



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Digital unterstützte Lehre in den Geisteswissenschaften



DAAT – Digitale Arbeitshilfe zum Alten Testament

Kristin Weingart

Gaudium Latinum

Gamification in der Vorbereitung auf das Latein anhand
des digitalen Antwortsystems Socrative

Hans-Peter Nill

Band 14/2 · Tübingen 2018

ZENTRALE VERWALTUNG III – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Digital unterstützte Lehre in den Geisteswissenschaften



DAAT – Digitale Arbeitshilfe zum Alten Testament

Kristin Weingart

Gaudium Latinum

Gamification in der Vorbereitung auf das Latein anhand
des digitalen Antwortsystems Socrative

Hans-Peter Nill

Herausgegeben von Andrea Fausel und Regine Richter

Band 14/2
Tübingen 2018



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

<http://hdl.handle.net/10900/85352>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-853529>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-26742>

ISSN: 1861-213X

Überarbeitete und aktualisierte Auflage

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Andrea Fausel, Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung III – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 29-78385
Fax: +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbild:

© Radekprocyk–Fotolia.com

© Blackmac– Fotolia.com

Inka Paas © Universität Tübingen

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib
Eberhard Karls Universität Tübingen
Universitätsbibliothek
Hochschulpublikationen/Dissertationen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 29-76999
Fax: +49 (0) 7071 29-3123
edl-publ@ub.uni-tuebingen.de
<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Editorial

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und zugleich öffentlich machen. Die Zeitschrift ist ein Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, begleitet aber auch bewusst den interdisziplinären Dialog.

Die Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik bieten dabei zum einen ein Forum für Abschlussarbeiten, die in der Qualifizierung für Lehrende im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg entstehen. Die hohe Qualität dieser Arbeiten und das Ziel, diese einer hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit bekannt zu machen, führte 2005 zur Gründung der Zeitschrift. Zum zweiten werden in der Zeitschrift in einem weiteren Rahmen aktuelle hochschuldidaktische Fragestellungen, Projekte aus der Praxis und innovative Lehrformate aufgegriffen. Entsprechend vielfältig sind die Themen: von der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, über Evaluation, Feedback und Bewertung, Prüfungsformen, Struktur- und Curriculumentwicklung bis hin zur beruflichen Weiterentwicklung etc. Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen können auch erfahrene Lehrende neue Anregungen finden.

In der vorliegenden Ausgabe finden sich erstmals zwei Beiträge, die aus Abschlussarbeiten für das Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik hervorgegangen sind. Wir freuen uns sehr, dass wir mit den Arbeiten von Kristin Weingart und Hans-Peter Nill zwei Beispiele für die Entwicklung und den konkreten Einsatz von E-Learning-Szenarien in den Geisteswissenschaften vorstellen können.

Unter der Rubrik Nachlese stellt sich das Portal lehrauftrag.com vor.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift wichtige Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Andrea Fausel, Regine Richter

Tübingen, im November 2018

DAAT – Digitale Arbeitshilfe zum Alten Testament
Kristin Weingart

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkte	5
1.1	Das kirchliche Examen	6
1.2	Der Rahmen – Das Repetitorium Pentateuch	7
1.3	Ziele des Lehrexperiments	8
2	Das Online-Angebot DAAT	9
2.1	Inhalte und methodische Überlegungen	9
2.2	Der Einsatz von DAAT in der Lehrveranstaltung	13
2.3	Der Einsatz von DAAT unabhängig von der Lehrveranstaltung	16
3	Erfahrungen	17
3.1	Die Nutzung des Online-Angebots	17
3.2	Ertrag für die Lehrveranstaltung	18
3.3	Rückmeldungen der Studierenden zu DAAT	21
3.4	Eigene Erfahrungen als Lehrperson	22
4	Ausblick	24
5	Anhang: Screenshots aus DAAT	25
	Abbildungsverzeichnis	29
	Literatur	30

Das Online-Angebot DAAT „Digitale Arbeitshilfen zum Alten Testament“ zielt auf einen besonderen Studienabschnitt – die Examensphase. Diese stellt für viele Studierende im Studiengang Evangelische Theologie wegen der Notwendigkeit der intensiven und umfänglichen Vorbereitung in Kombination mit den Prüfungen als Stressfaktor eine große Herausforderung dar.

DAAT ist als ein Lehrangebot konzipiert, dass die Studierenden einerseits beim Erwerb spezifischer prüfungsbezogener Kompetenzen unterstützen soll und andererseits Möglichkeiten zu einem den Lernprozess begleitenden Selbst-Assessment bietet. Es entstand als ein begleitendes Angebot zu einem Repetitorium und somit zu einer in ihrer didaktischen Ausrichtung eher traditionellen Lehrveranstaltung mit Seminarcharakter.

Der hier vorliegende Erfahrungsbericht beschreibt die Erstellung und Konzeption des Angebots und reflektiert seine erste Erprobung und die sich ergebenden Konsequenzen.

Die spezifische Ausgestaltung und Anwendung von DAAT sind auf das Curriculum des Studiengangs Evangelische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen und die Prüfungsanforderungen der I. Evangelisch-Theologischen Dienstprüfung in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg bezogen. Sie mögen aber auch Anregungen für andere, v.a. geisteswissenschaftliche Studiengänge bieten.

1 Ausgangspunkte

Prüfungen bereiten Stress – insbesondere dann, wenn die Bedeutsamkeit der Prüfung für die eigene Zukunft als sehr groß oder gar entscheidend wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung ist beim Schlussexamen im Studiengang Evangelische Theologie für viele Studierende in hohem Maße gegeben, entscheidet doch u.a. die Examensnote darüber, ob und wann der Zugang zum Vikariat, d.h. der zweiten Ausbildungsphase auf dem Weg zum Pfarrberuf, möglich wird.¹

Dazu, wie sich Prüfungsstress aufbaut und ausprägt, tragen selbstverständlich ganz verschiedenartige Faktoren bei. Viele, wie der oben genannte, sind mir als Dozentin weitgehend unverfügbar. Auch die persönliche Disposition der Studierenden zum Umgang mit Ausnahmesituationen, individuelle Lebensumstände oder gruppenspezifische Prozesse in Examensteams kann ich kaum beeinflussen, ebenso wenig wie bestimmte institutionelle oder räumliche Gegebenheiten oder die Examensplanung von Prüfungsamt und Landeskirche. Das hier vorgestellte Lehrexperiment setzte denn auch in dem einen Punkt an, an dem ich den nachhaltigsten Gestaltungsspielraum sehe: die fachliche Vorbereitung auf die Prüfung und deren Ausgestaltung als gelingender Lehr-Lern-Prozess. Dieser hat im konkreten Fall der Prüfungsvorbereitung mindestens drei Ziele:

¹ Obwohl das Examen zweifellos auch didaktische Funktionen (Rückmeldung des Lernerfolgs, extrinsische Motivation u.a.) und Sozialisierungsfunktionen (Statusverleihung, Legitimation u.ä.) hat, ist es v.a. diese Selektions- und Allokationsfunktion, die im Zentrum der Wahrnehmung steht (zu Funktionen von Prüfungen, vgl. Reis & Ruschin 2008: 46-48).

- Die Studierenden sind fachlich für die Prüfung qualifiziert, d.h. sie durchdringen die entsprechende Materie und beherrschen den adäquaten methodischen Umgang mit ihr.
- Die Studierenden sind „handwerklich“ auf die Prüfung vorbereitet, d.h. sie verfügen über spezifisch prüfungsbezogene Kompetenzen wie das Anfertigen einer Klausur bzw. über Techniken, sich den geforderten Stoff anzueignen oder ihre Kenntnisse abzurufen, anzuwenden und zu präsentieren.
- Die Studierenden verfügen über eine angemessene Selbsteinschätzung, die es ihnen ermöglicht, mit einem „positiven Gefühl“ in die Prüfung zu gehen, d.h. sie nehmen sich selbst im besten Fall zu Recht als kompetent im Sinne der Punkte (1) und (2) wahr.²

Das erarbeitete Online-Angebot DAAT versteht sich als ein Baustein, der neben – und ausdrücklich nicht in Konkurrenz zu – anderen zum Erreichen dieser Ziele beitragen kann.

1.1 Das kirchliche Examen

Entsprechend der Prüfungsordnung für den Studiengang Evangelische Theologie mit kirchlichem Abschluss³ wird das Studium mit einem Examen abgeschlossen.⁴ Dieses setzt sich aus einer Hausarbeit, der sog. Zulassungsarbeit, vier Klausuren und fünf mündlichen Prüfungen zusammen. Je eine schriftliche und mündliche Prüfung sind in den fünf grundständigen theologischen Disziplinen Altes Testament, Neues Testament, Kirchengeschichte, Systematische Theologie und Praktische Theologie abzulegen, wobei in der Disziplin, in der die Zulassungsarbeit angefertigt wird, keine Klausur zu schreiben ist. Die Klausur im Fach Altes Testament besteht aus der Übersetzung und wissenschaftlichen Exegese eines gegebenen Textes sowie einem thematischen Exkurs, der mit dem auszulegenden Text verknüpft ist. Die Bearbeitungszeit beträgt vier Stunden.

Die Studierenden bereiten sich mindestens ein Semester, in der Regel jedoch zwei Semester auf das Examen vor. Viele arbeiten dazu in Lerngruppen zusammen.⁵ Neben der fachlichen ist

² Die genannten drei Punkte und insbesondere der letzte spielen – sozusagen gespiegelt – denn auch eine große Rolle in gängigen Ratgebern zur Prüfungsvorbereitung bzw. zur Bewältigung von (normaler, nicht neurotischer) Prüfungsangst (so etwa Barthel 2001: 14, vgl. Knigge-Ilner 2010).

³ Kirchliche Verordnung über die I. Evangelisch-Theologische Dienstprüfung (Prüfungsordnung I – PO I), vom 14. Dezember 2004 Az 22.50 Nr. 461 (Abl. 61, s. 219).

⁴ Das Examen des Diplomstudiengangs Evangelische Theologie ist weitgehend analog gestaltet. Die Studien- bzw. Prüfungsordnungen des Bachelor of Education Evangelische Theologie setzen ein anders strukturiertes Studium voraus. Insbesondere im Bereich Altes Testament sind die Anforderung nicht vergleichbar, da hier keine Hebräisch-Kenntnisse vorgesehen sind.

⁵ Die Studierenden nutzen neben den Materialien aus besuchten Lehrveranstaltungen in der Vergangenheit häufig die sog. DAX-Papiere, d.h. Stoff- und Literaturlisten sowie Lernpläne, die vor längerer Zeit von der Interessenvertretung Württembergischer Theologiestudierender (IGWT) und später den Repetent/innen im Evangelischen Stift erarbeitet und betreut worden sind. Da die IGWT die Stofflisten nicht mehr aktualisierte, waren die Papiere in den letzten Jahren immer umfangreicher geworden. Vergleichbar dem Wachstum kanonischer Literatur haben neue Generationen von Studierenden Material und Literaturhinweise hinzugefügt, aber nicht gewagt, Älteres zu streichen.

die Examensvorbereitung für viele eine große emotionale Herausforderung. Auslösende Faktoren sind u.a.

- Unsicherheiten in der Selbsteinschätzung bezüglich der fachlichen und methodischen Kompetenzen,
- eine sich durch die Länge der Vorbereitungszeit steigernde Sorge, die Vorbereitung nicht termingerecht abschließen oder das über eine so lange Zeit Erarbeitete nicht zum Examenstermin abrufen zu können,
- die Ambivalenz, in der Vorbereitung mit Kommiliton/innen zusammenzuarbeiten, die zugleich Konkurrent/innen um die Aufnahme ins Vikariat sein können.

Diese besonderen Umstände sind auch in der Lehrveranstaltung spürbar, an die das Lehrexperiment angekoppelt war: das Repetitorium Pentateuch.

1.2 Der Rahmen – Das Repetitorium Pentateuch

Als Unterstützung in der Examensvorbereitung werden in einigen Fächern Repetitorien angeboten, die als Übung mit 2SWS einem Spezialgebiet innerhalb der jeweiligen Disziplin gewidmet sind. Im Bereich des Alten Testaments sind das Repetitorien zu den Teilbereichen Pentateuch, Prophetie und Psalmen, die in unregelmäßigen Abständen stattfinden. Das Repetitorium Pentateuch, mit dem das Lehrexperiment verknüpft war, fand im WS 2017/18 statt. Inhalte des Repetitoriums waren die Übersetzung und Auslegung wichtiger alttestamentlicher Texte, Übungen zur Methodik der historisch-kritischen Auslegung, sowie die Vorstellung und Diskussion zentraler Themen aus der einschlägigen Forschungsdiskussion. Letztere wurden zumeist über Referate erarbeitet.

In den vergangenen Jahren habe ich etwa alle vier Semester ähnliche Repetitorien angeboten. Sie sind meist stark nachgefragt, im betreffenden Semester nahmen 26 Studierende teil. Das entsprach der üblichen Teilnehmerzahl, die bei dieser Veranstaltungsart bei ca. 25-30 Studierenden liegt. Die Studierenden kommen mit einer hohen Motivation in die Lehrveranstaltung, was natürlich primär am externen Druck der Examensvorbereitung liegt. Die Vorkenntnisse sind sehr unterschiedlich ausgeprägt, je nachdem, inwiefern und wo die Studierenden während ihres Studiums Schwerpunkte im Bereich Altes Testament gesetzt haben. Damit hängt häufig auch zusammen, ob sie ihre Hebräisch-Kenntnisse so weit bewahrt haben, dass die in der Klausur geforderte Übersetzung machbar erscheint.⁶

Von der Lehrveranstaltung erwarten die Studierenden neben der Strukturierung und Erarbeitung des Lernstoffes vor allem Informationen über die im Examen zu erwartenden Anforderungen. Die oben angeführte Konkurrenzsituation führt gelegentlich dazu, dass Studierende sich scheuen, etwaige als Schwächen empfundene Unsicherheiten zu offenbaren, d.h. Fragen

⁶ Hebräisch ist vor Latein und Griechisch i.d.R. die erste Sprache, die während des Theologiestudiums gelernt wird. Der reguläre Kurs zum Hebraicum ist sehr kompakt und läuft über ein Semester. Um die Sprache „lebendig“ zu halten, ist kontinuierliche Übung während des gesamten Studiums nötig.

zu stellen, die sie als zu einfach empfinden, sich an Gruppenarbeiten zu beteiligen, wenn sie mit der jeweiligen Methode nicht mehr vertraut sind o.ä. Dieses läuft natürlich dem Anliegen des Repetitoriums entgegen, das gerade ein offenes Forum bieten soll – ohne Rücksicht auf Vorkenntnisse.

1.3 Ziele des Lehrexperiments

Das Lehrexperiment verfolgt Ziele auf drei verschiedenen Ebenen:

- Es soll ein Angebot bereitstellen, das die Arbeit in der Lehrveranstaltung erweitert und bereichert, indem es neben den wöchentlichen Seminarsitzungen ein weiteres Forum bietet, in welchem die Studierenden miteinander arbeiten, interagieren und kommunizieren können.
- Unabhängig von der Lehrveranstaltung soll es den Studierenden ein Angebot zu einer qualifizierten Einschätzung (Selbst-Assessment) im Blick auf die eigene Erarbeitung des Examenslernstoffs und seine Durchdringung bereitstellen.⁷
- Für mich als Lehrende bietet es die Gelegenheit, mich in diese alternative Lehrform einzuarbeiten, sie zu erproben und Erfahrungen zu sammeln.

⁷ Eine eigene gründliche – wenn auch sicher nicht erschöpfende – Recherche hat ergeben, dass es an tauglichen Tests und Quiz-Programmen oder anderen eher spielerischen Trainingsangeboten für Theolog/innen im Internet mangelt. Anders als in anderen Fachbereichen, wo teilweise sehr umfangreiche Fragendatenbanken oder Testprogramme zur Verfügung stehen, finden sich nur hier und da vereinzelte Tests unklarer Herkunft. Das mag daran liegen, dass die Prüfungsform im Theologiestudium andersartig ist, man sich also nicht wie etwa im Medizinstudium über das Durcharbeiten von Fragenkatalogen vorbereiten kann. Zudem ist die Anzahl von Studierenden der Theologie gegenüber Medizin, Jura u.ä. viel geringer, der Markt also nicht so groß. Sehr häufig zu finden sind Quiz-Programme zur Bibelkunde, primär angeboten von Organisationen mit evangelikalem oder christlich-fundamentalistischem Hintergrund, die gelegentlich schon in der Formulierung der Fragestellungen problematische theologische Vorentscheidungen durchscheinen lassen.

2. Das Online-Lehrangebot DAAT

DAAT steht als Akronym für „Digitale Arbeitshilfen zum Alten Testament“. Zugleich ist דעת da'at das hebräische Wort für „Erkenntnis“. DAAT versteht sich als ein Angebot für die Examensvorbereitung, das die bereits vorhandenen wie Repetitorien, Examensreader, Lerngruppen usw. ergänzen soll. Das Angebot ist als ein längerfristiges Projekt angelegt, das zwar im Kontext einer konkreten Lehrveranstaltung entwickelt und begonnen wurde, aber in den kommenden Semestern weiter ausgebaut und vervollständigt werden soll.

Technisch realisiert wurde DAAT als Einzelkurs innerhalb des Lernmanagementsystems ILIAS, das von der Universität Tübingen bereitgestellt wird und standardmäßig in Gebrauch ist. Die in ILIAS verfügbaren Möglichkeiten reichten für die Ansprüche von DAAT vollständig aus. Ein großer Vorteil der Anwendung von ILIAS ist neben der verfügbaren Infrastruktur, dass die Studierenden mit dem System vertraut sind. Letzteres galt auch für mich. Manche in der Lernplattform DAAT zur Anwendung gekommene Bereiche und Möglichkeiten von ILIAS waren mir zuvor bereits bekannt (wie etwa die Forumsfunktionen), in andere musste ich mich noch einarbeiten (wie etwa das Erstellen von Quizfragen o.ä.).

Freigeschaltet war und ist das Angebot bisher für die 26 Teilnehmer/innen des Repetitoriums Pentateuch im WS 2017/18. In Zukunft soll es z.T. modifiziert und erweitert auch allgemeiner zugänglich gemacht werden (dazu unter 4.).

2.1 Inhalte und methodische Überlegungen

DAAT gliedert sich bisher in zwei große Abteilungen – ein in sich differenziertes Forum und einen Arbeitsbereich mit verschiedenartigen praktischen Angeboten wie Tests oder Übungen.

Das Forum

Das Forum beinhaltet drei Bereiche:

- Das anonyme Fragenforum „Offener Fragenpool“: In diesem Forumsbereich können ganz allgemein fachliche oder methodische Fragen zum Schwerpunktgebiet eingestellt und von anderen Studierenden beantwortet bzw. diskutiert werden.
- Das Kursforum: Dieses Forum wurde für eine begleitende Übung zur Lehrveranstaltung genutzt (s.u.).
- Das Feedback-Forum zum Online-Angebot DAAT: Dies ist der Ort für Rückmeldungen aller Art, Kritik, Verbesserungsvorschläge usw. zur Plattform selbst.

