

Ulrike Nespital, Philipp Gareis & Lisa Zirbes

Didaktische Entwicklung des Co-Teachings Moderationstraining für Geographie- Studierende

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird das Co-Teaching-Lehrkonzept „Moderationstraining für Geographiestudierende“, das in das Pflicht-Praxismodul des Studiengangs im ersten Semester des Masterstudiengangs Wirtschaftsgeographie und Raumentwicklungspolitik (WIREP) integriert wurde, beschrieben. Das Lehrkonzept wurde zunächst in einer Pilotstudie im Wintersemester 2016/17 erprobt und anhand der Ergebnisse weiterentwickelt. In einem zweiten Durchlauf im Wintersemester 2017/18 wurde dieses durchgeführt und evaluiert. Inhalte des Moderationstrainings sind das Lernen und Anwenden von rhetorischen Fertigkeiten wie Fragetechniken, die Auseinandersetzung mit der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand von Beobachtenden- und Video-Feedback sowie eine fachliche (themenbezogene) und außerfachliche (moderations- und rhetorikbezogene) Rückmeldung der beiden Lehrenden. Ziel war es, dass sich die Studierenden selbstreflektierend Moderations- und Präsentationskompetenzen aneignen, diese anhand von Fachinhalten verknüpfen und somit ihr Wissen erweitern konnten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrkonzept im Hinblick auf den Erwerb der Schlüsselqualifikation Moderieren erfolgreich war. Dabei erzielte das an die Ergebnisse angepasste Modul bessere Ergebnisse als das Modul in der Erprobungsphase.

Schlüsselwörter

Co-Teaching, Schlüsselqualifikation, Moderationstraining, Video-Feedback, Evaluationsergebnisse

Didactical development of a co-teaching Facilitation training for Geography Students

Abstract (engl.)

The present article describes the co-teaching concept “Facilitation training for Geography Students”, which was integrated in the first semester of the compulsory practi-

cal module of the Economic Geography and Spatial Development Policy (WIREP) Master's programme. The teaching concept was first tested in a pilot study in Winter Semester 2016/17 and was further developed based on the results. In its second iteration in Winter Semester 2017/18 the revised concept was implemented and evaluated. The content comprises the acquisition and application of rhetorical techniques, such as questioning techniques, exploring participants' sense of self and others based on observer and video feedback as well as a disciplinary (topic-oriented) and non-disciplinary (facilitation and rhetoric oriented) feedback from both teachers. The aim was for students to self-reflectively acquire facilitation, presentation skills and to link these skills to their disciplines and thereby to broaden students' knowledge of their discipline and facilitation skills. The results show that the teaching concept was successful in terms of students' acquisition of key facilitation skills. The optimised version of the course based on the results achieved better results in comparison to those obtained during the pilot phase.

Keywords

Co-Teaching, key qualification, moderation training, video feedback, evaluation results

1 Einleitung

Der Bedarf an Schlüsselkompetenzen, insbesondere in der Rhetorik, ist in jedem Studiengang hoch. Da Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) in der Fachlehre zunehmend berücksichtigt werden sollen, werden bundesweit entsprechende Projekte an den Hochschulen gefördert. Eines dieser Projekte ist das seit 2012 vom BMBF geförderte Projekt „Einstieg mit Erfolg“ (seit 2016 „Einstieg mit Erfolg 2020“) an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Im Rahmen dieses Projekts werden außerfachliche Schlüsselkompetenzen in die Studiengänge integriert und teilweise anhand von Co-Teaching-Modulen angeboten. In diesen wird die Vermittlung der Fachinhalte mit den außerfachlichen Inhalten kombiniert. Die Co-Teaching-Lehrkonzepte werden entwickelt und in Pilotstudien auf ihre Wirksamkeit untersucht. Auf Basis der Ergebnisse werden die Konzepte angepasst und ebenfalls forschungsbegleitend durchgeführt.

Studien im Bereich Schreiben zeigen, dass die Verknüpfung von Fachlehre und Schlüsselkompetenzen, vermittelt in einem kombinierten Lehrkonzept, hohe Lerneffekte bei den Studierenden erzielen kann (Jacobs, 2007, a, b u.a.; Eriksson & Carlsson, 2013). Nach Göpferich treffen diese Lernerfolge auch auf andere Schlüsselkompetenzen zu (Göpferich, 2016), wie auch die Studie nach Nespital & Heiliger zeigt, welche die Wirksamkeit eines Co-Teaching-Lehrkonzepts im Studiengang Materialwissenschaft beschreibt. Es beinhaltet die Kombination der Vermittlung von Vortragskompetenzen und von Materialwissenschaftslehre und zeigte positive Lernerfolge sowohl in der Vortragsweise als auch in der Fachlehre (Nespital & Heiliger, 2019).

In einer Studie von Diller wurde die Anwendung von Methoden und Bekanntheit in der Praxis abgefragt (Diller, 2010). Deren Ergebnisse zeigten, dass die Moderationsmethode zu der am häufigsten eingesetzten und auch bekanntesten Methode in der beruflichen Praxis von Stadt- und Raumplanern gehört. Durch diese Relevanz für Geograph/inn/en wurde das Moderationstraining für Geographie-Studierende konzeptioniert und in das Pflicht-Praxismodul des Studiengangs im 1. Semester der Masterstudiengangs Wirtschaftsgeographie und Raumentwicklungspolitik (WIREP) integriert (JLU, 2018). Da dies der erste Versuch einer Integration von Moderationstrainings als Pflichtmodul für alle Studierenden in der Geographie darstellte, wurde der Kurs, der das erste Mal bereits 2015 auf diese Art durchgeführt worden war, bezüglich seiner Lehrinhalte und -methoden untersucht und im Hinblick auf Verbesserungspotenzial umfangreich evaluiert. Um größtmögliche Lerneffekte und Anwendungseffizienz der Moderationsmethode zu erreichen, sollte der Kurs hinsichtlich seiner Effektivität und seines Optimierungsbedarfs untersucht sowie die didaktische Entwicklung des Co-Teaching-Lehrkonzepts auf Basis der Evaluationsergebnisse dargestellt werden. Dabei steht folgende Fragestellung im Fokus: Welche Elemente des Kurskonzepts waren effektiv und welche Aspekte und Methoden sollten ggf. geändert werden, um das Konzept zu optimieren? Untersuchungsgegenstand waren zwei Kurse, die aufeinanderfolgend jeweils im Wintersemester 2016/17 und 2017/18 durchgeführt wurden. Beide Kurse wurden miteinander verglichen und im Hinblick auf die optimierten Veränderungsabsichten im zweiten Durchlauf qualitativ untersucht. Die wissenschaftliche Vorgehensweise ist dem Ansatz Scholarship of Teaching and Learning

(SoTL) zuzuordnen, da es sich um eine Studie zur eigenen Lehre (Huber et al., 2014) handelt.

Im vorliegenden Artikel werden zunächst fachwissenschaftliche Grundlagen zur Lehrkonzeption aufgezeigt. Dazu gehören Erläuterungen zur Schlüsselkompetenz „Moderieren im Fach“ sowie Moderationsmethoden und Kriterien einer gelungenen Moderation. Des Weiteren wird die Relevanz der Moderationsmethode für das berufliche Umfeld von Stadtgeograph/inn/en und Raumplaner/inn/en aufgezeigt. Im dritten Kapitel werden die Entwicklung und Optimierung des Lehrkonzepts „Moderationstraining für Geographie-Studierende“ beschrieben. Im vierten Kapitel wird die Studie zur Wirkungsweise des Lehrkonzepts vorgestellt, deren Ergebnisse schließlich zusammengefasst und diskutiert werden.

2 Fachwissenschaftliche Grundlagen zur Lehrkonzeption

2.1 Schlüsselkompetenz Moderieren im Fach

Der Begriff *Schlüsselqualifikationen* wird häufig synonym zu *Schlüsselkompetenzen* gebraucht und vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft als Kompetenzen definiert,

„[...] die über die rein fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus Türen aufschließen, Zugänge eröffnen und gesellschaftliche Teilhabe in einem umfassenden Sinne ermöglichen. Hierunter fallen auch Orientierungswissen i. S. eines Studium generale und die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. Es gilt, Fachübergreifendes und Interdisziplinäres in das Curriculum einzubauen und mit den fachlichen Inhalten zu verzahnen, damit kein oberflächliches und mechanisches Ausbildungskonzept entsteht.“ (Görts, 2009, S. 186)

Diese Verzahnung und Integrierung der Schlüsselqualifikation Moderieren fand im Curriculum des Master-Studiengangs WIREP an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt. Das Moderationstraining für Geographen, integriert in das Praxismodul, wird jährlich einmal im Wintersemester angeboten.

Die Fähigkeit, Fachinhalte moderieren zu können und als konstruktive Methode zu nutzen, findet ihren Ursprung in den 1960er Jahren, in dem vom *Quickborner Team* entwickelten Model *Entscheidertraining*. Der Schwerpunkt dieses Konzepts lag darin, zielgerichtet Entscheidungen in einer Teamsitzung konstruktiv und gemeinsam herbeizuführen, wobei das Moderieren hier schon eine bedeutende Rolle spielte. Moderation im engeren Sinne wird als eine systematische, strukturierte und offene Vorgehensweise, um Arbeits-sitzungen (Workshops, Besprechungen, Meetings, Qualitätszirkel, Teamsitzungen etc.) effizient vorzubereiten, zu leiten und nachzubereiten, definiert (Edmüller & Wilhelm, 2012, S. 6). Die Beteiligten konzentrieren sich dabei auf Inhalte, während Hierarchien zwischen den Teilnehmenden außen vor bleiben. Ziel ist es hierbei, Arbeitsprozesse und -ergebnisse transparent darzustellen.

Der Ablauf der Moderation besteht aus einem beginnenden Einstieg, in dem das Thema und die Ziele geklärt werden. In der Themen- und Problembearbeitungsphase

werden entsprechende Unterthemen gesammelt, ausgewählt und besprochen. Sind diese Themen nicht zufriedenstellend bearbeitet worden, wird in dieser Phase solange verweilt, bis sich eine konstruktive Einigung zur Planungs- und Ergebnissicherung weiterführen lässt (Abb. 1).

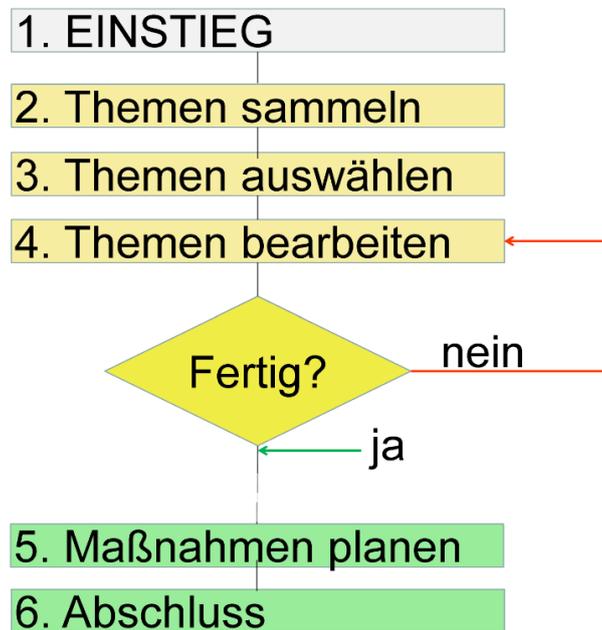


Abb. 1: Ablauf einer Moderation (Lüschow et al., 2011)

Wie die Definition des Stifterverbands schon deutlich macht, spielt auch die (Selbst-) Reflexion eine entscheidende Rolle bei der Aneignung von Schlüsselqualifikationen. „Erst eine Reflexion der divergierenden individuellen Interessen und äußeren Anforderungen vermag die souveräne und langfristige Aneignung und Umsetzung von berufsrelevanten Kompetenzen nachhaltig zu sichern.“ (Berendes, 2009, S. 370) Inwiefern diese Nachhaltigkeit durch das Üben der Moderationen im Kurs gesichert werden soll, wird im Lehrkonzept (Kapitel 3) dargestellt.

