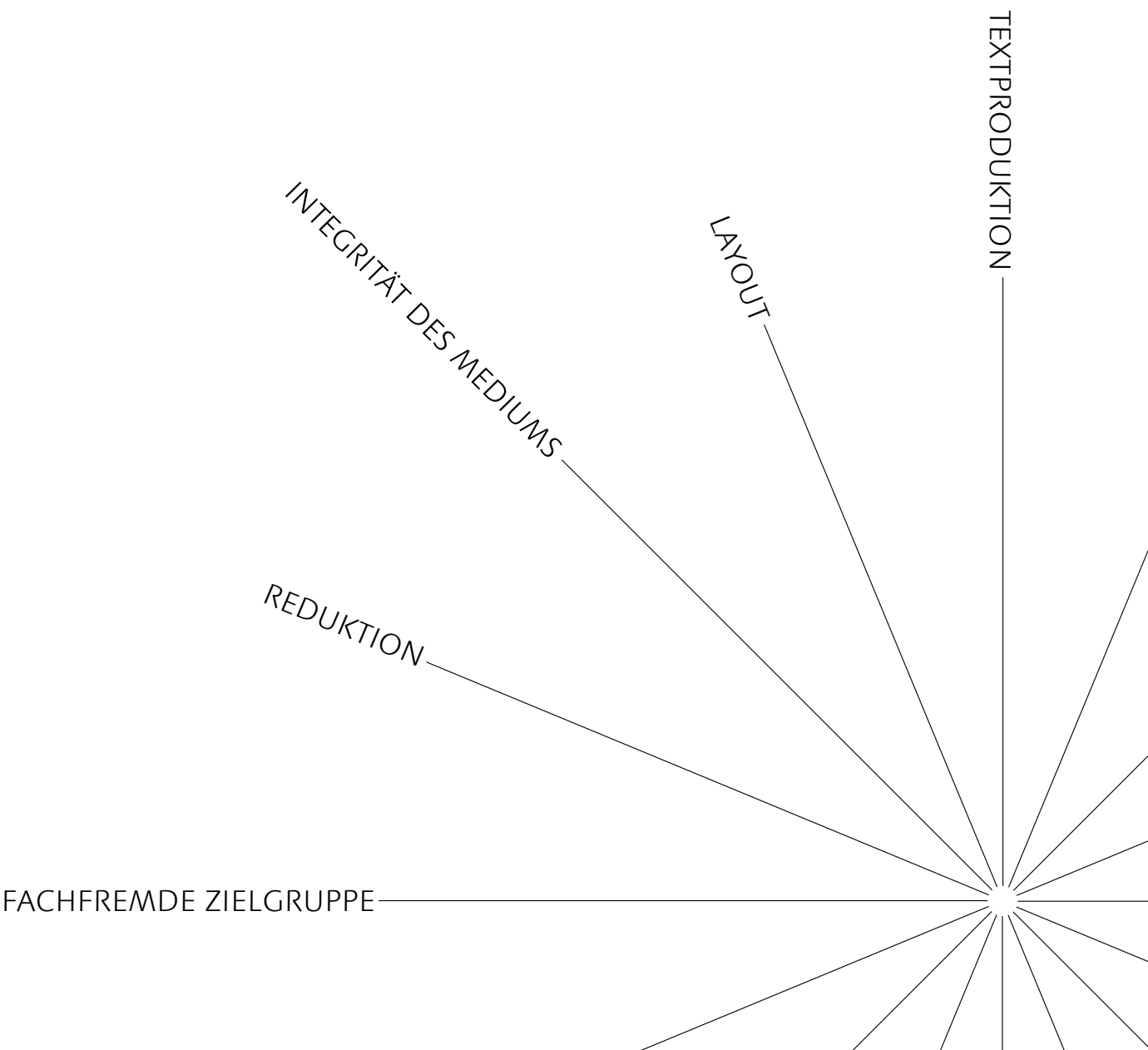


MATRIX



MATRIX

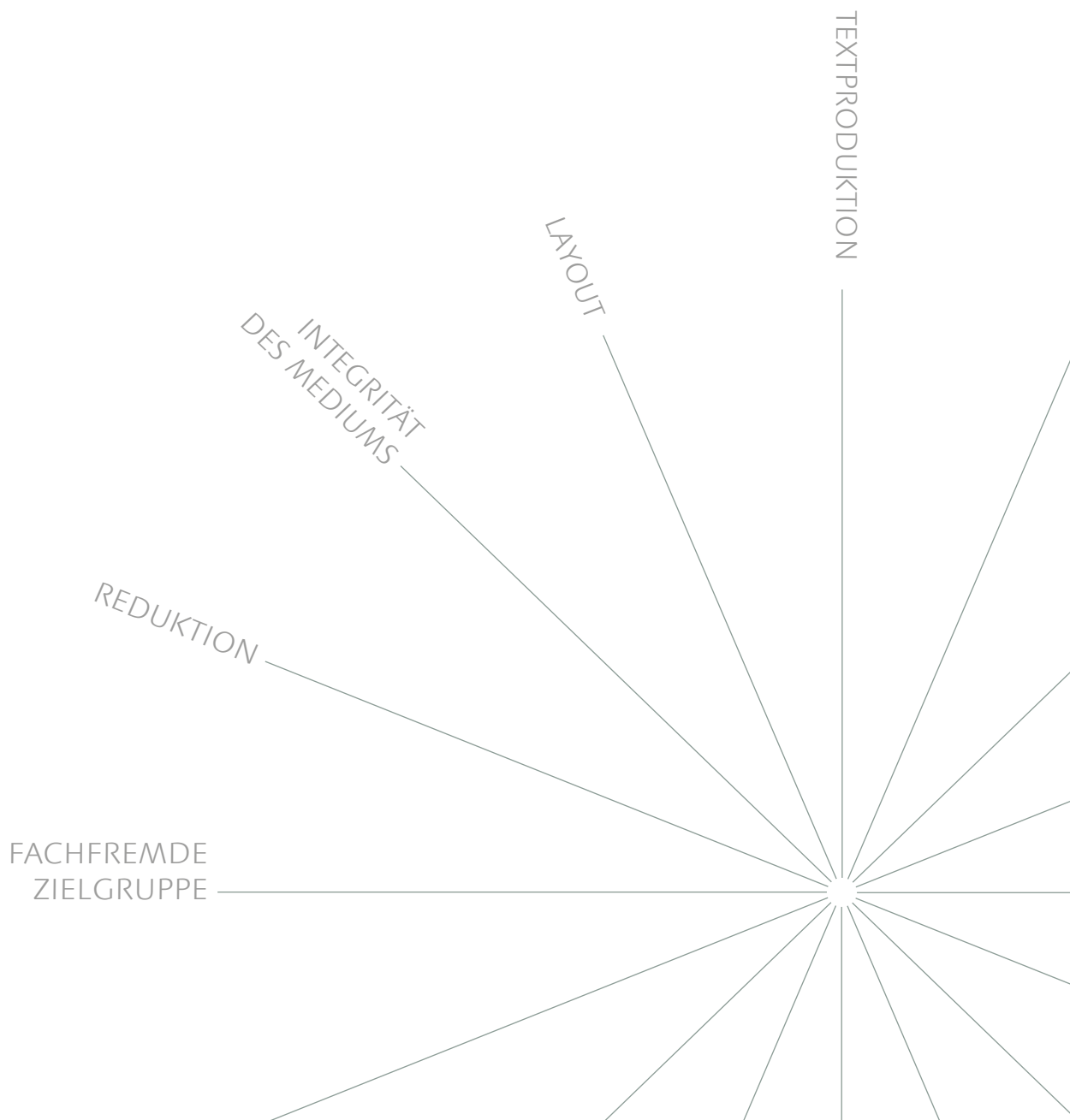
Beurteilen und Bewerten mediengestützter Formate der
Wissen(schaft)skommunikation in Schule und Studium