Das Forum ist primär eine Kommunikationsplattform zusätzlich und neben der Lehrveranstaltung. Teilweise wurde es direkt für Arbeitsaufträge aus der Lehrveranstaltung genutzt (Bereich 2). Die anderen beiden Bereiche liefen nebenher und standen allen Teilnehmer/innen zur Verfügung.

Die Entscheidung für den Einsatz eines Forums war durch folgende Überlegungen motiviert:

- Das Forum bietet einen Raum für die fachbezogene Kommunikation der Studierenden untereinander. Die Forumsbeiträge sind für alle Teilnehmer/innen sichtbar und – anders als die Wortbeiträge in der Lehrveranstaltung – auch später noch nachlesbar.
- Das Forum ist besonders gut geeignet für peer learning.⁸ Letzteres ist in der Examensvorbereitung schon jetzt eine gut etablierte Praxis. So arbeiten zwar viele, aber bei Weitem nicht alle Studierenden in Lerngruppen zusammen. Insbesondere für Letztere bietet das DAAT-Forum u.U. ein Angebot, in dem sie ihre Fragen bzw. ihre Kompetenzen einbringen können.
- Das Forum ist ein geschützter Ort. Vor dem Hintergrund der teilweise spürbaren Konkurrenzsituation zwischen den Studierenden ist das Fragenforum so eingerichtet, dass es anonyme Beiträge erlaubt und so die Hemmschwelle, sich zu äußern, geringer wird.⁹

Der Arbeitsbereich („Lernziele“¹⁰)

Der Arbeitsbereich beinhaltet eine Reihe von Tests und Übungen, die auf Hintergrundwissen zu Bereichen der alttestamentlichen Wissenschaft oder auf die Anwendung spezifischer Methoden der historisch-kritischen Auslegung fokussiert sind. Es sind

- ein Quiz mit 20 Fragen zur Textgeschichte des Alten Testaments,
- ein Quiz mit 20 Fragen zu Daten und Entwicklungen in der Geschichte Israels,
- Übungen zur Textkritik,
- Übungen zum Gliedern von Texten.

Die Tests und Übungen sind ein Mittel zur Selbsteinschätzung der Studierenden. Sie können zum Zwecke eines diagnostischen Assessments eingesetzt werden, sei es vor Lernbeginn, um einen Eindruck zu gewinnen, auf welchem Stand das persönliche Vorwissen steht, oder als formatives Assessment lernbegleitend, um den Stand der persönlichen Lernentwicklung besser einzuschätzen.¹¹ Im Blick auf die abgefragten Themen kommen jeweils alle relevanten Bereiche vor, auch wenn bei 20 Fragen natürlich immer nur Einzelaspekte aus einem Bereich aufscheinen können.

⁸ Fendler 2014.

⁹ Ist DAAT einmal breiter zugänglich, besteht die Gefahr, dass hier unsinnige Beiträge eingestellt werden. Grundsätzlich können derartige Beiträge natürlich gelöscht werden; dies setzt aber eine kontinuierliche Betreuung des Forums voraus.

¹⁰ Die Bezeichnung „Lernziele“ ist in ILIAS als Kategorie vorgegeben.

¹¹ Zu den verschiedenen Anwendungsbereichen des Begriffs „Assessment“, vgl. Ruedel 2010: 14.

Mit dieser Beschreibung ist sogleich klar, was die Tests in DAAT nicht sind und nicht sein können: Sie sind kein Mittel, um den Lernstoff zu erarbeiten oder sich anzueignen. DAAT ist insgesamt keine Materialsammlung, bietet auch keine Literaturlisten oder Lernpläne. Die Quizfragen und Übungen sind keine direkte vorbereitende Übung auf die Examensprüfung, die als Klausur einem ganz anderen Prüfungsmodus folgt. Sie sind eher ein Angebot, mit dem Wissensstoff auf eine andere, eher spielerische Weise umzugehen.¹²

Da es im vorliegenden Kontext um ein Selbst-Assessment geht und keine externen Vorgaben an Fragetypen, zu erreichende Punktzahlen o.ä. zu beachten waren, konnte die Auswahl der Fragetypen ganz frei erfolgen.¹³ Sie richtete sich zum einen nach sachlichen Kriterien, zum anderen sollten die Fragen auch abwechslungsreich sein und verschiedene Kompetenzbereiche betreffen. Über Single- oder Multiple-Choice-Fragen wird meist Faktenwissen, wie die Bedeutung bestimmter Begriffe, abgefragt. Die verschiedenen Typen der Zuordnungsfragen zielen auf das Herstellen von Zusammenhängen oder Zuordnen von Konzepten oder Wissensinhalten. Anordnungsfragen betreffen Hierarchisierungen (z.B. in der Gewichtung von Textzeugen in der Textkritik) oder die historischen Abfolgen bestimmter Ereignisse. Lücken- und Fehlertexte prüfen zum einen das Verständnis des vorliegenden Textes, aber auch das Verständnis des größeren Zusammenhanges und seine aktive Beherrschung. Auf Freitextfragen wurde in DAAT verzichtet. Zwar fördern diese auf ganz besondere Weise die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lernstoff. Sie bedeuten jedoch auch einen erhöhten Korrekturaufwand und lassen nicht zu, dass die Studierenden eine direkte Rückmeldung erhalten. Die meisten Fragen sind – wie die alttestamentliche Auslegung überhaupt – textbasiert. Gelegentlich wurden auch Bilder eingesetzt.

Drei Beispiele für verwendete Fragetypen

(1) Zuordnungsfrage

Ordnen Sie die abgebildeten Textzeugen Ihren Namen zu!

1QJes^a

Papyrus Fouad

Text aus dem Samaritanischen Pentateuch

Ausschnitt aus dem Codex Petropolitanus

¹² Es geht hier also vorrangig um ein „Assessment for Learning“ (Sippel 2009: 7f.).

¹³ Zu verschiedenen Fragetypen und den betreffenden Kompetenzbereichen vgl. <https://ep.elan-ev.de/wiki/Aufgabentypen>. Abgerufen am 02.06.2018.

A

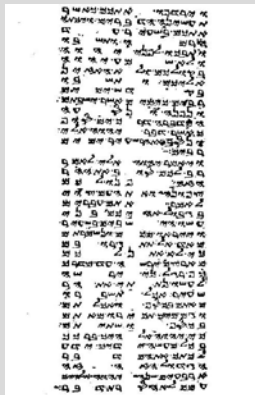


Abb. 1

B

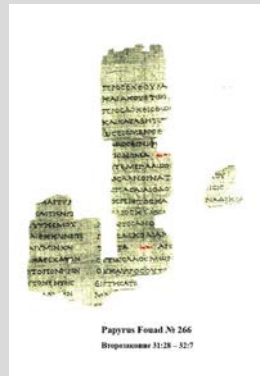


Abb. 2

C



Abb. 3

D



Abb. 4

Hier wird grundlegendes Faktenwissen abgefragt. Gefordert ist eine aktive Entscheidung zwischen den Optionen. Der Einsatz von Bildern ermöglicht unterschiedliche Wege zur richtigen Antwort, etwa über die Identifikation der Sprachen oder der Schreibmaterialien (z.B. Papyrus, Pergament) o.ä.

(2) Vertikale Anordnungsfrage

Ordnen Sie die folgenden Textzeugen nach Ihrem Rang für die äußere Kritik!

- Peschitta
- Targum Onqelos
- Masoretischer Text
- Samaritanus

Gefragt wird nach einer Hierarchie, die sich aus der historischen Abfolge bzw. den Beziehungen der Textzeugen zueinander ergibt. Hier ist also Faktenwissen gefragt, aber auch das Herstellen von Zusammenhängen.

(3) Fehlertext

Finden und markieren Sie drei Fehler im Text!

Eine textkritische Faustregel lautet „Lectio brevior probabilior“, d.h. die einfachere Lesart ist die wahrscheinlichere. Die Regel basiert auf der Grundannahme, dass es im Prozess der Textweitergabe eine Tendenz zur Streichung und Erläuterung gibt. Die Faustregel greift insbesondere bei kanonischen Texten, für die die Kanonregel vorschreibt, dass der Text nicht übersetzt oder gekürzt werden darf.

Die Frage setzt die Kenntnis von Fachbegriffen, v.a. aber das Verstehen von Zusammenhängen wie der Kanongeschichte und der sie begleitenden Prozesse in der Textüberlieferung voraus.

2.2 Der Einsatz von DAAT in der Lehrveranstaltung

In der Lehrveranstaltung selbst kam das Kursforum zum Einsatz – in einer über mehrere Wochen laufenden Übung zum Schreiben von Exkursen.

Der Exkurs in der Examensklausur

Ein wichtiger Bestandteil der Examensklausur im Fach Altes Testament ist der sog. Exkurs, d.h. eine Art kurzer Essay, in dem eine thematisch zwar mit dem zuvor ausgelegten Text verbundene, aber doch weiter ausgreifende Fragestellung zu behandeln ist. So lauteten gestellte Exkurs Themen in den letzten Jahren z.B. „Der Stimmungsumschwung in den Psalmen“ im Anschluss an eine Auslegung von Ps 22 oder „Das literargeschichtliche Profil der Priesterschrift“ im Anschluss an die Auslegung von Gen 35,9-15. Für den Exkurs steht in der Examensklausur ca. eine Stunde zur Verfügung, abhängig davon, wieviel Zeit die Studierenden zuvor für Übersetzung und Exegese benötigen.

Um einen guten Exkurs zu schreiben, sind u.a. fundierte bibelkundliche Kenntnisse im einschlägigen Bereich bzw. der zugehörigen Forschungsdiskussion notwendig. Letzteres bildete mittels eines Durchgangs durch wichtige Fragestellungen und Forschungspositionen zu den verschiedenen Textbereichen des Pentateuchs einen Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit im Repetitorium. Damit ein Exkurs gelingt, sind jedoch auch andere Kompetenzen zentral, z.B. die Fähigkeiten,

- das meist recht weit gefasste Thema so zu fokussieren, dass es in der gegebenen Zeit und vor dem Hintergrund des je eigenen Wissensstandes gut zu behandeln ist,
- das eigene Wissen rasch abzurufen und sinnvoll zu strukturieren,

- das Thema in einem zielführenden Argumentationsgang zu behandeln und darzustellen,
- den eigenen Text auch sprachlich gelungen zu gestalten, u.a.m.

Während des Studiums spielt diese Art des Umgangs mit Lernstoff kaum eine Rolle. Übliche Prüfungsleistungen sind Referate, Hausarbeiten, ggf. mündliche Prüfungen. Klausuren kommen kaum, das Erstellen vergleichbarer Kurzesays i.d.R. nicht vor, so dass die Studierenden hierin wenig geübt sind.¹⁴

Übungsvorbereitung und -ablauf

Die hier beschriebene Exkursübung zielte insbesondere auf die genannten methodischen Kompetenzen bzw. darauf, praktisch Erfahrungen mit dieser ungewohnten Anforderung zu sammeln. Dazu schrieben die Studierenden in einem mehrwöchigen Durchgang Exkurse zu vorgegebenen Themen. Diese wurden in einem review circle einem peer review unterzogen,¹⁵ d.h. die Studierenden arbeiteten in Teams zusammen, von denen je ein/e Teilnehmer/in in einer Woche einen Exkurs anfertigte. Die übrigen Mitglieder des Teams bewerteten und kommentierten diesen. In der Folgewoche übernahm ein anderes Mitglied das Schreiben des Exkurses, die übrigen kommentierten usw. Zur Vorbereitung der Übung wurden in einer Seminarsitzung vier Themen besprochen:

- Was macht einen guten Exkurs aus? (inhaltliche, sprachliche Aspekte usw.),
- Exkursbezogene Wissensorganisation und Hilfsmittel (Gliederung, Mind-maps, das Wörterbuch als Konkordanz u.ä.),
- Einführung in die Übung und das Forum,
- Feedback-Regeln für die Kommentare.

Die Übung lief parallel zu den festen Seminarterminen über mehrere Wochen. Im Seminar wurde jeweils das Exkurssthema für die folgende Woche bekannt gegeben. Die Übung zielte – wie dargestellt – primär auf die methodische Einübung in das Schreiben von Exkursen. Daher waren die gestellten Exkurssthemen zu Beginn nicht besonders schwierig, z.B. direkt mit dem in der jeweiligen Sitzung behandelten Stoff verknüpft. Der Schwierigkeitsgrad steigerte sich im Laufe der Wochen. Grundsätzlich waren die Studierenden aufgefordert, die Exkurse „unter Examensbedingungen“ zu schreiben, d.h. mit einer Zeitbegrenzung von ca. einer Stunde bzw. ohne beim Schreiben selbst Sekundärliteratur zu konsultieren. Es stand ihnen allerdings frei, sich zuvor in das Thema einzulesen, es mit ihrem aktuellen Wissensstand zu bearbeiten – oder auch einmal auszuprobieren, wie es ist, mit einem Thema konfrontiert zu sein, zu dem sie keine Vorarbeiten oder spezifischen Vorkenntnisse haben.

¹⁴ Hier wäre durchaus Bedarf, die Studien- bzw. Prüfungsordnungen im Sinne eines besseren constructive alignment von Lehre und Prüfung anzupassen, zur Problematik vgl. Baumert/May 2003.

¹⁵ Zum review circle, vgl. <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/peerassessment>. Abgerufen am 30.05.2018.

Die Wahl eines peer-feedback-Verfahrens versprach in diesem Fall einen größeren Ertrag für die Studierenden als andere Methoden der Rückmeldung.¹⁶ Zusätzlich zur Erfahrung im eigenen Erstellen eines Exkurses konnten die Studierenden durch den Rollenwechsel von Autor zu Reviewer der anderen Exkurse den Blick dafür schärfen, welche Texte sie als gelungen empfanden und warum bzw. wie diese zu verbessern wären. Zudem zeigt die Erfahrung, dass es vielen Studierenden leichter fällt, Kritik von Mitstudierenden positiv aufzunehmen als von Dozent/innen, wo sie sich häufig zugleich als bewertet wahrnehmen.

Das Kursforum als Medium

Der review circle hätte vielleicht auch auf andere Weise realisiert werden können – sei es per eMail-Austausch, über einen Seminarordner o.ä. – doch das Forum erwies sich in diesem Fall als viel einfacheres und geeigneteres Medium:

- Technisch bereitete es den Studierenden keine Schwierigkeiten, ihre Texte einzustellen bzw. Kommentare und Feedback zu posten.
- Die Organisation war äußerst einfach und beschränkte sich meinerseits darauf, das Forum einzurichten bzw. durch gelegentliche posts eine neue Runde zu eröffnen. Die Texte waren allen Teilnehmer/innen zugleich und sehr einfach zugänglich, ohne dass es dazu eines weiteren Aufwands bedurft hätte.
- Texte und Kommentare waren für alle Teilnehmer sichtbar – auch jene aus anderen Teams, so dass sich am Ende die verschiedenen Exkurse zu einem Thema vergleichen ließen. (So war es z.B. eine erhellende Erkenntnis für manche Studierende, dass Exkurse zum selben Thema durchaus sehr unterschiedlich ausfallen, aber dennoch gleichermaßen gut und richtig sein können.)
- Durch den begrenzten Zugang bildete das Forum dennoch einen geschützten Kommunikationsraum, in dem sich die Studierenden nicht scheuten zu experimentieren.
- Das Forum hätte es ermöglicht, dass ich als Dozentin steuernd oder moderierend eingreife – was sich aber in der konkreten Gruppe als nicht nötig erwies.

¹⁶ Zu den positiven Effekten von (organisiertem und angeleitetem) Feedback, vgl. etwa Nicol 2006, zur Arbeit mit Prüfungselementen in der Lehre bzw. den Erträgen eines qualifizierten Feedbacks, vgl. Müller 2010.

2.3 Der Einsatz von DAAT unabhängig von der Lehrveranstaltung

Neben der Arbeit im Kursforum stand den Studierenden die gesamte Plattform zur Verfügung. Sie konnten auch die übrigen Forumsbereiche, v.a. aber die Tests und Übungen des Arbeitsbereiches nutzen. Diese waren von Anfang an nicht speziell für die einzelne Lehrveranstaltung konzipiert, sondern sollen den Grundstock für den weiteren Ausbau von DAAT bilden. Sie waren daher auch nicht Teil der konkreten Arbeitsaufträge für die einzelnen Sitzungen, wurden aber in der Lehrveranstaltung vorgestellt – mit der Einladung, sie auszuprobieren und ausgiebig zu testen.

3. Erfahrungen

Die mit der Lehrangebot DAAT gemachten Erfahrungen sind bisher unterschiedlich aussagekräftig. Da der Einsatz des Forums direkt mit der gehaltenen Lehrveranstaltung verknüpft war, ergibt sich hier die Möglichkeit einer konkreten Reflexion. Die Erfahrungen mit dem Arbeitsbereich stehen bisher eher am Anfang – zum einen weil er selbst noch erweitert und vervollständigt werden soll, zum anderen weil die Zahl der Nutzer bisher noch sehr klein ist. Dennoch ergaben sich aus den Rückmeldungen der Studierenden und eigenen Überlegungen auch hier schon Weichenstellungen und Anregungen.

3.1 Die Nutzung des Online-Angebots

DAAT war für das Repetitorium neben dem regulären Seminarapparat in ILIAS ein zweites Angebot. Dieses wurde von allen Studierenden der Veranstaltung wahrgenommen und besucht, d.h. alle Studierenden haben sich zumindest eingeloggt. Die Intensität der Nutzung fiel ganz unterschiedlich aus.

Von den 26 Studierenden haben 18 Angebote aus dem Arbeitsbereich genutzt. Viele haben Unterschiedliches ausprobiert, gelegentlich die einzelnen Tests oder Übungen auch nicht beendet. Sieben Studierende haben im WS 2017/18 alle Quizze und Übungen abgeschlossen. Im März und April 2018 gab es noch einmal stärkere Aktivitäten und einige Studierende haben die Tests und Übungen absolviert. Letzteres hängt sicher damit zusammen, dass Anfang Mai die Examensklausuren geschrieben wurden.

Das Kursforum wurde, da es mit einem konkreten Arbeitsauftrag aus der Lehrveranstaltung verbunden war, am intensivsten genutzt (dazu unten). Die beiden anderen Foren – anonymes Fragenforum und Feedbackforum – blieben verwaist. Im Falle des Feedbackforums hatte dies – neben der allgemeinen Erfahrung, dass ein aktives und konstruktives Feedback gar nicht von allen Nutzer/innen zu erwarten ist – sicher den Hintergrund, dass ich gleich mehrfach innerhalb des Semesters um Feedback zu den Übungen und Tests gebeten habe und dieses im Gespräch in der oder im Anschluss an die Lehrveranstaltung auch von verschiedenen Studierenden bekommen habe (vgl. unter 3.3). Beim anonymen Fragenforum gab es möglicherweise vergleichbare Hintergründe. Das Repetitorium im WS 2017/18 war aus meiner Wahrnehmung durch einen ungewöhnlich offenen und unterstützenden Umgang der Studierenden miteinander und eine entsprechende Kommunikationskultur gekennzeichnet. Die in früheren Veranstaltungen häufiger zu beobachtende Reserviertheit oder Scheu im Umgang mancher Studierender miteinander war hier nicht feststellbar. Das war natürlich ideal für die Lehrveranstaltung und trug sehr dazu bei, dass es ein gelungenes Repetitorium wurde,¹⁷ machte die Notwendigkeit eines anonymen Forums aber obsolet.

