

Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts

Autoren: Julia Boser¹, Miriam Hansen¹ und Siegfried Preiser²

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

² Psychologische Hochschule Berlin

Zusammenfassung

An der Goethe-Universität Frankfurt/Main wurde ein Seminarkonzept zur Förderung von Kommunikations-, Arbeits- und Präsentationstechniken bei Studierenden entwickelt, dessen Einfluss auf die Präsentationsfertigkeit der Teilnehmenden im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die kein entsprechendes Treatment erhielt, untersucht wurde.

Die Präsentationsfertigkeit wurde dabei multimethodal über Selbsteinschätzung sowie Fremdeinschätzung der jeweiligen Präsentation und über einen Wissensfragebogen erfasst. In einer multivariaten Varianzanalyse zeigte sich eine signifikante Überlegenheit der Experimentalgruppe über alle Aspekte der Präsentationsfertigkeit hinweg. Von einer höheren Präsentationsfertigkeit unter den Teilnehmenden des untersuchten Seminars kann dementsprechend ausgegangen werden, wobei eine weitere Untersuchung unter Berücksichtigung langfristiger Auswirkungen durchaus empfehlenswert erscheint.

Einleitung

Persönliche Weiterentwicklung, das Erlernen von sozialen sowie Methodenkompetenzen wurden an Universitäten lange Zeit bestenfalls *en passant* vermittelt, während der Fokus universitärer Lehre meist auf Fachkompetenzen und dem Erwerb theoretischen Wissens lag. Im Rahmen der tiefgreifenden Strukturreformen der Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses rücken diese als Komponenten einer „umfassende[n] Handlungskompetenz“ (Wildt & Eberhardt, 2010; S. 16) zunehmend in den Fokus der Lehre. Dass dabei auch ein tieferes Verständnis für Lerninhalte, Anwendungs- sowie weitere Kompetenzen, die das Fachwissen ergänzen, eingefordert werden, zeigt beispielsweise die wachsende Kritik am sogenannten „bulimischen Lernen“ (vgl. z.B. Moschner, 2010).

Im Bereich der Pädagogischen Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt/Main wurde bereits 1996 das hier vorgestellte KOMPASS-Seminar (Kommunikations-, Präsentations- und Arbeitstechniken im selbstorganisierten Studium; Buchholz, 2002) entwickelt, das als innovatives Lehrformat explizit solche ergänzenden Methodenkompetenzen (Präsentationstechniken, Kommunikationstechniken etc.) fokussieren und entwickeln soll.

Darstellung des Seminarkonzepts

Theoretische Grundlagen

Der beschriebenen Lehrveranstaltung liegt ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis zu Grunde, wonach die Lernenden aktiv am eigenen Wissensaufbau beteiligt sind. Die Aufgabe der Lehrenden (im hier beschriebenen Seminar sowohl die Seminarleitung als auch Co-Trainer/innen und Trainer/innen) ist damit nicht primär die reine Wissensweitergabe, sondern die Bereitstellung geeigneter Angebote für die Lernenden (vgl. z.B. Barr & Tagg, 1995; Biggs & Tang, 2011). Durch den Einsatz vielseitiger Seminarmethoden, die anderweitig in erster Linie aus Workshops und Trainings bekannt sind, soll einerseits eine tiefere Verarbeitung von Informationen erreicht und damit der Aufbau von theoretischem Wissen unterstützt werden (vgl. Marton & Säljö, 1976). Andererseits sollen sich die Studierenden direkt in der Anleitung solcher Methoden üben,

um sie anschließend außerhalb der KOMPASS-Gruppe ebenfalls anwenden zu können (etwa als Seminarleiter/innen, Trainer/innen, Tutor/innen etc.).