2.2 Moderationsmethoden

Ein/e Moderator/in kann und sollte sich während der Moderation verschiedener Methoden bedienen. Je nach Thema und Zielsetzung sollte dabei darauf geachtet werden, eine Methode so auszuwählen, dass sie einen effektiven Nutzen zur konstruktiven Bearbeitung eines Themas bildet. Im Folgenden werden die häufigsten Methoden vorgestellt:

Vorstellungsrunde: Diese Methode ist gerade zu Beginn einer Moderation wichtig. Je nach Gruppengröße kann die Moderationsleitung eine Vorstellungsrunde aller Anwesenden lenken. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Redebeiträge kurz und prägnant sind und das Wesentliche, das möglichst anhand von Leitfragen vorgegeben werden sollte, enthalten. Die Vorstellungsrunde kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. Soll die Vorstellungsrunde schriftlich erfolgen, ist eine für alle Anwesenden große Tabelle an einer Pinnwand von Vorteil. Hier können die Teilnehmenden ihre Antworten eintragen. Ziel der Vorstellungsrunde ist es, die Erwartungen der Teilnehmenden zu er-

fassen und somit eine konkrete Zielsetzung der Moderation setzen zu können (Wesley 2016, S. 4ff.)

Thesenaufstellung/Stimmungsbild: Bei dieser Methode wird eine These bewertet. Dafür wird die These am Flipchart angeschrieben und anhand einer Tabelle in Kategorien bewertet, z. B. sehr gut, gut, schlecht, sehr schlecht. Durch Abstimmungen über Meldungen oder Klebepunkte wird ein unvorhergesehenes Bild erzeugt, das die Meinung aller Teilnehmenden miteinbezieht und die Diskussionsgrundlage bilden kann (ebd., S. 6 f.).

Kartenabfrage: Mit der Kartenabfrage wird ein Brainstorming durchgeführt, bei dem Ideen, Themen, problematische Aspekte u. a. abgefragt werden können. Sie ist vor allem dann sinnvoll, wenn Lösungsvorschläge für ein bestehendes Problem oder kreative Ideen für eine Kampagne gesucht werden. Bei der Kartenabfrage können die Teilnehmenden anonym bleiben und haben damit die Möglichkeit, sich ohne mögliche Einschränkungen zu äußern. Eine mögliche Schwierigkeit kann jedoch darin bestehen, dass die verschriftlichten Stichwörter nicht selbsterklärend sind und Erläuterungen notwendig werden. Insgesamt kann dadurch die Kartenabfrage sehr viel Zeit in Anspruch nehmen (Edmüller 2012, S. 61 ff).

Zurufabfrage: Die Zurufabfrage kann auch mit dem Brainstorming als Moderationsmethode gleichgesetzt werden. Sie dient ebenfalls der Ideensammlung zu einem bestimmten Thema, sollte jedoch nicht in einer zu großen Gruppe erfolgen (nach Edmüller werden sechs bis acht Personen empfohlen), da die Moderationsleitung den Überblick über die Teilnehmenden verlieren kann und somit einige von diesen in der Gruppe weniger bzw. andere wiederholt zu Wort kommen könnten (ebd., S. 58 ff).

Punktabfrage/Gewichtung: Diese Methode dient der Entscheidungsfindung mehrerer Thesen, bei denen beispielsweise ein Schwerpunkt für die Diskussion gesetzt werden soll. Dabei wird unterschieden in Ein-Punkt- und Mehr-Punkt-Abfrage, die wiederum unterschiedlich eingesetzt und ausgerechnet werden können. Bei dieser Methode sollte ebenfalls auf Anonymität geachtet werden. Das Ergebnis kann die Grundlage für eine objektive und konstruktive Herangehensweise bilden (Sonntag, 2015; Edmüller, 2012, S. 74 ff).

Konstruktive Bearbeitung: Diese Methode wird angewandt, um eine konstruktive Analyse eines Problems durchzuführen und dadurch einen Handlungsplan zu entwickeln. Dabei werden vier Kategorien an einem Flipchart deutlich gemacht. Zunächst wird der Ist-Zustand beschrieben. Hier wird erörtert, welche Aspekte und aktuellen Probleme bezüglich eines Themas bzw. einer Fragestellung bestehen. Im zweiten Schritt, der Kategorie „Soll-Zustand“, werden Ziele formuliert. Wenn diese Kategorien vollständig und für die Gruppe deutlich sichtbar formuliert sind, wird in der dritten Kategorie beschrieben, welche Hindernisse und Probleme es bezüglich der Zielerreichung gab bzw. gibt. Somit werden Aspekte gesammelt, welche Handlungen bereits durchgeführt wurden, um das Ziel zu erreichen. Bei dieser Sammlung können bereits erste Vorschläge zur Lösung des Problems auftauchen, die dann im Anschluss mit dem gemeinsam entwickelten Problembewusstsein in der vierten Kategorie „Lösungsvorschläge“ gesammelt werden. In dieser letzten Phase werden konkrete Handlungsschritte, die dem Erreichen des Ziels dienen sollen, festgehalten (Wesley, 2016, S. 9 ff). Bei Edmüller wird diese Methode als Problem-Analyse-Schema ähnlich beschrieben (Edmüller, 2012, S. 68 ff).

Tätigkeitslisten: Ein Handlungsplan kann in einer Tätigkeitsliste münden, was beispielsweise in einer Teambesprechung zur Arbeitsaufteilung nützlich sein kann. Hier wird erfasst, wer im Team welche Aufgaben bis wann bearbeiten soll. Sinnvoll ist es, wenn die Moderationsleitung vorher nochmals die erarbeiteten Ziele und Lösungsvorschläge anhand der erstellten Plakate zusammenfasst, um im Anschluss die Aufgabenverteilung effektiv moderieren zu können (Wesley, 2016, S. 11).

Regelwerk: Anstelle von oder im Anschluss einer Tätigkeitsliste kann nach der gemeinsamen Erarbeitung von Zielen und Lösungswegen ein Regelwerk erstellt werden, dass von allen Teilnehmenden der Moderationsgruppe besprochen, reflektiert und damit als verbindliche Vereinbarung festgehalten werden kann (ebd.).

Diskussionsleitung: Die Diskussionsleitung ist weniger eine Methode zur Visualisierung des Gesprochenen in der Gruppe, sondern vielmehr eine wichtige Grundlagenmethode auf Basis der erfolgreichen Gesprächsführung. Hier sind Kenntnis und gezielte Anwendungsfähigkeit der verschiedenen Fragetechniken (Pabst-Weinschenk, 1995, S. 127 f.) und deren Vor- und Nachteile in einer Gesprächsleitung notwendig. Dabei sollte der/die Moderierende zwischen offenen und geschlossenen, richtungsweisenden, resümierenden und verständnissichernden Fragen unterscheiden können. Ebenfalls sollte er/sie Alternativ- und Aufforderungsfragen einsetzen können sowie Gegenfragen, zurückleitende Fragen, rhetorische und suggestive Fragen erkennen und darauf reagieren können. Insgesamt sollten die Fragen der Moderationsleitung kurz und prägnant, selbsterklärend, Neugier weckend sein und hörere- und zielgruppenspezifisch gestellt werden (Lüschkow u.a., 2011, S. 150).

2.3 Kriterien einer gelungenen Moderation

Die Kriterien einer gelungenen Moderation setzen sich aus dem Anwenden guter rhetorischer Fähig- und Fertigkeiten sowie dem sinnvollen Umsetzen der Moderationsmethode zusammen. Sie sind angelehnt an den Aufbau und Ablauf einer Moderation, die Moderationstechniken und die Aufgaben der moderierenden Person. Letztere beinhalten die strukturierte, wertfreie Gesprächsführung einer Gruppe, die zielführend anhand von sinnvoll gewählten Methoden (siehe Kapitel 2.2) und des gezielten Einsetzens von Fragetechniken zu konstruktiven Ergebnissen ausgeführt werden soll. In diesem Abschnitt werden sowohl die rhetorischen Kriterien als auch die Moderationskriterien hergeleitet und beschrieben.

Die Kriterien einer guten Rhetorik, die in der vorliegenden Untersuchung als rhetorische Fähigkeiten definiert werden, gehen auf Geißner (1988) zurück, der die kommunikative Handlung als situativ, sprachbezogen, partnerbezogen und leibhaft gesteuert bezeichnet. Ziele dieser Sprechhandlung sind das Sprachverstehen und eine Handlungsauslösung beim Gegenüber sowie die gemeinsame Sinnkonstitution (Geißner, 1988, Pabst-Weinschenk, 2009). Die Kriterien einer hörererfreundlichen Vortragsweise, orientiert an Geißner und fortgeführt von Gutenberg (Meyer, 2016a) wurden von Nespital zur Beurteilung von Referaten weiter ausgeführt (Nespital, 2018). Unter Berücksichtigung der erwähnten Kriterien wurden in diesem Lehrkonzept die Kriterien zur Beurteilung der Moderationen der Studierenden nach Wagner miteinbezogen (Wagner, 2004, S. 40 ff.). Diese sind insbesondere an die ursprünglich von Langer und Schulz von Thun aufgestellten Kri-

terien zur Beurteilung von Sprech- und Redeleistungen angelehnt (Langer & Schulz von Thun 2002). Wagner unterscheidet zwischen nonverbalen und verbalen Kriterien (Wagner 2004, S. 40 ff.). Die nonverbalen Kriterien beinhalten den visuellen Eindruck einer Rede (z. B. Haltung, Mimik, Gestik, Blickkontakt, Proxemik) sowie auditive Kriterien (z. B. Stimmklang- und -lage, Artikulation, Intonation). Als verbale Kriterien nennt Wagner die Verständlichkeit, die die Wortwahl und dessen Einfachheit, den „roten Faden“, Kürze und Prägnanz einbezieht, sowie die rhetorische Wirksamkeit, die den Redeaufbau, die Argumentation und gewählte Stilmittel u. a. beinhaltet. Diese Kriterien wurden an die in dem vorliegenden Lehrkonzept rhetorisch beurteilte Moderierfähigkeit der Studierenden abgewandelt und angepasst (vgl. Anhang).

Als Kriterien für die Moderierfähigkeit wurden die einzelnen Moderationsabschnitte sowie Methodenwahl und -umsetzung festgelegt (vgl. Anhang). In Bezug auf die Moderationsabschnitte wurde zunächst die Anmoderation nach den Kriterien des Vorhandenseins bzw. der Qualität der Vorstellung der Moderator/inn/en, der Nennung des Moderationsziels, der Klärung von Ablauf und zeitlichem Rahmen sowie der thematischen Einführung beurteilt. Bei der Zwischenmoderation wurde beobachtet, ob nach jeder eingesetzten Methode ein Zwischenfazit gezogen wurde und die Visualisierungen transparent und stimmig waren. Die Abschlussmoderation sollte die wesentlichen erarbeiteten Aspekte beinhalten.

2.3 Definitionen zur Relevanz der Moderation im beruflichen Umfeld der Stadtgeographen und Raumplaner

Die Methode der Moderation erlangte in den vergangenen Jahrzehnten innerhalb der Praxis von Raumplaner/inne/n und Stadtgeograph/inn/en eine immer größere Relevanz. Die Evolution der Raumplanung und ihrer politischen Prozesse weg von ausschließlich rationalen Methoden in Zeiten des *comprehensive planning*s (Altshuser, 1965) hin zu kommunikativ(er)en Methoden, dem sogenannten *communicative turn* (Selle, 1991; Healey, 1993), bildete sich langsam auch in der Lehre der Hochschulen in den betreffenden Disziplinen ab. Hierbei kristallisierte sich neben den Methoden der empirischen Sozialforschung auch die Moderation als ein Lehr- und Lernziel themenverwandter Bachelor- und Masterstudiengänge heraus (HAWK, 2017; TU Berlin, 2017; Uni Kiel, 2017).

Diller (2010) zeigte mit seiner Studie zur Anwendung von Methoden in der deutschen Raumplanung die gestiegene Bedeutung der kommunikativen Planungsmethoden sowie die geringe Nutzung der rationalen Methoden auf. Bei der breit ausgelegten Befragung von Planungsbüros, Beratungsunternehmen, Hochschulen, Projektentwickler/inne/n sowie Gemeinden mit mehr als 50.000 Einwohner/inne/n zeichnete sich hierbei insbesondere die Methode Moderation als die meistbekannte und auch meistgenutzte Methode aus. Mehr als 50 % der Befragten war die Methode bekannt und mehr als 35% der Befragten wendete die Moderationsmethode im praktischen Kontext an. Somit ist davon auszugehen, dass Absolvent/inn/en der Studiengänge Geographie, Raumplanung und weiterer spezialisierter Masterstudiengänge wie dem der Gießener Wirtschaftsgeographie und Raumentwicklungspolitik in ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit mit dieser Methode in Berührung kommen bzw. sie sogar in ihrer Berufspraxis Anwendung findet.