STIFTERVERBAND

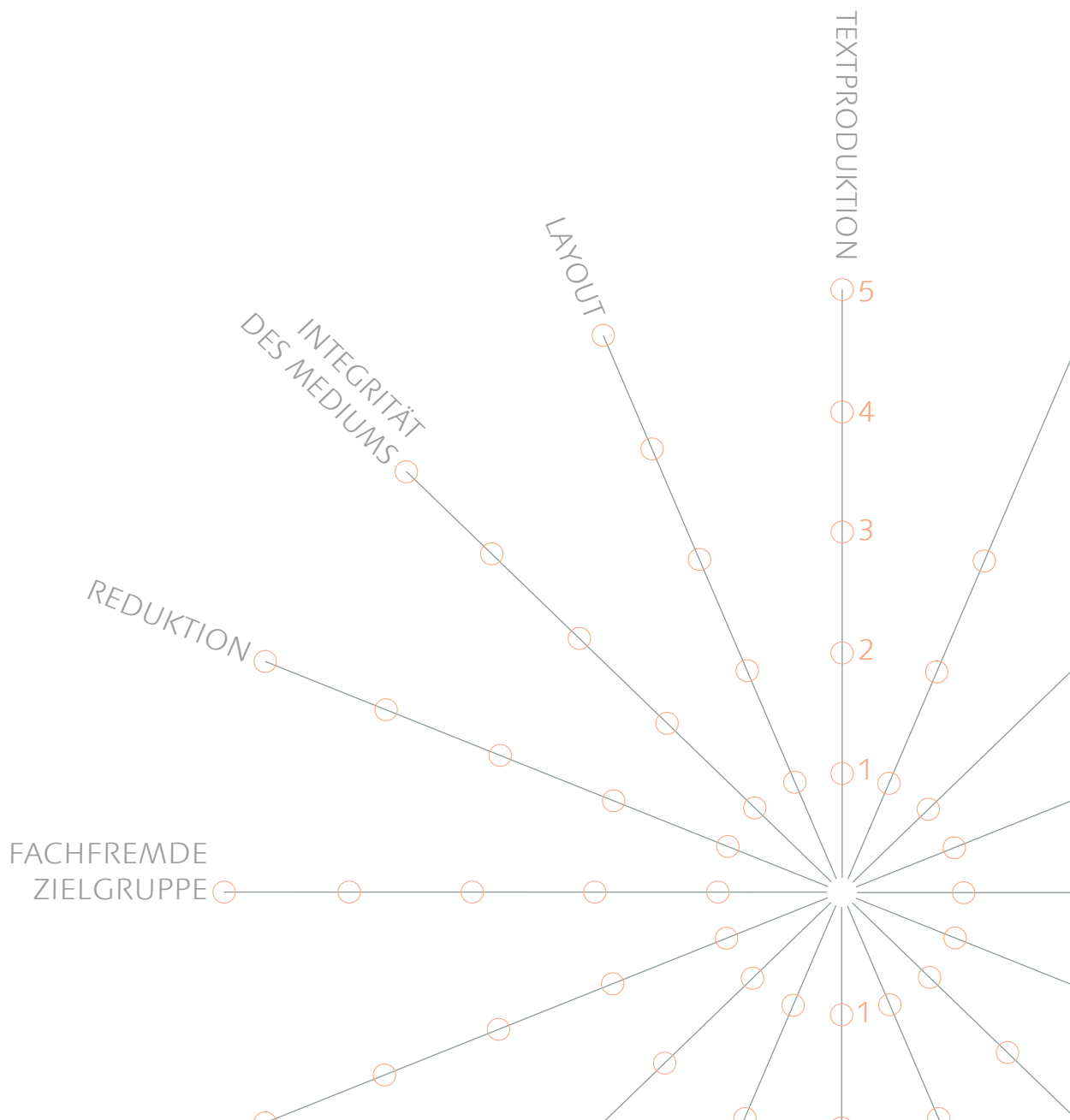
Fellowship für Innovation
in der digitalen Hochschullehre in Thüringen

Bauhaus-Universität Weimar
Fakultät Kunst und Gestaltung



INHALT

I.	ZUM ANLIEGEN DER HANDREICHUNG	5
II.	ZU MEDIENGESTÜTZTEN FORMATEN DER WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION	9
III.	ZUR BEWERTUNGSPRAXIS	13
IV.	ZUM BEWERTUNGSPROZESS	21
V.	LITERATUR	34



I. ZUM ANLIEGEN DER HANDREICHUNG

Demokratische Diskurse erfordern „wissenschaftliche Expertise und wissenschaftsbasierte Argumente“, um evidenzbasierte, zivilgesellschaftlich relevante Entscheidungen treffen zu können. Wissenschaftskommunikation bildet daher die Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Akteur*innen und der Wissenschaft (Vgl. Brühl 2024, 1). Forschungsergebnisse waren den meisten Menschen über viele Jahrhunderte nur wenig zugänglich, weil deren Kommunikation innerhalb professioneller Expert*innenkreisen in Schriftenreihen und Journalen erfolgte. Die gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen wie kulturellen Akteur*innen erreichten sie kaum. In den vergangenen 30 Jahren ergaben sich jedoch für die Wissenschaft neue Handlungsräume. Bis heute unterliegt sie einem „tiefgreifenden, hochdynamischen Wandel. [...] Treiber sind hier vor allem die Digitalisierung, die Medialisierung des Wissenschaftssystems und die Erweiterung der Formate“ (Könneker 2017, 453). Während vor über zwei Jahrzehnten Wissenschaftsmagazine, Fernseh- und Radiosendungen als die einzigen Kanäle zur informellen Bildung der Bevölkerung zur Verfügung standen, ermöglichte das Web 2.0 neben einer großen Vielfalt an wissenschaftlichen Informationen besonders interaktive und partizipative Informationsstrukturen und Dialogformen. Aus Blogs, Wikis, Foren und Podcasts entwickelte sich eine eigene Informationsstruktur, die die traditionelle Frontalstruktur der Massenmedien aufbrach (Vgl. Robertson-von Trotha 2012, 9).