Im Rahmen des untersuchten Seminars haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, verschiedene Modelle (Trainer/innen, Co-Trainer/innen aber auch andere Seminarteilnehmer/innen) zu beobachten und aus dieser Beobachtung zu lernen (vgl. Bandura, 1969). Die Feedbackphasen im Anschluss an Präsentationen durch andere Teilnehmende unterstützen damit nicht nur den Studierenden, der das Feedback erhält, sondern auch die anderen Seminarteilnehmer/innen insofern, als das beobachtete Verhalten anhand der Rückmeldung quasi als imitationswürdig oder nicht bewertet wird. Die Teilnehmenden werden darüber hinaus regelmäßig dazu angeleitet, den eigenen Lernprozess (unterstützt durch ein Lerntagebuch) im Sinne des selbstregulierten Lernens zu überwachen und zu regulieren. Sie werden dabei von der Zielsetzung und Planung über den Einsatz von Strategien und dessen Überwachung bis hin zur Bewertung dieses Einsatzes und des eigenen Lernverhaltens insgesamt geführt, bevor wiederum ein neues Ziel gesetzt oder angepasst wird. Die relevanten Stationen des Selbstregulationszyklus nach Zimmerman (1998) werden damit im Rahmen des Seminars aufgegriffen und wiederholt durchlaufen. Um ein solches selbstbestimmtes Ziel zu erreichen, müssen zunächst Subziele generiert werden, deren Regulation unterschiedlich stark kognitive Ressourcen binden kann (vgl. Volpert, 1987). Da die Kapazität der bewusst zu steuernden Regulationsebenen begrenzt ist (Miller, 1956; zitiert nach Parkin, 1996), ist es sinnvoll, Handlungsmuster durch wiederholtes Üben, wie es der Seminarplan vorsieht, zu generieren und diese dann an tieferliegende Regulationsebenen (wo bspw. Handlungsmuster oder -schemata koordiniert werden; vgl. Hacker, 1973; 2009) zu delegieren bzw. zu *automatisieren* (Greif, 1996).

Auch in den Rollen als Co-Trainer/innen und Trainer/innen sollen die Studierenden sich sowohl Wissen als auch Fertigkeiten aneignen (Evaluationsergebnisse hierzu s. Preiser, Buchholz & Fleckenstein, 2011). Da sich die folgende Evaluation allerdings lediglich auf den Kompetenzerwerb unter den Seminarteilnehmer/innen bezieht, beschränken sich die hier beschriebenen Lernprozesse vorwiegend auf die Teilnehmenden.

Beschreibung des untersuchten Seminars

Studierende nehmen im Rahmen des KOMPASS-Seminars über mehrere Semester verschiedene Rollen ein (Abb. 1). Nachdem das Seminar ein Semester lang in der Rolle eines Teilnehmenden besucht wurde, können sich interessierte Studierende für das kommende Semester als Co-Trainer/innen bewerben. In dieser Position übernehmen sie die Aufgabe, das Seminar inhaltlich mitzugestalten und Lehrgespräche zu halten. In einem dritten Semester nehmen die Studierenden dann die Rolle der Trainer/innen ein und tragen als solche die Verantwortung für die Semindurchführung in einer Kleingruppe. Sie leiten die Co-Trainer/innen an und werden mit ihnen zusammen durch die Seminarleitung regelmäßig supervidiert. Im Rahmen dieser Supervisionssitzungen können Co-Trainer/innen und Trainer/innen gemeinsam den bisherigen Seminarverlauf besprechen und reflektieren, wobei auch notwendige Absprachen zur Planung des weiteren Ablaufs der Seminartermine erfolgen. Darüber hinaus wird durch die Seminarleitung eine Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens bzw. der eigenen Rolle sowie der Interaktion mit Gruppen und einzelnen Teilnehmenden angeboten.

Abbildung 1 hier einfügen

Für die Teilnehmer/innen während des ersten Semesters liegt der Fokus des Seminars auf der Entwicklung von Präsentationsfertigkeiten. In mehreren Durchgängen werden dazu kurze Vorträge vorbereitet und auf Video aufgezeichnet. Eine anschließende videogestützte Feedbackrunde zeigt den Studierenden neben einem Einblick in die Fremdwahrnehmung ihrer Präsentation auch Optimierungsvorschläge auf. Zum Zweck der persönlichen Weiterentwicklung wird ein Lerntagebuch geführt, in dem individuelle Lernziele definiert und deren Erreichung überprüft werden soll.

