigenen Homepage)
- Mindestbetreuungsangebote
 - ⇒ Kandidaten/innen für Qualifikationsarbeiten und Prüfungen wissen, welche Termine für Rückfragen zur Verfügung stehen.
 - ⇒ Hierfür werden Anzahl und Ort und Zeit festgesetzt.
 - ⇒ Dies kann in Gruppen geschehen und muss nicht individuell laufen.

Zusätzliche Strukturen, die die Qualität von Ansprechbarkeit und Betreuung verbessern

- Regelmäßige Sprechstunden
 - ⇒ Die einen Zeitpuffer beinhalten, so dass auch die letzten Studierenden „dran“ kommen.
- Erreichbarkeit über E-Mail
 - ⇒ E-Mails werden nicht nur regelmäßig beantwortet, sondern auch aktiv geschrieben, um zum Beispiel für bestimmte Besprechungen auch selber aktiv Termine einzufordern. Auch können Foren eingerichtet werden, über die Fragen beantwortet werden, die für alle sichtbar sind.
- Mindestbetreuungsangebote
 - ⇒ Zusätzlich zu den Gruppenangeboten können in bestimmten Stoßzeiten auch Zeitfenster für bestimmte Anliegen zur Verfügung gestellt werden.

2. Besonderheiten der Hochschullehre

Hochschullehre ist nicht mit Unterricht in der Schule zu verwechseln. Lehre ist immer nur eine Teilaufgabe der Gesamtaufgabe von Wissenschaftlern/innen an Hochschulen. Lehre bezieht sich auf Grundlagen, die sehr spezifisch sind, und soll, anders als Schule, keine Allgemeinbildung ermöglichen, sondern setzt diese voraus. Lehre an Hochschulen ist immer in Verbindung zur Forschung in bestimmten Disziplinen zu betrachten.

Eine Besonderheit der Hochschullehre ist, dass sie in vielfacher Weise bestimmte Fähigkeiten bei den Studierenden voraussetzen muss, um auf einem hohen Niveau durchgeführt werden zu können.

Voraussetzungen für eine qualitativ gute Hochschullehre sind:

- Eine sehr hohe Lesekompetenz der Studierenden, die sich auch auf internationale Fachliteratur erstreckt.
- Eine hohe Frustrationstoleranz. Diese ist notwendig, um sich auch durch Sachverhalte arbeiten zu können, die zunächst unzugänglich erscheinen.
⇒ Damit zusammen hängt Soziale Kompetenz: Studierende sollten in der Lage sein die Unbill von Gruppenarbeiten und anderen teambezogenen Arbeiten ertragen zu können; auch die Notwendigkeit, mit anderen Studierenden oft in relativ beengten Verhältnissen sich aufzuhalten (Rushhour in der Mensa; Stoßzeiten in der Bibliothek, volle Seminarräume) und sich dabei so zu verhalten, dass sie andere nicht in ihrer Konzentration beeinträchtigen.
- Eine sehr gute Schreibkompetenz: Studierende sollten Texte bereits leserlich und kohärent in ihrer inhaltlichen Argumentationsstruktur schreiben können. Rechtschreibung und Orthographie sollten kein Thema mehr sein.

Auch wenn natürlich nicht alle Studierenden diese Kompetenzen in einem hohen Maß erfüllen, tut es doch die überwiegende Anzahl der Studierenden. Diese Voraussetzungen zeigen aber deutlich, dass Hochschule ein anderer Ort als Schule ist.

Hochschullehre darf nun einerseits diesen hohen Standard voraussetzen.

Andererseits wird ihre Qualität aber auch von menschlichen Interaktionen beeinflusst. Ein wichtiger Inhalt von CM Wissen besteht darin, dass Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung internalisieren, dass ihre persönliche Interaktionsgestaltung mit den Schülern/innen eine wichtige Basis guten Unterrichts ist. Hochschullehre in CM muss deswegen einer guten Interaktionsgestaltung zwischen Dozierenden und Studierenden verpflichtet sein, d.h. unterstützend, anregend, ermutigend sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie in einem anderen Kontext stattfindet: Studenten/innen sind keine Schüler/innen, die Hochschule ist keine Schule.

3. Cultural Responsive CM

Cultural Responsive CM (in der Fachliteratur abgekürzt als CRCM) ist ein wichtiges Thema auch für die Hochschullehre. Wie Forschungsarbeiten zeigen, ist die universitäre Kultur für einige Gruppen von Studierenden fremd und wird als distanziert erlebt. Das führt dazu, dass sie wahrscheinlicher entmutigt werden als Studierende, welche in mit dem Hochschulklima kompatiblen Settings aufgewachsen sind. Hochschullehrende, die dieses Thema in Veranstaltungen zu CM behandeln, sind also auch Modelle für CRCM.