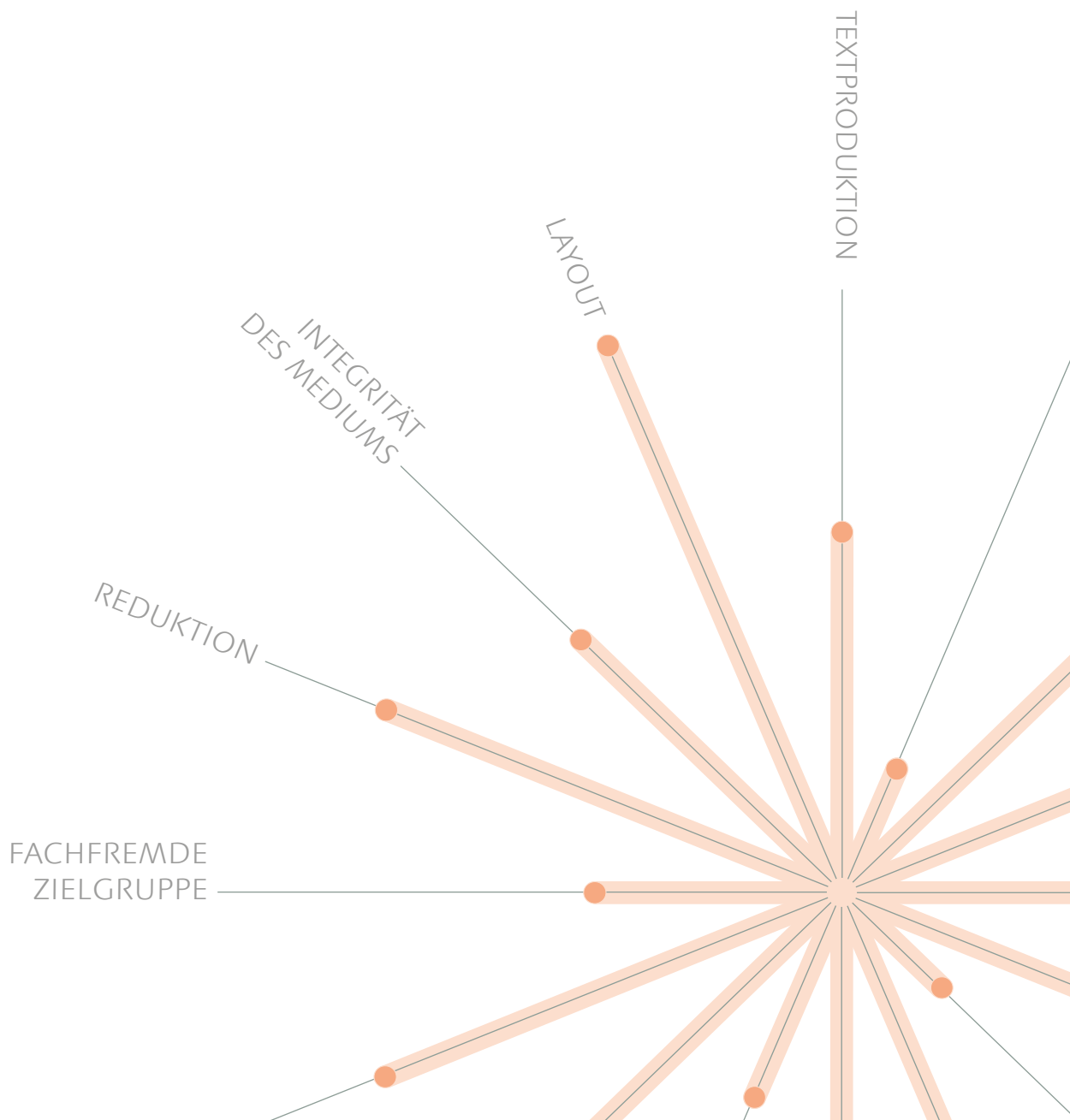
Wissen(schaft)s-
kommunikation
im Wandel

Mediengestützte Formate der Wissen(schaft)s- kommunikation als Prüfungsformate

Wissen(schaft)s-kommunikation gelingend zu gestalten, setzt Kompetenzen zur Entwicklung linearer Bild- und Textmedien ebenso voraus wie ein theoriegeleitetes, kritisches Wissen über die Realisierung mediengestützter Formate der Wissen(schaft)s-kommunikation. In der transparenten Bewertung dieser liegt wiederum ein wesentlicher Schlüssel zum reflexiven Zugang wie Umgang mit diversitätssensibler Perspektivvielfalt. Mediengestützte Formate der Wissen(schaft)s-kommunikation wie Lehrfilme, E-Lectures, Podcasts u.a. werden an zahlreichen Schulen im Kontext wissenschaftspropädeutischen Arbeitens wie an Hochschulen erprobt. Der Bewertungsprozess erweist sich oft als ein wenig kriterienbasierter, subjektiv geprägter Vorgang. Die Erfahrungen der Lehrenden und Hochschullehrenden im Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in (audio)visuelle Formate sind unterschiedlich ausgeprägt. Das Bewusstsein für eine notwendige Vermittlung entsprechender Grundlagen fehlt oft ebenso wie ein Orientierungsrahmen zur Bewertung dieser alternativen Prüfungsformate. Um ein breites Publikum ansprechen zu können, Wissen gemeinsam zu entwickeln und in zivilgesellschaftlichen Kontexten fruchtbar werden zu lassen, braucht es die Befähigung zur Erarbeitung und Reflexion alternativer Formate zur nichthierarchischen Wissen(schaft)s-kommunikation. Schüler*innen wie Studierende als zukünftige Gesellschaftsgestalter*innen vorzubereiten, bedeutet daher auch, offene Rahmenbedingungen für neue Kommunikationsformen ihrer Erkenntnisse zu schaffen.

Dazu gehört u.a., über wissenschaftspropädeutische Kompetenzen hinaus, mediengestalterische, technische und Transfer-Kompetenzen zu fördern, Wirkmechanismen zu vermitteln und medienkritische Perspektiven zu schulen. Eine Möglichkeit bietet die Etablierung visueller, auditiver wie audiovisueller Kommunikationsformate in Schule und Hochschule. Die vorliegende Handreichung bietet einen Orientierungsrahmen zur Entwicklung und Betreuung mediengestützter Formate der Wissen(schaft)skommunikation und schlägt Qualitätsstandards für deren transparente, kompetenzorientierte, kriteriale Beurteilung und Bewertung vor. Sie gibt einen Einblick in die Komplexität der Handlungsfelder und eröffnet Perspektiven zum variablen Umgang mit diesen je nach gewähltem Medium. Zugleich möchte sie Lehrende und Hochschullehrende in der Durchführung und Reflexion ihrer Prüfungstätigkeit unterstützen. Das vorgeschlagene Sterndiagramm basiert auf keiner numerischen Matrix, bietet aber die Möglichkeit, gemeinsam mit Schüler*innen oder Studierenden die Bewertungsschwerpunkte in individualisierten Arbeitsprozessen festzulegen und in der Reflexion der Ergebnisse die Qualitätskriterien transparent zu machen. Vorschläge zur Übersetzung des Systems in ein Bewertungsraster ergänzen die Handreichung und lassen Spielraum zur Integration in die individuell etablierte Bewertungspraxis.