¹⁷ Diese Wahrnehmung spiegelte sich auch in der elektronischen Evaluation über EvaSys; hier wurde die Veranstaltung mit der Durchschnittsnote 1,3 bewertet.

3.2 Ertrag für die Lehrveranstaltung

Merklichen Einfluss auf die Lehrveranstaltung hatte die im Kursforum laufende Übung zum Erstellen von Exkursen – auch wenn sie, abgesehen von der vorbereitenden Einführung, die etwa 45 Minuten innerhalb der Lehrveranstaltung in Anspruch nahm, ausschließlich außerhalb von dieser ablief.

Wie zu erwarten beteiligten sich nicht alle Studierenden gleichermaßen intensiv. In zwei Teams wurde der review circle über die gesamte Laufzeit der Übung kontinuierlich bearbeitet, d.h. es gab jeweils einen Exkurs und z.T. auch sehr ausführliche Rückmeldungen, Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge. In zwei Teams haben sich von Anfang an nicht alle Studierenden aktiv beteiligt, so dass in den letzten beiden Wochen keine Exkurse mehr eingestellt wurden. Es wurde auch nicht zu jedem Exkurs Feedback von allen Teammitgliedern gepostet. Das Feedback reichte von sehr ausführlichen und weiterführenden Einschätzungen und Hinweisen bis hin zu kurzen, auf Einzelaspekte bezogenen Anmerkungen. Manchmal gab es auch nur ein an die Grenze des Pauschalen gehendes Lob.

Drei Beispiele aus dem studentischen Feedback (Auszüge)¹⁸

Beispiel 1:

Der Reviewer hat hier seine Kommentare kursiv in den Text eingetragen.

Mose ist einerseits eine der bekanntesten Figuren der Bibel und damit prägend in Judentum und Christentum. Andererseits ist über den „historischen“ Mose sehr wenig bekannt. Vielleicht liegt es an dieser bis heute großen Bedeutung der literarischen Figur und gleichzeitig der geschichtlichen Ungewissheit, dass auch noch in der Moderne die Menschen fasziniert und Anstoß für kontroverse Werke wie „Der Mann Mose und die monotheistischen Religionen“ von Sigmund Freud wurde. Freuds Betrachtungen sind nun aber nicht im strengen Sinne historisch, sondern höchst spekulativ. Ohne die Bedeutung seiner Beobachtungen für die Psychoanalyse in Frage stellen zu wollen, will dieser Exkurs es wagen, etwas genauer zu beleuchten, was man nun vom historischen Mose annehmen kann, wie weit unsere Deutung dieses Mannes gehen kann.

Die Einleitung über die Rezeptionsgeschichte finde ich sehr gut. Wird aber nicht ganz klar, warum Dich das zu deinem Exkurs führt. Könnte man evtl für eine Prüfungsfrage auch weglassen um Zeit zu sparen? Der Prüfer weiß ja, warum Du das schreibst. Generell ist es aber sicher gut zu zeigen, dass Du Dich über die Exegese hinaus für dieses Thema interessierst.

Darum will ich mich im Folgenden hauptsächlich mit dem Historischen beschäftigen. Einen kurzen Einblick in Moses Rolle in der Überlieferung, ich beschränke mich hierbei auf die Bibel, stelle ich voran.

Gute Eingrenzung, finde ich.

¹⁸ Die Forumsbeiträge sind unverändert übernommen, d.h. Tippfehler o.ä. wurden nicht korrigiert. Lediglich die Namen sind ggf. gestrichen.

Mose ist die prominenteste Figur der Bücher Exodus-Deuteronomium. Darüber hinaus beget er in den Psalmen (Ps 90) und auch den Propheten (Hos 12). Allerdings fällt auf, dass er insgesamt außerhalb der Bücher Ex-Dtn eine wesentlich kleinere Rolle spielt. Freilich kommt Mose auch im Neuen Testament vor und Jesus wird mit ihm verglichen.

Hier zeigst du sehr gut, dass Du einen Bibelkundlichen Überblick zum Thema hast.

Beispiel 2:

Meiner Meinung nach ein wirklich gut gelungener Exkurs. Leider weiß ich inhaltlich zu wenig zur nP-Urgeschichte, als dass dazu groß etwas sagen könnte, aber dein Aufbau erscheint mir sehr schlüssig. Guter bibelkundlicher Überblick zu Beginn und du greifst im Folgenden auch (fast) alle Stellen noch einmal auf. Einzige kleine Anfrage wäre, ob es eine eigene Überschrift/ein eigenes Kapitel zum biblischen Befund braucht. Aber dann eine schöne Zweiteilung der Darstellung mit einer abschließenden Zusammenfassung! Die macht den Exkurs zu einer argumentativen Darstellung, da davor ja hauptsächlich in kurzen Sätzen dargestellt wird, was an den einzelnen Stellen gesagt wird. Aber das bindet es am Ende nochmal gut zusammen und erschließt deinen Aufbau sehr gut!

Beispiel 3:

Lieber ...
danke, dass du den ersten Exkurs übernommen hast! Deinen Exkurs halte ich für gelungen!
Top!
Deinen Aufbau finde ich nachvollziehbar und halte ich für ein kluges und gutes Vorgehen: Zunächst die Pentateuch-Quellen zu befragen, dann die gesamten alttestamentlichen Schriften und schließlich daraus Hinweise auf die Historizität zu erschließen und zu überprüfen!
Im dritten Teil deines Exkurses fehlt mir, dass du die Schreibweise des Mosenamen mit einem Schin nicht klarer als hebräische Schreibweise benennst und welche Konsequenzen weiter daraus folgen könnten, du nennst nur, dass der ägyptische Name eventuell bereits sehr früh in der israelitischen Geschichtsschreibung übernommen wurde, aber gäbe es eventuell nicht noch andere Erklärungsversuche? Obwohl die Darstellung der Historizitätskriterien bereits sehr klar ist, könnte die Argumentation bzw. Diskussion der Kriterien meiner Meinung nach im dritten Abschnitt etwas ausführlicher sein.
Außerdem wäre es noch möglich gewesen (aber wirklich optional) nach außerbiblischen Quellen zu fragen oder vergleichbare Legenden (wie die Sargonlegende) anzuführen, wobei dies beim gestellten Exkursthema nicht nötig wäre und evtl. zu weit ausholen würde.
Danke!

Auf eine Sanktionierung bei Nicht- oder Geringbeteiligung habe ich bewusst verzichtet. Die Übung lief als freiwilliges Angebot. Das liegt zum einen am Charakter der Lehrveranstaltung: Das Repetitorium ist eine Übung, es sind also keine qualifizierten Scheine zu erwerben, für die bestimmte Leistungsnachweise zu erbringen wären. Zum anderen ist es mir hier auch sachlich wichtig, auf die intrinsische Motivation der Studierenden zu setzen (externen Druck

gibt es in der Examensvorbereitung genug), was häufig inhaltlich zu besseren Ergebnissen führt und es den Studierenden erlaubt, je nach Stand ihrer Vorbereitung bzw. zeitlichen Planung Prioritäten zu setzen.¹⁹

Bei jenen, die sich mit ausführlichen posts beteiligten, war zu erkennen, dass sie z.T. gute Exkurse einstellten, z.T. aber auch – was didaktisch dann wieder hilfreich war – beim Schreiben des Exkurses in eine der gängigen Fallen tappten, z.B. zu wenig strukturierte Darstellung, zu wenig auf das Thema fokussiert, am Versuch gescheitert, das Thema erschöpfend zu behandeln. Dieses wurde von den Teammitgliedern, die als peer reviewer fungierten und somit den Rollenwechsel von Prüfling zu Korrektor/in vollzogen, i.d.R. schnell bemerkt und kommentiert, und trug so zur Stärkung der entsprechenden methodischen Kompetenz bei.

Am intensivsten waren an der Übung zumeist diejenigen Studierenden beteiligt, die auch innerhalb der Lehrveranstaltung sehr aktiv waren. Viele von diesen waren in ihrer Vorbereitung auf das Examen schon recht fortgeschritten und planten die Prüfung für das SoSe 2018. Im Kursforum fielen aber auch Studierende mit qualifizierten und hilfreichen Beiträgen auf, die sich im Seminargespräch nur sehr selten beteiligten. Das veränderte Medium half also bei der Aktivierung eher stiller oder zurückgezogener Studierender.

Insgesamt erlaubte der Einsatz des Kursforums eine Arbeitsform, die mit der Lehrveranstaltung verknüpft war, aber kaum auf Kosten des knappen Zeitbudgets der Seminarsitzungen ging. Es ermöglichte den Studierenden dennoch eine Arbeitsweise, die einen großen Lernertrag versprach, da sie:

- auf eine aktive Beteiligung und Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden setzte,
- mittels peer learning Wissens- und Erfahrungstransfer innerhalb der Lerngruppe ermöglichte,
- trotzdem sehr niederschwellig angelegt war und kaum technische wie inhaltliche Einstiegshürden bot.

Eine formelle Ergebnissicherung ist hier naturgemäß schwierig. Immerhin konnte ich feststellen, dass die Exkurse in den Probeklausuren²⁰, die mir im Anschluss an das Repetitorium eingereicht wurden, methodisch besser geschrieben waren als in den vorhergehenden Jahrgängen.

¹⁹ Dies führte dazu, dass eine Studierende das Team wechselte, als die Arbeit in ihrem Team erlahmte. Sie schloss sich einem der aktiveren Teams an. Für alle Exkurse erhielten die Autor/innen, sofern gewünscht, zusätzlich ein ausführliches feedback von mir, wobei ich häufig die im peer feedback benannten Punkte aufgreifen und bestätigen konnte und sie gelegentlich nur noch um weiterführende Hinweise ergänzte.

²⁰ In meinen Repetitorien gibt es stets das Angebot, Probeklausuren zu schreiben, die ich dann korrigiere und gemeinsam mit der/m Studierenden bespreche.

3.3 Rückmeldungen der Studierenden zu DAAT

In der Mitte des WS 2017/18 lief die in Tübingen regelmäßige EvaSyS-Lehrevaluation mittels standardisierter Fragebögen. Das DAAT-Angebot war hier kein Thema. Am Ende des Semesters gab es noch eine ausführliche mündliche Feedback-Runde zur Lehrveranstaltung und hier auch ausdrücklich zu DAAT.

Der Einsatz des Kursforums bzw. die Exkurs-Übungen stieß bei den Studierenden überwiegend auf positive Resonanz. So wurde positiv hervorgehoben,

- dass die Aufgabe in der Examensklausur, dank der praktischen Erfahrung, selbst Exkurse geschrieben bzw. viele unterschiedliche gelesen zu haben, „einen Teil ihres Schreckens eingebüßt“ habe,
- dass der Auftrag, Exkurse mit der „Korrektorenbrille“ zu lesen deutlich gemacht habe, welch großen Einfluss die sprachliche Gestaltung, die stringente Argumentation u.ä. auf die Wahrnehmung eines Exkurses als gelungen habe,
- dass das Forum ein passendes Medium für die Übung gewesen sei.

Kritische Stimmen merkten an,

- dass der Arbeitsaufwand neben dem üblichen Vorbereitungsaufwand für die wöchentlichen Seminarsitzungen zu hoch gewesen sei,
- dass nicht alle Teams gleich gut funktioniert hätten.

Zu den beiden letzten Punkten gab es geteilte Meinungen und eine kurze Aussprache über Hintergründe, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Planungen in der Examensvorbereitung u.ä. Dabei wurde im Blick auf das Forum noch angemerkt, dass ja die Beiträge aller Teams einsehbar und nachlesbar seien, also auch für die spätere Referenz noch nützlich sein können.

Der Arbeitsbereich in DAAT wurde ebenfalls sehr positiv aufgenommen, auch wenn nicht alle Studierenden ihn bereits praktisch genutzt hatten. Das Grundanliegen eines Angebots zur Selbsteinschätzung, das fachlich fundiert ist, aber mit anderen, z.T. spielerischen Methoden arbeitet, wurde einhellig begrüßt. Zu den einzelnen Tests und Übungen gab es viel Zustimmung und auch einzelne Verbesserungs- und v.a. Erweiterungsvorschläge. So wurde z.B. vorgeschlagen:

- die Tests kürzer zu halten, d.h. auf 10 Fragen zu begrenzen und das Material auf mehrere Tests zu verteilen,
- die Tests etwas leichter zu halten,
- weitere Tests hinzuzufügen, z.B. zur Bibelkunde, zur Forschungsgeschichte oder zu Fragestellungen, die bestimmte Textbereiche betreffen,

- weitere Übungsformate zu integrieren, wie praktische Übungen zur Literarkritik, Traditionskritik o.ä.,
- in den Tests nach der Beantwortung einer Frage eine direkte Rückmeldung zu erhalten und nicht erst nach Absolvierung des gesamten Quiz.

3.4 Eigene Erfahrungen als Lehrperson

Die Idee zum Lehrexperiment und zu DAAT entwickelte sich in Folge des hochschuldidaktischen Kurses „KOMET: Kompetenzorientiert Prüfen mit E-Assessments“, der selbst als Online-Modul im Modul II des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik angeboten wurde. Dieser Kurs bot eine Einführung in institutionelle und technische Fragen bei Online-Prüfungen bzw. Assessments, didaktische Konsequenzen und zahlreiche praktische Übungen zur Konzeption, Erstellung und Bewertung entsprechender Tests. Abgesehen vom Bereitstellen von Materialien in Online-Apparaten waren teilweise oder vollständig online angebotene Lehrformate in meiner eigenen Lehre zuvor ein unbekanntes Feld. Online-basierte Prüfungsformate sind in den gegenwärtig gültigen Studien- und Prüfungsordnungen der an unserer Fakultät angebotenen Studiengänge nicht vorgesehen, so dass auch hier keine Gelegenheit zu einschlägigen Erfahrungen besteht.

Das Lehrexperiment hat mich ermutigt, die Plattform DAAT weiterzuführen und auszubauen, aber auch Online-Elemente in anderen Lehrveranstaltungen einzusetzen. Beide Aspekte, die hier zusammenkamen, d.h. Forum und Arbeitsbereich, erwiesen sich für mich als auf je spezifische Weise ertragreich, aber im Nachgang doch besser zu unterscheiden und zu entkoppeln (dazu unter 4.).

Überrascht hat mich bei der Einrichtung des Kurses, wie einfach die technische Umsetzung mit den Mitteln ist, die im Lernmanagementsystem ILIAS bereitstehen. Die Einrichtung des Kurses, der Foren usw. war mit wenigen Clicks geschehen und benötigte kein vertieftes technisches Verständnis. Auch für die Studierenden waren die Hürden, um mit DAAT zu arbeiten, denkbar niedrig. Umgekehrt überrascht hat mich aber auch der Zeitaufwand, der für das Erstellen der Quiz- und Übungsangebote im Arbeitsbereich anfiel. Dieser war deutlich höher als zunächst gedacht. Das lag nicht am zunächst fehlenden technischen Know-how, das ich nach dem Erstellen des ersten Tests schnell nebenbei erworben hatte, sondern an dem Aufwand, der für die Konzeption der Tests, die Entwicklung der einzelnen Fragen, die Auswahl geeigneter Textbeispiele, Bilder usw. anfiel. Als besonders anspruchsvoll erwiesen sich Fragetypen wie Fehler- oder Lückentexte, die spezifisch genug sein müssen, damit die richtige Antwort erkannt werden kann, aber dabei nicht zu offensichtlich sein dürfen. Gleiches gilt auch für die Auswahl möglicher Antworten bei Single Choice- oder Multiple Choice-Fragen. Da die Studierenden selbständig mit den Tests arbeiten können sollen, waren ggf. auch entsprechende Musterlösungen zu hinterlegen. Insgesamt kam hier rasch eine beachtliche Anzahl an Arbeitsstunden zusammen (geschätzt ca. 90-100 über das Semester verteilt), bis die jetzt eingestellten Tests und Übungen freigeschaltet werden konnten.

Neben den technischen Fertigkeiten habe ich dabei auch inhaltlich einiges gelernt, interessanterweise v.a. bei der Suche nach plausiblen falschen Antworten. Letzteres schärft mein Verständnis und die Kenntnis naheliegender Missdeutungen oder Fehlschlüsse und kam letzt-

lich auch meiner Fragetechnik in den Lehrveranstaltungen zugute; etwa wenn im Seminargespräch über indirekte Fragen oder den Umweg einer zunächst problematischen These, gemeinsam die richtige Lösung gesucht wird.

Auf mein Selbstverständnis als Lehrende und die Interaktion mit den Studierenden hatte die Erstellung dieses Arbeitsbereichs weniger Einfluss, schließlich ist er per definitionem als ein Medium geplant, mit dem die Studierenden eigenständig arbeiten können, und das als Mittel zum Assessment die Wissensvermittlung und Lernprozesse in anderen Lehrformen gerade nicht ersetzen, sondern bestenfalls begleiten oder motivieren soll.

Die Eigenständigkeit der Studierenden ist vielleicht das Stichwort, mit dem sich die Brücke zum zweiten Element, der Arbeit mit dem Forum, am besten schlagen lässt. Hier habe ich mich vorrangig als Moderatorin erlebt, die die Übung initiiert, begleitet und, wenn nötig, eingreift. Die Arbeit der Studierenden miteinander hat sehr gut funktioniert und zu guten Ergebnissen geführt. Allerdings handelte es sich für diese Art des peer learning auch um eine nahezu ideale Gruppe von Studierenden: fachlich fortgeschritten, an eigenständiges Arbeiten gewöhnt, mit einer hohen Motivation und insgesamt gekennzeichnet durch eine ausgeprägt konstruktive Feedback-Kultur.

Ich habe auch zuvor schon gern Gruppenarbeiten o.ä. in Lehrveranstaltungen eingesetzt. Mit dem Forum neben der Veranstaltung habe ich das Ruder nun gefühlt noch ein Stück weiter aus der Hand gegeben und den Studierenden hier selbst die Steuerung überlassen. Verlauf und Ertrag der Übung haben mich überzeugt, dies häufiger zu unternehmen.

4. Ausblick

Wie bereits angedeutet, hat mich das Lehrexperiment ermutigt, die Anstöße aufzunehmen und weiterzuführen. Allerdings werde ich dabei die beiden Aspekte, d.h. den eine konkrete Lehrveranstaltung begleitenden Einsatz von online-Elementen und die unabhängig von laufenden Lehrveranstaltungen bereitstehende Plattform DAAT, trennen.

Letztere möchte ich gern ausbauen und erweitern und werde dabei auch einige Vorschläge der Studierenden aufnehmen, etwa was die Themen für neue Tests betrifft oder auch die Aufteilung der Tests in mehrere kürzere Einheiten. Den Schwierigkeitsgrad möchte ich beibehalten. Letzteren habe ich mit Kollegen im Fachbereich abgestimmt, die ihn als angemessen empfinden. Auch eine direkte Rückmeldung nach jeder Frage halte ich für weniger zielführend, weil sie die Tests insgesamt deutlich leichter machen würde, da sie Einfluss auf die Folgefragen haben kann und das Ergebnis des Selbst-Assessments u.U. verfälscht. Auch andere Fragen, wie z.B. die Anonymität in den Foren wäre noch einmal zu überdenken.