Das KOMPASS-Seminar wurde zunächst in zwei Varianten mit unterschiedlichem Schwerpunkt entwickelt: als handlungsorientiertes Training mit Expertenanleitung (HOT) und als selbstorganisiertes Lernen (SOL). Buchholz (2009) konnte in einem Prä-Post-Design zeigen, dass beide Seminarversionen eine signifikante subjektive Verbesserung der Teilnehmenden in allen Seminarthemen über den Verlauf des Seminars hinweg bewirkten. Ausgehend von diesen Ergebnissen, wurden Bestandteile beider Versionen zu einer integrierten Form von KOMPASS zusammengefasst. So sollten

möglichst gute Lernbedingungen geschaffen werden, unter denen sowohl von den Vorzügen der Experteninstruktion (HOT) als auch vom selbstorganisierten Lernen (SOL) profitiert werden kann.

Die vorliegende Evaluation (ebenso wie die vorangegangene Beschreibung und die theoretischen Grundlagen) bezieht sich nun auf dieses integrierte KOMPASS-Seminar. Da der Fokus für die Seminarteilnehmer/innen vorwiegend auf der Entwicklung der Präsentationskompetenz liegt, beschränkt sich diese Evaluation vorerst auf die Erfassung des Lerneffekts im Hinblick auf diese Fertigkeiten. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob sich die positiven Effekte des Seminarbesuchs in den Versionen HOT und SOL für das zusammengeführte KOMPASS-Seminar replizieren lassen. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse wurde angenommen, dass diejenigen Studierenden, die am Seminar teilgenommen haben, im Vergleich mit Studierenden, die kein entsprechendes Seminar besucht haben, im Anschluss an das Seminar höhere Präsentationsfertigkeiten aufweisen.

Evaluation

Vorgehensweise

Die Präsentationskompetenz der Studierenden wurde entsprechend der Taxonomie von Kirkpatrick (vgl. beispielsweise Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) auf den Ebenen *Reaktion*, *Lernen* und *Verhalten* in Form einer Selbsteinschätzung, eines Wissensfragebogens sowie einer Fremdeinschätzung anhand eines Beobachtungsbogens (angelehnt an BeoLeit; Buchholz, 1997; Preiser, 1997) erfasst.

Alle Daten der Seminarteilnehmer/innen wurden gegen Ende des Seminars im Rahmen der Präsentationen während der Veranstaltung erhoben. Die Probanden der Kontrollgruppe wurden entsprechend gebeten, eine äquivalente Präsentation vor einer Gruppe von Studierenden zu halten, die ebenfalls auf Video aufgezeichnet und als Basis für Fremd- und Selbsteinschätzung genutzt wurde. Auch das theoretische Wissen wurde zum selben Zeitpunkt erfasst.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 41 Studierende (32 weiblich, 9 männlich) unterschiedlicher Fachbereiche der Goethe-Universität in Frankfurt/Main im Alter zwischen 19 und 46 Jahren teil. Darunter waren 24 Teilnehmer/innen des KOMPASS-

Seminars, die die Experimentalgruppe bildeten, und 17 Proband/innen, die als Kontrollgruppe erhoben wurden. Aufgrund unvollständiger Datensätze konnte nur eine Stichprobe von insgesamt 26 Versuchspersonen berücksichtigt werden. Davon gehörten 11 Proband/innen (8 weiblich, 3 männlich) der Experimental- und 15 der Kontrollgruppe (12 weiblich, 3 männlich) an.