Zum Einsatz der Matrix



II. ZU MEDIENGESTÜTZTEN FORMATEN DER WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION

Mediengestützte Formate der Wissen(schaft)skommunikation sind häufig Rezeptionsformate. Sie schließen Interaktion und Austausch zwischen den Autor*innen und den Rezipient*innen weitestgehend aus (Vgl. Kulgemeyer 2020, 8f.). Rein rezeptiv konzipierte Medien gelten gegenüber dem Zielpublikum als Ausgangspunkt der Wissensaneignung oder als Material für den gemeinsamen Austausch im Lehr-Lern-Prozess. Eine zusätzliche Konstruktionsleistung in der Gestaltung mediengestützter Wissen(schaft)skommunikation kann die Integration von Fragen oder Lücken und damit die Anregung einer partizipativen Mitgestaltung, Dekonstruktion oder Weiterentwicklung eines offen angelegten Endes sein.

Potentiale der Interaktion

Innerhalb des Projektes „Kompetenzen digitaler Wissen(schaft)skommunikation – zwischen wissenschaftspropädeutischer und mediengestalterischer Expertise“ an der Professur Kunst und ihre Didaktik der Bauhaus-Universität Weimar wurde erhoben, inwiefern der Einsatz von Formaten der mediengestützten Wissen(schaft)skommunikation in Prüfungsleistungen in wissenschaftlichen Modulen der Fakultät Kunst und Gestaltung bereits implementiert ist. Hierbei ergab sich eine Vielfalt von Kommunikationsformaten. Sie zeigen unterschiedlichste Eigenschaften in ihren Medialitäten, Materialitäten, Vermittlungs- und Kommunikationsstrategien. Jene Eigenschaften boten Anlass, die Formate in der folgenden (unvollständigen) Übersicht zu kategorisieren:

Formate medialer Wissen(schaft)s- kommunikation

narrativ	Abstract Exposé Hausarbeit Portfolio Essay Kurzgeschichte Storytelling
visuell	Wissenschaftsposter Plakat Zeichnung Grafik Illustration Malerei Comic Fotografie Graphic Recording
auditiv	Podcast Radiofeature
audiovisuell	Lehrfilm Film TV-Formate Video
multimedial	Mindmap Digitales Whiteboard Collage Konzeptkunst
performativ	eLecture Science Slam Pecha Kucha Lecture Performance (Dokumentation einer) Performance
sozial / interaktiv	eQuiz Blog Website Wiki Forschungsdatenbank Instagrampost Twitterthread Online-Forum
taktil / materiell	Objekt- und Prozesshermeneutik ethnografische Materialismen meta-/prototypische Artefakte materielle Umwelt- und Kontext- betrachtungen

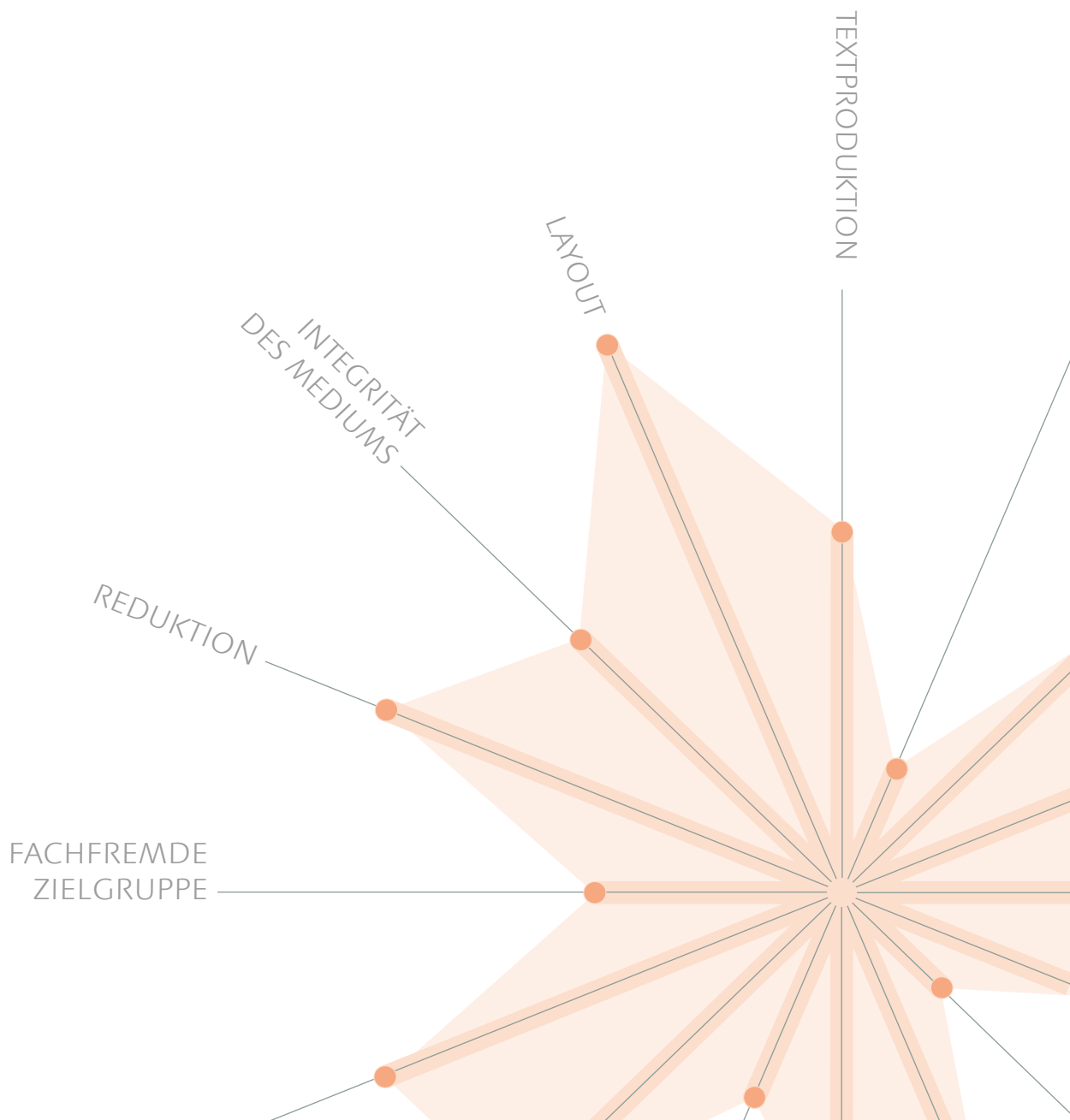
Tab. 1 | Die (unvollständige) Auflistung ist eine Zusammenfassung der Evaluations-
ergebnisse einer Befragung der Lehrpersonen in den Wissenschaftlichen Lehrgebie-
ten der Fakultät Kunst und Gestaltung der Bauhaus-Universität Weimar anlässlich
ihrer mediengestützten Prüfungspraxis. Die Bezeichnungen der Formate entstam-
men den Angaben der befragten Lehrpersonen. Nicht alle Formate wurden in der
Prüfungspraxis der Lehrenden erprobt. Sie dienen vielmehr dem Sichtbarmachen
der Vielfalt interessenbezogener Wahlmöglichkeiten.