Diesem Umstand wurde im Rahmen des Gießener Geographiestudiums zu Anfang im Rahmen freiwilliger Blockseminare zur Moderationsmethodik durch private Moderationsbüros Rechnung getragen. Das durchweg positive Feedback der Studierenden, welche die Kenntnisse der Moderationsmethodik durch Bescheinigungen zwar bestätigt, jedoch nicht in ihrem Zeugnis aufführen konnten, veranlasste die handelnden Akteurinnen und Akteure im Rahmen der Akkreditierung des Studiengangs WIREP dazu, die Moderation fest im Curriculum zu verankern (JLU, 2017). Im Rahmen des Moduls „Praxisprojekt“ bestand fortan ein Teil des Moduls aus einem Moderationstraining für Geograph/inn/en, durchgeführt von Mitarbeiter/inn/en des ZfbK (Zentrum für fremdsprachliche und berufliche Kompetenzen) sowie der Professur für Raumplanung und Stadtgeographie. Dies diente zum einen dazu, die methodische Anwendung der Moderation durch sprechwissenschaftliche Expert/inn/en des ZfbK bewerten zu können, zum anderen ist durch die Anwesenheit fachlich spezialisierter Mitarbeiter/inn/en der Professur für Raumplanung und Stadtgeographie auch die Bewertung der inhaltlichen Ergebnisse aus den Moderationen möglich. Somit soll die Methodik nicht als Selbstzweck dienen, sondern besonders das positive Nutzen-Aufwand-Verhältnis der Moderation, welches sich auch in der Studie von Diller (2010) gezeigt hat, im Hinblick auf thematisch relevante Fragestellungen in einem Lernprozess verinnerlicht werden.

3 Entwicklung des Co-Teaching-Lehrkonzepts

Moderationstraining für Geographie-Studierende

Ursprünglich begann das Moderationstraining für Geographie-Studierende mit dem Abfragen der Erwartungen seitens der Studierenden, um diesen rückmelden zu können, welche Erwartungen umsetzbar waren und welche nicht. Um einen Ausblick auf den Sinn und Zweck des Trainings zu geben, wurden anschließend folgende Lernziele bekannt gemacht. Die Studierenden können nach Abschluss des Moderationstrainings:

- a. verschiedene Moderationsmethoden beschreiben und anwenden.
- b. Fragetechniken unterscheiden und gezielt einsetzen.
- c. Kriterien für das Gelingen einer Moderation benennen und beurteilen.
- d. eine Kurzmoderation vorbereiten und im Plenum durchführen.
- e. Feedback auf die Kurzmoderationen Kriterien geleitet geben und annehmen.
- f. aus dem erhaltenen Feedback ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten als Moderator/in ableiten.

Den Studierenden wurden anschließend in einem theoretischen Vortrag grundlegende Informationen zur Entstehung der Moderationsmethode sowie verschiedene Anwendungsmöglichkeiten im Bereich der Moderation vermittelt. Hier wurden neben Ablauf und Phasen einer Moderation auch die Rolle und Aufgaben eines Moderators/einer Moderatorin vermittelt. Des Weiteren lernten die Studierenden diverse Anwendungstechniken, wie z.B. Punkt- oder Kartenabfrage, gesprächsführende Techniken sowie Fragearten (Papst-Weinschenk, 1995, 127 ff.) und deren situationsbedingte Vor- und Nachteile beim Moderieren kennen. Diese wurden anhand eines zu analysierenden Moderationsbeispiels

(TV-Aufzeichnung) angewendet und zugeordnet. Im Anschluss daran wurden die Studierenden in Kleingruppen eingeteilt, in denen Sie das zu bearbeitende Thema besprechen, ihre Moderationsdurchführung aufteilen und Moderationstechniken planen konnten. Das Thema der Moderation lautete: Wie sieht der „perfekte“ Bachelor-Studiengang Geographie aus? Jeder/m Studierenden standen zehn Minuten für den eigenen Moderationsteil zur Verfügung. Die Planung sollte von den Kleingruppen jeweils bis zum nächsten Termin abgeschlossen werden. Vor den Moderationsdurchführungen lernten die Studierenden Kriterien einer gelungenen Moderation, wie z.B. das gezielte Einsetzen der Fragetechniken, die Wahl der Moderationsart oder rhetorische Eigenheiten aus Sicht der Beobachtenden kennen und erhielten die Anweisung, nach diesen Kriterien die moderierenden Personen zu beurteilen. Im Hinblick auf das zu erteilende Feedback wurden Feedbackregeln für Sender/in und Empfänger/in nach Allhoff & Allhoff (2016) besprochen.

Die Moderierenden selbst hatten die Aufgabe, die Gruppe anhand bewusst eingesetzter Fragen und Moderationstechniken miteinzubeziehen und die Diskussion zu leiten. Die mit Kamera aufgezeichneten Gruppenmoderationen der Studierenden wurden im Anschluss im Plenum ausgewertet. Das Feedback erfolgte anhand der Kriterien für Moderationen durch die Studierenden, die Geographie-Lehrkraft sowie die sprechwissenschaftliche Lehrkraft. Nach Abschluss der Sitzungen erhielten die Studierenden die Videoaufzeichnungen mit der Aufgabe, diese anzuschauen, anhand des erhaltenen Feedbacks zu analysieren und eine individuelle Selbstreflexion (siehe Anhang) zu schreiben. Diese sollte bestimmte Fragen beinhalten, wie z.B. *Wie wurden die Kriterien im Beobachtenden-Feedback auf meine Moderation beurteilt?* Nach Einreichen dieser Selbstreflexion und damit nach Abschluss des gesamten Moderationstrainings wurden der Fragebogen rhetorischer Fähigkeiten und der Sprechangstsymptome sowie ergänzende Abschlussfragen zum Moderationstraining erneut von den Studierenden ausgefüllt.

Tab. 1: Ablauf des Moderationstrainings

Erste Sitzung:	Lernziele und Erwartungsabfrage Grundlagen der Moderation Moderationsmethoden Gesprächsführungsaufgaben Beurteilungskriterien einer Moderation Feedbackregeln Einarbeiten in zugeteilte Themen (Kleingruppenarbeit)
Hausaufgabe	Einarbeiten in zugeteilte Themen (Kleingruppenarbeit) Vorbereiten der Moderationen anhand der Moderationstechniken
Zweite bis vierte Sitzung	Moderationen der Studierenden mit Kameraaufzeichnung Beobachtenden-Feedback durch Co-Teacher und Gruppe
Im Anschluss an die Sitzung	Video-Feedback Einreichen der Selbstreflexionen (Prüfungsleistung)

Nach Abschluss des Trainings im Wintersemester 2016/17 wurde das Training anhand eines Fragebogens evaluiert. Die Evaluation beinhaltete in der ersten Gruppe (2016) sechs Fragen und in der zweiten Gruppe (2017) zusätzlich fünf (insgesamt elf Fragen), die im folgenden Kapitel dargestellt werden (siehe Kapitel 4.2.1).

Auf Basis der Ergebnisse der Befragung Gruppe 1 war es Ziel in der Gruppe 2, dass deren Mittelwerte auf der Skala (siehe Kap. 4.3.1) besser ausfallen sollten. Das Lehrkonzept wurde daher hinsichtlich einiger Aspekte optimiert. Insgesamt ließ sich anhand der Auswertung der Fragebögen (Kapitel 4.3.2) zusammenfassen, dass die theoretischen Inhalte bezüglich rhetorischer Grundlagen angereichert werden sollten. Da die meisten Studierenden bis vor dem Seminar kein Feedback zu ihrer Vortragsweise bekommen hatten und auch noch nicht in einer Vortragssituation aufgezeichnet worden waren, wurde das Konzept um die Thematik der Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Schulung der Selbstreflexion erweitert. Dazu wurde das Johari-Fenster (Luft, 1971; Neuber, 2016) in Verbindung mit einer selbstanalytischen Aufgabe sowie eine mündliche Selbstanalyse als Methoden eingesetzt. Ziel war es, dass sich die Studierenden bezüglich ihres Wirkens auf andere selbst reflektierten und dadurch u. a. selbstbewusster und selbstsicherer wurden. Neben den Fragearten, die für die Moderation eine notwendige Technik darstellen, wurden außerdem die Kriterien einer kompetenten Vortragsweise, (siehe Kapitel 2.3) hinzugefügt. Dies erfolgte nach den Anregungen im Feedback der Studierenden im ersten Kurs, die teilweise enttäuscht waren, dass rhetorische Grundlagen nicht ausreichend im Seminar behandelt wurden. Ein zentraler Kritikpunkt der Studierenden des ersten Kurses war die Themenwahl für die Moderationen. Da es sich bei dieser im ersten Kurs um ein einheitliches Thema für alle handelte, das weniger Fachinhalte, sondern allgemein den gesamten Studiengang betraf, sollte beim nächsten Kurskonzept darauf geachtet werden, dass sich die Themen der einzelnen Moderationen inhaltlich unterschieden und mehr geographische Fragestellungen beinhalteten. Die Themen für die Moderationen im zweiten Kurs (2017) waren somit aktuelle Forschungsthemen, die am Institut für Geographie von Doktorand/inn/en bearbeitet wurden. Hierbei erfolgte eine Verknüpfung der Moderation mit dem Modul „Einführung in die Raumentwicklungspolitik“, in welchem die Studierenden des ersten Mastersemesters die Aufgabe hatten, einen Forschungsantrag zu von ihnen gewählten Thematiken in Kleingruppen zu erarbeiten. Diese Themen setzten sich aus den Promotionsthemen der Doktorand/inn/en der Professur für Raumplanung und Stadtgeographie zusammen und umfassten Themenbereiche wie Regionalentwicklung, Innovationsmanagement, Verkehrsgeographie sowie Energiegeographie. Die Promovierenden gaben nach der Moderation jeweils das fachliche Feedback zu den mit Hilfe der Moderationen erarbeiteten Lösungen. Damit war auch eine fachliche Betreuung und Begutachtung durch diese Promovierenden während der Moderationen garantiert. Die Verknüpfung eines rhetorischen und fachlichen Feedbacks war somit gegeben. Dieses und das Video-Feedback sollten im Anschluss an den Kurs in einer schriftlichen Selbstreflexion festgehalten werden (siehe Anhang 1). Damit die Studierenden sich die im Kurs erlernten fachlichen und rhetorischen Kompetenzen nachhaltig aneigneten, wurde diese Selbstreflexion, wie sie von Berendes als notwendige Voraussetzung gefordert wird (Berendes, 2009, S. 370, siehe Kapitel 2.1), als Pflichtaufgabe für den erfolgreichen Abschluss des Moduls vorausgesetzt. Die Moderationsthemen der Arbeitsgruppen bildeten außerdem die Grundlage für weitere fachliche Projektarbeiten im Modul. Somit war anzunehmen, dass die Studierenden das Moderationstraining als ergänzendes und hilfreiches Mittel für ihre fachliche Wissenserweiterung als förderlich ansehen würden.

4 Evaluation des Moderationstrainings für Geographiestudierende

4.1 Ablauf der Untersuchung

Die Untersuchung umfasste die Vorher-Nachher-Abfrage der rhetorischen Fähigkeiten und Vorerfahrungen sowie der eigenen Sprechangstsymptome bei den Studierenden, um die subjektive Selbsteinschätzung und mögliche von den Studierenden selbst wahrgenommene Entwicklungen und Veränderungen nach Abschluss des Seminars feststellen zu können. Des Weiteren wurden nach Abschluss des Kurses die Videoaufnahmen der Studierenden, die ihr Einverständnis gaben, transkribiert und anhand rhetorischer Auffälligkeiten untersucht. Ziel war es, objektive Parameter für die Qualität der Moderationen der Studierenden zu ermitteln und daraus Schlüsse zur Moderier- und Vortragsfähigkeit ziehen zu können. Die Ergebnisse sollten dann mit den Ergebnissen der Vorher-Nachher-Befragung, den zu erbringenden Selbstreflexionen sowie den für diese Leistungsnachweise vergebenen Noten in Zusammenhang gebracht werden. Die Leistungsaufgabe für die Selbstreflexion ist im Anhang (Anhang 1) aufgeführt.

4.2 Methodik und Datenerhebungsinstrumente

4.2.1 Evaluationsfragen

Nach Abschluss beider Kurse wurden sechs Evaluationsfragen, die explizit auf die Inhalte und Methoden abzielten, erhoben:

- a. Ich halte das Moderationstraining für sinnvoll.
- b. Der theoretische Input hat mir für die Vorbereitung der Moderation geholfen.
- c. Die vermittelten Moderationstechniken konnte ich in meiner Moderation umsetzen.
- d. Die vermittelten Fragearten konnte ich in meiner Moderation umsetzen.
- e. Das Beobachtenden-Feedback hat mir geholfen, mich besser einzuschätzen.
- f. Das Kamera-Feedback hat mir geholfen, mich besser einzuschätzen.