Ergebnisse

Deskriptiv zeigen sich sowohl für den Wissensfragebogen als auch für Fremd- und Selbsteinschätzung jeweils höhere Mittelwerte in der Experimentalgruppe als in der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 2). Die Studierenden, die das KOMPASS-Seminar besucht haben, schneiden also im Durchschnitt auf allen Variablen besser ab, als diejenigen, die kein entsprechendes Seminar besucht haben.

Abbildung 2 hier einfügen

Eine inferenzstatistische Überprüfung anhand einer multivariaten Varianzanalyse über alle abhängigen Variablen hinweg (Wissensfragebogen, Fremd- und Selbsteinschätzung) zeigt einen höchst signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit ($F[3, 16] = 17.062; p < .001; \text{partielles } \eta^2 = .762$), sodass sich die Seminarteilnehmenden über alle Variablen hinweg signifikant von der Kontrollgruppe unterscheiden. Auch die Überprüfung der einzelnen abhängigen Variablen zeigt einen höchst signifikanten Effekt der Gruppenzugehörigkeit für den Wissensfragebogen ($F[1, 18] = 52.815; p < .001; \text{partielles } \eta^2 = 0.746$) sowie einen signifikanten Effekt für die Fremdeinschätzung ($F[1, 18] = 6.911; p < .05; \text{partielles } \eta^2 = .277$). Lediglich der Effekt der Gruppenzugehörigkeit auf die Selbsteinschätzung ist nicht signifikant ($F[1, 18] = 2.891; p > .05; \text{partielles } \eta^2 = .138$).

Ausblick

Insgesamt zeigen die berichteten Ergebnisse deskriptiv diejenigen Tendenzen, die vermutet worden waren. So erreichte die Experimentalgruppe für Wissensfragebogen, Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung höhere Mittelwerte als die Kontrollgruppe, wobei dieser Effekt über alle Variablen zusammen betrachtet höchst signifikant war. Auch die Betrachtung der einzelnen abhängigen Variablen zeigte signifikante Effekte der

Gruppenzugehörigkeit für den Wissensfragebogen und die Fremdeinschätzung – nicht aber für die Selbsteinschätzung. Die berichteten Ergebnisse weisen demnach darauf hin, dass auch die Teilnehmenden des integrierten KOMPASS-Seminars im Hinblick auf die Präsentationsfertigkeiten durchaus einer Kontrollgruppe überlegen waren.

Um eventuelle Selektionseffekte im Hinblick auf die Gruppenzugehörigkeit künftig ausschließen zu können, bietet sich für weitere Evaluationen eine Ausweitung der Erhebung auf mehrere Messzeitpunkte an (bspw. eine *prä*-, eine *post*-Messung und eine *delayed-post*-Messung). Darüber hinaus sollten in einer solchen Ausweitung auch weitere Kompetenzen (über die Präsentationskompetenz hinaus) sowie zusätzlich zu den Seminarteilnehmenden auch Entwicklungen unter den Co-Trainer/innen und Trainer/innen Beachtung finden.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass, unter anderem aufgrund dieser bisherigen positiven Ergebnisse für das KOMPASS-Seminar, ein verwandtes Veranstaltungskonzept für Psychologiestudierende in der Studieneingangsphase an der Goethe-Universität Frankfurt/Main entwickelt und erfolgreich eingeführt wurde (vgl. Höhler et al., 2012; Scherer, Boser & Horz, in diesem Band).