In einem diversitätssensiblen Zugang zur Lerngruppe können Lehrende die Vielfalt bereits definierter Formate medialer Wissen(schaft)s-kommunikation auffächern, um künstlerischen und gestalterischen Präferenzen sowie individuellen gestalterischen Fähigkeiten und Vorkenntnissen Raum zu geben. Eine Beschränkung auf eine kleine Auswahl unter Berücksichtigung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden kann jedoch hilfreich sein, um eine Überforderung auszuschließen.

Diversitätssensibel lehren

Die Wahl eines Mediums sollte der Komplexität des zu kommunizierenden Inhaltes gerecht werden. Bei einigen der in Tab. 1 genannten Kommunikationsformate werden Hintergrundinformationen nur verkürzt oder gar nicht sichtbar. Komplexe Inhalte werden vereinfacht dargestellt. Hier kann von linearen Eigenschaften gesprochen werden. Diese Formate der medialen Wissenschaftskommunikation sind zwar als Produkte vielschichtiger Prozesse der Recherche, Analyse, Konzeption und Konstruktion zu verstehen, als Endpunkte solcher Prozesse beinhalten sie allerdings nicht zwangsläufig Informationen über den Prozess selbst. Daher wird empfohlen, über das mediale Endprodukt hinaus den Prozess begleitend dokumentieren und reflektieren zu lassen (Portfolio, Forschungstagebuch etc.).

Leerstelle



III. ZUR BEWERTUNGSPRAXIS

Mediale Formate der Wissen(schaft)skommunikation schließen in ihrer Narration stets wesentliche Anteile wissenschaftlicher Recherche- und Analyseergebnisse ebenso aus wie gestalterische Konzeptionen und Entscheidungsprozesse. Das Produkt vermittelt somit keinen vollständigen Eindruck von den zu Grunde liegenden Leistungen in ihrer Gesamtheit. Für die Bewertung der erbrachten Leistung ist es daher sinnvoll, „die Entstehung der Arbeit“ (Buff Keller, Jörissen 2015, 84) in Form einer Prozessdokumentation einzubeziehen. Jene Prozessdokumentation sollte die Metadaten des Recherche- und Konstruktionsvorgangs offenlegen. Skriptentwicklungen, Storyboard oder Berichte eröffnen beispielsweise Rückschlüsse auf den Arbeitsprozess und können ebenso Teil dieser sein. Absicht der Prozessdokumentation ist es, die Recherche-, Konzeptions- und Produktionsschritte sequenziell aufzulisten und anhand des durchlaufenen Prozesses zu veranschaulichen. Hierzu können Voraussetzungen und der Umgang mit ihnen dargestellt werden, beginnend bei den Produktionsvorgaben, der Materialsichtung, der Materialgenese, der Materialverwendung usw. Außerdem entsteht Raum für das Teilen von Kenntnissen über die medientheoretischen, medienkulturellen Hintergründe des Mediums an sich. Die Reflexionsebene kann bei Bedarf in der Bewertung Berücksichtigung finden. Das Offenlegen der Denk- und Lösungsprozesse in Form einer Prozessdokumentation erleichtert das Ziehen von Rückschlüssen auf die zu Grunde liegenden Kompetenzen und deren Weiterentwicklung. Dies kann eine adäquate Beurteilung des Lernprozesses überhaupt erst

Prozessdokumentation

Kompetenzförderung

ermöglichen. Weiterhin werden Potentiale und Dispositionen der lernenden Person sichtbar (Vgl. Walzik 2015, 22f.). In einem Lernportfolio werden Arbeiten und Arbeitsergebnisse in verschiedensten Formen zusammengestellt, kommentiert und reflektiert (Vgl. Buff Keller, Jörissen 2015, 32). Sie bieten die Möglichkeit, über das erzielte Produkt hinaus prozessorientiert den Lernverlauf zu reflektieren. Sie schaffen Sichtbarkeit für Fortschritte und die Entwicklung des Arbeitsprozesses. Das Format gibt einen Einblick, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für das Erstellen der Abgabeleistung tatsächlich vorhanden sind (Vgl. ebd., 33). Digitalgestützte Formate der Wissenschaftskommunikation bieten über ihre Publikumsnähe und ihr potentiell gesellschaftliches Wirken hinaus entscheidende Vorteile für eine kompetenzorientierte Lehr-Lern-Praxis. Neben der reinen Erarbeitung oder Abfrage von Fachwissen bzw. reflexiven Positionierung zu diesem, kann das Erstellen digitaler Formate der Wissen(schaft)skommunikation überfachliche wie medientechnische, mediengestalterische und mediendidaktische Kompetenzen fördern und zum kooperativen Arbeiten anregen. Die Bewertung der erbrachten Leistung und die Rückmeldung zu den Prozessen und Ergebnissen bilden den Abschluss einer Lehr-Lern-Begegnung. Sie bieten den Lernenden wichtige Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Lernstandes. Frage-, Aufgaben- oder Problemstellungen sollten daher bereits jene Kompetenzen transparent machen, die einer späteren Bewertung zu Grunde liegen (Vgl. Walzig 2015, 22f.) und eine Annäherung an eine objektive Einschätzung ermöglichen (Vgl. Metzger 1997, 527).