In Kapitel 4.3.1 werden die Ergebnisse beschrieben und grafisch dargestellt. Zusätzlich wurde als Optimierungsmaßnahme, um tiefgehende Rückschlüsse zur Wirkung der eingesetzten Videofeedback-Methode auf die Studierenden ziehen zu können, der Fragenkatalog um folgende Fragen erweitert:

Durch das Video-Feedback...

- a. ... bin ich verunsichert beim Sprechen vor der Gruppe.
- b. ... kann ich meine Aufregung beim Vortrag besser kontrollieren.
- c. ... fühle ich mich beim Sprechen vor einer Gruppe sicherer.
- d. ... kann ich jetzt besser nachvollziehen, wie mein Eindruck auf andere ist.
- e. ... sind mir Details aufgefallen, die mir vorher nicht bewusst waren.

Da der Vergleich zur Gruppe 1 (2016) aufgrund der fehlenden Befragung der Studierenden zum Video-Feedback nicht gezogen werden kann, sind die Ergebnisse separat in Bezug auf die Skala von 1 (*nie*) bis 7 (*immer*) zu beurteilen. Die Ergebnisse sind ebenfalls in Kapitel 4.3.1 (Abb. 3) zu finden.

4.2.2 Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten und Sprechangstsymptomatik

Zu Beginn und zum Ende des Seminars (nach Einreichung der schriftlichen Selbstreflexion) wurden Daten zur subjektiven Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten und Sprechangstsymptome anhand eines Fragebogens erhoben, der auf Grundlage des Fragebogens von Nespital (Nespital, 2016) weiterentwickelt und validiert wurde. Die Auswertung der Datenerhebung sollte Aufschluss über die persönliche Entwicklung der Studierenden innerhalb des Seminars geben. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 13 Aussagen zu den eigenen kommunikativen Fähigkeiten und neun Aussagen zu möglichen Sprechangstsymptomen, die auf einer Skala von 1 (*nie*) bis 7 (*immer*) zu beantworten sind. Dabei bildet der Wert 4 die Mitte, die weder eine Tendenz zu „*nie*“ noch eine Tendenz zu „*immer*“ aussagt. Im Anhang ist der Fragebogen zur Selbsteinschätzung dargestellt (Anhang 2).

4.2.3 Analyse der eingesetzten Moderationsmethoden

Anhand der von den Studierenden eingereichten schriftlichen Selbstreflexionen, die zur benoteten Leistungsarbeit im Kurs gehörten (Anhang 1), konnte durch die Transkription und Kategorisierung dieser Skripte eine umfassende Analyse der in den Moderationen eingesetzten Methoden durchgeführt werden. Aufgaben der Selbstreflexion waren u. a. die Beschreibung des selbst moderierten Teils sowie die Anwendung der genutzten Moderationsmethoden. In den meisten Gruppen wurde die Gesamtmoderation inhaltlich zwischen den einzelnen Moderationsgruppenmitgliedern aufgeteilt. Die Analyse der Methoden bezieht sich auf die in Kapitel 2.2 beschriebenen Moderationsmethoden. Diese konnten in den Selbstreflexionen kleinschrittiger untersucht werden, da den schriftlichen Beschreibungen der Studierenden detaillierte Darstellungen der Vorgehensweisen bei den Methoden zu entnehmen waren, beispielsweise das Clustern von Überbegriffen während oder nach der Zurufabfrage. Somit wurden folgende zehn Indikatoren festgelegt:

- a. Clustern von Überbegriffen
- b. Diskussionsleitung
- c. Gewichtungs-/Punktabfragen
- d. Gruppenarbeit
- e. Kartenabfrage
- f. Sortierung
- g. Vorstellung
- h. Zurufabfrage
- i. Zusammenfassung/Resümee
- j. Zwischenresümees

Insgesamt wurden 46 Transkripte (28 in der Gruppe 2016 und 18 in der Gruppe 2017) analysiert. Dabei wurde die Häufigkeit der eingesetzten Methoden beider Gruppen gegenübergestellt. Bei der Interpretation der Ergebnisse (Kap. 4.3.3.) musste die unterschiedliche Anzahl von Teilnehmenden berücksichtigt werden. Hier wurden die Ergebnisse in Relation zur Anzahl der Teilnehmenden gesetzt.

4.2.4 Analyse der rhetorischen Auffälligkeiten

Um die Moderationen der Studierenden auf rhetorische Auffälligkeiten qualitativ analysieren zu können, wurden die Videoaufnahmen der Studierenden, die der Untersuchung zugestimmt haben, transkribiert (n (2016) = 28, n (2017) = 18). Die Transkription ermöglicht, den Gesprächsverlauf so genau wie möglich nachzustellen (Kowal & O'Connell 2003). Angelehnt an Wagners Kriterien (vgl. Kap. 2.2) ergaben sich für das Beobachtenden-Feedback folgende rhetorische Kriterien, nach denen die Moderationen beurteilt wurden: Ansprechhaltung (Mimik, Gestik, Blickkontakt) und Ausstrahlung (authentisch, glaubwürdig, motiviert) sowie Redefluss (strukturiert, nachvollziehbar, flüssig) und sprachliche Auffälligkeiten (siehe Anhang). Dabei wurde zunächst nicht, wie bei Wagner, zwischen nonverbalen und verbalen Kriterien unterschieden. In der Videoanalyse wurden zusätzlich objektiv messbare Kriterien wie Füllwörter und Wortwiederholungen als verbale Kriterien erfasst. Diese Aspekte wurden in den Transkripten mitaufgeführt. Entsprechendes war notwendig, um die rhetorischen Auffälligkeiten mittels Untersuchungskategorien erfassen und vergleichen zu können. Dialekte hingegen wurden in der Transkription nicht berücksichtigt, ebenso wenig wie Mimik und Gestik aus den Videoaufnahmen, da diese eine deutlich aufwendigere Transkription zur Folge gehabt hätten.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Evaluationsfragen

Gruppe 1:

Bei den sechs Abschlussfragen zum Moderationstraining für Geographie-Studierende ($n = 25$) zeigte sich, dass das Moderationstraining auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) mit einem Mittelwert von 4,54 insgesamt als tendenziell sinnvoll eingeschätzt wurde. Der theoretische Input wurde mit einem Mittelwert von 3,46 als tendenziell gering hilfreich eingeordnet, wohingegen die Moderationstechniken mit einem Mittelwert von 4,33 als hilfreich eingestuft wurden. Als tendenziell hilfreich wurden ebenfalls die im Theorieteil vermittelten Fragetechniken (Mittelwert: 4,15), das Beobachtenden-Feedback (Mittelwert: 4,45) und das Kamera-Feedback (Mittelwert: 4,75) beurteilt. Insgesamt erreichte das Video-Feedback den höchsten Mittelwert und wurde damit als am hilfreichsten eingestuft.

Gruppe 2:

Die Ergebnisse des zweiten Kurses zeigten deutlich bessere Mittelwerte bei den Studierenden ($n = 18$) im Vergleich zum ersten Kurs (Abb. 2). Die Verbesserungen von Gruppe 1 zu Gruppe 2 sind anhand der grünen Balken erkennbar. Insgesamt beurteilten die Studierenden das Moderationstraining im zweiten Kurs als sehr sinnvoll (6,06),

während dieser Indikator im ersten Kurs noch einen geringeren Mittelwert von 4,54 beinhaltete. Auch der theoretische Input wurde im zweiten Kurs mit einem Mittelwert von 5,12 als wesentlich hilfreicher als im ersten Kurs (3,46) beurteilt. Daraus ist zu schließen, dass die Ausdehnung sowie die Optimierung der theoretischen Themen erfolgreich waren.

Auch bei den Indikatoren der Nützlichkeit der vermittelten Moderationstechniken und der Fragetechniken sind verbesserte Mittelwerte im Vergleich zum ersten Kurs erkennbar. Während der Mittelwert bei den Fragetechniken von 4,15 im ersten Kurs auf 4,35 im zweiten Kurs lediglich leicht anstieg, ist eine deutliche Steigerung beim Indikator „Die Moderationstechniken waren hilfreich“ zu erkennen (von 4,33 auf 5,22).

Das Beobachtenden-Feedback wies im zweiten Kurs auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) einen Mittelwert von 5,88 (vorher 4,63) und kann damit als äußerst hilfreich interpretiert werden. Als ähnlich hilfreich wurde das Kamera-Feedback eingestuft, das von einem Mittelwert von 4,42 im ersten Kurs auf den Mittelwert von 5,47 angestiegen ist. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass diesmal Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Vorbereitung auf die Moderationen durchgeführt wurden. Dadurch konnten die Studierenden das Feedback möglicherweise konstruktiver als im ersten Kurs mit ihrer eigenen Person in Zusammenhang bringen.

Anders als beim ersten Kurs wurden am Ende des zweiten Kurses Abschlussfragen von den Studierenden beurteilt, um noch konkretere Antworten auf die Frage zur Nützlichkeit des Video-Feedbacks zu erhalten (Abb. 3). Beim Indikator „Durch die Kameraaufzeichnung sind mir Details aufgefallen, die mir vorher nicht bewusst waren“ ergab sich ein Mittelwert von 5,47, was dafür spricht, dass das Video-Feedback eine konstruktive Ergänzung zum Beobachtenden-Feedback lieferte. Des Weiteren ergab der Indikator „Durch das Video-Feedback kann ich jetzt besser nachvollziehen, wie mein Eindruck auf andere ist“ einen Mittelwert von 5,53 und ist damit ebenfalls als erfolgreich zu werten. Auch in Bezug auf das sichere Auftreten während der Moderationen wurde von den Studierenden überwiegend angegeben, dass sie sich durch das Video-Feedback sicherer beim Sprechen vor einer Gruppe fühlten (Mittelwert = 4,41). Hier ist zu beachten, dass manche Studierende schon zu Beginn des Trainings ein sicheres Gefühl bezüglich des Sprechens vor der Gruppe gehabt haben. Dieses Ergebnis ist ebenfalls mit der Aussage, die Aufregung beim Vortrag durch das Video-Feedback nun besser kontrollieren zu können, stimmig (Mittelwert = 4,41). Die Aussage, durch das Video-Feedback beim Sprechen vor der Gruppe verunsichert zu sein, lässt kaum eine Tendenz zu und liegt mit dem Mittelwert von 3,35 leicht im positiven Bereich.

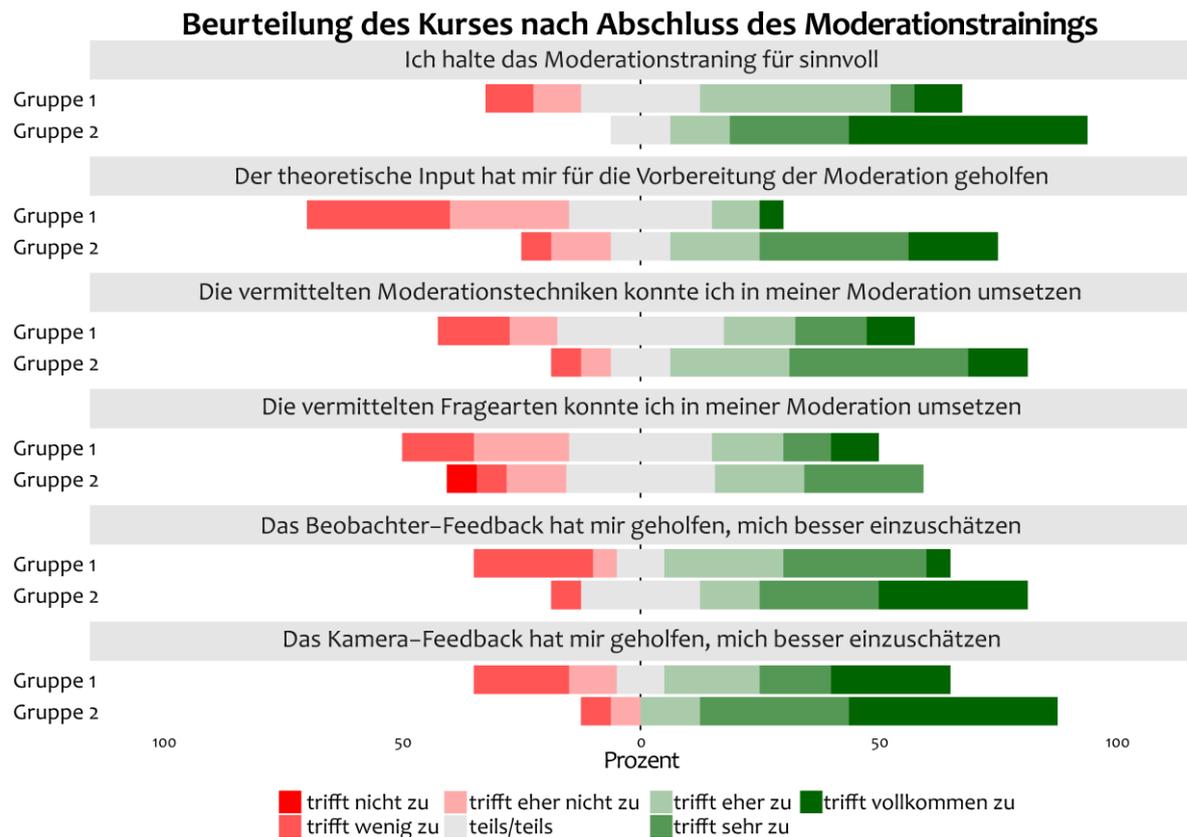


Abb. 2: Evaluationsergebnisse beider Moderationstrainings im Vergleich

Durch das Videofeedback...