Anders als in der Schule ist hier nicht unbedingt der Verzicht auf akademische Sprache in den Veranstaltungen gemeint. Ein wichtiger Aspekt eines Studiums ist es ja gerade mit einem Fach, und d.h. auch mit dessen Sprache, vertraut zu werden. Und hier stehen die meisten Studierenden zunächst ganz am Anfang. Wie auch in der Schule ist es wichtig eigene Positionen und Bewertungen gegenüber Gruppen von Menschen zu kennen und sie aus der Interaktionsgestaltung mit einzelnen Studierenden herauszuhalten. Auch deswegen sind Standards in der Hochschullehre wichtig: Sie haben Vorrang vor den eigenen privaten Vorurteilen und Urteilen. Insbesondere CRCM kann nur so glaubwürdig vermittelt werden.

Im Übrigen gilt dies nicht nur für kulturell beschreibbare Gruppen, sondern für alle anderen zentralen Merkmale von Menschen wie Geschlecht, Alter usw.

Literatur:

- Stephens, N.M., Fryberg, S.A., Markus, H.R., Johnson, C.S. & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (6), 1178-1197.

4. Deeskalation

Ein Qualitätsmerkmal von Interaktionsgestaltung ist ihre Konstruktivität. Hier gibt es eine hohe Übertragbarkeit der Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung auf Hochschuldidaktik. Auch in der Hochschule gilt es, Entwicklungsprozesse der in der Regel jungen Studierenden zu beachten und vor allem bei entstehenden Konflikten zu deeskalieren. Eine Ausbildung an einer Hochschule ist keine Fortbildung oder Weiterbildung, sondern für die meisten die erste berufliche Sozialisationsphase. Eine berufliche Identität wird erst aufgebaut. Dazu kommt, dass auch in dieser Zeit die biologische Gehirnentwicklung des Menschen durchaus noch nicht abgeschlossen ist, und Kon-

trollmechanismen, dazu gehört auch die Selbstregulation, noch nicht so funktionieren wie bei Erwachsenen.

Deswegen ist es nützlich deeskalierende Konfliktlösungsstrategien anwenden zu können. Auch als Hochschuldozent/in sollte man die Freiheit haben dies tun zu können, da hiermit unnötige Konflikte verhindert werden können. Deeskalation ist eine grundlegende Präventionsstrategie.

Ein Beispiel:

Ein Student spricht einen Dozenten A nach der Vorlesung an, dass er rechtlich gegen den Workload einer Modulabschlussprüfung im Auftrag der Fachschaft vorgehen wird. Der Dozent A schlägt vor, dass dies informell mit allen Modulbeteiligten geklärt werden könnte, er aber unabhängig davon, um keine Fristen zu verpassen, den rechtlichen Weg einschlagen kann.

Wenige Tage später entzündet sich bei der Terminfindung per E-Mail ein Streit:

Der Student kann nicht den von Dozent B vorgeschlagenen Termin annehmen und äußert sich erstaunt darüber, dass Dozent C nicht im E-Mail-Verteiler sei (der eine wichtige Rolle in dem Modul spielt). Das ärgert Dozent B und er schiebt eine gepfefferte Antwort an den Studenten (Form und Sache würden ihn eigentlich nichts angehen). Dozent A ruft Dozent B an und bittet ihn um eine gemäßigte Wortwahl. Dozent B hatte aber bereits gehört, der Student sei schwierig. Dozent C hatte in der Zwischenzeit den Studierenden öffentlich im Seminar zur Rede gestellt, auf eine Art und Weise, dass sich dieser nun hilflos und vor allem gedemütigt fühlte und daraufhin zwei weitere Instanzen eingeschaltet hatte.

Es folgt nun eine Flut von Schriftverkehr zwischen verschiedenen Funktionsträgern der Fakultät, dem Justitiariat der Universität, dem Studenten und der Ombudsfrau etc.

Endlich wird ein Termin gefunden, an dem nun sieben Personen teilnehmen. Am Tag nach der Terminfindung trifft Dozent A zufällig die beiden anderen Dozenten B und C.

Dozent C beschreibt Dozent B ungefragt sein Vorgehen gegenüber dem Studierenden in seinem Seminar und unterstreicht mit entsprechenden Gebärden seine Meinung, „der Typ sei völlig verrückt, ein Einzelgänger und nicht legitimiert“. Dozent C ist von der Reaktion des Dozenten A überrascht, der das öffentliche und möglicherweise auch respektlose Verhalten des Dozenten gegenüber dem Studenten kritisiert. Er versucht seine Äußerungen abzuschwächen.

Das Gespräch findet nach einer komplizierten Terminfindung statt und eskaliert. Dozent B macht dem Studenten sehr rasch klar, dass er mit ihm erst gar nicht reden würde. Beide Seiten, der Studiengang und der Student schalten daraufhin weitere Instanzen ein. Dozent A und Dozent C nehmen nun informell mit dem Studenten Kontakt auf und lösen das Problem des Workloads, indem sie verschiedene Varianten im laufenden Semester ausprobieren. Nach sechs Monaten findet ein abschließendes Gespräch statt, und zwar in einer kleinen Runde ohne Dozent B; die Ombudsfrau vergisst den Termin. Die beste Variante wird in das Modulhandbuch aufgenommen.