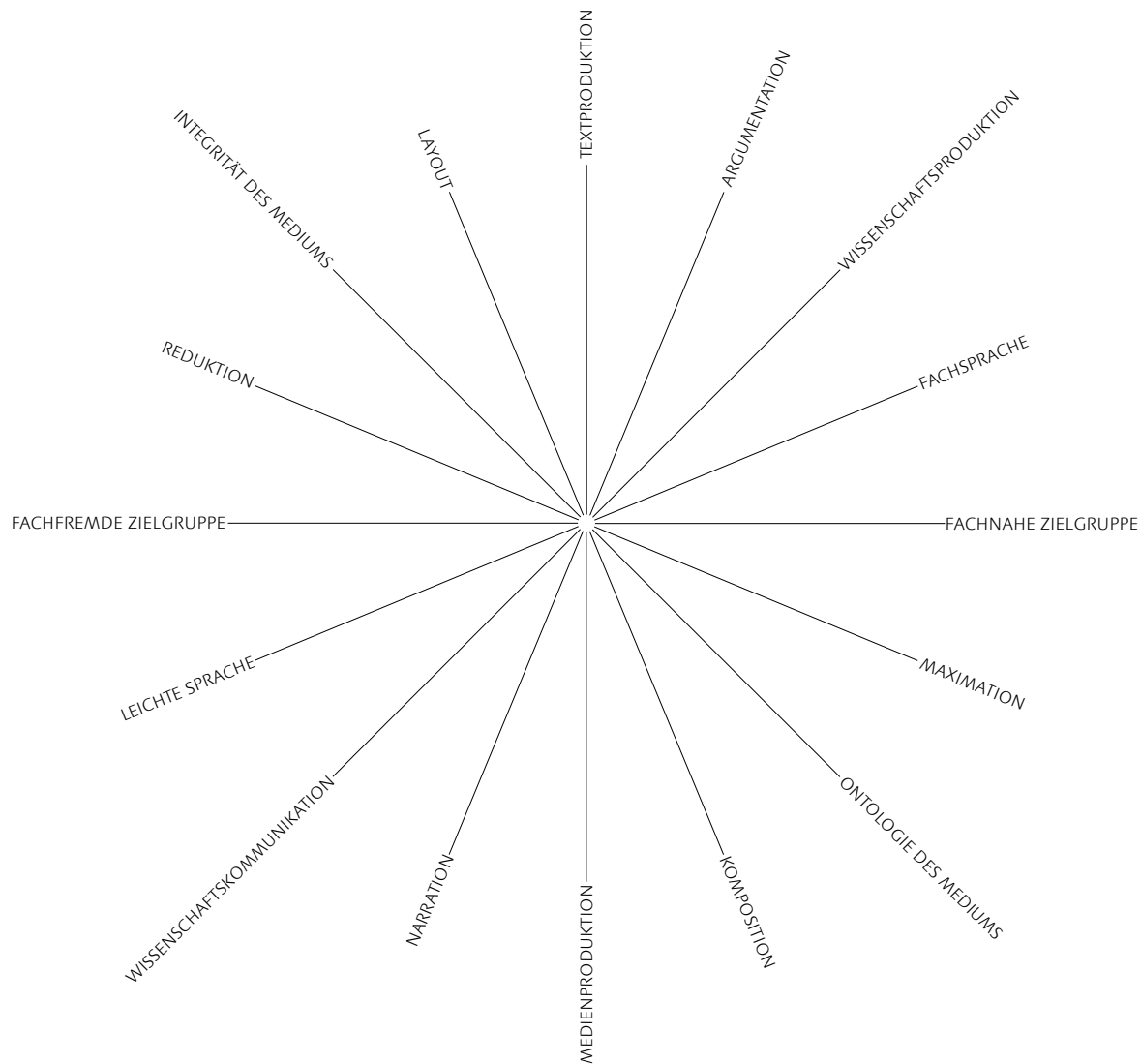
Mit dem Bologna-Prozess wurde der Fokus vom Wissenserwerb auf dessen Mobilisierung in einem bestimmten Fachkontext unter Anwendung geeigneter Handlungsstrategien verschoben. Damit wurde den Hochschullehrenden über das Dozieren hinaus die Rolle der Mentorenschaft zugewiesen (Monllor-Satoca u.a. 2013, 1). Ähnliche Entwicklungen vollzogen sich im schulischen Bildungssystem. Die Anforderungsbereiche an Lehr-Lern-Prozesse spiegeln die Gliederung des Wissens in drei Bereiche, die auch in den schulischen Anforderungsbereichen zum Tragen kommen: 1. Know-what: Reproduktionswissen, 2. Know-how: praktisch angewandtes Erfahrungswissen, 3. Know-why: reflexives Transferwissen (Vgl. Garud 1997). Der Begriff der Kompetenz erweist sich dagegen als begrenzt. Trotz seiner kontroversen Diskussion gibt es bis heute keine eindeutige Definition des Kompetenzbegriffs (Walzig 2015, 21). Häufig wird zur Erklärung die Definition des Psychologen Franz E. Weinert herangezogen. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