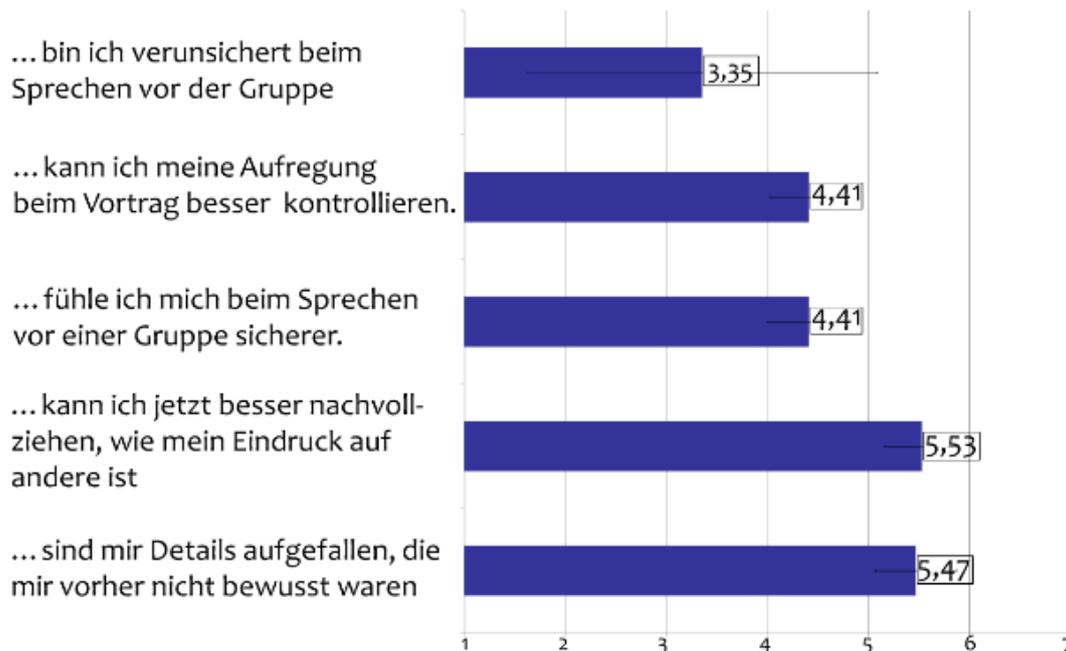


Abb. 3: Zusatzevaluation des Moderationstrainings (Gruppe 2, 2017)

4.3.2 Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten und Sprechangstsymptomatik

Die Ergebnisse der Entwicklung der rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptome in Gruppe 1 lassen keine signifikanten Veränderungen vor und nach dem Kurs erkennen. Die interne Konsistenz der Items „Rhetorische Fähigkeiten“ ist nicht deutlich genug ($\alpha = 0,663$) und lassen eine Zusammenfassung zu einem Item nicht zu. Daher werden die Indikatoren, die signifikante Veränderungen zeigten, im Einzelnen analysiert und beschrieben. Im zweiten Kurs weisen die Items eine akzeptable Konsistenz mit einem Chronbachs Alpha von $\alpha = 0,739$. Insgesamt konnte hier ein signifikanter ($p=0,01$) Anstieg von dem Mittelwert 4,65 auf 5,09 auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) festgestellt werden. Somit kann daraus geschlossen werden, dass sich die Studierenden nach dem Kurs besser einschätzten als vor dem Kursbeginn (Abb. 4).

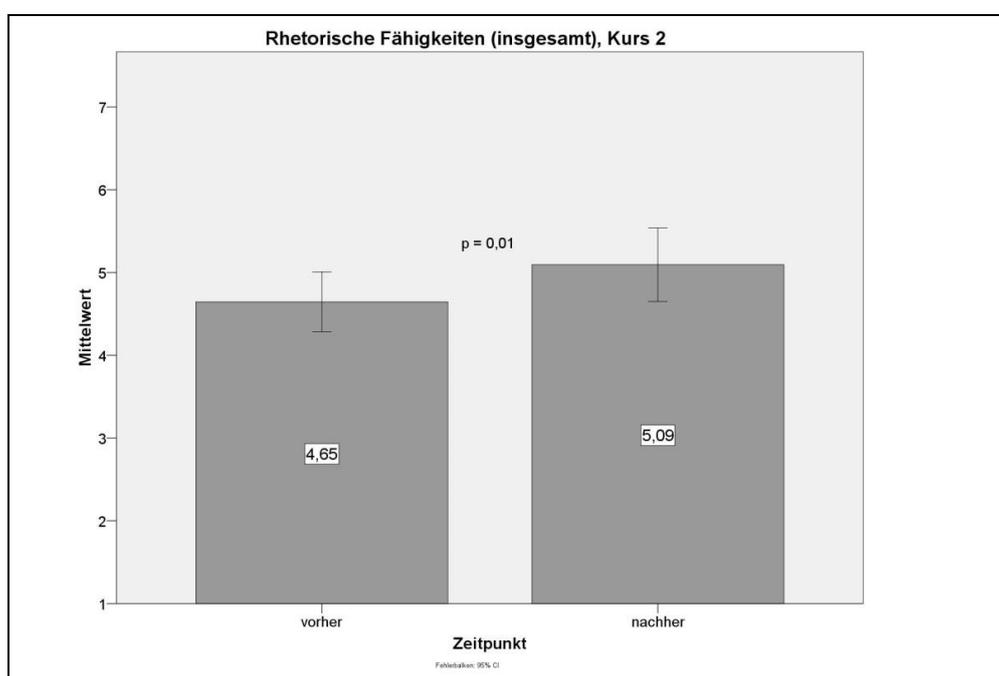


Abb. 4: Gruppe 2 (2017) Entwicklung der Selbsteinschätzung der rhetorischen Fähigkeiten (insgesamt) vor und nach Kursbesuch

Um beide Kurse miteinander vergleichen zu können, werden die einzelnen Items, die signifikante Veränderungen im Kurs 1 aufweisen, zunächst vergleichend separat aufgeführt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Entwicklungen von Kurs 1 und Kurs 2, die Verteilungen der Antworten vor und nach Kursbeginn sowie die Standardabweichungen sind in Abbildung 5 und 6 abgebildet. Für die Auswertung der Daten wurde der T-Test für verbundene Stichproben durchgeführt, da die Stichprobe normalverteilt ist.

Bei der Aussage „Ich habe schon oft vor Menschengruppen gesprochen“ zeigen die Ergebnisse, dass beide Gruppen auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) einen relativ hohen Mittelwert (Gruppe 1: 5; Gruppe 2: 5,27) aufweisen, wobei die Vorerfahrungen bei Gruppe 2 etwas höher waren. Bei Betrachtung der Entwicklung beider Gruppen von Beginn bis zum Abschluss des jeweiligen Kurses lässt sich feststellen, dass der Mittelwert von Gruppe 1 um 0,48 auf den Mittelwert 5,48 (nachher) signifikant ($p = 0,01$) gestiegen ist, während es bei Gruppe 2 einen nicht-signifikanten Anstieg ($p > 0,18$) von 0,26 auf 5,53

gab (Abb. 4; Abb.5). Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden durch die Moderationsübungen die Anzahl ihrer Situationen, in denen sie vor Menschen gesprochen haben, zum Abschluss des Kurses als geringfügig höher wahrgenommen haben.

Der Mittelwert des Indikators „Bei einem Vortrag kann ich meine Gedanken auf den Punkt bringen“ liegt in Gruppe 1 bei 3,8 und in Gruppe 2 bei 4,07. Auch hier ist feststellbar, dass Gruppe 2 sich in dieser Fähigkeit zu Beginn des Kurses besser einschätzt als Gruppe 2. Die Entwicklungen zeigen dabei in Gruppe 1 auf der Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) eine signifikante Steigerung ($p > 0,03$) von 3,8 (vorher) auf 4,2 (nachher). Auch im zweiten Kurs ist ein signifikanter Anstieg ($p > 0,04$) auf 4,87 und damit eine Verbesserung erkennbar. Bei Betrachtung des Items im Vergleich, ist erkennbar, dass sich Gruppe 2 auch in diesem Item vor und nach Abschluss des Kurses besser als Gruppe 2 einschätzt, beide Gruppen jedoch eine ähnliche Verbesserung vorweisen (Abb. 4; Abb.5). Da im Laufe des Kurses keine Übungen zur Gedankenstrukturierung angewendet wurden, ist das Ergebnis auf eine gewonnene Sicherheit in den Moderationen im Vergleich zur Einschätzung am Anfang des Kurses zurückzuführen. Das Beobachtenden-Feedback der Studierenden sowie der/des Dozierenden kann ebenfalls ausschlaggebend gewesen sein. Die Einschätzung im mittleren Bereich zeigt außerdem, dass, wie auch von den Studierenden angegeben, wenige Studierende Vorerfahrungen mit Schulungen im Bereich der mündlichen Kommunikation hatten. Das kann damit einhergehend eine wenig geschulte Selbstwahrnehmung des strukturierten Sprechens bedeuten.

Zu diesen Ergebnissen passen auch die Ergebnisse des negativ gepolten Indikators „Meine Äußerungen sind unstrukturiert.“ Der Mittelwert von Gruppe 1 lag zu Beginn des Kurses bei 3,72 und sank signifikant ($p > 0,01$) auf den Mittelwert von 3,24. In der zweiten Gruppe sank der Mittelwert ebenfalls signifikant ($p > 0,03$) von 2,93 auf 2,43. Dieses Absinken der Mittelwerte bestätigt das Ergebnis des Indikators „Bei einem Vortrag kann ich meine Gedanken auf den Punkt bringen.“ Insgesamt fällt auf, dass sich bei diesem Item die zweite Gruppe sowohl vor als auch nach dem Kurs deutlich besser einschätzt als die erste (Abb. 4; Abb.5).

Auch die Ergebnisse der Vorher-Nachher-Aussage „In Gesprächssituationen trete ich souverän auf.“ zeigen in Gruppe 1 auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) eine signifikante ($p = 0,04$) Verbesserung der Mittelwerte von 4,12 (vorher) auf 4,48 (nachher). In der Gruppe 2 zeigt sich ein nicht-signifikanter Anstieg ($p > 0,06$) des Mittelwertes 4,4 (vorher) auf 4,87 (nachher). Der Anstieg in der ersten Gruppe lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich die Studierenden nach den durchgeführten Gesprächsleitungen im Sinne der Moderationen souveräner einschätzten als zu Beginn des Kurses. Da der Wert in Gruppe 2 nicht signifikant ist, ist die Verbesserung unter Vorbehalt zu bewerten (Abb. 4; Abb. 5).

Die Aussage **Mit Kritik kann ich schlecht umgehen** lag zu Beginn des Kurses bei Gruppe 1 bei einem Mittelwert von 3 und zum Abschluss des Kurses bei 2,68. Die Reduzierung ist signifikant ($p = 0,04$). Bei Gruppe 2 zeigt sich ein signifikant gleichbleibender Mittelwert von 2,73 ($p = 0,05$). Im Vergleich wird deutlich, dass sich beide Gruppen tendenziell für kritikfähig halten. Die Gruppe 2 schätzt sich hier erneut etwas besser ein als die erste Gruppe (Abb. 4; Abb.5). Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Studierenden, die sich insgesamt bereits zu Beginn des Kurses im mittleren Bereich der Kritikfähigkeit einschätzten, durch das nach den Moderationen erfolgte jeweilige Beobachtenden-

und Video-Feedback und die damit einhergehende Erfahrung im Umgang mit Kritik tendenziell kritikfähig einschätzten.