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27, 12-25.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. (4 th edition). Berkshire: McGraw-Hill.
- Buchholz, N. (1997). *BeoLeit7 – Fremdeinschätzungsbogen*. Unveröffentlichtes Evaluationsinstrument. Frankfurt am Main: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Buchholz, N. (2002). *KOMPASS-Lernmaterialien*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen. Frankfurt am Main: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Buchholz, N. (2009). Handlungsorientiertes Training oder selbstorganisiertes Lernen? Eine Evaluationsstudie zum Erwerb studienbezogener Kompetenzen zu Projektarbeit und Präsentation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 347-358). Aachen: Shaker Verlag.
- Greif, S. (1996). Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (2. unveränderte Auflage, S. 283-299). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich : Pabst Science Publishers.
- Höhler, J., Horz, H., Hansen, M., Fabriz, S., Stehle, S., Heckmann, C. et al. (2012): Verbesserte fachliche und soziale Integration von Studienanfängern durch Peerteaching im Bachelorstudiengang Psychologie. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 315-321). Aachen: Shaker.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. (3rd edition). San Francisco: Berrett-Koehler.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Moschner, B. (2010). Möglichkeiten und Grenzen in modularisierten Studiengängen. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-23). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parkin, A. J. (1996). *Gedächtnis: Ein einführendes Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Preiser, S. (1997). Evaluation in der Erwachsenenbildung: Probleme und Lösungsansätze [Abstract]. In H.-P. Langfeldt (Hrsg.), *6. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Frankfurt am Main, 1997. Informationen, Programm und Abstracts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Preiser, S., Buchholz, N. & Fleckenstein, C. (2011). Ausbildung von Kommunikationstrainern im Studium – Eine retrospektive Evaluation. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 49-56). Aachen: Shaker.
- Scherer, S., Boser, J. & Horz, H. (in diesem Band). „*Starker Start ins Studium*“: *Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie*.
- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1 Arbeitspsychologie* (S. 1-42). Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. & Eberhardt, U. (2010). Einleitung: Neue Impulse? In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik – Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-23). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33, 73-86.

Abbildungen

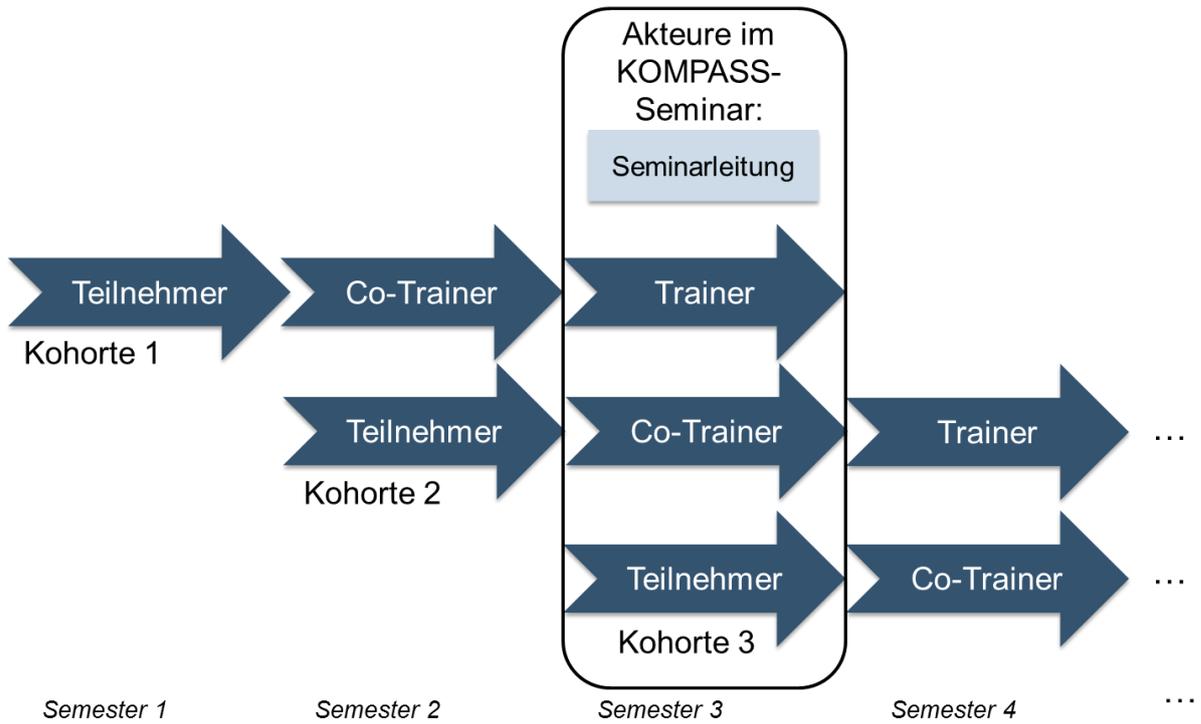


Abbildung 1. Schematische Darstellung des KOMPASS-Seminars über verschiedene Semester und Kohorten hinweg