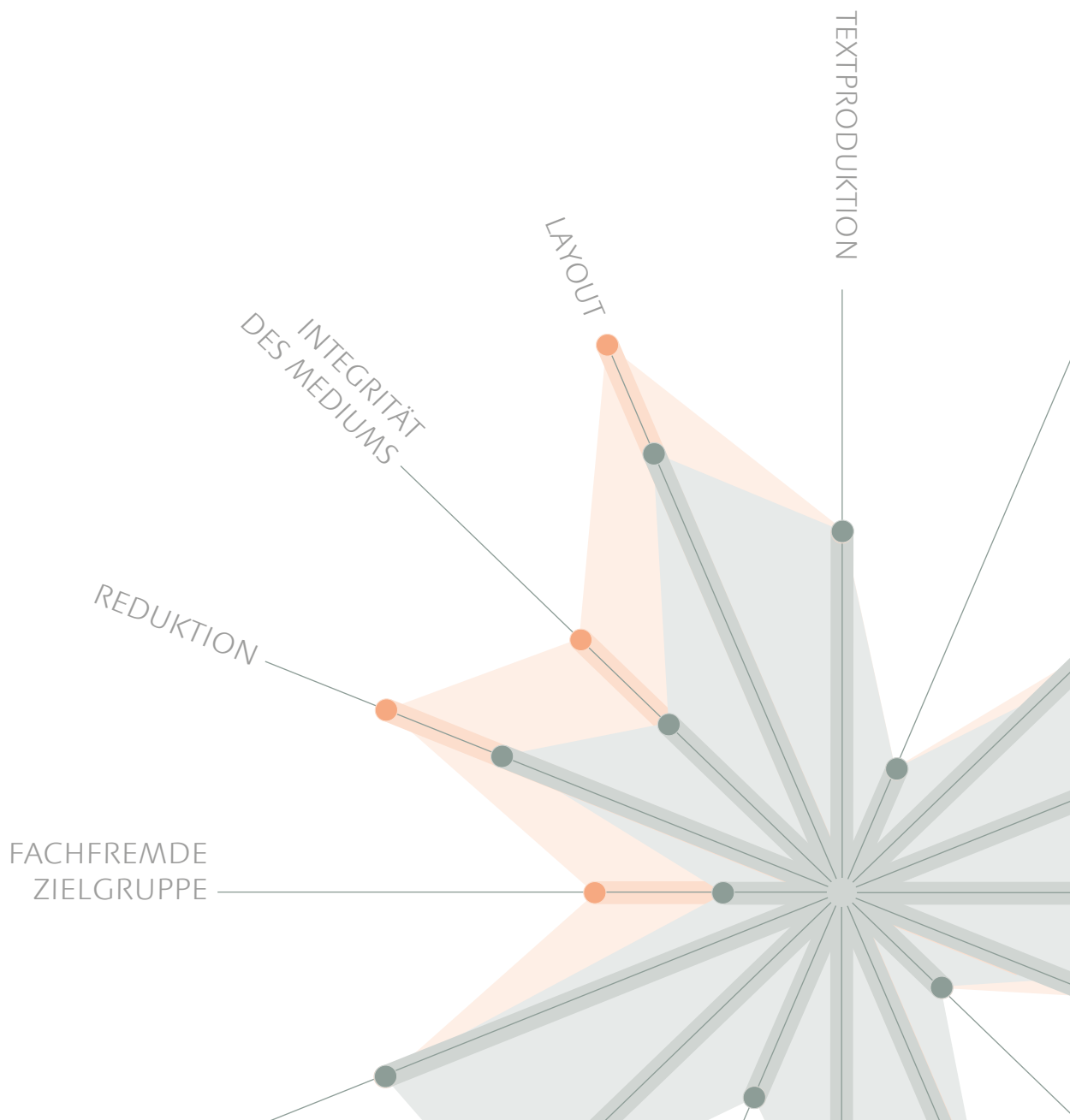
know-what
know-how
know-why

Performanz Nach Christopher Wulf und Jörg Zirfas ist eine Ergänzung um die „kreativen und wirklichkeitserzeugenden“ Momente der Performanz jedoch wesentlich, um Bildung nicht nur kognitiv, „sondern auch als körperliche(n), soziale(n), situative(n) und inszenierte(n) Prozess“ zu verstehen (Wulf, Zirfas 2006, 298). Zwar deutet Weinert mit den Begriffen „Bereitschaft“ und „verantwortungsvoll“ sogleich auf Haltungen, Einstellungen und Werte gegenüber der Welt und dem Selbst, die dem Handeln zu Grunde liegen. Doch der Begriff der „Fertigkeiten“ schließt über den handhabenden-gestaltenden Umgang mit Dingen (Vgl. Walzig 2015, 24f.) hinaus die sinnlichen, emotionalen, leiblichen und sozialen Erfahrungen und Erkenntnisse nicht mit ein (Vgl. Aden, Peters 2024, 3). In einer kompetenzorientierten Lehr- und Bewertungspraxis ist daher eine Ergänzung der drei Wissensarten: Reproduktionswissen, praktisch angewandtes Erfahrungswissen und reflexives Transferwissen um die Berücksichtigung leiblich-sinnlicher Erkenntnisse unumgänglich.

Die eigenständige Entwicklung mediengestützter Formate der Wissen(schaft)skommunikation schließt die Befähigung zur Kommunikation relevanter Wissensbereiche ebenso ein wie jene gestaltenden Kompetenzen, die einer verantwortungsbewussten Haltung als zukünftige Gesellschaftsgestalter*innen förderlich sein können.







IV. ZUM BEWERTUNGSPROZESS

Nach der Erfüllung einer Prüfungsleistung erfolgen Korrektur und Prüfung der Ergebnisse. Dafür werden die erbrachten Leistungen mit einem Maßstab, dem sogenannten „Erwartungshorizont“, verglichen. Formate mediengestützter Wissen(schaft)skommunikation sind offene Prüfungsformate und ermöglichen kaum einen Vergleich gegenüber Musterlösungen. Das Festlegen von Anforderungen in Form von Beurteilungskriterien kann sowohl das Einschätzen einer Prüfungsleistung durch die Lehrenden, als auch das Konzipieren, Gestalten und Realisieren durch die Lernenden unterstützen. Darum sollten Beurteilungskriterien den Lernenden mindestens offengelegt werden, im Idealfall sogar an das gewählte Kommunikationsformat und das Vorwissen der Lernenden angepasst werden.

Kriterienorientierte
Beurteilung

Die Bewertungsmatrix im hier vorgeschlagenen Sterndiagramm bietet die Möglichkeit, Rahmenbedingungen, Ziel(gruppen)orientierung und Anforderungen festzulegen und anhand dieser die Leistungsergebnisse einzuschätzen. In diesem treffen sich acht Bewertungsachsen, welche eine Skala zwischen zwei, i.d.R. unterschiedlichen, aber nicht widersprüchlichen, Polen eröffnen (siehe S. 19). Es entsteht ein Überblick über die inhaltlichen, gestalterischen und reflexiven Handlungsräume in der Entwicklung mediengestützter Formate der Wissen(schaft)skommunikation.

Matrix als
Sterndiagramm

Beurteilungskriterien der Matrix

Im Sterndiagramm entsteht ein Spannungsfeld zwischen den wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen und den didaktischen Transfer-, oder Vermittlungskompetenzen sowie dem gestalterischen Anspruch der mediengestützten Wissen(schaft)skommunikation. Ob eine Prüfungsleistung sich eher auf wissen(schaft)skommunikative oder -produktive Kompetenzen (Diagonale) bezieht, wird maßgeblich vom Zielpublikum und dem zum Einsatz kommenden medialen Ausdruck bestimmt. Auch die Komplexität des dargestellten Inhaltes ist vom adressierten Publikum abhängig. Darüber hinaus kann ein mediales Kommunikationsformat z. B. ein Podcast oder ein Lehrfilm in seiner Integrität reproduziert bzw. angewendet, aber auch in seiner Ontologie befragt und dekonstruiert werden. Ob die Wissen(schaft)skommunikation in reiner Textform oder in auditiver, visueller, audiovisueller, haptischer o.Ä. Form stattfindet, beeinflusst die notwendige Gestaltung sowie den eher erzählerisch-vermittelnden oder argumentativ-wissenschaftlichen Aufbau.

Im Nachfolgenden werden Indikatoren zur Beurteilung medialer Formate der Wissen(schaft)skommunikation erklärt sowie mit weiterführenden Qualitätsmerkmalen unterfüttert. Die Aufstellung ergibt sich aus einer Zusammenstellung verschiedener Raster zur Bewertung wissenschaftlicher Arbeiten (u.a. Walzik 2012, 97f. | Buff Keller, Jörissen 2015, 95.) sowie Qualitätskriterien zur Medienproduktion, die in der künstlerisch-gestalterischen Lehre zum Einsatz kommen.

MEDIENGESTALTERISCHE KOMPETENZEN / TRANSFERKOMPETENZEN

Wissensvermittlung mittels audiovisueller Medien gegenüber einem fachfremden Publikum.

WISSENSCHAFTSPROPÄDEUTISCHE KOMPETENZEN

Befähigung zu wissenschaftlichem Denken und Handeln sowie methodischer Fundierung von Erkenntnisprozessen einschließlich einer theoriegeleiteten, textbasierten Kommunikationskompetenz gegenüber einem Fachpublikum

MEDIENPRODUKTION ————— UMSETZUNG ————— TEXTPRODUKTION

Die Erstellung von Formaten medialer Wissen(schaft)s kommunikation erfordert **technisch-handwerkliche Fertigkeiten** und Kenntnisse zum Umgang mit den Qualitäten des gewählten Mediums. Beispielsweise erfordern Videoarbeiten Kenntnisse über qualitative Aufzeichnung von **Bild** und **Ton**. Die Produktion erfordert auch Kenntnisse über den korrekten Einsatz von Licht sowie **Schnitt**techniken.