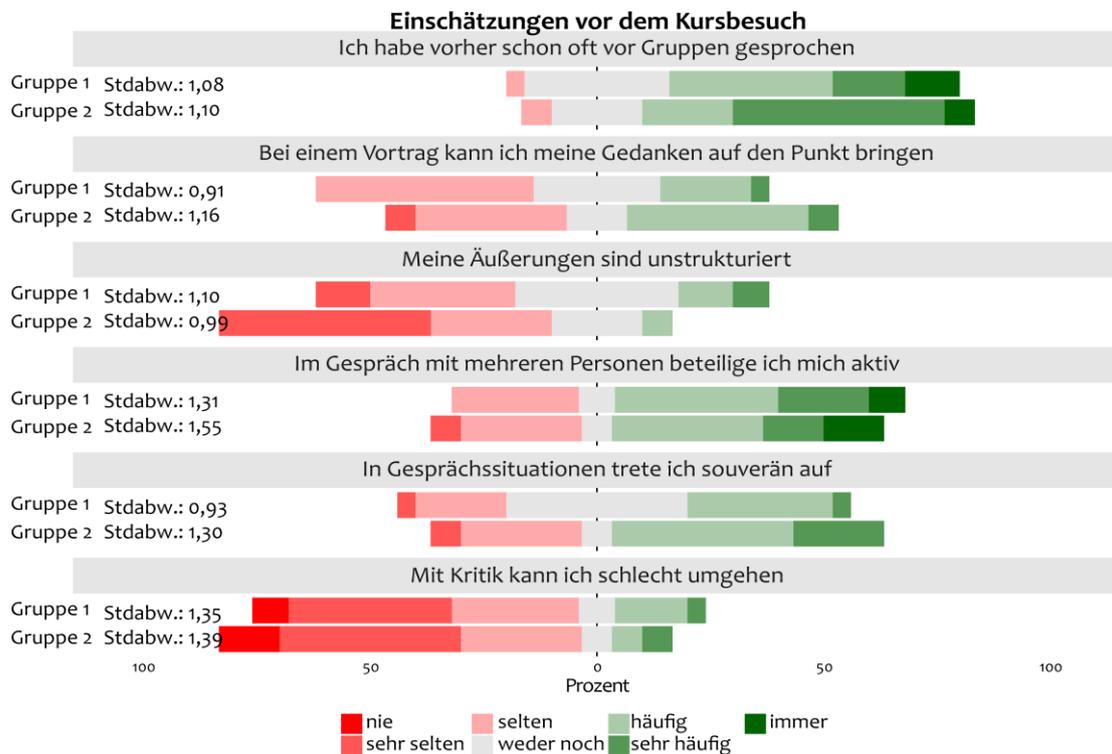


Abb. 5: Evaluationsergebnisse beider Moderationstrainings zur Selbsteinschätzung vor Kursbesuch

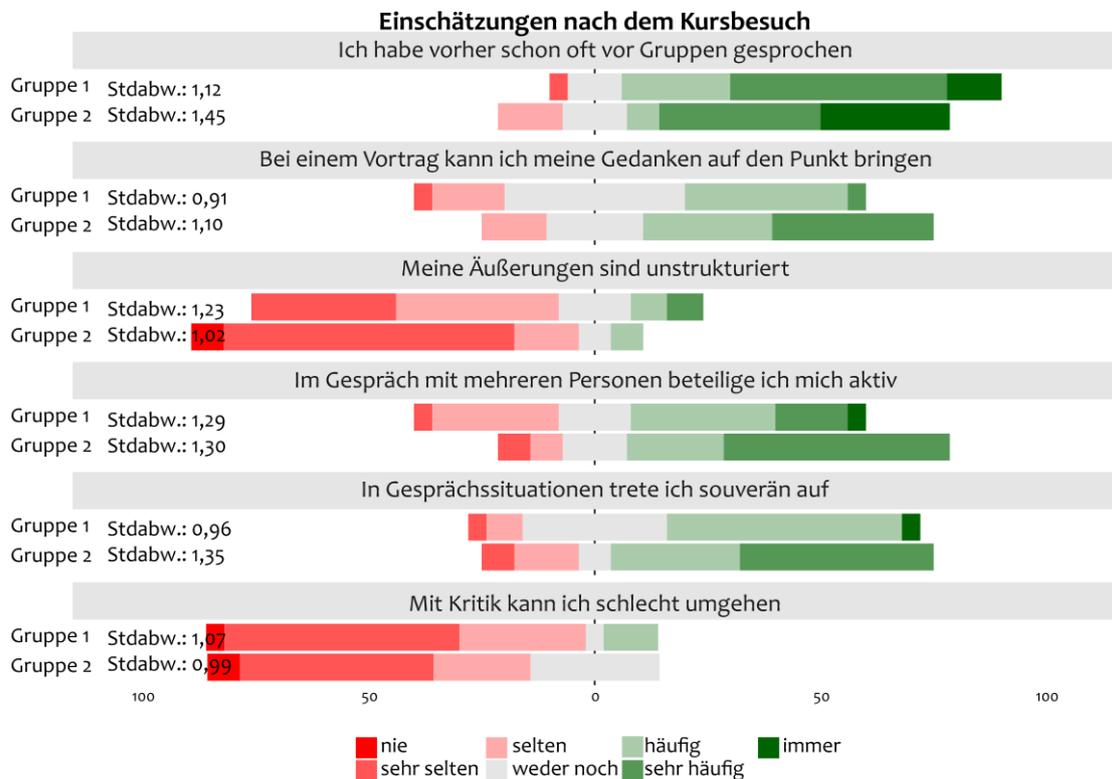


Abb. 6: Evaluationsergebnisse beider Moderationstrainings zur Selbsteinschätzung nach Kursbesuch

4.3.3 Einsatz der Moderationsmethoden

Abbildung 7 zeigt den Einsatz der verschiedenen Methoden in den einzelnen Moderationen in Gruppe 1 (2016) und Gruppe 2 (2017). Beide Abbildungen werden im Folgenden miteinander verglichen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die erste Gruppe (2016) mit 28 Studierenden deutlich größer war als die zweite Gruppe (2017) mit 18 Studierenden. Demnach sollten die folgenden Schlussfolgerungen unter Vorbehalt gesehen werden:

Es ist festzustellen, dass der Einsatz des Clusters von Überbegriffen in der ersten Gruppe (2016) geringfügig erfolgte, während die Methode in der zweiten Gruppe (2017) nicht verwendet wurde. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Methode nicht explizit im Theorieteil vermittelt wurde und im ersten Kurs (2016) aufgrund des stets gleichbleibenden Themas „Wie sieht der optimale Bachelor-Studiengang aus?“ das Clustern in Überbegriffe aufgrund wiederkehrender ähnlicher Ideen teilweise nötig war. Aufgrund der unterschiedlichen Projektthemen im zweiten Kurs (2017) ist die Idee des Clusters nicht aufgekommen.

Die Moderationsmethode der Diskussionsleitung, welche das Lenken mit den richtigen Fragen und eine präzise Gesprächsführung erfordert, ist in beiden Kursen stärker vertreten, wobei sie im ersten Kurs (2016) etwas höher eingesetzt wurde. Da die genannten Kriterien unabdingbar für eine erfolgreiche und konstruktive Diskussion sind, wurde diese Methode dementsprechend häufig eingesetzt und reflektiert.

Beim Vergleich der Ergebnisse zum Indikator Gewichtung-/Punktabfragen fällt auf, dass diese Methode zwar in beiden Gruppen vertreten war, in der zweiten Gruppe (2017) jedoch deutlich häufiger zum Einsatz kam. Dies kann darin begründet liegen, dass in der ersten Gruppe aufgrund der sich wiederholenden Abfragen zur Studiengangsoptimierung diese Methode nicht wiederholt eingesetzt wurde, um inhaltliche Dopplungen zu vermeiden. In der zweiten Gruppe wurde diese Methode häufiger eingesetzt, um Stimmungsbilder, beispielsweise zur Nützlichkeit eines vorgestellten Projektes zu erzeugen.

Auch die Ergebnisse zum Indikator Gruppenarbeit, die aufzeigen, dass die Methode in der zweiten Gruppe (2017) deutlich häufiger angewendet wurde als in der ersten Gruppe (2016) sind damit zu erklären, dass die Moderierenden in der ersten Gruppe, insbesondere wenn sie die späteren Moderationen durchführten, inhaltliche Wiederholungen vermeiden wollten und andere Methoden wählten.

Bezüglich der Methode Kartenabfrage zeigten sich weniger deutliche Unterschiede. Diese Methode ist ein Mittel, das je nach Fragestellung unterschiedlich eingesetzt werden kann. Trotz der Problematik desselben Themas aller Moderationen in der ersten Gruppe (2016) konnte diese Methode immer wieder differenziert eingesetzt werden.

Die Unterschiede der Ergebnisse der Einsatzhäufigkeit des Sortierens, das in der ersten Gruppe (2016) häufiger eingesetzt wurde als in der zweiten Gruppe (2017), weisen ebenfalls auf die Notwendigkeit hin, zahlreiche Ideen zu einem optimalen Studiengang ordnen zu müssen.

Die Vorstellung der Moderierenden und teilweise der Teilnehmenden wurde in der ersten Gruppe (2016) häufiger eingesetzt als in der zweiten Gruppe (2017). Es ist zu vermuten, dass sie von einigen Moderierenden nicht eingesetzt wurde, da sich beide Gruppen jeweils untereinander gut bekannt waren. Warum die Methode dennoch häufiger in der ersten Gruppe zum Einsatz kam, ist nicht ersichtlich.

Die Methode Zurufabfrage wurde in beiden Gruppen häufig eingesetzt. Entgegen den Empfehlungen Edmüllers, die Methode nicht bei einer Gruppe mit mehr als acht Personen anzuwenden (Edmüller, 2012, S. 58 ff), erwies sich der Einsatz der Zurufabfrage als sehr effizient in diesen Kontexten. Ein Grund dafür kann im unmittelbar zeitsparenden und effektiven Nutzen der Methode liegen, unabhängig davon, welche Themen bearbeitet werden.

Auch die Zusammenfassung bzw. das Resümee wurde von beiden Gruppen wenig eingesetzt. Dass diese Methode seltener zum Einsatz kam, kann an der Aufteilung liegen, dass jede Gruppe lediglich eine Person für die Abschlussmoderation hatte und somit nur wenige diese Methode anwenden konnten.

Nicht erklärbar hingegen sind die Ergebnisse des Indikators Zwischenresümees. Diese sollten in einer Moderation regelmäßig formuliert werden, um die Zwischenergebnisse der Gruppe immer wieder sichtbar zu machen und die Gruppe zielführend moderieren zu können. Trotz der geringeren Teilnehmerzahl in der zweiten Gruppe (2017) wurden die Zwischenresümees hier häufiger eingesetzt als in der ersten Gruppe (2016). Mögliche Gründe dafür konnten nicht gefunden werden.

Der insgesamt generell sehr unterschiedlich starke Einsatz der Moderationsmethoden kann insgesamt auf die grundlegend verschiedenen Themenvorgaben liegen. Während die Frage nach dem perfekten Studiengang der Geographie sehr viel Raum für kreative Ideen lässt, die es sich zu clustern und mit Zwischenfazit zusammenzufassen lohnt, sind diese Methoden für fachliche Themen eher weniger geeignet. Somit erklären sich die verschiedenen, unterschiedlich häufig verwendeten Methoden.