Insgesamt erweist sich diese Lernplattform also als eine längerfristige Aufgabe. Soll sie breiter zugänglich sein und verlässlich zu Verfügung stehen, müsste ich hierzu Kolleg/innen ins Boot holen und auch die langfristige Anbindung an einen Lehrstuhl sicherstellen, damit das Projekt nicht der großen Fluktuation im Mittelbau zum Opfer fällt.

Der Einsatz von Foren und anderen Online-Elementen lässt sich natürlich auch auf andere Lehrveranstaltungen übertragen. Die Erfahrung hat mir gezeigt, dass die Einrichtung und Umsetzung ohne großen Aufwand geschehen kann, dass aber die fachliche Einbindung in das Anliegen der Lehrveranstaltung und zu den Erwartungen der Studierenden passen müssen, damit diese tendenziell auf ein stärkeres Eigenengagement der Studierenden setzenden Arbeitsformen gelingen. Hier hat das Lehrexperiment auf jeden Fall Türen aufgestoßen, um meine zukünftige Lehre zu bereichern.

5. Anhang: Screenshots aus DAAT

Arbeitsbereich DAAT

The screenshot displays the DAAT (Digitale Arbeitshilfen Altes Testament) interface. The top navigation bar includes the university logo (Eberhard Karls Universität Tübingen) and the course title 'Altes Testament und Biblische Archäologie'. The main content area shows a list of learning objectives (Lernziele) for the course. The list includes:

- Lernziel: Textkritik
- Lernziel: Geschichte Israels
- Lernziel: Gattungen im Alten Testament
- Lernziel: Texte Gliedern

Below the list, there is a section for 'Weitere Kursmaterialien' (Further Course Materials) which is highlighted in yellow. This section contains links to 'Evaluation DAAT', 'Kursforum Repetitorium', and 'Offener Fragenpool'. The interface also features a search bar, a user profile, and a list of actions (Aktionen) at the bottom.

Übung zur Textkritik

ERBERHARD-KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

lehren - lernen - forschen
PERSÖNLICHER SCHREIBTISCH - VERANSTALTUNGEN (MAGAZIN) -

UB - Hilfe

Weiter

Ex 4,24

Frage 1 von 6
Nicht beantwortet

Aktionen

Lösen Sie die Angaben des Apparates der BHS zu Ex 4,24^b auf:

ⲑⲥ(ⲐⲐ) ἄγγελος κυρίου; ⲑ^{Mss} ἄγγελος cf 3,2; α' ὁ θεός

Pfad:

Rückmeldung anfordern

ERBERHARD-KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

lehren - lernen - forschen
PERSÖNLICHER SCHREIBTISCH - VERANSTALTUNGEN (MAGAZIN) -

UB - Hilfe

Zurück Weiter

Jes 9,6

Frage 3 von 6
Nicht beantwortet

Aktionen

Finden Sie die Fehler in der folgenden Auflösung der Anmerkung im Apparat zu Jes 9,6:

*mlt Mss ut Q; prp c pc Mss ⲥⲧⲃⲏ ⲕⲃⲏ cf ⲑ (לם) dttg vel reliquum
nominis proprii, cf 5; Ⲙⲏ ⲕⲃⲏ); al ⲕⲃⲏ (לֹ) לִמּוֹ vel ⲕⲃⲏ

Viele masoretische Handschriften lesen hier wie Qumran.
Es wird vorgeschlagen mit vielen masoretischen Handschriften, der Peschitta, dem Targum und der Vetus Latina רבא zu lesen, vgl. dazu den Samaritanus. (לֹ ist dann entweder eine Haplographie oder der Rest eines Eigennamen, vgl. v. 5. Die große Jesajarolle aus Qumran liest לֹ רבא.)
Andere Textzeugen haben רבא (=לֹ) רבא oder רבא.

Rückmeldung anfordern

Testfragen zu Gattungen im Alten Testament

HERIOLD KOBEL
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

lehren · lernen · forschen
PERSÖNLICHER SCHREIBTISCH · VERANSTALTUNGEN (MAGAZIN)

UB · Hilfe

Frage 1 von 10


Nicht beantwortet Aktionen ▾

Ordnen Sie die Gattungselemente eines Visionsberichtes der üblichen Reihenfolge nach:

- Vergewisserungsfrage
- Deutung
- Visionsbild
- Einführung
- Bestätigung durch den Propheten

Die vorgegebene Anordnung ist korrekt.

[Rückmeldung anfordern](#)



HERIOLD KOBEL
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

lehren · lernen · forschen
PERSÖNLICHER SCHREIBTISCH · VERANSTALTUNGEN (MAGAZIN)

UB · Hilfe

Veranstaltungen (Magazin) > Wintersemester 2017-2018 > 1 Evangelisch-Theologische Fakultät > Altes Testament und Biblische Archäologie > Lehrveranstaltungen Dr. Kristin Weingart > DAAT > 10 Fragen zu Textgattungen im AT

10 Fragen zu Textgattungen im AT

[Test beenden](#) [Weiter →](#)

Frage 1 von 10

Nicht beantwortet Aktionen ▾

Welche poetische Gattung liegt in Ps 93,3a vor?
"Ströme erhoben, o HERR, Ströme erhoben ihr Tosen."

- klimatischer Parallelismus membrorum
- chiasmatischer Parallelismus membrorum
- synonymer Parallelismus membrorum

[Rückmeldung anfordern](#)



Übersicht zum Kursforum

Thema	Angelegt von	Beiträge	Besuche	Letzter Beitrag	Letzte Beiträge
<input type="checkbox"/> Rechtskorpora im Pentateuch	a.klose	1	11	05. Feb 2018, 12:39 Von a.klose	Forum: Kursforum Repetitorium Rechtskorpora im Pentateuch
<input type="checkbox"/> Exkursstema Runde 4: Die großen Rechtskorpora im Pentateuch	Kristin Weingart (veave01)	1	6	31. Jan 2018, 17:08 Von Kristin Weingart (veave01)	Forum: Kursforum Repetitorium Exkursstema Runde 4: Die großen Rechtskorpora im Pentateuch
<input type="checkbox"/> Exkurs: Komposition und Konzeption der priesterlichen Texte im Pentateuch	s.mack3	2	13	31. Jan 2018, 11:39 Von f.schurr	Forum: Kursforum Repetitorium Exkurs: Komposition und Konzeption der priesterlichen Texte im Pentateuch
<input type="checkbox"/> Komposition und Konzeption der Priesterschrift	h.bleher	1	11	30. Jan 2018, 21:36 Von h.bleher	Forum: Kursforum Repetitorium Komposition und Konzeption der Priesterschrift
<input type="checkbox"/> Das Menschenbild der nP-Urgeschichte	t.haase2	2	11	24. Jan 2018, 09:32 Von s.mack3	Forum: Kursforum Repetitorium Exkurs: Komposition und Konzeption der priesterlichen Texte im Pentateuch
<input type="checkbox"/> Exkurs: Das Menschenbild der nP-Urgeschichte	v.schmieder	2	15	23. Jan 2018, 12:27 Von n.limbach	
<input type="checkbox"/> Exkurs: Mose - Überlieferung und Geschichte	r.maurer	3	18	23. Jan 2018, 09:34 Von t.haase2	
<input type="checkbox"/> Exkursstema Runde 2	Kristin Weingart (veave01)	1	7	18. Jan 2018, 10:06 Von Kristin Weingart (veave01)	
<input type="checkbox"/> Exkurs: Mose in Überlieferung und Geschichte (N. Limbach)	n.limbach	3	15	17. Jan 2018, 11:39 Von h.bleher	
<input type="checkbox"/> Mose in Überlieferung und Geschichte: Max Bohley (Gruppe die gleich bei der Tür saß)	m.bohley	3	16	17. Jan 2018, 09:12 Von m.bohley	
<input type="checkbox"/> Alle auswählen					

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Samartian_pentateuch2.jpg
- Abb. 2 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pap_266.jpg
- Abb. 3 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Great_Isaiah_Scroll_Ch53.jpg?uselang=de
- Abb. 4 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leningrad_Codex_Kahle.jpg?uselang=de

Literatur

- Barthel, W. (2001). Prüfungen – kein Problem. Bewältigung von Prüfungsangst – effektive Prüfungsvorbereitung – optimales Verhalten, Weinheim/Basel: Beltz.
- Baumert, B. & May, D. (2013): Constructive Alignment als didaktisches Konzept. *Journal hochschuldidaktik* 1-2, 23-27.
- Fendler, J. & Reinhardt, M. (2014) Lernportfolio, Lerntagebuch und Peer-Review als kompetenzorientierte und diversitätsgerechte Prüfungsformate. In: Behrendt, B.; Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe Fachverlag, H. 6.2, 85-104.
- Knigge-Illner, H. (2010). Prüfungsangst besiegen. Wie Sie Herausforderungen souverän meistern, Frankfurt a.M. et al.: Campus.
- Müller, A. (2010). Prüfungen als Lernchance-Rückmeldungen in Hochschulseminaren. In: Behrendt, B.; Wildt, J. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe Fachverlag, H.3.3, S. 1-26.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning. A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education* 31, 199–218.
- Reis, Oliver/Sylvia Ruschin (2008): Kompetenzorientiertes Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, S.; Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Prüfungen auf die Agenda!* Band 118, Bielefeld: Bertelsmann, 45-57.
- Ruedel, C. (2010), Was ist E-Assessment? In: Ruedel C. & Mandel, S. (Hrsg.) (2010). *E-Assessment: Einsatzszenarien und Erfahrungen an Hochschulen*. Waxmann, Münster, 11-22.
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 4, 1-22.

Internetquellen

- Zu Fragetypen in E-Assessments: <https://ep.elan-ev.de/wiki/Aufgabentypen>. Abgerufen am 02.06.2018.
- Zu Formen des Peer-Assessments: <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/peerassessment>. Abgerufen am 30.05.2018.

Gaudium Latinum: Gamification in der Vorbereitung auf das
Latinum anhand des digitalen Antwortsystems Socrative
Hans-Peter Nill

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	33
2	Voraussetzungen	34
2.1	Lehrkontext: Übung zur Vorbereitung auf das Latinum – Oberstufe	34
2.2	Allgemeine Informationen zur Quiz-App <i>Socrative</i>	35
3	Das Produkt: Quiz zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten ausgewählter Cicero-Reden	37
3.1	Didaktische Vorüberlegungen	37
3.2	Systematische Kategorisierung der Fragen	38
3.2.1	Multiple Choice	38
3.2.2	True/False	41
3.2.3	Short Answer	42
4	Reflexion des Produktes und Entwicklungsprozesses	44
4.1	Entwicklung	44
4.2	Erprobung	45
4.3	Bewertung	47
	Anhang	50
	Literatur	61
	Nachlese	62

Anschrift der Autorin, des Autors und der Herausgeberinnen

Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Im Wintersemester 2017/18 wurde die Feedback-App Socrative in der universitären Vorbereitung auf das Latinum eingesetzt. Ziel des vorliegenden Beitrags ist darzulegen und zu reflektieren, inwiefern anhand dieses digital gestützten Ansatzes der ‚Gamification‘ die Unterrichtssitzungen abwechslungsreicher gestaltet sowie sprachliche und historisch-kulturelle Kompetenzen der Studierenden bereits im Verlauf der Veranstaltung zusätzlich gefestigt werden. Neben der Erzeugung eines produktiven Arbeitsklimas und der möglichen Steigerung der Fachkompetenz werden auch die Aspekte ‚formatives Feedback‘ und ‚individuelle Fehleranalyse‘ in den Fokus gerückt.

1 Einleitung

Wie der Higher Education Edition des NMC Horizon Report 2017 zu entnehmen ist, stellen *Blended Learning Designs*, d.h. die Verknüpfung traditioneller Präsenzlehre mit technologiegestützten Lehrformaten, einen kurzfristigen Schlüsselrend dar, der derzeit den Einsatz von Technologien im Hochschulbereich in besonderem Maße fördert.¹ Wichtige lehr- und lerntechnologische Entwicklungen sind demnach in den Bereichen *Adaptive Lerntechnologien* und *Mobiles Lernen* zu erkennen.² In Anknüpfung an diese Tendenzen scheint das didaktische Prinzip der *Gamification* insbesondere im Rahmen der Übungen zur Vorbereitung auf das Latinum, die an der Eberhard Karls Universität Tübingen durch das Philologische Seminar koordiniert und durchgeführt werden, als geeignet und chancenreich. Durch die Erstellung und Anwendung entsprechender digitaler Lehrmaterialien sollte der prinzipiell eher geringen intrinsischen Motivation der Studierenden, die den Erwerb des Latinums häufig als ‚lästige‘ und für ihr Studium ‚unnötige‘ Ergänzungsprüfung ansehen, entgegengewirkt werden. Zur konkreten Umsetzung wurden daher während des Wintersemesters 2017/2018 Quizfragen anhand des digitalen Antwortsystems *Socrative* entworfen. Diese sollten die Studierenden bei ihrer Vorbereitung auf die schriftliche und mündliche Prüfung spielerisch unterstützen, wobei sie sowohl auf inhaltliche als auch auf sprachliche Aspekte ausgewählter Cicero-Reden Bezug nehmen.

Im Folgenden ist der vorliegende Beitrag in drei größere Abschnitte gegliedert. Zunächst werden die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erläutert (2): Zum einen gilt es, den Lehrkontext im Allgemeinen wie auch im Spezifischen zu klären. Zum anderen soll die digitale Applikation *Socrative* näher beleuchtet werden. Im Anschluss an die dargestellten Voraussetzungen wird das erstellte Produkt in den Fokus gerückt: die Quizfragen zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten der zu übersetzenden Texte aus den Cicero-Reden (3). Nach der Schilderung didaktischer Vorüberlegungen folgt eine Erläuterung der systematischen Kategorisierung, auf deren Grundlage die Fragen erstellt wurden. Schließlich soll das Produkt einer eingehenden Reflexion unterzogen werden, die wiederum in drei Unterbereiche aufgefächert ist (4): Reflexion der Produktentwicklung, Erprobung und Bewertung des Produkts.

¹ <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>. Abgerufen am 13.2.2018.

² Der Bericht wird jährlich im Rahmen der Zusammenarbeit des New Media Consortium (NMC) und der EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) publiziert und präsentiert Technologien, die sich im Zeitraum der jeweils nächsten fünf Jahre im Bereich der Lehre und Bildung als besonders aussichtsreich erweisen. Adaptive Lernen steht in engem Zusammenhang mit personalisiertem Lernen und Learning Analytics. Mithilfe adaptiver Lerntechnologien lassen sich studentische Lernleistungen potentiell in Echtzeit dokumentieren. Auf Grundlage der erhobenen Daten können individuelle Lernprozesse durch entsprechende Maßnahmen durch die Kursleitung optimiert werden. Der Ansatz des mobilen Lernens berücksichtigt die Integration mobiler Endgeräte wie Smartphones, Smartwatches oder Tablets in den Unterricht. Dabei werden neue Möglichkeiten gesucht, wie sich Lernende mit Bildungsinhalten auseinandersetzen können.

2 Voraussetzungen

2.1 Lehrkontext: Übung zur Vorbereitung auf das Latinum – Oberstufe

Das Philologische Seminar der Eberhard Karls Universität Tübingen bietet Studierenden aller Fakultäten, die für ihre Studiengänge das Latinum ergänzend nachholen und nachweisen müssen, Übungen zur Vorbereitung auf die schriftliche und mündliche Prüfung an. Die Übungen finden über einen Zeitraum von zwei Semestern zu je vier Semesterwochenstunden statt. In der Unterstufe steht die Vermittlung der lateinischen Grammatik im Vordergrund. Die Oberstufe sieht die Lektüre und Übersetzung ausgewählter Textausschnitte aus Ciceros Reden vor. Das Textcorpus, aus dem der Prüfungstext entnommen wird, umfasst die *Reden Orationes in Verrem, Orationes Philippicae in Antonium* und *Pro Sexto Roscio Amerino*. Für den Erwerb des Latinums werden den Studierenden insgesamt zwei Versuche gewährt.

(a) Externe Voraussetzungen.

Im Wintersemester 2017/2018 leitete ich die Oberstufe 4. Die Sitzungen fanden jeweils dienstags und freitags von 12.15 Uhr bis ca. 13.50 Uhr statt. Der Arbeitsraum, in dem die Präsenzsitzungen abgehalten wurden (Großer Übungsraum im Philologischen Seminar), ist mit zwei Tafeln, einem Beamer und einem Overheadprojektor ausgestattet. Die Übungsteilnehmer*innen befanden sich größtenteils im zweiten bis fünften Semester. Einige wenige waren bereits fast am Ende ihres Studiums angelangt (neuntes bis dreizehntes Semester). Während zu Semesterbeginn 35 Studierende an den Sitzungen teilgenommen hatten, verringerte sich die Teilnehmerzahl im Laufe des Semesters auf 23. 18 Studierende meldeten sich für die schriftliche Prüfung an. Nach der mündlichen Prüfung haben schließlich 13 das Latinum erworben.

(b) Interne Voraussetzungen.

Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer*innen kannte ich bereits aus der von mir geleiteten Unterstufe. Die andere Hälfte hatte entweder die Prüfung des letzten Semesters nicht bestanden oder den Besuch der vorigen Oberstufe vorzeitig abgebrochen, weil der erforderliche Lernaufwand nicht erbracht werden konnte. Das Vorwissen der Teilnehmer*innen wies ein sehr weites Spektrum auf (mangelhaft bis bereits sehr umfangreich). Vorausgesetzt waren grundlegende Kenntnisse der lateinischen Grammatik. Mindestens die Hälfte der Teilnehmer*innen hatte noch nie lateinische Originaltexte wie etwa Ciceros Reden gelesen oder übersetzt. Zu den historischen Hintergründen der Reden war nur wenig Vorwissen vorhanden. Da ich anhand eines Übersichtsblatts über Verlauf, Ziele und Vorgehen der Oberstufe unterrichtet hatte, kannten die Teilnehmer*innen den vorgegebenen Erwartungshorizont. Interesse an der lateinischen Sprache war nur marginal vorhanden, da im jeweiligen Studiengang der Teilnehmer*innen die Kenntnisse, die mit dem Latinum erworben werden, oft nur eingeschränkt Anwendung finden. Somit gründet die Motivation gewöhnlich im Scheinerwerb durch das Bestehen der schriftlichen und mündlichen Prüfung. Die Konzeption der Oberstufe entspricht den Lern- und Arbeitsgewohnheiten der Teilnehmer*innen insofern, als diese bereits in der Unterstufe eingeübt worden sind: Im Plenum der Präsenzsitzungen werden die Übersetzungen besprochen, die zuvor in Einzelarbeit von den Teilnehmer*innen angefertigt worden sind, sowie auch Probleme und Unklarheiten diskutiert. Die zu übersetzenden Texte wurden über die digitale Lernplattform *Ilias* zur Verfügung gestellt. Grundsätzlich wird bereits während der Vorbereitung auf die

schriftliche Prüfung immer auch auf kulturelle, politische und gesellschaftliche Aspekte eingegangen, die für die besprochenen Texte von Bedeutung sind. Nach der schriftlichen Prüfung wird deren Thematisierung weiter vertieft, da entsprechende Fragestellungen auch explizit Gegenstand der mündlichen Prüfung sind.