Die harschen Worte des Dozenten B waren sehr destruktiv. Er konnte es nicht ertragen, dass ein Änderungsprozess in der Domäne der Lehre von jemandem angestoßen wurde, der „nichts zu sagen hat“. Der Student fühlte sich gekränkt und hatte daraufhin Verstärkung mobilisiert. Wie wir aus der Konfliktforschung wissen: Je mehr Verbündete, desto stärker eskaliert der Konflikt. Erst durch konstruktives Einlenken und in Abwesenheit von Dozent B konnte eine gute Lösung implementiert werden.

Literatur:

- Forsyth, D. R. (2013), Group Dynamics. London:Brooks/Cole, Wadsworth.

5. Didaktische Herausforderungen

Ein Studium führt in eine Welt ein, die mit den bisherigen Erfahrungen oft wenig gemeinsam hat. Studierende haben normalerweise unrealistische Erwartungen von einem Studium und verstehen häufig erst im Laufe des Studiums, was sie da eigentlich machen. Viele Fähigkeiten können vorausgesetzt werden. Am Ball zu bleiben und auch schwierige Phasen von Studieninhalten zu bewältigen ist aber auch eine Frage des hochschuldidaktischen Geschicks.

Akademische Lehre selbst kann viel dazu beitragen, Studierende zu ermutigen und zu begeistern, indem Lehrende mit Beispielen arbeiten, Sachverhalte veranschaulichen und sich auf Diskurse einlassen sowie Unterstützung signalisieren und geben. Vis-à-vis-Interaktionen sind in besonderem Maße dazu geeignet, Lernprozesse zu fördern. Es gilt deswegen als ein Leitsatz für dieses Handbuch, der immer wieder aufgegriffen werden wird: Lehrkultur ist Lernkultur ist Lehrkultur.

6. Evaluation

Evaluation bleibt ein zweischneidiges Schwert (mindestens). Sie macht Arbeit, führt nicht immer zu umsetzbaren Erkenntnissen, aber es geht auch nicht ohne sie. Denn ohne Rückmeldungen sind Menschen in der Regel nicht in der Lage, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen.

Woher weiß man, ob CM wirkt?

Eine wirkliche und faktisch begründete Evaluation von CM-Veranstaltungen wäre ein Blick in das Klassenzimmer, in dem die Studierenden nun als Lehrer und Lehrerinnen agieren. Setzen sie das um, was sie gelernt haben? Sind sie sich der Standards professioneller Interaktionsgestaltung und guten Unterrichts bewusst? Machen sie es besser als einstige Studierende ohne CM-Wissen? Die Frage nach dem Transfer des Wissens, an der Universität erworben, auf die tatsächlich gelebten Berufsfelder ist nicht spezifisch für CM, sondern betrifft sehr viele Disziplinen und Themen in den Disziplinen, die universitär gelehrt werden.

Wie CM tatsächlich umgesetzt wird, entzieht sich der akademischen Lehre und sollte CM-Dozierende nicht entmutigen. Umsetzung bedarf eines überwachten Trainings, sowohl in universitären Seminaren als auch an Schulen. Bestimmte Veranstaltungsformen erlauben dies schlicht nicht. Deswegen ist das ein Thema, das in kleineren Seminaren umgesetzt werden kann (siehe Teil III Veranstaltungen). Es ist auch ein Thema, das in Schulleiterfortbildungsinhalten gehört.

Eine Möglichkeit, sich einen Überblick über den Wissenszuwachs zu verschaffen, ist nach wie vor die Durchführung eines Wissenstests, der nicht benotet sein muss, sondern einfach nur der Information über einen Wissenszuwachs dient.

Auch für die Studierenden kann dies sehr nützlich sein. Eine Studentin schreibt hierzu in ihrem letzten Lerntagebucheintrag, der ein Resümee einschließt:

„Mir war nicht bewusst, dass ich einiges aus diesem Seminar mitgenommen hatte, bis ich den Wissenstest erneut ausgefüllt hatte. Ich konnte zu fast allen Punkten nun etwas sagen, wenn es eben auch nur ein zwei Begriffe waren. Die ganzen Seminarinhalte haben sich unterbewusst eingeschlichen und ich habe sie verinnerlicht. Das liegt sicherlich daran, dass ich sehr gewillt war über dieses Thema mehr zu erfahren, aber auch an der Art und Weise, wie das Seminar gestaltet war. Insbesondere das Einüben von Verhalten und das Ausprobieren habe ich als wichtig und einprägend empfunden.“

Viele empirische Arbeiten weisen darauf hin, dass CM-Wissen und CM-Training durchaus Transfereffekte haben, allerdings kann ein/e Lehrende/r in CM nur wissen, ob das vermittelte Wissen angekommen ist. Die Testung des Wissenszuwachses ist deswegen auch ein wichtiger Aspekt der Selbstevaluation.