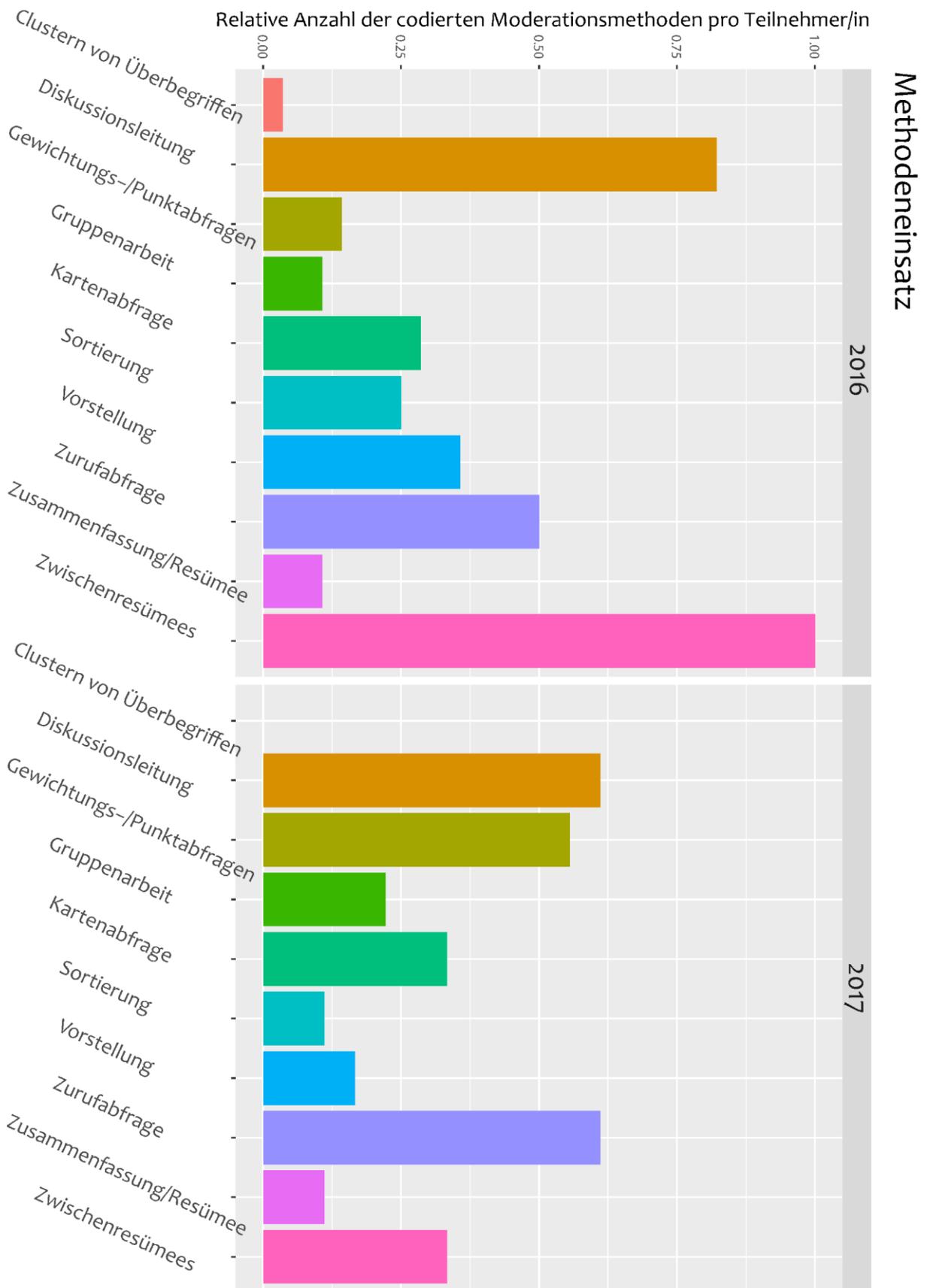


Abb. 7: Einsatz der Moderationsmethoden in den Gruppen 2016 und 2017

4.3.3 Auswertung rhetorischer Merkmale

Die Analyse der aufgezeichneten Moderationen ergab in beiden Gruppen ähnlich häufig auftretende rhetorische Merkmale. Dabei fiel auf, dass die Nutzung von Füllwörtern (z.B. „ähm“, „so“, „genau“ u.a.) in beiden Gruppen häufig auftraten, während Wortwiederholungen im Sinne von unnötigen Redundanzen eine geringere Problematik aufwies (Abb. 8). Letzteres muss jedoch unter dem Aspekt betrachtet werden, dass rhetorische Redundanzen, die es in Redebeiträgen eher zu vermeiden gilt, häufig nicht aus Wiederholungen derselben einzelnen Wörter bestehen, sondern aus sinngemäßen Aussagewiederholungen, die die Messbarkeit erschweren und anhand der Transkriptionsanalyse nicht erfasst werden können. Demnach sind die Ergebnisse des Indikators Wortwiederholungen wenig aussagekräftig für die rhetorischen Fähigkeiten der Studierenden.

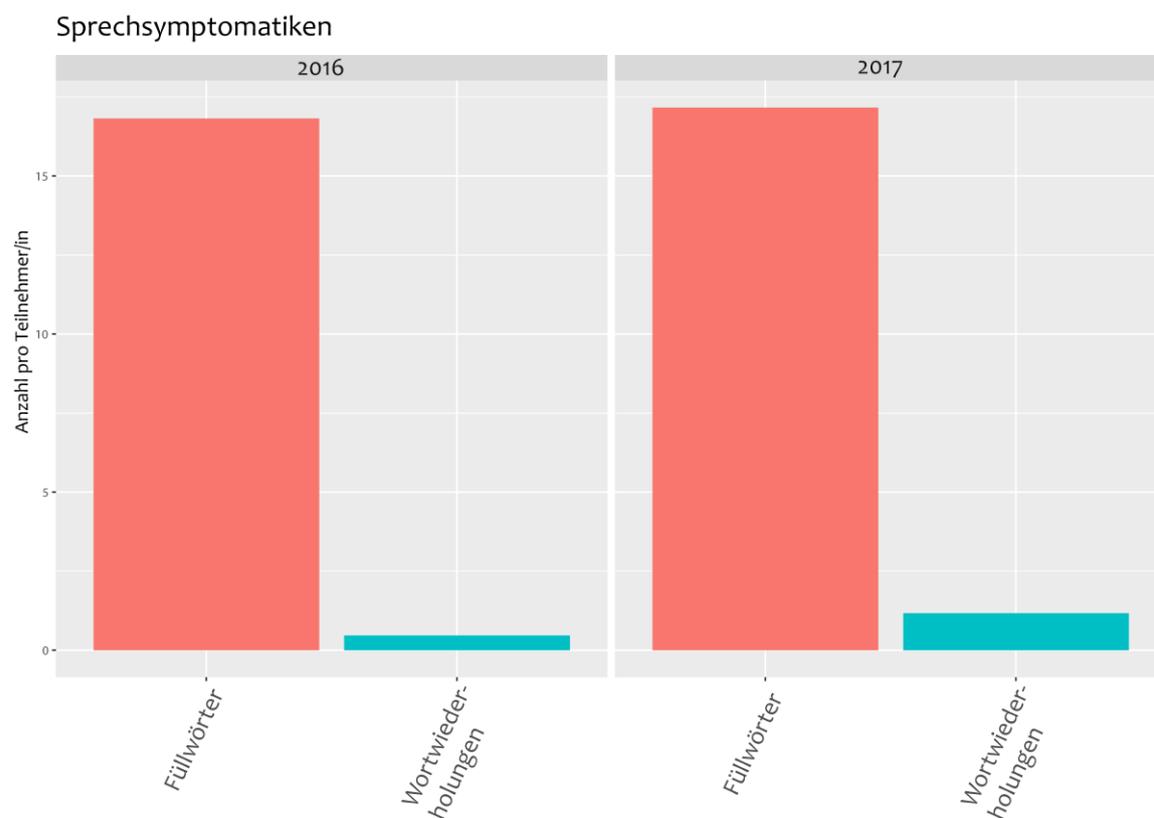


Abb. 8: Rhetorische Auffälligkeiten (insgesamt) in Gruppe 1 (2016) und Gruppe 2 (2017)

4.4 Erkenntnisse und Diskussion

Ein Ziel der Untersuchung war es u. a., objektive Parameter für die Qualität der Moderationen bei den Studierenden herauszufinden und Rückschlüsse auf die Moderier- und Vortragsfähigkeit ziehen zu können. Aufgrund der wenigen ermittelten Parameter konnten diese erwarteten Rückschlüsse nicht gezogen werden. Somit sind die einzelnen Datenauswertungen separat voneinander zu betrachten.

Die Auswertung der Evaluationsfragen zeigten in Gruppe 2 (2017) insgesamt bessere Bewertungen bei den Fragen zur Beurteilung der einzelnen Kategorien, wobei Beobachtenden- und Kamera-Feedback in beiden Kursen als ähnlich sinnvoll bewertet wurden. Bezüglich der Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten und möglicher Sprechangst-

symptome zeigten sich in beiden Gruppen positive Entwicklungen bei den rhetorischen Fähigkeiten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden insgesamt eine subjektive rhetorische Verbesserung nach dem Abschluss des jeweiligen Kurses empfanden.

Die Transkriptionsanalyse der schriftlichen Selbstreflexionen der Studierenden ergab, dass die am meisten angewandten Moderationsmethoden in Gruppe 1 (2016) die Diskussionsleitung, die Zusammenfassung/das Resümee sowie die Zurufabfrage waren. Auch in Gruppe 2 (2017) waren die Diskussionsleitung und Zurufabfrage die am häufigsten vertretenden Methoden. Zusätzlich wurde in dieser Gruppe die Gewichtung-/Punktabfrage am häufigsten eingesetzt. Diese Ergebnisse sind auf die unterschiedlichen Themenarten in beiden Gruppen zurückzuführen, da in der ersten Gruppe (2016) von allen Moderationsgruppen dasselbe Thema bearbeitet wurde, während in der zweiten Gruppe verschiedene Themen behandelt wurden.

Wie oben erwähnt konnten anhand der Moderationstranskriptionen lediglich zwei objektive rhetorische Auffälligkeiten festgestellt werden. Dabei waren Füllwörter und Wortwiederholungen in beiden Gruppen gleichermaßen häufig vertreten, wobei die Wortwiederholungen im Sinne einer rhetorischen Redundanz, die in der Beobachtung ein häufiges Merkmal der vorgetragenen Moderationen waren, nicht gemessen werden konnten. Es handelt sich um geringe Auffälligkeiten von wortwörtlichen Wortwiederholungen.

Insgesamt kann anhand der Ergebnisse der Selbsteinschätzungen und Evaluationsfragen auf rhetorische Verbesserungen geschlossen werden. Um objektive Beurteilungen damit in Zusammenhang bringen zu können, bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen, die folgendermaßen aussehen könnten: Die erwarteten Erkenntnisse, die sich aus den Transkriptionsanalysen der Videoaufzeichnungen sowie den Selbstreflexionskripten ergeben sollten, konnten in der qualitativen Analyse nicht ermittelt werden. Dies könnte daran liegen, dass die Proband/inn/en als Einheit und nicht individuell untersucht wurden. Demnach wäre es eine Möglichkeit, in einer erneuten Studie den Studierenden einen individuellen Code zuzuordnen und anhand dieser Kennzeichnung die einzelnen Studierenden, deren jeweilige Moderationsaufzeichnungen, das Beobachtenden-Feedback der Gruppe und Expert/inn/en (rhetorisch und fachlich), die subjektive Selbsteinschätzung und Evaluation des Kurses, einer komplexeren Transkription der Moderationsaufzeichnung- und der schriftlichen Selbstreflexion miteinander in Zusammenhang zu bringen.

5 Fazit und Ausblick

Das vorliegende Co-Teaching-Modul „Moderationstraining für Geographie-Studierende“, das auf Basis des Ansatzes Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) beforscht wurde, beinhaltet die kombinierte Vermittlung der Lehre im Fach Geographie und der außerfachlichen Lehre in der Schlüsselkompetenz Moderieren. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass das im zweiten Kurs durchgeführte Moderationstraining, das anhand der optimierten Lehrkonzeption durchgeführt wurde, erfolgreicher im Erreichen der Lernziele war als das Moderationstraining im ursprünglichen Kurs (2016). Diese Ergebnisse sind jedoch lediglich auf die subjektiven Ergebnisse der Studierenden zurückzuführen und sollten in

einer weiteren Studie im Hinblick auf objektive Kriterien untersucht und in Zusammenhang gesetzt werden. In Bezug auf den Erwerb der Schlüsselqualifikation Moderieren wurden mit Blick auf die Evaluationsergebnisse im optimierten Lehrkonzept die theoretischen Inhalte wie Moderationstechniken und Fragetechniken gut angenommen und verinnerlicht. Des Weiteren wurden diese in den Moderationen umgesetzt und im Anschluss daran von der fachlichen und außerfachlichen Lehrkraft sowie von der Gruppe bewertet. Das Video-Feedback ergänzte diese Beurteilung, so dass die Studierenden dieses mit dem erhaltenen Beobachtenden-Feedback vergleichen und in Zusammenhang bringen konnten. Dadurch und durch die anschließende Leistungsaufgabe der schriftlichen Selbstreflexion konnte der nachhaltige Erwerb der Schlüsselqualifikation Moderieren gefördert werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht insbesondere in ähnlichen Kursabläufen, auch in anderen Fächern, zum Beispiel den Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften oder auch Kommunikationswissenschaften und die aus solchen Untersuchungen hervorgehenden Ergebnisse in Bezug auf eine weitere Verbesserung des Vierklangs aus Theorie des Moderierens, Moderation, Feedback und Selbstreflexion. Ebenso wäre hierbei der Einfluss der Thematiken auf die Ergebnisse der Moderationen zu untersuchen. „Kommunikativere“ Themen könnten hier zu anderen Ergebnissen führen als standardisierte Themen sowie Themen aus den Naturwissenschaften. Hierzu bedarf es jedoch standardisierter Vorgehen, wozu diese Studie einen ersten Ansatz liefert.