2.2 Allgemeine Informationen zur Quiz-App *Socrative*

Socrative ist als kostenlose Applikation systemübergreifend für Smartphones, Tablets und PCs verfügbar.³ Mit der Software lassen sich Quiz in Form von Multiple-Choice-Fragen, Wahr-Falsch-Fragen oder Fragen mit offenen Antwortfeldern erstellen. Zusätzlich zum konventionellen Format des Quiz besteht mit der Option *Space Race* die Möglichkeit, den Spielcharakter zu erhöhen und so für mehr Abwechslung zu sorgen: Es werden Teams gebildet, die in einem Quiz gegeneinander antreten.⁴ Schließlich stellt die Applikation mit der Funktion *Exit-Ticket* auch ein digitales Werkzeug zur zügigen Evaluation am Ende einer Sitzung zur Verfügung. Auf diese Weise können die Teilnehmer*innen z.B. Feedback zur Vermittlung der unmittelbar zuvor behandelten Unterrichtsinhalte geben. Generell ist die maximale Teilnehmerzahl auf 50 beschränkt. Für alle Optionen steht ein öffentlich zugänglicher, virtueller Raum zur Verfügung, zu dem prinzipiell jede/r Zutritt hat, die/der den Raumnamen kennt. Dieser wird vom Kursleiter zuvor festgelegt.

Zur Erstellung eines Quiz: Es gibt zwei verschiedene Arten des Logins, erstens den *Teacher-Login*, zweitens den *Student-Login*. (1) Der *Teacher-Login* dient der Erstellung und Administration von Quizfragen. Hierfür ist die Registrierung eines Accounts unter Angabe einer E-Mail-Adresse und eines Passworts nötig. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Fragen zu gestalten. So lassen sich die Anzahl der Fragen und Antwortoptionen modifizieren. Es können einfache Wissensfragen eingerichtet werden ebenso wie kurze Lückentexte. Zudem ist das Hochladen von Bildern und Grafiken möglich, die als Grundlage für die Frage dienen können. Nach der Erstellung wird das Quiz für den späteren Einsatz in der Sitzung abgespeichert. Erstellung und Abspeicherung der Quiz sind grundsätzlich cloudbasiert. Eine Stand-Alone-Version ist nicht verfügbar. Für den Einsatz während des Unterrichts ist Internet-Zugang per W-Lan erforderlich. Der Kursleiter verbindet Laptop, Tablet oder Smartphone mit dem im Raum installierten Beamer. Über den *Teacher-Login* öffnet der Kursleiter den virtuellen Raum und stellt das Quiz den Teilnehmer*innen zur Verfügung.

(2) Nun erhalten die Studierenden mittels Smartphone, Tablet oder Laptop über den *Student-Login* Zugang zum Quiz. Eine Installation der App auf das jeweilige Gerät ist nicht erforderlich. Der Zugriff erfolgt über einen beliebigen Webbrowser. Zur Anmeldung muss zunächst der vom Kursleiter definierte Raumname eingegeben werden. Je nach Voreinstellung des Kursleiters ist zudem ein Pseudonym anzugeben. Nun können die Teilnehmer*innen in Einzelarbeit und in ihrem eigenen Tempo die Fragen beantworten. Ein Zeitlimit besteht nicht. Unmittelbar nach der Beantwortung einer Frage wird angezeigt, ob die Antwort richtig oder falsch ist. Optional erhalten die Teilnehmer*innen automatisch eine tiefergehende Erläuterung der richtigen Antwort. Nach Beendigung des Quiz erhalten sie eine automatisch erstellte Anweisung zu warten. Der Kursleiter verfolgt währenddessen den Fortschritt des Kurses über den *Teacher-*

³ Vgl. <https://socrative.com>. Ein kostenpflichtiges Abonnement eines ‚Premiumaccounts‘ ist möglich.

⁴ In dieser Funktion ähnelt *Socrative* der etwas bekannteren App *Kahoot* (<https://kahoot.com>).

Login. Zugleich haben die Teilnehmer*innen über die Beamerprojektion Einsicht in den Verlauf und können sich mittels ihres Pseudonyms unter den anderen Teilnehmer*innen verorten. Die Übersicht, wie viele Fragen richtig oder falsch beantwortet wurden, bleibt zunächst verdeckt.

Nach der Beantwortung der Fragen durch alle Teilnehmer*innen hat der Kursleiter die Möglichkeit, die jeweils gegebenen Antworten für die Teilnehmer*innen sichtbar zu machen. Zu jeder Frage wird angezeigt, wieviel Prozent der Teilnehmer*innen die Fragen richtig beantwortet haben. Neben der Übersichtsanzeige besteht die Möglichkeit individuelle Fragen und Antworten darzustellen. Abschließend werden die Resultate des Quiz gespeichert und können zur Auswertung heruntergeladen oder per Mail an den Kursleiter gesandt werden.⁵ Der Kursleiter beendet die Teilnahme der Studierenden und ‚leert‘ so den virtuellen Raum mit einem Klick. Die Teilnehmer*innen müssen sich also nicht selbst ausloggen.

⁵ Es besteht die Möglichkeit, die Ergebnisse sowohl der einzelnen Studierenden als auch des Kurses insgesamt zu dokumentieren. Als Dateiformate stehen Excel und PDF zur Verfügung. Die Darstellung der Quizfragen und Ergebnisse im Anhang (s.u. S. 50-59) orientiert sich am von *Socrative* entworfenen Design in der PDF-Version. Aus Platzgründen wurde eine Auswahl der erhobenen Fragen und Ergebnisse getroffen.

3 Das Produkt: Quiz zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten ausgewählter Cicero-Reden

Für das Wintersemester 2017/2018 wurden elf Quiz und eine Evaluation erstellt. Die Quiz wurden im Turnus von einer Woche jeweils in der Freitagssitzung durchgeführt, die Evaluation in der letzten Sitzung der Übung. Statt einer fünfminütigen Pause nach etwa 45 Minuten, die sich für das Format der Übungen zur Vorbereitung auf das Latinum bewährt hat, wurde ein Quiz mit jeweils fünf Fragen in den Prozess der Übersetzungsbesprechung integriert. Das Produkt besteht somit nicht alleine aus den erstellten Fragen im Quizformat. Vielmehr sind diese in engem Zusammenhang mit den jeweils zu besprechenden lateinischen Texten zu betrachten. Hieraus resultiert die Benennung der jeweiligen Quiz: Beispielsweise nimmt das Quiz mit dem Titel *Lat 1 – 20.10.2017* Bezug auf den lateinischen Übungstext *Lat 1*, dessen Übersetzung am 20. Oktober 2017 (zweite Sitzung des Semesters) besprochen wurde.⁶ Im Folgenden soll zunächst auf didaktische Vorüberlegungen eingegangen werden, die am Konzept des *Constructive Alignment* orientiert sind.⁷ Im Anschluss wird näher auf die systematische Kategorisierung eingegangen, die den unterschiedlichen Frageformaten der jeweiligen Quiz zugrunde liegt. Die Darstellung verzichtet also weitgehend auf eine Erläuterung jeder einzelnen Frage bzw. der Lernziele, die mit dieser verfolgt werden.⁸ Stattdessen werden repräsentative Fallbeispiele herangezogen.

3.1 Didaktische Vorüberlegungen

Das anhand von *Socratic* erstellte Produkt des digitalen, textbasierten Quiz ist als Lehrmethode sowohl zur Absicherung des Wissens und Verständnisses als auch zur Absicherung des Wissens um die Anwendung verstandener Lerninhalte eingesetzt worden. Das damit verfolgte Lernziel ist also vornehmlich die Steigerung der Fachkompetenz auf den Niveaustufen der Reproduktion (Wissen und Verständnis) und Reorganisation (Anwendung, Analyse/Synthese).⁹ Der größte Teil der erstellten Fragen befindet sich prinzipiell auf dem Niveau der Reproduktion, ist also auf Wiederholung und Festigung von Wissen angelegt. Denn die Fragen greifen Lehrinhalte auf, die entweder bereits im Vorfeld auf die digitale Lernplattform *Ilias* hochgeladen oder zuvor in einer oder mehreren Präsenzsitzungen thematisiert wurden. Im Falle von Fragen bezüglich sprachlicher Sachverhalte, wie etwa das Ausfüllen einer Lücke in einem lateinischen Satz oder die Entscheidung für die richtige Übersetzung unter den angegebenen Antwortoptionen, zielt auf die Reorganisation bzw. richtige Anwendung von Wissen.¹⁰ Es zeigt sich jedoch, dass die Zuordnung der erstellten Fragen zu den beiden Niveaustufen nicht als definitiv oder eindeutig angesehen werden kann, sondern eher einer gewissen Beweglichkeit und Dy-

⁶ Im Anhang befinden sich die relevanten Passagen der Übungstexte in direktem Anschluss an die jeweilige Quizfrage.

⁷ Zum *Constructive Alignment* vgl. Biggs/Tang 2011; Winteler 2011; Hallet 2006.

⁸ In Anknüpfung an Macke/Hanke/Viehmann (2012: 76) werden unter den Begriff ‚Lernziele‘ sowohl die Ziele der Lernenden als auch die Ziele der Lehrenden gefasst, „weil die Handlungsziele von Lehrenden darauf gerichtet sein sollten, dass die Lernenden sie als ihre Ziele, als Lernziele akzeptieren.“

⁹ Kommunikative, methodische und personale Kompetenz sind auf dem Niveau der Reproduktion zu verorten.

¹⁰ Die höchste Niveaustufe der Reflexion, d.h. die kritische Auseinandersetzung mit Wissen, ist erst in der plenaren Diskussion über die richtige Antwort wirklich gewährleistet.

namik unterliegt. Dies hängt mit dem individuell vorhandenen Vorwissen der Teilnehmer*innen zusammen: Kennt beispielsweise ein/e Teilnehmer*innen das Geburtsdatum Ciceros nicht – eine Frage, die prinzipiell auf dem Niveau der Reproduktion zu verorten ist –,¹¹ weiß jedoch, dass Cicero zum Zeitpunkt der Rede *Pro S. Roscio Amerino* um 80 v. Chr. erst 26 Jahre alt war (ein bedeutsamer Aspekt, der zuvor explizit thematisiert wurde), so kann die zumindest die Jahreszahl 106 v. Chr. logisch erschlossen werden. In diesem Kontext lässt sich die Frage dem Niveau der Reorganisation bzw. Anwendung von vorhandenem Wissen zuordnen.

Zugleich ermöglicht *Socrative* ein formatives Feedback zu den durch die Teilnehmer*innen erbrachten Lernleistungen, da die richtige Antwort unmittelbar nach Einloggen einer Antwortoption kenntlich gemacht und, wo nötig, erläutert wird.¹² Dies liefert einerseits den Teilnehmer*innen, andererseits auch dem Kursleiter wichtige Erkenntnisse über den aktuellen Wissensstand im Kurs, und kann so als Grundlage für eine zielorientierte Fehleranalyse dienen. Aufgrund des erhöhten Spielcharakters wird diese Art der Prüfungsform von den Teilnehmer*innen als weniger belastend wahrgenommen: Im Vergleich zu konventionellen Prüfungsformen und Methoden in der Latinumsvorbereitung (d.h. Tests, Übungsklausuren mit anschließender Besprechung im Plenum) resultiert aus falschen Antworten eine geringere Frustration, richtige Antworten hingegen rufen größere Freude hervor, und haben so eine höhere Motivation zur Folge.

3.2 Systematische Kategorisierung der Fragen

Die erstellten Quizfragen basieren auf drei unterschiedlichen Frageformaten, die *Socrative* zur Verfügung stellt: (1) *Multiple-Choice*, (2) *True / False*, und (3) *Short Answer*. Anhand dieser Formate wurde eine systematische Kategorisierung der Fragen entwickelt, die im Folgenden näher beleuchtet wird. Eine detaillierte Darstellung jeder einzelnen Frage erfolgt nicht. Stattdessen werden zur Veranschaulichung der Kategorien Fragen exemplarisch aufgezeigt. Generell sind fünf Fragen pro Quiz und Sitzung vorgesehen.

3.2.1 Multiple Choice

Prinzipiell ist die Anzahl der Antwortoptionen in diesem Format frei wählbar. Im Kontext der Übung zur Vorbereitung auf das Latinum scheint eine Auswahl von vier Antwortmöglichkeiten jedoch als die sinnvollste, da zum einen dieses Layout gängigen populären Quizdesigns entspricht,¹³ zum anderen weitere Optionen nur unerheblich zum Erreichen der Lernziele beitragen würden. Vornehmlich nehmen pro Quiz vier von fünf Fragen Bezug auf inhaltliche Aspekte und Hintergrundwissen (1). Die letzte Frage stellt in der Regel eine Problematisierung von Aspekten der lateinischen Sprache und Grammatik dar (2).

¹¹ Vgl. Lat 90, Frage 2 im Anhang auf S. 50. Im Folgenden erfolgt die Kennzeichnung der individuellen Fragen des jeweiligen nach dem Muster Lat 90.2.

¹² Eine formative Prüfungsform wird während Lernprozesses vorgenommen, während dagegen eine summative Prüfungsform am Ende zum Einsatz kommt, wie z.B. eine Klausur.

¹³ Vgl. beispielsweise die Unterhaltungs-App ‚Quizduell‘, die unter dem Betriebssystem Android bis zu 50 Millionen Mal heruntergeladen wurde, vgl. <https://play.google.com/store/apps/details?id=se.feomedia.quizkampen.de.lite&hl=de>, abgerufen am 20.2.2018.

1. Die Fragen zum *Hintergrundwissen* lassen sich in zwei weitere Unterkategorien teilen: Fragen, die einerseits (a) in *direktem*, andererseits (b) in *indirektem* Zusammenhang mit dem zu besprechenden Text stehen.
 - a. *Direkter Zusammenhang* bedeutet, dass die Fragen unmittelbar Bezug nehmen auf Aspekte, die explizit im zugehörigen lateinischen Text zur Sprache kommen. Sie dienen der Erläuterung von genannten Einzelthemen und tragen somit zur Vertiefung des Textverständnisses bei. Als Beispiel hierfür ist etwa die Frage *Lat 1.3* anzuführen. Sie korrespondiert mit dem zweiten Satz des Textes *Lat 1* (Z. 2-4), wo Cicero den frevelhaften Raub der Diana- und Apollo-Tempel durch den damaligen Proprätor Verres schildert (s. Anhang S. 50). Vor dem Hintergrund, dass die Göttin Diana Jungfräulichkeit (und damit eine gewisse Unantastbarkeit) verkörpert und Apollo als Gott der Kunst gilt, erscheint Verres' Verbrechen umso gravierender. Dass dieser Sachverhalt einem Großteil der Teilnehmer*innen nicht bewusst war, lässt sich daran ablesen, dass lediglich 7 von 22 Teilnehmer*innen die Frage richtig beantwortet haben. Um ein weiteres Beispiel zu nennen, weist auch *Lat 27.4* einen direkten Zusammenhang zum lateinischen Text auf (Z. 8-9, 14-18). Auch hier zeigen die Resultate, dass 7 von 16 Teilnehmer*innen, also etwas weniger als die Hälfte des Kurses, die intendierte Grundaussage des Redeausschnittes zunächst nicht richtig in den historisch-kulturellen Kontext einordnen konnten (s. Anhang S. 50).
 - b. Fragen in *indirektem Zusammenhang* zum Text beziehen sich auf Sachverhalte, die der zu besprechenden Partie *implicit* inhärent sind, also von Cicero nicht ausdrücklich genannt werden. Diese lassen sich schließlich in drei weitere Kategorien auffächern:

Kategorie 1

Fragen, die den zu besprechenden lateinischen Text in den Kontext der jeweiligen Gesamtrede stellen (*In Verrem, Pro S. Roscio Amerino, In M. Antonium*). Hierzu zählen z.B. aus dem Corpus der Reden gegen M. Antonius, die alternativ auch ‚Philippische Reden‘ genannt werden, die Fragen *Lat 99.1* und *Lat 99.2*. Im Text *Lat 99* fällt der Begriff ‚Philippische Reden‘ zwar nicht explizit, dennoch bildet er für die Beurteilung des gesamten Redecorpus einen zentralen Gesichtspunkt, da Cicero sich dadurch in eine Linie mit Demosthenes, einem der größten Redner Griechenlands, stellt. In Anknüpfung daran hebt *Lat 99.2* die wichtigsten Argumente der insgesamt 14 Einzelreden ins Explizite, die im Textausschnitt *Lat 99* zwar sicherlich deutlich, aber eben nicht explizit geäußert sind (Anhang S. 51).

Kategorie 2

Fragen, die die jeweilige Gesamtrede vor dem weiteren historischen, politischen und kulturellen Kontext beleuchten. Die Teilnehmer*innen sollen befähigt werden, Zusammenhänge zwischen den zu übersetzenden Texten und deren zeitgenössischen Rahmenbedingungen zu erkennen und wiederzugeben. Dieser Kategorie lässt sich besonders *Lat 83.1* zuordnen (Anhang S. 52). Im Jahre 80 v. Chr., als Cicero seine Verteidigungsrede für

Sextus Roscius hielt, hatte Sulla die Diktatur inne und machte gegen politische Feinde regen Gebrauch von repressiven Maßnahmen wie der Todesstrafe. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Cicero während des Prozesses keinerlei Vorwurf gegen den Diktator erhob, obwohl es doch gerade dessen Günstlinge waren, die Sextus Roscius unter faden-scheinigen Argumenten auf Leben und Tod anklagten. Genau diesen Aspekt hebt beispielsweise *Lat 87.2* noch einmal ins Bewusstsein, da besonders Chrysogonus, Sullas Freigelassener und Günstling, treibende Kraft in dieser Intrige war (Anhang S. 52).

Kategorie 3

Fragen, die nur marginal mit dem Text in Zusammenhang stehen oder thematisch darüber hinausreichen. Hierzu zählen vornehmlich Detailfragen etwa zu Ciceros Lebensdaten oder zur römischen Ämterlaufbahn (s. Anhang S. 52). Um den Lernprozess bei der Beantwortung solcher weiterführenden Fragen zu optimieren, ist es allerdings nötig, die Teilnehmer*innen in der jeweils vorigen Präsenzsitzung anzuweisen, entsprechende Informationsmaterialien auf der Lernplattform *Ilias* vorzubereiten. Diese dritte Kategorie scheint insofern sinnvoll, als die Teilnehmer*innen sich bereits *während* des Semesters Wissen über Themen anzueignen, die erst später für die mündliche Prüfung relevant sind.