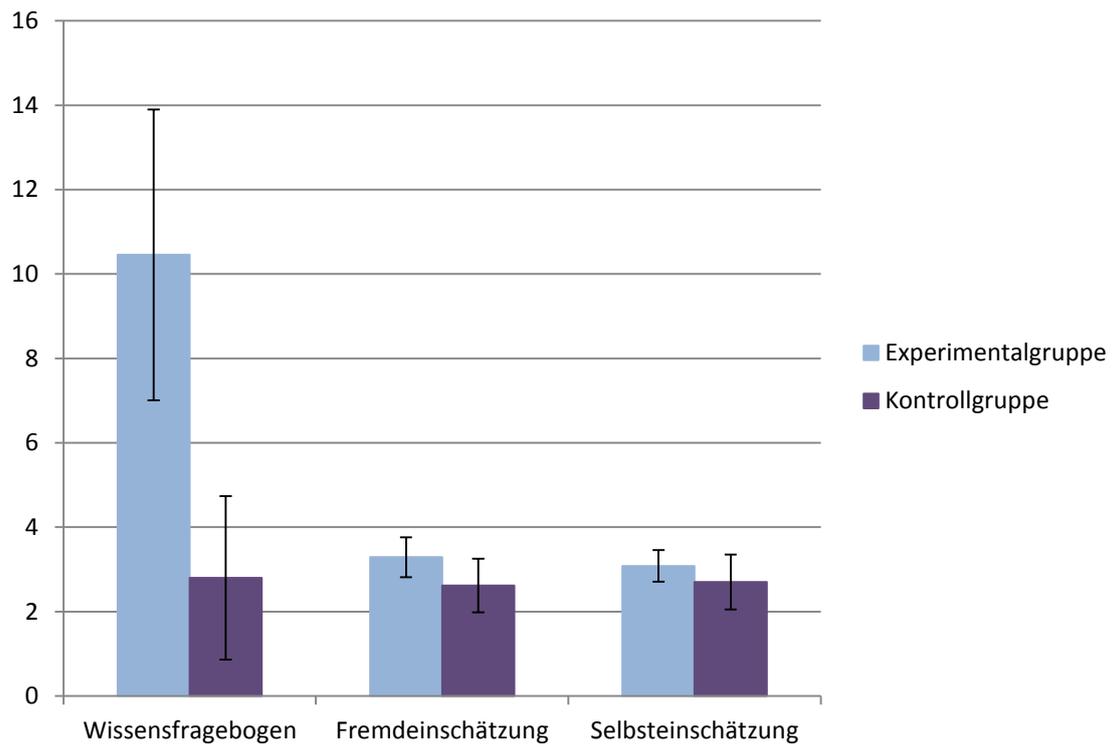


Abbildung 2. Mittelwerte und Standardabweichungen für die Ebenen Lernen, Verhalten, Reaktion für Experimental- und Kontrollgruppe

Autorenadressen

Dipl.-Psych. Julia Boser

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH
Grüneburgplatz 1
60323 Frankfurt am Main
Tel.: 069/ 798 35362
boser@psych.uni-frankfurt.de

Dr. Miriam Hansen

Goethe-Universität Frankfurt
Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik - IKH
Grüneburgplatz 1
60323 Frankfurt am Main
Tel.: 069/ 798 35359
hansen@paed.psych.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Siegfried Preiser

Psychologische Hochschule Berlin (PHB)
Am Köllnischen Park 2
10179 Berlin
Tel.: 030/ 20 91 66 210
rektor@psychologische-hochschule.de