Literatur

- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2016). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 17. Auflage. München: Reinhardt-Verlag.
- Altshuler, A. (1965). The goals of comprehensive planning. *Journal of the American Institute of Planners*, 31(3), 186-195.
- Berendes, J. (2009). Interdisziplinäre Kommunikationskompetenz und Schlüsselqualifikationen. In C. Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft: Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*, 14 (365-387) Karlsruhe: Universitätsverlag.
- Diller, C. (2010). Methoden in der Praxis der deutschen Raumplanung. Überlegungen zur Systematisierung und Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage in Raumplanungsinstitutionen. *disP. The planning review*. (36-49), Zürich: ETH.
- Edmüller, A. & Wilhelm, T. (2012). *Moderation*. (5. Auflage). Freiburg: HaufeLexware.
- Eriksson, A. & Carlsson, C. (2013). From Apprenticeship Genres to Academic Literacy: Problematising Students' and Teachers' Perceptions of Communication Activities in an ICL Environment. *Journal of Academic Writing*, 3 (1), 67-83.
- Geißner, H. (1978). *Rhetorik* (4. Auflage). München: Bayrischer Schulbuchverlag.
- Geißner, H. (1988). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation* (2. Auflage). Königstein/Ts: Scriptor.
- Göpferich, S. E. (2016). Writing Centres as the Driving Force of Programme Development: From Add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching. *Journal of Academic Writing*, 1 (1), 41-56.
- Görts, W. (2009): Drei Gedanken zur Frage: Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Hochschulabsolventen? In C. Robertson-von Trotha u.a. (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*. 14. Karlsruhe: Universitätsverlag, 185-211.
- HAWK (2017). <http://www.hawk-hhg.de/ressourcen/173639.php> [13.07.2017].
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf
- Healey, P. (1993). Planning Trough Debate: The Communicative Turn. In F. Fischer & B. Forester (Hrsg.), *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. London: Durham.
- Jacobs, C. (2007a). Towards a critical understanding of the teaching of disciplinespecific academic literacies: Making the tacit explicit. *Journal of Education*, 41 (59).82. <http://journals.co.za/docserver/fulltext/joe/41/1/24.pdf?expires=1516972787&id=id&accname=guest&checksum=17377AB39951726C9419E588E60A51F6>
- Jacobs, C. (2007b). Mainstream academic literacy teaching: Implications for how academic development understands its work in higher education. *South Africa Journal of Higher Education*, 21 (7), 870-881.
- JLU (2017). <https://www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/master/wirep> [13.07.2017].

- Kowal, S. & O'Connell D. (2003): Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardoff, E. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 436–446.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (2002). *Sich verständlich ausdrücken*. 7. Auflage. München u.a.: E. Reinhardt.
- Luft, J. (1977). *Das Johari-Fenster* G. Theusner-Stampa Übers. Stuttgart: Klett-Cotta. Originalwerk 1971.
- Lüschow, F., Zitzke, E. & Pabst-Weinschenk, M. (2011). Gesprächsleitung und Moderationsmethodik. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2. Auflage. München, Basel: Reinhardt UTB, 143-152.
- Meyer, D. (2016a). Rede. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo, 121-125.
- Meyer, D. (2016b). Beobachtung, Feedback, Evaluation. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr Francke Attempo. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo, 108-112.
- Neuber, B. (2016). Rhetorische Kommunikation. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr Francke Attempo. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo, 101-108.
- Nespital, U. & Heiliger, C. (2019). Rhetorik in den Naturwissenschaften – Ergebnisse eines Co-Teaching-Lehrkonzepts. In K.H. Kipp & M. Speer (Hrsg.), *Sprache und Sprechen. Sprechkultur*, 50. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nespital, U. (2018). Entwicklung rhetorischer Vortragskompetenzen im Seminar – Ergebnisse einer Pilotstudie. *die Hochschullehre. Zeitschrift für Studium und Lehre*. <http://www.hochschullehre.org/?p=1059>
- Nespital, U. (2016). Wie effektiv sind Rhetorikkurse?. Erste Ergebnisse zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden. *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst*, 61, 56-66.
- Pabst-Weinschenk (1995): *Reden im Studium*. Cornelson Scriptor.
- Selle, K. (1991). Planung im Wandel: Vermittlungsaufgaben und Kooperative Problemlösungen. In *DISP*, 106, Zürich.
- Sonntag, A. (2015). Instrument Punktabfrage. RKW Kompetenzzentrum <https://www.inf.uni-hamburg.de/de/inst/ab/itmc/research/completed/promidis/instrumente/punktabfrage>
- TU Berlin (2017). https://www.studienberatung.tu-berlin.de/menu/studiengaenge/faecher_master/stadt_und_regionalplanung/ [13.07.2017].
- Uni Kiel (2017). <https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/geographie-ba> [13.07.2017]
- Wagner, R. (2004). *Grundlagen der mündlichen Kommunikation*. 9. Aufl. Regensburg: bvs.

Wesley, S. (2016): Die Moderationsmethode – ein Praxisleitfaden. Arbeitspapier / Abteilung BWL. Hochschule Hannover
[<https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/959>]

Autor/-innen

Dr. phil. Ulrike Nespital, Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK), BMBF gefördertes Projekt „Einstieg mit Erfolg 2020“ (01PL17035) Gießen, Deutschland, ulrike.nespital@zfbk.uni-giessen.de

Philipp Gareis, M. Sc., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Geographie, Raumplanung und Stadtgeographie, Gießen, Deutschland, Philipp.Gareis@geogr.uni-giessen.de

Lisa Zirbes, B. Sc., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Geographie, Raumplanung und Stadtgeographie, Gießen, Deutschland, Lisa.K.Zirbes@geogr.uni-giessen.de



Zitiervorschlag: Nespital, U, Gareis, P. & Zirbes (2019). Didaktische Entwicklung des Co-Teachings Moderationstraining für Geographie-Studierende. *die hochschullehre*, Jahrgang 5, 2019, online unter: www.hochschullehre.org

Danksagung

Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Christian Diller für die Ermöglichung der Umsetzung der Studie. Außerdem bedanken wir uns bei den Studierenden, die sich bereitwillig als Proband/inn/en zur Verfügung gestellt haben.

Anhang 1

Leistungsaufgabe Selbstreflexion:

Die Studierenden sollten im Kurs eine Selbstreflexion schreiben und die Videoaufzeichnungen als Hilfsmittel hinzuziehen. Folgende Fragen wurden gestellt:

- a. Welchen Teil der Moderation habe ich übernommen?
- b. Welche Methode/n habe ich eingesetzt?
- c. Wie wurden die Kriterien im Beobachter-Feedback auf meine Moderation beurteilt?
- d. Wie habe ich das Feedback beim Schauen der jeweiligen Aufzeichnung in Verbindung bringen können (Bei welchen Kriterien stimme ich zu, bei welchen nicht)?
- e. Was sind meine Stärken beim Moderieren? Wo liegen meine Schwächen und was möchte ich ggf. verändern?
- f. Was sind meine Erkenntnisse in Bezug auf meine Selbst- und Fremdwahrnehmung (sich selbst in der Situation fühlen und dann als Beobachter selbst auf Video sehen)?
- g. Was hat mir am meisten gebracht für mich persönlich?

Anhang 2

Seminar: Moderationstraining für Geographen
Semester: WiSe 2016/17

Selbsteinschätzungsbogen 1

1. Angaben zur Person

- **Kennwort** (Das Notieren des Kennworts beinhaltet das Einverständnis für die Beteiligung an der Studie zur Effektivität von Rhetorikseminaren.)

Zuerst möchte ich Sie bitten, an dieser Stelle Ihr persönliches Kennwort anzugeben. Falls später dann noch einmal einen Testdurchlauf erfolgt, werden Sie gebeten, dieses Kennwort abermals einzutragen.

Damit Sie sich möglichst leicht und zuverlässig an Ihr persönliches Kennwort erinnern, ist dieses wie folgt aufgebaut:

1. und 2. Der erste und letzte Buchstabe vom Vornamen Ihrer Mutter:

3. und 4. Der erste und letzte Buchstabe vom Vornamen Ihres Vaters:

5. und 6. Der erste und letzte Buchstabe Ihres Vornamens:

7. und 8. Tag des Geburtstags Ihrer Mutter (z. B. 17. September = 17)

Sollten Sie eine Angabe nicht machen können, tragen Sie bitte die Ziffer 66 ein.

Beispiel:

Mutter „ANNE“,

Vater „THORSTEN“,

Ihr Name „MICHAEL“,

Geburtstag der Mutter: 17. September 1965 = 17

Ergibt den Code: AETNML17

- **Kennwort:** _____
 - **Alter:**
 - **Geschlecht:**
 - **Semester des aktuellen Studiengangs:**
 - **Studienfach:**

2. Erfahrungsstand

- **Anzahl bisher besuchter Kurse zur mündlichen Kommunikation, auch außerhalb des ZfbK (dieser Kurs zählt nicht mit!):** _____
- **Titel bisher besuchter Kurse zur mündlichen Kommunikation (auch außerhalb des ZfbK):**

3. **Fähigkeitsstand**

- Bitte lesen Sie sich die folgenden Aussagen in Ruhe durch und kreuzen das für Sie Zutreffende an.

	1 nie	2	3	4	5	6	7 immer
Ich habe schon oft vor Menschengruppen gesprochen (Vorträge, Moderation von Gesprächen o.ä.)	<input type="checkbox"/>						
Bei einem Vortrag fällt es mir schwer, frei zu sprechen.	<input type="checkbox"/>						
Bei einem Vortrag kann ich meine Gedanken auf den Punkt bringen.	<input type="checkbox"/>						
Ich kann meine Wirkung auf andere (mir fremde) Menschen schlecht einschätzen.	<input type="checkbox"/>						
Ich bin mir meiner eigenen kommunikativen Schwächen und Stärken bewusst.	<input type="checkbox"/>						
Meine Äußerungen sind unstrukturiert.	<input type="checkbox"/>						
Ich kann spontan auf Äußerungen meines Gegenübers reagieren.	<input type="checkbox"/>						
Ich bin schlagfertig.	<input type="checkbox"/>						
Im Gespräch mit mehreren Personen beteilige ich mich aktiv.	<input type="checkbox"/>						
In Gesprächssituationen trete ich souverän auf.	<input type="checkbox"/>						
Konfliktsituationen versuche ich durch Miteinanderreden zu lösen.	<input type="checkbox"/>						
Mit Kritik kann ich schlecht umgehen.	<input type="checkbox"/>						
Es fällt mir schwer, verschiedene Gesprächssituationen und kommunikative Formen zu erkennen.	<input type="checkbox"/>						

4. **Symptome der Sprechangst und Aufregung**

- Bitte lesen Sie sich die folgenden Aussagen in Ruhe durch und kreuzen das für Sie Zutreffende an.

Wenn ich vor anderen Menschen spreche, ...	1 nie	2	3	4	5	6	7 immer
... bin ich sehr aufgeregt.	<input type="checkbox"/>						
... habe ich Probleme mit meiner Atmung	<input type="checkbox"/>						
... verändert sich ungewollt meine Stimme (z.B. Zittern, Wegrutschen der Stimme, zu hoch sprechen).	<input type="checkbox"/>						
... zittern mein Körper bzw. Teile meines Körpers (z.B. der Knie).	<input type="checkbox"/>						
... werde ich rot und/oder fleckig.	<input type="checkbox"/>						
... vergesse ich oft, was ich sagen wollte.	<input type="checkbox"/>						
... habe ich Formulierungsschwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>						
... gebrauche ich Füllwörter wie „ähm“.	<input type="checkbox"/>						
... räuspere ich mich häufig.	<input type="checkbox"/>						

5. **Angaben zum Kurs**

- Wie sind Sie auf den Kurs aufmerksam geworden? Bitte kreuzen Sie alle für Sie zutreffenden Antworten an.

Stud.ip/EVV	<input type="checkbox"/>
Flyer/Poster	<input type="checkbox"/>
Homepage des ZfbK	<input type="checkbox"/>
Empfehlung von Kommilitonen/Kommilitoninnen	<input type="checkbox"/>
Empfehlung von Dozenten/Dozentinnen	<input type="checkbox"/>
Empfehlung des Studiencoachings	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>