Fragen sowohl mit direktem (*a*) als auch mit indirektem Bezug (*b*) zum historischen, politischen und kulturellen Kontext wurden teils medial mit Grafiken, Bildern oder Landkarten versehen. Hierfür wurden zwei Funktionen als besonders geeignet erachtet: Bei *Lat 3.1* stellt das zusätzlich hochgeladene Kartenmaterial – der Machtbereich Karthagos – die *Grundlage* der Quizfrage dar, ohne die eine Beantwortung nicht möglich ist (Anhang S. 52). Bei *Lat 93.2* dagegen hat die zusätzlich hochgeladene Karte Galliens eine *unterstützende Funktion*. Für den Fall, dass die Teilnehmer*innen die Antwort nicht kennen, besteht zumindest die Möglichkeit, sich die Lösung herzuleiten. Wie zuvor im Kurs besprochen wurde, beabsichtigte M. Antonius, dem eigentlich die Provinz *Macedonia* zugeteilt war, die von D. Brutus verwaltete Provinz *Gallia cisalpina* zu übernehmen. Denn auf diese Weise wäre ihm schneller Zugriff auf die Stadt Rom sicher gewesen. Hingegen waren aufgrund ihrer geographischen Lage die Provinzen *Aquitania*, *Belgica* und *Gallia Narbonensis* dafür nicht geeignet, da sie jenseits der Alpen lagen (Anhang S. 52).¹⁴

2. Fragen zur lateinischen *Sprache und Grammatik* stehen im Gegensatz zu inhaltsbezogenen Fragen immer in *direktem* Zusammenhang mit dem zu übersetzenden Text. Hier lassen sich dennoch zwei methodische Unterscheidungen vornehmen: die Fragen sind entweder für eine (*a*) induktive oder (*b*) deduktive Vorgehensweise ausgerichtet, wobei (*a*) eher dem Lernniveau der Reproduktion / Verständnis und (*b*) eher der Reorganisation / Anwendung zuzuordnen ist.

¹⁴ Die Abbildungsnachweise der jeweiligen Grafiken wurden in das Feld ‚Explanation‘ eingefügt.

- a. Induktive Fragestellungen konstituieren ‚aufsteigende‘ Verstehensprozesse (*bottom up*). Sie nehmen Ausgang von spezifischen Beobachtungen z.B. konkreter Satzkonstruktionen wie dem *Accusativus cum Infinitivo* (*Acl*), woraus allgemeine grammatische Regeln abgeleitet werden. Die Frage *Lat 1.5* etwa korrespondiert mit einem *Acl* in Z. 5-6, in dem ein Infinitiv Futur Aktiv gebraucht ist (*abusurum esse*). In diesem Fall kann jedoch nicht eindeutig entschieden werden, ob die hohe Zahl der richtigen Antworten (19 von 22) entweder aus der konkreten Übersetzung des lateinischen Satzes oder aus der Grammatik-Wiederholung der vorigen Sitzung resultiert (Anhang S. 53).

- b. Deduktive Fragestellungen konstituieren ‚absteigende‘ Verstehensprozesse (*top down*). Ausgehend von allgemeinen Regeln werden einzelne Sachverhalte zum Gegenstand des Quiz gemacht. Hierfür eignen sich besonders Übersetzungsfragen, die auf Lückentexten basieren, wie z.B. *Lat 83.5*. Zuvor wurde in derselben Sitzung unter Verweis auf Z. 6 (*quibus ... utuntur*) darauf eingegangen, dass die Verben *uti, frui, fungi* und *potiri* meist mit dem (dem Deutschen unbekanntem) Kasus des Ablativs konstruiert werden. Auf Grundlage dieser allgemeinen Regel müssen die Teilnehmer*innen den Transfer leisten, aus den angegebenen Antwortoptionen den Ablativ des Substantivs *potestas* zu wählen (A: *potestate*, B: *potestatem*, C: *potestati*, D: *potestatum*). Die Schwierigkeit dieses Transfers spiegelt sich darin, dass die Teilnehmer*innen sich größtenteils nicht für die richtige Antwort A (6 Teilnehmer*innen), sondern für B, also den Akkusativ (10 Teilnehmer*innen), entschieden haben, was wohl vor allem auf die deutsche Sprachgewohnheit zurückzuführen ist, dass das Verb ‚missbrauchen‘ (*abuti*) mit einem Akkusativ verbunden wird (Anhang S. 53).

3.2.2 True/False

Das Frageformat der Wahr-Falsch-Fragen stellt zwei Antwortmöglichkeiten – *True* und *False* – zur Verfügung und ist im Gegensatz zu den Multiple-Choice-Fragen diesbezüglich nicht modifizierbar. Allerdings kann auch hier ein offenes Feld zur Erläuterung der Antwort genutzt werden. Für die Übungen zur Vorbereitung auf das Lateinum wurden ausschließlich Fragen zum Hintergrundwissen erstellt, die sich zudem als Fragen mit indirektem Bezug zum jeweiligen Text kategorisieren lassen. Der Verzicht auf Fragen mit direktem Bezug zu Sprache oder Grammatik gründet auf der Beschränkung auf die zwei festen Antwortoptionen. Diese technisch-formalen Voraussetzungen lassen dieses Format für eine Absicherung des Verständnisses oder einer Transferleistung nicht geeignet erscheinen, da für die Lösung zu viele Vorgaben gemacht würden, die für eine Auseinandersetzung der Teilnehmer*innen mit dem erfragten Gegenstand weniger förderlich wären. Ein fiktives Beispiel: „Die Verben *uti, frui, fungi* und *potiri* erfordern meist den Ablativ“ – Antwortmöglichkeiten: ‚Wahr‘ oder ‚Falsch‘. Zudem veranlasst möglicherweise die 50-prozentige Chance auf die richtige Antwort die Teilnehmer*innen eher dazu zu raten.

Daher wurden Wahr-Falsch-Fragen tendenziell zur Verlebendigung eines Quiz gebraucht, da sie eine Abwechslung zu den häufig gestellten Multiple-Choice-Fragen darstellen. In dieser Funktion zeigen sie hinsichtlich der zu übersetzenden Texte weiterreichende Zusammenhänge

auf, die zwar weniger prüfungsrelevant, aber dafür auf die Verstärkung von Interesse und Neugier der Teilnehmer*innen ausgerichtet sind. Folglich vermitteln sie eher unerwartete, überraschende oder unterhaltsame Informationen. *Lat 1.4* zielt etwa auf den ironischen Sachverhalt ab, dass Verres – als Proprätor auf Sizilien selbst ein kompromissloser Kunsträuber – dem ‚Kunstbedürfnis‘ des späteren Machthabers und Triumvirn M. Antonius zum Opfer fiel (Anhang S. 54). Mit der Frage *Lat 93.4* soll den Teilnehmer*innen ein differenzierteres Bild des großen Redners Cicero vor Augen geführt werden, um für den Themenkomplex ‚Nutzen und Schaden der Rhetorik‘ zu sensibilisieren – ein bereits durch Platon aufgeworfenes Problemfeld (Anhang S. 54). Mit einer solchen Wahr-Falsch-Frage können also Anknüpfungspunkte für Studierende sowohl der Rhetorik als auch der Philosophie aufgezeigt werden, um Interesse und (im Idealfall) Identifikation mit den behandelten Texten und ihren Inhalten zu generieren.

3.2.3 Short Answer

Short Answers ist die Bezeichnung für Fragen mit offenem Antwortfeld für eine Kurzantwort. Sie dienen insbesondere der Wiederholung und Festigung aktiven Wissens und sind somit dem Niveau der Reproduktion zuzuordnen. Prinzipiell können die Fragen dieses Formats mit denselben Kategorien wie bei Multiple-Choice-Fragen beschreibbar gemacht werden. Sie haben sowohl *Hintergrundwissen* als auch *sprachliche* Phänomene zum Gegenstand, und in beiden Fällen können sie sich sowohl *direkt* als auch *indirekt* auf den Text beziehen (mit allen Unterkategorien, s.o.). Für das Wintersemester 2017/2018 wurde nicht die volle Bandbreite der Kombinationen ausgeschöpft (inhaltlich+direkt; inhaltlich+indirekt; sprachlich+direkt; sprachlich+indirekt), sondern die Fragen beschränken sich auf inhaltliche Gegenstände mit indirektem Bezug zum Text sowie sprachliche Gegenstände mit direktem Bezug.¹⁵

Als Beispiel für eine *inhaltliche* Frage mit *indirektem* Bezug kann *Lat 83.2* angeführt werden (Anhang S. 54). Anhand dieser wird der lateinische Text vor dem Hintergrund historischer Verhältnisse näher beleuchtet. Dass Cicero bei der Verteidigungsrede des Sextus Roscius erst 26 Jahre alt war, ist sowohl für die Beurteilung seines sprachlichen ‚Duktus‘ als auch für die Einschätzung seiner außergewöhnlichen Einsatzbereitschaft angesichts der zeitgenössischen Willkürherrschaft Sullas von großer Bedeutung. Der Einsatz des Formats *Short Answer* ist besonders zielführend bei Fragen, die sich konkret auf die Einführungssitzung zur jeweiligen Rede (wie in diesem Fall die Rede *Pro S. Roscio Amerino*) beziehen, da die Vermittlung wichtiger Details nicht zu weit in der Vergangenheit liegt und bei den Teilnehmer*innen in Vergessenheit gerät. Dies zeigt sich an der relativ hohen Zahl richtig gegebener Antworten, die auf aktivem Wissen beruhen (14 von 19 Teilnehmer*innen).

Lat 3.3 berührt den Text zwar nur marginal, da lediglich von der Zerstörung Karthagos die Rede ist (*Carthagine deleta*), ist jedoch eine prüfungsrelevante Detailfrage (Anhang S. 55).

Als *sprachliche* Fragen mit *direktem* Bezug und jeweils *induktivem* Vorgehen sind *Lat 99.5* und *Lat 87.5* zu nennen. Gerade für die Beantwortung von *Lat 87.5* erweist sich das Format *Short Answers* als besonders sinnvoll, da es in diesem Fall mehrere richtige Antworten gibt, die alle gleich bedeutsam sind. Durch das offene Antwortfeld – d.h. dadurch, dass man sich

¹⁵ Für eine nähere Erläuterung der Kategorien s.o. Abschnitt 3.2.1 ‚Multiple Choice‘.

nicht wie bei Multiple-Choice-Fragen auf eine einzige richtige Antwort festlegen muss – entsteht also nicht Eindruck, es gebe nur eine einzige Lösung auf die Frage (Anhang S. 56). Allerdings ist bei Fragen mit mehreren möglichen richtigen Antworten eine Diskussion oder Besprechung im Plenum obligatorisch, da innerhalb des Formats *Short Answer* keine Ergebniskontrolle verfügbar ist.

4 Reflexion des Produktes und Entwicklungsprozesses

4.1 Entwicklung

Anlass für die Entwicklung der Quizfragen ist die Erfahrung, dass die Studierenden bei der Vorbereitung auf das Latinum tendenziell eine geringe bis sehr geringe intrinsische Motivation aufweisen. Dies spiegelt sich insbesondere in der hohen Abbruchquote innerhalb der vorgesehenen zwei Semester für die Teilnahme an Unter- und Oberstufe wider. Schätzungsweise melden sich lediglich 25% der ursprünglichen Unterstufenteilnehmer*innen für die schriftliche Latinumsprüfung am Ende der Oberstufe an. Ein Hauptgrund dafür stellt sicherlich der unter den Studierenden vorherrschende Diskurs dar, dass in ihrem jeweiligen Studiengang nur wenig Anknüpfungspunkte für die mit dem Latinum erworbenen Kenntnisse bestünden. Aus diesem empfundenen Mangel an Relevanz resultiert schließlich ein hohes Maß an Frustration. Zudem scheint die Aufrechterhaltung der eigenen Motivation über zwei oder mehr Semester dadurch erschwert, dass ein sehr hoher Leistungsaufwand erbracht werden muss. Die Teilnahme an Kursen des jeweils gewählten Studiengangs ist somit nur eingeschränkt möglich. Denn neben dem Besuch der Präsenzsitzungen, die vier Semesterwochenstunden umfassen, sind zu Beginn der Oberstufe vier bis fünf Zeitstunden für die Übersetzung eines von zwei Texten pro Woche einzuplanen. Hinzu kommt die Übung und Wiederholung von Vokabeln und Grammatik. Dieser einzukalkulierende hohe Zeitaufwand wird meist trotz eingehender Empfehlungen und Ratschläge durch die Leitung der Latinumskurse unterschätzt. Aufgrund dieser negativen Erfahrungen der Studierenden geht der Erwerb des Latinums mit negativen Assoziationen und Voreinstellungen einher.

Durch *Gamification* sollte diesen Tendenzen entgegengewirkt werden. Hierfür schien mir der Einsatz der App *Socrative* am besten geeignet. Nach eingehender Recherche der technischen Möglichkeiten und digitalen Applikationen überzeugte mich deren einfache Bedienbarkeit.¹⁶ Das gewohnte Quiz-Layout ließ vermuten, dass eine lange Kennen- und Einlernphase bei der Benutzung durch die Studierenden nicht erforderlich ist. Auch die Flexibilität bezüglich der technischen Voraussetzungen stellte einen der Hauptgründe für meine Wahl dar (kostenlose Nutzung ohne Installation, unabhängig von Betriebssystemen, s.o. Abschnitt 2.2 ‚Allgemeine Informationen‘). Besonders gelungen schien die Möglichkeit und Umsetzung des Festhaltens von Resultaten, um Fehleranalysen und Evaluationen anstellen zu können. Zudem ist im Vergleich zur App ‚Kahoot‘ die Beantwortung der Fragen weniger auf Wettbewerb und Konkurrenz ausgerichtet – im Kontext der Vorbereitung auf das Latinum ein wichtiger Aspekt, da hier Solidarität und Zusammenhalt unter den Teilnehmer*innen besonders zu stärken sind.

Neben den Lernzielen, die in Abschnitt 3.1 ‚Didaktische Vorüberlegungen‘ erläutert wurden, ging mit dem Einsatz des Produktes die Erwartung einher, die Studierenden stärker zur Auseinandersetzung mit der römisch-lateinischen Geschichte, Kultur und Sprache zu motivieren. Spaß und Freude am Lernen sah und sehe ich hierfür als einen wichtigen Baustein an. Dabei wurde vorausgesetzt, dass die Teilnehmer*innen sowohl Smartphones, Tablets oder Laptops besitzen als auch über die erforderliche Medienkompetenz verfügen, zumal die Nutzung von

¹⁶ Die Recherche erfolgte über App-Rezensionen auf der Homepage: <https://www.e-teaching.org/materialien/apps>.

Socratic anhand der jeweils eigenen gewohnten Endgeräte erfolgt. Es wurde davon ausgegangen, dass keine mühsame Überzeugungsarbeit geleistet werden musste, um die Teilnehmer*innen zur aktiven Teilnahme an den Quiz anzuregen. Dies schien von Beginn an gewährleistet erstens aufgrund des grundsätzlich spielerischen Charakters des Quizformates und zweitens durch den Methodenwechsel, der eine, so wurde angenommen, willkommene Abwechslung zum Unterrichtsgespräch im Plenum darstellt. Dagegen bestand die Vermutung, dass es deutlich schwieriger sein werde, die Teilnehmer*innen zur Beschäftigung mit den zuvor auf Ilias hochgeladenen Informationsmaterialien zu bewegen. Daher wurde eingeplant, in der jeweiligen Dienstagssitzung auf die Vorbereitung von bestimmten Themen (wie beispielsweise der römischen Ämterlaufbahn) hinzuweisen, damit im darauffolgenden Quiz tatsächlich an Vorwissen angeknüpft werden könne anstatt einfach ohne jegliche Kenntnisse zu raten. Insgesamt wurde also erwartet, dass zwar nicht alle, aber zumindest der Großteil der Teilnehmer*innen prüfungsrelevantes Wissen bereits während des Semesters festigt und anwendet.

Weitere Erwartungen, die mit dem erstellten Produkt verknüpft sind, richten sich weniger an die Studierenden als vielmehr an das Philologische Seminar und seine Lehrkräfte. So beabsichtige ich die Quizfragen und dazugehörigen Texte den anderen Kursleiter*innen der Übungen zur Vorbereitung auf das Latinum zugänglich zu machen. Es würde sich anbieten, dass auf Grundlage des von mir entwickelten Lehrmaterials der Quizpool in Zusammenarbeit mit anderen Dozent*innen ausgeweitet und kontinuierlich optimiert wird. Der erste Schritt dürfte vor allem darin bestehen, bei den Kolleg*innen Verständnis für die Notwendigkeit zu schaffen, Hochschullehre hinsichtlich der Digitalisierung weiterzuentwickeln. Dabei kann das erstellte Produkt weitere Impulse zum Einsatz digitaler Medien setzen bzw. überhaupt zu einem kollektiven Austausch über das Thema ‚Bildung 4.0‘ anregen. Um dem häufig vorherrschenden Eindruck entgegenzuwirken, es handle sich um einen Trend, der bald wieder an Bedeutung verliere, beabsichtige ich aufzuzeigen, welche Aspekte der Lehre z.B. durch den konkreten Einsatz von *Socratic* verbessert werden. Hierzu zählen etwa die Aspekte Methodenvielfalt, Aktivierung der Teilnehmer*innen und insbesondere auch die Schaffung einer produktiven, positiv geprägten Arbeitsatmosphäre.

4.2 Erprobung

Welche genauen Erwartungen, Interessen und Einstellungen die Teilnehmer*innen gegenüber dem Einsatz digitaler Lehrmaterialien in Quiz-Form hatten, lässt sich zwar nicht eindeutig beantworten. Doch es ließ sich bei der Ankündigung eine große Bandbreite an Reaktionen erkennen, die von anfänglicher Überraschung über Neugier und Vorfreude bis hin zu Skepsis und der Befürchtung reichte, es handle sich um unnötige ‚Spielerei‘. Durch die Kommunikation der damit verbundenen fachdidaktischen Überlegungen und Lernziele wurde die Offenheit und Akzeptanz gegenüber der zunächst ungewohnten Methode jedoch deutlich erhöht. Insbesondere für die ersten beiden Einsätze musste mehr Zeit für die Instruktionen eingeplant werden, d.h. ca. 10 Minuten. Die Teilnehmer*innen wurden Schritt für Schritt an die Nutzung der App herangeführt. Nachdem ich meinen Laptop mit dem Projektor verbunden und über den *Teacher-Login* ein Quiz freigegeben hatte, wurden die Teilnehmer*innen über ein neu geöffnetes Browserfenster in Echtzeit bei der Anmeldung begleitet. Die Beantwortung der Fragen verlief von Beginn an reibungslos und ohne größere Verständnisprobleme. War ein/e Teilnehmer*in mit der Beantwortung fertig, erhielt er/sie automatisch die Anweisung, auf weitere

Instruktionen zu warten. Nach der Diskussion wurden alle Teilnehmer*innen zentral über den *Teacher-Login* aus dem Quizraum ‚OS4‘ ausgeloggt.

Während des Einsatzes von *Socrative* nahm ich in jeder Arbeitsphase entsprechend eine andere Dozentenrolle ein. Vor und während der Beantwortung der Fragen durch die Teilnehmer*innen kam mir eine organisatorisch-administrative Rolle zu. Ich stellte den Rahmen und Ablauf des Quiz sicher und gab bei Login-Problemen technische Hilfestellung. Da nach der Beantwortungsphase stets einzelne Fragen und Lösungen besprochen und diskutiert wurden, handelte ich in der Rolle des Inhaltsexperten, der Wissen bewertet, verknüpft und Zusammenhänge erläutert. Diese Funktion steht in einem engen Entsprechungsverhältnis zur didaktisch-vermittelnden Rolle, in deren Tätigkeitsbereich beispielsweise die Moderation der plenar geführten Diskussion fällt oder die Feinsteuerung des Lernprozesses durch den Einsatz von Verstehens- und Strukturierungshilfen.¹⁷

Jede der drei Arbeitsphasen vor, während und nach der Beantwortung der Quizfragen, verlief fast problemlos. Weder erwies sich ein Smartphone oder anderes Endgerät hinsichtlich der technischen Voraussetzungen als ungeeignet noch gab es aufgrund der hohen Medienkompetenz Probleme bei der Bedienung der Geräte, da jede/r Teilnehmer*in sein eigenes Gerät verwendete. Auch die Ergebnissicherung verlief zügig, da die Lösungen direkt im Anschluss an die Beantwortung erläutert wurden. So mussten lediglich komplexere Sachverhalte oder Zusammenhänge näher besprochen werden.

Dennoch gab es prinzipiell zwei negative Überraschungen. Zum einen war der Internetzugang über Wlan an zwei Tagen gestört, was den Einsatz von *Socrative* unmöglich machte. Zum anderen verlief die Speicherung der Resultate der Quizfragen zu *Lat 5* vom 3.11.2017 sowie der *Space-Race*-Resultate vom 26.1.2018 anders als gedacht. Das Problem mit den Resultaten ist allerdings nicht auf technische Schwierigkeiten, sondern vielmehr auf mangelnde Erfahrung mit dem Medium bzw. mit dem speziellen Format zurückzuführen. Nach der Besprechung der Quizfragen zu Text *Lat 5* hatte ich die Ergebnisse nicht unmittelbar nach der Besprechung heruntergeladen, sondern erst nach Ablauf der Sitzung. So kam es, dass nur noch ein/e Teilnehmer*in bei der Erfassung der Resultate erfasst, und somit die Dokumentation verfälscht wurde (s. Anhang die Frage *Lat 5.2* auf S. 52). Um ferner Verlauf und Endstand des *Space Race* grafisch festzuhalten, bedarf es vermutlich eines Screenshots, denn bei der herkömmlichen Speicherung der Resultate werden lediglich die gegebenen Antworten angezeigt (s. im Anhang unter ‚*Repetitio Generalis*‘ auf S. 57).

Für die Erprobung des erstellten Produktes mussten zudem folgende Ausgangsüberlegungen revidiert werden, die einerseits dem technischen, andererseits dem didaktischen Bereich zuzuordnen sind. In der kostenlosen Version von *Socrative* steht leider keine Möglichkeit zur Verfügung einen allgemeinen Fragepool zu erstellen bzw. einen eigenen Ordner, in dem alle Quizfragen unabhängig vom zu übersetzenden Text gesammelt werden. Das Anlegen eines solchen Ordners setzt jedoch den Abschluss eines kostenpflichtigen Abonnements für ein Premium-Konto voraus. Die Idee dahinter bestand darin, einzelne Fragen per *drag & drop* in individuell erstellte Quiz zu ziehen. Stattdessen müssen für jedes Quiz Frage und Antwortmöglichkeiten von neuem manuell eingegeben werden. Zudem war ursprünglich davon ausgegangen worden, dass die Studierenden mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen können. Doch auch dies musste revidiert werden ebenso wie die Annahme, dass bei dem Frageformat *Short*

¹⁷ Zu den genannten Dozentenrollen s. Bett 2011.

Answer mehrere Antwortmöglichkeiten durch den Kursleiter oder *Teacher* angegeben werden können.

In didaktischer Perspektive wäre es sinnvoll, wenn einzelne Studierende ihren individuellen Lernfortschritt verfolgen könnten. Jedoch dadurch, dass die Teilnehmer*innen sich immer wieder neu einloggen und somit keinen eigenen Student-Account besitzen, musste von dieser Option abgesehen werden. Damit korrespondiert die Revision der Ausgangsüberlegung verschiedene Kompetenzstufen in die Nutzung von *Socratic* zu integrieren. Dreyfus/Dreyfus unterscheiden dabei in die Stufen ‚Anfänger‘, ‚Fortgeschrittener‘, ‚Fachkraft‘, ‚Erfahrene Fachkraft‘ und ‚Experte‘.¹⁸ Unter Berücksichtigung des jeweiligen Könnens hätte man Quizfragen verschiedener Schwierigkeitsstufen entsprechend kategorisieren und individuell anpassen können. In diesem Zusammenhang musste auch auf den Einsatz von Belohnungssystemen verzichtet werden, wie beispielsweise Batches, um die erbrachte Leistung zu dokumentieren und würdigen. Insbesondere im Frageformat des *Space Race* wären derartige Belohnungen zielführend, zumal dieses einen klaren Wettbewerbscharakter aufweist und zum Erringen eines Sieges anspornt.

Eine der Ausgangsüberlegungen, die sich am deutlichsten bestätigten, stellt der Einfluss von Detailreichtum auf die Beantwortung durch die Teilnehmer*innen dar. Es zeigte sich insbesondere im Frageformat *Multiple Choice* schnell, dass mehr Zeit als zunächst angenommen darauf zu verwenden war, falsche Antworten zu kreieren, die den Teilnehmer*innen dennoch zu einem gewissen Grad plausibel erscheinen. Abwegige, plakative oder allzu einfach konstruierte Antwortmöglichkeiten blieben größtenteils unberücksichtigt. Dagegen ist zu erkennen, dass Detailreichtum bei erfundenen Antworten die Glaubwürdigkeit erhöht. So entschieden sich mehr Teilnehmer*innen für diese, wenn sie die Lösung nicht kannten. Antwort B der Frage *Lat 90.4* bietet hierfür ein anschauliches Beispiel: „Er erlag einer Lungenentzündung, die er sich im Kampf gegen Octavian und Marc Anton zugezogen hatte.“ Bei dieser falschen Antwortoption (richtig ist A: „Er wurde auf der Flucht vor Marc Antons Anhängern ermordet, nachdem er auf die Proskriptionsliste gesetzt worden war.“) entschied ich mich bewusst für die Angabe der (rein fiktiven) Lungenentzündung anstatt einfach von einer nicht weiter definierten ‚Krankheit‘ zu sprechen. Zudem erscheint die Nennung des Kampfes gegen Octavian und Marc Anton plausibel, da Cicero am Ende seines Lebens dieser Koalition feindlich gegenüberstand (Anhang S. 57).

4.3 Bewertung

Mit der Erstellung und dem Einsatz der Quiz, die in engem Bezug zu den lateinischen Texten stehen, wurden mehrere Ziele verfolgt. Neben der Steigerung der Fachkompetenz auf den Niveaustufen der Reproduktion (Wissen und Verständnis) und Reorganisation (Anwendung, Analyse/Synthese) sollte eine Möglichkeit zu formativem Feedback entwickelt werden. Zudem wurde das Ziel verfolgt mehr Spaß und Freude am Lernen zu wecken. Insgesamt sollten die Teilnehmer*innen zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit inhaltlichen und sprachlichen Aspekten motiviert werden.

In welchem Maße die Teilnehmer*innen ihr Wissen anhand des Produkts zusätzlich festigten und anwandten, hängt primär von der jeweils individuellen Vorarbeit ab, die durch das

¹⁸ Dreyfus/Dreyfus 1987.

Lesen der auf *Ilias* hochgeladenen Materialien geleistet wurde. Insgesamt ließ der Großteil des Kurses in den abschließenden mündlichen Prüfungen vertiefte Kenntnisse bezüglich der römischen Kultur und Politik erkennen. Inwiefern dies jedoch mit dem Einsatz von *Socrative* zusammenhängt, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

Wie der Evaluation vom 23.2.2018 zu entnehmen ist, hat die Beantwortung der Quizfragen allen Teilnehmer*innen Spaß gemacht (s. Anhang S. 58). Auch während der Sitzungen wurde schnell deutlich, dass der dreifache Wechsel von Methode, Medium und Sozialform – von Power-Point-Folien gestützten Gesprächen im Plenum hin zur individuellen Durchführung der Quiz am Smartphone – die jeweiligen Präsenzsitzungen abwechslungsreicher und lebhafter gestaltete. Teilweise haben die Antworten die Teilnehmer*innen, die bereits mit der Aufgabe fertig waren und noch auf die anderen warteten, zu zwanglosen Unterhaltungen über das jeweilige Thema angeregt. Durch das bessere Textverständnis (s.o. Abschnitt 3.2.1 ‚Multiple Choice‘, Punkt 1a) nahmen einige der Teilnehmer*innen auch die Texte ‚lebendiger‘ wahr und wurden zur intensiveren Auseinandersetzung mit diesen angeregt, was durch entsprechende proaktive Nachfragen zum Ausdruck kam.

Bemerkenswert ist jedoch, dass 60% der Befragten nur mäßig durch die Quiz-App zur Auseinandersetzung mit den Lerninhalten motiviert wurden (vgl. ‚Evaluation – 23.2.2018‘ Frage 5 auf S. 59). Demnach scheint der Einsatz des entwickelten Produktes eine eher kurzfristige Motivation zu erzeugen.

In Anbetracht der erreichten Ziele ist die Anwendung des Produktes in prinzipiell allen latinistischen Lehrkontexten einsetzbar, in denen einerseits die Fachkompetenz der Lernenden auf den Ebenen der Reproduktion und Reorganisation gesteigert werden soll. Andererseits stellt die Einbindung des digitalen Quiz immer einen willkommenen Methoden-, Medium- und Sozialformwechsel dar, sodass sich dessen Einsatz insbesondere zum Zweck der Abwechslung und Aktivierung der Teilnehmer*innen anbietet. Neben Übungen zur Vorbereitung auf das Lateinum profitieren daher sicherlich auch Proseminare oder Lektüreübungen von den Vorzügen der erstellten Lehrmaterialien. Insbesondere, wenn es keine eindeutige Beantwortung der Frage geben kann, scheint der Einsatz eines Quiz mit eingeschränkten, verkürzten Antwortmöglichkeiten als problematisierende Methode besonders produktiv. Somit wäre der Einsatz als Einstieg in ein Referat oder Impulsgeber für Diskussionen zielführend. Da in Lektüreübungen ähnlich wie in Lateinungskursen das plenare Unterrichtsgespräch als wichtigste Methode angewandt wird, dürfte ein gelegentlicher Einschub einer oder mehrerer Quizfragen die Sitzungen abwechslungsreicher und lebendiger gestalten.

Grundsätzlich dürfte sich jedoch der Einsatz von digitalen Antwortsystemen wie *Socrative* als umständlich erweisen, wenn lediglich ein oder zwei Mal im Semester auf diese zurückgegriffen wird. Denn der Umgang mit diesem Medium erfordert insbesondere bei den ersten Einsätzen einen nicht zu unterschätzenden Zeitaufwand für die Anleitung zum Gebrauch (Eingabe in eine Suchmaschine, *Student-Login*, Raumname eingeben, etc.).¹⁹ Erläuterung und Umsetzung der Methode stünden in diesem Fall in einem Missverhältnis zueinander.

Als Nutzergruppen des Produktes eignen sich in ganz besonderer Weise Studierende. Denn zum einen erfordert der Einsatz des Quiz eigenständige Vorarbeit. Zur didaktisch sinnvollen Nutzung sollten die zuvor auf *Ilias* hochgeladenen Lehrmaterialien sowie auch die dazugehörigen lateinischen Texte selbstständig erarbeitet bzw. übersetzt werden. Zum anderen ist Freude an oder zumindest Offenheit gegenüber spielerischen Lernmethoden erforderlich. Dies

¹⁹ Vgl. Abschnitt 4.2 ‚Erprobung‘.

schien während der Erprobung des Produktes sehr deutlich der Fall zu sein – besonders vor dem Hintergrund, dass Studierende in Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge ebenfalls mit sehr gesprächs- und redeintensiven Formaten und Methoden (Vorlesung, Referate, etc.) konfrontiert werden. Zudem erfüllen Studierende in der Regel die Voraussetzung der erforderlichen Medienkompetenz, womit ein sicherer Umgang mit Smartphones, Tablets oder Laptops einhergeht.

Änderungsbedarf sehe ich bei der Erstellung sprachlicher Fragen. Wie der *Repetitio Generalis* – 26.01.2018 und *Evaluation* – 23.02.2018 zu entnehmen ist, wurden diese teils als zu schwer empfunden. Insbesondere Fragen bezüglich der Bildung von Formen oder Übersetzungsfragen (z.B. die Fragen 4, 7 und 11 der *Repetitio Generalis*) wurden zum größten Teil falsch beantwortet (Anhang S. 57 u. 58). Dies lässt sich dadurch weiter optimieren, dass mehr Fragen zur grundlegenden Grammatik (Deklinationen, Konjugationen, regelmäßigen und unregelmäßige Formenbildung) erstellt werden. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer*innen häufiger Gelegenheit, entsprechende Grammatikphänomene zu üben. Dies könnte um Wortschatzübungen ergänzt werden. Zudem wäre es lohnenswert im Format *Multiple Choice* das Verhältnis inhaltlicher zu sprachlichen Fragen von 4:1 zu überdenken. Es würde sich eventuell anbieten, eine sechste Frage hinzuzufügen, die die Teilnehmer*innen regelmäßig zur aktiven Auseinandersetzung mit Formenbildung bewegt.

Größeres Potential sehe ich darüber hinaus im Modus des *Space Race*. Hierfür müsste der Aspekt des Teamwork stärker in den Fokus gerückt werden als bisher. So könnte den Teilnehmer*innen die Entscheidung überlassen werden, wer in welches Team kommt. Es wäre auch die Bildung mehrerer Teams denkbar. Das Fehlen virtueller Belohnungsbatches (s.o.) könnte durch eine reale Belohnung wie etwa Bonbons kompensiert werden. Bei einem intensivierten Einsatz des *Space Race* sollte jedoch darauf geachtet werden, dass der Spielcharakter nicht über die Lernziele der Festigung und Anwendung von Wissen gestellt wird.

Insgesamt ist das erstellte Produkt, also das Quiz zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten ausgewählter Cicero-Reden, als geeignete digital gestützte Methode für die Übungen zur Vorbereitung auf das Latinum anzusehen. Sie hat das Potential die Fachkompetenz der Studierenden auf den Niveaustufen der Rekonstruktion und Reorganisation zu steigern, und trägt durch Aktivierung, Abwechslung und Spielcharakter zu einem produktiven Arbeitsklima in den Präsenzsitzungen bei. Zudem gibt sie sowohl Lehrenden als auch Lernenden ein aussagekräftiges Werkzeug zu formativem Feedback in die Hand, auf dessen Grundlage individuelle Fehleranalysen und Evaluationen möglich gemacht werden.

Anhang

Lat 90.2

Wann wurde Cicero geboren?

- | | | | |
|------|---|---|-----------------------|
| 1/16 | A | | 3. Januar 126 v. Chr. |
| 4/16 | B | | 3. Januar 116 v. Chr. |
| 7/16 | C | X | 3. Januar 106 v. Chr. |
| 4/16 | D | | 3. Januar 96 v. Chr. |

Lat 1.3

Welche Eigenschaften / Bereiche werden den Göttern Diana und Apollo zugeschrieben?

- | | | | |
|------|---|---|----------------------------|
| 7/22 | A | X | Jungfräulichkeit und Kunst |
| 9/22 | B | | Weisheit und Krieg |
| 1/22 | C | | Getreideanbau und Meer |
| 5/22 | D | | Liebe und Schönheit |

Lat 1, Z. 2-4

Cives eius insulae, quae olim praeclarissima habebatur propter templum Dianae et Apollinis, maxime erant irati, quod templum suum direptum esse videbant.

Die Bewohner dieser Insel, die einst wegen des Diana- und Apollo-Tempels höchst angesehen war, waren äußerst erzürnt, weil sie sahen, dass ihr Tempel geplündert worden war.

Frage 27.4

Warum geht Cicero im Text so genau auf die Geschichte der Diana-Statue aus Segesta ein?

- | | | | |
|------|---|---|--|
| 0/16 | A | | Cicero wollte durch solche eingestreuten Erzählungen seine Reden interessanter gestalten. |
| 7/16 | B | | Die segestanische Diana stellte die höchste Gottheit der Römer dar. Daher wog der Vorwurf gegen Verres umso schwerer. |
| 9/16 | C | X | Um darauf hinzuweisen, dass sich Verres mit dem Kunstraub gegen die Taten eines der größten militärischen Persönlichkeiten und damit gegen die Interessen des römischen Volkes wandte. |
| 0/16 | D | | Cicero selbst hatte eigentlich die Diana-Statue stehlen lassen, und wollte nun Verres die Schuld zuweisen. |

Fuit apud Segestanos ex aere Dianae simulacrum singulari opere artificioque perfectum. Hoc translatum Carthaginem est.

Es gab bei den Bewohnern von Segesta ein Diana-Bildnis aus Bronze, das von einzigartiger Ausführung und Kunstfertigkeit war. Dieses wurde nach Karthago gebracht.

Illo tempore Segestanis maxima cum cura haec ipsa Diana, de qua dicimus, redditur; reportatur Segestam; in suis antiquis sedibus summa cum gratulatione civium et laetitia reponitur. Ponitur in basi, in qua grandibus litteris P. Africani nomen erat incisum eumque simulacrum Carthagine capta restituisse erat perscriptum.

Zu jener Zeit wurde den Bewohnern Segestas eben diese Diana, über die wir sprechen, mit höchster Anteilnahme zurückgegeben; sie wurde nach Segesta zurückgebracht; sie wurde auf ihren alten Standort unter größtem Jubel und größter Freude der Bürger zurückgestellt. Sie wurde auf den Sockel gestellt, auf dem in großen Buchstaben der Name des P. Africanus eingehauen war, und geschrieben stand, dass dieser nach der Eroberung Karthagos das Bildnis nach Hause gebracht hatte.

Lat 99.1

Der sinnbildliche Titel ‚Philippische Reden‘ geht auf Cicero selbst zurück. Auf die Reden welches Redners spielt er damit an?

- | | | | |
|------|---|---|------------------------|
| 3/11 | A | | Isokrates |
| 1/11 | B | | Q. Hortensius Hortalus |
| 7/11 | C | X | Demosthenes |
| 0/11 | D | | Quintilian |

Lat 99.2

Welcher der folgenden Aspekte stellt keine Gemeinsamkeit der Reden Demosthenes‘ und Ciceros dar?

- | | | | |
|------|---|---|---|
| 0/11 | A | | Die Reden sind jeweils gegen einen die Freiheit bedrohenden Feind gerichtet. |
| 2/11 | B | | Es wird zu innerer Geschlossenheit aufgerufen. |
| 9/11 | C | X | Beide Redner beanspruchen für sich den Oberbefehl über das Heer, um gegen den Feind vorzugehen. |
| 0/11 | D | | Aufruf zu umfangreichen Rüstungen zum Krieg, der die einzige Lösung des Konflikts darstellt. |

Lat 83.1

Was waren die politischen und gesellschaftlichen Umstände um 80. v. Chr. in Rom?

- | | | | |
|-------|---|---|---|
| 1/19 | A | | Erstes Triumvirat zwischen Caesar, Pompeius und Crassus |
| 0/19 | B | | Zweites Triumvirat zwischen Octavian, M. Antonius und Lepidus |
| 0/19 | C | | Ende der Römischen Republik mit Cicero als Konsul |
| 18/19 | D | X | Sullas Diktatur und Schreckensherrschaft |

Lat 87.2

In welchem Verhältnis stand Chrysogonus zu Sulla?

- | | | | |
|-------|---|---|--|
| 0/15 | A | | Chrysogonus war Sullas Neffe. |
| 14/15 | B | X | Chrysogonus war Sullas Freigelassener und Günstling. |
| 0/15 | C | | Chrysogonus war Sullas Amtsvorgänger als Konsul. |
| 1/15 | D | | Chrysogonus war mit Sulla verfeindet. |

Lat 5.2

Was versteht man unter dem *Cursus honorum*?

- | | | | |
|-----|---|---|--|
| 1/1 | A | | Pferderennen, bei dem der Sieger höchste Ehre erlangen konnte. |
| 0/1 | B | X | Römische Ämterlaufbahn |
| 0/1 | C | | Bildungsreise durch Griechenland |
| 0/1 | D | | Triumphzug nach einer gewonnenen Schlacht |

Lat 3.1

Der Machtbereich welches Reiches [Stand: ca. 264 v. Chr.] ist hier blau hervorgehoben?

- | | | | |
|-------|---|---|----------|
| 2/18 | A | | Rom |
| 0/18 | B | | Hispania |
| 16/18 | C | X | Karthago |
| 0/18 | D | | Africa |



ABB. 1: KARTHAGISCHES REICH (BEARBEITET AUF DER GRUNDLAGE VON:
[HTTPS://COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/WIKI/FILE:CARTHAGEMAPDE.PNG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CarthageMapDe.png))

Lat 93.2

Welche Provinz verwaltete D. Brutus?

- 0/11 A Aquitania
0/11 B Belgica
1/11 C Gallia Narbonensis
10/11 D X Gallia Cisalpina



ABB. 2: GALLIEN

(https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Map_Gallia_Tribes_Towns.png)

Lat 1.5

Welches Zeitverhältnis zeigt ein Infinitiv Futur im Acl an?

- 3/22 A Vorzeitigkeit
0/22 B Gleichzeitigkeit
19/22 C X Nachzeitigkeit

Lat 1, Z. 5-6

Queri autem non audebant, quod sciebant Verrem sine ulla religione potestate sua abusurum esse.

Sie wagten aber nicht sich zu beklagen, da sie wussten, dass Verres ohne jede Gottesfurcht seine Macht missbrauchen werde.

Lat 83.5

Setzen Sie die richtige Form von potestas ein: *Multi dictatores _____ abutebantur.* (*abuti* = missbrauchen > engl.: *to abuse*).

- 6/19 A X *potestate*
10/19 B *potestatem*
2/19 C *potestati*
1/19 D *potestatum*

Lat 83, Z. 6

Eius civitatis sapientissimus Solon fuit, qui leges, quibus hodie quoque utuntur, scripsit.

Der Weiseste dieser Bürgerschaft war Solon, der Gesetze geschrieben hat, die sie auch heute noch befolgen (wörtl.: gebrauchen).

Lat 1.4

Verres soll umgebracht worden sein, weil er Marc Anton die Herausgabe korinthischer Vasen verweigerte.

10/22	A	X	True
12/22	B		False

Lat 93.4

Cicero war einer der energischsten Vertreter Krieg gegen M. Antonius zu führen und sprach sich vehement gegen Friedensverhandlungen aus.

8/11	A	X	True
3/11	B		False

Lat 83.2

Wie alt war Cicero zum Zeitpunkt des Roscius-Prozesses? Geben Sie eine Ziffer ein (z.B.: 35).

Fleuresoleil	X	26
Lee	<input type="checkbox"/>	40
Salt	X	26
Hannah	<input type="checkbox"/>	22
Harry Potter	X	26
Your name	<input type="checkbox"/>	25
Disciamus	X	26
125	X	26
Wubbadub	X	26
Student	X	26
Steffen	X	26
Katinka	X	26
znafelriF	<input type="checkbox"/>	43
12345	X	26
Spider Man	X	26
Gottschalk	X	26
Mariposa	<input type="checkbox"/>	23

Nicht hannah 26
Rick Sanchez 26

Lat 3.3

Wie viele Kriege wurden zwischen Rom und Karthago geführt? (Bitte geben Sie eine Ziffer ein.)

Nadja X 3
Sam 5
Yay X 3
Rose 20
Esra 8
Sonita X 3
Wabbalubba 1
Hannah 10
Lia 5
Steffen 2
thomas gottschalk X 3
znafelriF 5
Jojo 4
Katinka X 3
Mott zwei
4321 5
Latein X 3
Hollo X 3

Lat 3, Z.16-18

Quare P. Africanus Carthagine deleta Siculorum urbes signis monumentisque pulcherrimis exornavit, ut apud eos, qui victoria populi Romani maxime laetabantur, monumenta victoriae plurima collocaret.

Daher stattete P. Africanus nach Karthagos Zerstörung die Städte der Einwohner Siziliens mit den schönsten Standbildern und Denkmälern aus, um bei denen, die sich am meisten über den Sieg freuten, die meisten Andenken an den Sieg aufzustellen.

Lat 99.5

Wie lautet die Konjunktivfunktion von *faciamus* im zweiten Absatz des Textes?

Student123	X	hortativus
Steffen	X	adhortativus
Clara	X	hortativ
F	X	hortativus
ACI	X	hortativus
2905	X	Adhortativ
Harkness, Jack	X	hortativ
JF	X	hortativ
455	X	hortativ
Rick Sanchez	X	Adhortativ
wasntme	<input type="checkbox"/>	Aäh ..

Lat 99, Z. 6-8

Quodsi iam – quod di omen avertant! – fatum extremum rei publicae venit, faciamus nos principes orbis terrarum gentiumque omnium [id], quod gladiatores nobiles faciunt, ut honeste decumbant: (...).

Wenn also schon – die Götter mögen dieses Vorzeichen abwenden! – das Ende der Republik naht, lasst uns als Anführer der Welt und aller Völker das machen, was namhafte Gladiatoren machen, damit sie ehrenvoll unterliegen: (...).

Lat 87.5

Welchen adverbialen Nebensinn kann ein Konjunktiv im Relativsatz zum Ausdruck bringen?

Steffen	X	final
Cicero	X	konzessiv
Rick Sanchez	X	konzessiv: obwohl ...
Kandesbunzler	<input type="checkbox"/>	...
Hollo	X	konsekutiv
1234	X	kausal
Mariposa	X	konzessiv (obwohl)
2905	X	konzessiv
Senf	X	Konzessiv
JF	<input type="checkbox"/>	?
Simon	X	kausal
Wubbela	X	Konzessiv
Katinka	X	Kausal
Sam	X/ <input type="checkbox"/>	kausal : iunctu
Blubb	<input type="checkbox"/>	zeitverhältnis

Lat 87, Z. 12-14

Nemo erat, qui non audere omnia mallet quam videre in bonis Sex. Rosci, viri optimi atque honestissimi, iactantem se ac dominantem T. Roscium.

Es gab niemanden, der nicht lieber alles wagen wollte als zu sehen, wie Titus Roscius sich mit dem Vermögen des Sextus Roscius, des anständigsten, ehrenvollsten Mannes, rühmte und den Hausherrn spielte.

Lat 90.4

Unter welchen Umständen ist Cicero am 7. Dezember 43 v. Chr. gestorben?

- | | | | |
|------|---|---|---|
| 7/16 | A | X | Er wurde auf der Flucht vor Marc Antons Anhängern ermordet, nachdem er auf die Proskriptionsliste gesetzt worden war. |
| 4/16 | B | | Er erlag einer Lungenentzündung, die er sich im Kampf gegen Octavian und Marc Anton zugezogen hatte. |
| 3/16 | C | | C. Iulius Caesar hat Cicero als politischen Gegner hinrichten lassen. |
| 2/16 | D | | Cicero wurde zusammen mit C. Iulius Caesar Opfer des Attentats, an dem sich u.a. Brutus beteiligt hatte. |

Repetitio Generalis – 26.01.2018

Frage 4 (= Lat 83.5)

Setzen Sie die richtige Form von *potestas* ein: *Multi dictatores _____ abutebantur.* (*abuti* = missbrauchen > engl.: *to abuse*).

- | | | | |
|------|---|---|-------------------|
| 3/15 | A | X | <i>potestate</i> |
| 7/15 | B | | <i>potestatem</i> |
| 2/15 | C | | <i>potestati</i> |
| 3/15 | D | | <i>potestatum</i> |

Frage 7

Welche Form passt nicht in die Reihe?

- | | | | |
|------|---|---|-----------------|
| 9/15 | A | | <i>tollo</i> |
| 2/15 | B | X | <i>tuli</i> |
| 0/15 | C | | <i>sustuli</i> |
| 4/15 | D | | <i>sublatum</i> |

Frage 11

Welche Komparation ist falsch?

- | | | | |
|------|---|---|----------------------------------|
| 3/15 | A | | <i>bonum – melius – optimum</i> |
| 4/15 | B | | <i>magnum – maius – maximum</i> |
| 3/15 | C | | <i>parvum – minus – minimum</i> |
| 4/15 | D | X | <i>malum – malius – pessimum</i> |

Evaluation – 23.02.2018

1. Wie würden Sie die Bedienbarkeit der App *Socrative* bewerten?

- | | | |
|------|---|----|
| 9/10 | A | ++ |
| 1/10 | B | + |
| 0/10 | C | 0 |
| 0/10 | D | - |
| 0/10 | E | -- |

2. Sind Sie der Meinung, dass der Einsatz der App *Socrative* im Kontext der Übungen zur Vorbereitung auf das Latein insgesamt sinnvoll ist?

- | | | |
|------|---|----|
| 8/10 | A | ++ |
| 2/10 | B | + |
| 0/10 | C | 0 |
| 0/10 | D | - |
| 0/10 | E | -- |

3. Hat Ihnen die Beantwortung der digital aufbereiteten Quizfragen Spaß bereitet?

- | | | |
|------|---|----|
| 6/10 | A | ++ |
| 4/10 | B | + |
| 0/10 | C | 0 |
| 0/10 | D | - |
| 0/10 | E | -- |

4. Empfanden Sie den Schwierigkeitsgrad der erstellten Fragen insgesamt als angemessen?

- | | | |
|------|---|----|
| 6/10 | A | ++ |
| 4/10 | B | + |
| 0/10 | C | 0 |
| 0/10 | D | - |
| 0/10 | E | -- |

5. Würden Sie sagen, dass der Einsatz von *Socrative* Sie zur Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zusätzlich motiviert hat?

1/10	A	++
3/10	B	+
6/10	C	0
0/10	D	-
0/10	E	--

6. Was hat Ihnen besonders gut gefallen?

- „Abwechslung“
- „Der Wettkampfcharakter der App“
- „gute Wiederholung der Inhalte; Antworten bleiben auf diese Weise gut im Gedächtnis; gut zum Nacharbeiten und Wiederholen der Inhalte“
- „Dass man ein digitales Medium benutzt hat“
- „Dass man direkt nach der Beantwortung der Fragen die Lösung bekam“
- „Man konnte sich leichter Sachverhalte merken, hat viel über die Hintergründe quasi ‚nebenher‘ gelernt. Gut, dass man sich ein Synonym geben konnte“
- „Das Teamspiel, teilweise lustige Antworten“

7. Was sollte geändert oder verbessert werden?

- „Vielleicht häufiger anwenden für mehr Datenmaterial“
- „Intensivere Inklusion von *Socrative* mit mehr Grammatik-Fragen“
- „Begriffe der Grammatik klären. Schwierigkeiten mit den Fachbegriffen führten zum Teil zur falschen Beantwortung der Fragen. (Attribut/Akkusativobjekt, Subjektsakkusativ)“

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Karthagisches Reich (bearbeitet, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CarthageMapDe.png>). Abgerufen am 26.10.2017.
- Abb. 2 Gallien (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/ba/Map_Gallia_Tribes_Towns.png). Abgerufen am 16.7.2018.

Literatur

- Biggs, J.; Tang, K. (2011): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bett, K. (2011). Rollen und Funktionen der E-Moderation. Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse der kommunikativen Akte von E-Moderatoren und E-Moderatorinnen in einem virtuellen Seminar. Dissertation. Online-Publikation: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2011/5617/>.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.
- Hallet, W. (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Macke, G.; Hanke, U.; Viehmann, P. (2012): Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Weinheim; Basel: Beltz-Verlag.
- Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Internetquellen

- <https://www.socrative.com>. Abgerufen am 6.3.2018.
- <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>. Abgerufen am 13.2.2018.
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=se.feomedia.quizkampen.de.lite&hl=de>. Abgerufen am 20.2.2018.

Die NachLese gibt Raum für Leseerfahrungen und -empfehlungen und ebenso für Kurzberichte über Tagungen, Lehr-/Lernformate oder einfach neue und spannende Dinge rund um Studium und Lehre.

Lehrauftrag.com

Wie kommen Lehrauftrag und mögliche Lehrperson zusammen? Eine Antwort auf diese Herausforderung bietet die Internetplattform Lehrauftrag.com.

Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) haben in den vergangenen 10 bis 15 Jahren das Lehrangebot massiv durch externe Lehrbeauftragte erweitert oder auch ersetzt. Ein Teil der Lehraufträge wird durch Expertinnen und Experten aus Unternehmen oder Behörden wahrgenommen, was dazu beiträgt, Studium und Praxis frühzeitig zu verbinden.

Darüber hinaus suchen v.a. HAWs aber auch Universitäten Verstärkung, wenn es um die Vermittlung von Grundlagenwissen geht. Dies bietet motivierten Doktorandinnen und Doktoranden oder Post-Docs eine hervorragende Möglichkeit, ihre Forschungstätigkeit durch Lehrerfahrung zu ergänzen. Neben dem eigenen Fachwissen schult die Lehrtätigkeit die Vortragskompetenz und die Fähigkeiten in allen Bereichen der Leitung von Gruppen.

Bislang hatten Hochschulen allerdings häufig Schwierigkeiten, offene Lehraufträge zu besetzen, wodurch regelmäßig Lehrveranstaltungen nicht angeboten werden konnten. Umgekehrt wussten Interessentinnen und Interessenten nicht von offenen Stellen. Dieses sogenannte Matching-Problem wollen zwei Hochschullehrer aus Reutlingen und Rottenburg, Anna Göddeke und Tobias Veith, lösen. Sie haben hierzu die kostenlose Internetplattform Lehrauftrag.com aufgebaut, die Universitäten und HAWs die Vermittlung ihrer Lehraufträge ermöglicht. Umgekehrt können Lehrauftragssuchende entweder nach offenen Stellen suchen oder sich registrieren. Dadurch werden sie direkt über aktuelle Stellen informiert. Außerdem haben Hochschulen die Möglichkeit, mit ihnen in Kontakt zu treten. Offene Lehraufträge können so unkompliziert besetzt werden.

Lehrauftrag.com ging im Februar 2018 online. Aktuell werden mehr als 70 Lehraufträge aus ganz unterschiedlichen Fachrichtungen v.a. aus Baden-Württemberg angeboten. Für das aktuelle Wintersemester 2018/19 wurde bereits eine Vielzahl offener Stellen vermittelt. Mit rund 500 registrierten Nutzerinnen und Nutzern und mehr als 100tsd. Klicks ist Lehrauftrag.com innerhalb eines halben Jahres zur zentralen Anlaufstelle für die Vermittlung von Lehraufträgen geworden.

Lehrauftrag.com wird aktuell in Richtung Vermittlung von akademischen Vertretungspositionen im deutschsprachigen Raum weiterentwickelt. Wie jeder Plattformmarkt kann Lehrauftrag.com nur dann funktionieren, wenn Anbieter und Nachfrager die Initiative kennen und

nutzen. Damit das Projekt weiterhin funktioniert, ist das Interesse von Universitäten und HAWs genauso wie das von Expertinnen und Experten aus Praxis und Forschung sowie Doktorandinnen, Doktoranden und Post-Docs von Bedeutung. Daher freuen sich die Initiatoren sehr über jeden Eintrag, jede Registrierung und jeden Besuch auf Lehrauftrag.com!



www.lehrauftrag.com

Anschrift der Autorin und des Autors

Dr. Kristin Weingart

Liebermeisterstr. 12
72076 Tübingen

kristin.weingart@uni-tuebingen.de
<https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/evangelisch-theologische-fakultaet/lehrstuehle-und-institute/altestestament/altestestament-i/mitarbeiter/weingart-kristin-dr/>

Dr. Hans-Peter Nill

Philologisches Seminar
Wilhelmstr. 36
72076 Tübingen

hans-peter.nill@uni-tuebingen.de
<https://uni-tuebingen.academia.edu/HansPeterNill>

Herausgeberinnen

Dr. Andrea Fausel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung III – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 7071 29-78385
Fax +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2018) 14,1**
Hochschulbildung und Hochschuldidaktik - (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche (überarbeitete Neuauflage)
Karin Reiber & Ludwig Huber
- **(2017) 13,2**
„Keiner liest...“ Lesekompetenz fördern – ein Modell aus dem Fach Kirchengeschichte
Daniela Blum
- **(2017) 13,1**
Hochschulbildung und Hochschuldidaktik - (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche
Karin Reiber & Ludwig Huber
- **(2016) 12,1**
Curriculumentwicklung im interdisziplinären Kontext.
Modell für eine Vernetzung der wissenschaftlichen Fächer im Studiengang Evangelische Kirchenmusik B
Christoph Scheerer
- **(2015) 11,2**
Interprofessionell Lehren und Lernen im Medizinstudium
Michael Kraus & Gerd Krischak
- **(2015) 11,1**
Wissenschaftliches Schreiben als Herausforderung im Studienalltag
Jasmina Gherairi & Nicole Hirschfelder
- **(2014) 10,2**
Lehrveranstaltungen lernförderlich gestalten
Ulrike Hanke & Samantha Winandy
- **(2014) 10,1**
Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten
Simon Meisch
- **(2013) 9,3**
Kritische Übergänge. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit
Rolf Frankenberger
- **(2013) 9,2**
Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. 2. Auflage.
Regine Richter
- **(2013) 9,1**
Portfolio »International Studieren«. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration
Katharina Kilian-Yasin
- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl

- (2009) 5,2
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- (2009) 5,1
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- (2008) 4,3
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars
»Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- (2008) 4,2
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- (2008) 4,1
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- (2007) 3,2
Aktive Studierende – kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- (2007) 3,1
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- (2006) 2,1
Wissen – Können – Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber
- (2005) 1,2
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter
- (2005) 1,1
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