Der Indikator Textproduktion bezieht sich auf die **formalen Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens**. Hierzu gehören eine einheitliche **Zitierweise**, die den Konventionen zum Umgang mit fremdem Wissen entspricht, sowie die korrekte Angabe der verwendeten Quellen in einem einheitlichen **Literaturverzeichnis**. Abbildungen, Grafiken und Tabellen sind korrekt in den Text eingebunden, korrekt verzeichnet und Copyrights korrekt benannt.

NARRATION — AUFBAU — ARGUMENTATION

Formate der medialen Wissen(schaft)skommunikation ermöglichen kommunikative Strategien, welche über die Maßgaben eines Textes hinausgehen.

Werden Wissen(schaft)sinhalte narrativ vermittelt, werden sie wie in einer Geschichte mithilfe eines **Spannungsbogens** erzählt. Informationen bauen kumulativ aufeinander auf. Mithilfe eines **roten Erzählfadens** können die zentralen Inhalte wiederholt werden. Narrative Strategien bieten Möglichkeiten, Mehrperspektivität durch unterschiedliche **Rollen** und **Erzählstränge** darzustellen. Die Möglichkeit, **emotionale Elemente** einzubeziehen, öffnet neue Vermittlungsperspektiven.

Im wissenschaftlichen Schreiben dienen Aufbau und Struktur im Wesentlichen der systematischen Bearbeitung einer Forschungsfrage.

Die **Gliederung** dient der Bearbeitung einer Fragestellung und ist nachvollziehbar, gegenüber dem Thema angemessen. Der Vorgang, wie die Themen- oder Fragestellung bearbeitet wird, ist transparent. Hauptteil, Einleitung und Schluss sind zweckmäßig gestaltet. Der **Themen- und Problembezug** ist kontinuierlich erkennbar gestaltet. Die **Argumentation** ist kohärent, stringent, wissenschaftlich belegt, fachlich richtig und nachvollziehbar.

WISSEN(SCHAFT)SPRODUKTION — INHALT — WISSEN(SCHAFT)SKOMMUNIKATION

In der wissenschaftspropädeutischen wie wissenschaftlichen Arbeit werden Kompetenzen entwickelt, die darauf zielen Erkenntnisse zu generieren und eine **kritisch-reflexiven Urteilsfähigkeit** zu entwickeln. Essenziell für das wissenschaftliche Arbeiten ist die Identifikation und kritische Reflexion und Verwendung einschlägiger, zeitgemäßer Modelle, Theorien, Konzepte und Methoden.

Mediale Formate der Wissen(schaft)skommunikation richten sich an eine definierte **Zielgruppe** mit einer bestimmten Bildungsabsicht. Gewonnene Erkenntnisse sind verständlich, in ihrer Komplexität reduziert und inhaltlich pointiert aufzubereiten.

Die mediale Darstellung, Übersetzung und bildliche Interpretation von **(Teil-)Ergebnissen** hilft Erkenntnisprozesse nicht nur zu visualisieren, sondern auch beim Betrachter zu provozieren.

Wissen entsteht damit sowohl im Prozess des Gestaltens selbst als auch in der Reflexion über die Entscheidungen, die zu Gestaltungsentscheidungen von Wissenszusammenhängen geführt haben.

Wissen(schafts)kommunikative Kompetenzen umfassen auch ein Bewusstsein über das Kommunikationsziel und die Zielgruppe, welche zur **Auseinandersetzung** herangezogen wird. Die Fragestellung sollte prägnant formuliert und zielorientiert (anhand einer Forschungsabsicht) dargestellt werden. Sie sollte weiterhin wissenschaftlich fundiert, d.h. an aktuelle Forschungsstände angebunden sein und Verbindungen zu bestehendem Wissen der eigenen wie anderer Fachdisziplinen aufweisen.

LEICHTE SPRACHE ————— **KOMMUNIKATION** ————— FACHSPRACHE

Die Qualität der Sprache misst sich an den Wissensständen der Zielgruppe. Je nach Kontext richten sich Formate der Wissen(schaft)skommunikation an ein Fachpublikum, ein semiprofessionelles oder ein **fachfremdes**.

Die Nachvollziehbarkeit komplexer Inhalte, das Vermeiden von Fremdwörtern und **Fachbegriffen** bzw. deren Definition müssen ebenso Berücksichtigung finden wie **kurze Aktivsätze**.

Richtet sich ein Format an ein Fachpublikum, werden die zu kommunizierenden Inhalte **fachlich korrekt** und am jeweiligen Inhalt angemessen umfänglich dargestellt.

Hier ist ebenso auf den theoriegeleiteten Umgang mit **Fachbegriffen** zu achten.

Werden Texte vertont, sollten deutliche **Aussprache**, gemäßigtes **Sprechtempo** und ausreichende **Pausen** bedacht werden.

FACHFREMDE ZIELGRUPPE ————— PUBLIKUM ————— FACHNAHE ZIELGRUPPE

Ein fachfremdes Publikum besitzt häufig wenig Vorwissen gegenüber den zu vermittelnden Inhalten. Die Kommunikationsstrategien und zu vermittelnden Inhalte sollten daher auf die **Interessenslagen** und die **Lebenswelt** des Zielpublikums Bezug nehmen und wenn möglich an **Vorwissen** anknüpfen.

Zielen Kommunikationsformate auf Peers des Wissenschaftsdiskurses, sollte in besonderer Weise eine an der Disziplin angepasste **Ausdrucksweise** und ein **fachgerechter Schreib-/ Sprachstil** gepflegt werden.

REDUKTION ————— KOMPLEXITÄT ————— MAXIMATION

Zentral für die Öffnung von Wissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen für ein fachfremdes Publikum ist die **Auswahl relevanter Informationen** und die „didaktische“ **Reduktion** komplexer Phänomene auf die wesentlichen, zentralen Inhalte. Gemessen an den Wissensständen einer Zielgruppe wird formuliert, über welche Kenntnisse die Rezipierenden am Ende verfügen sollen.

Wissenschaftspropädeutische Kompetenzen schließen den fachgerechten Umgang mit komplexen Sachverhalten im Sinne der diskursiven Darstellung unterschiedlicher Positionen ein. Sie sollten daher adäquat zur Thematik in ihrer **Komplexität** erfasst, kontextualisiert und dargestellt werden.

INTEGRITÄT DES MEDIUMS — REFLEXION — ONTOLOGIE DES MEDIUMS

In der Gestaltung von Medien zur Wissen(schaft)skommunikation finden ethische, rechtliche, wissenschaftliche wie künstlerische Fragen ihre Anwendung. Der Gewinn von **Anwendungswissen** ist deshalb nicht unwesentlich. Hier spielt der **Wiedererkennungswert eines Formates** eine wichtige Rolle. Auch der gezielte Umgang mit Einsatz von **genretypischen Gestaltungselementen** gehört zum adäquaten Einsatz eines Kommunikationsformates.

Kommunikationsmedien samt ihrer Vermittlungsstrategien und Gestaltungsbestand können neben ihrer Aneignung auch zum Ausgangspunkt **kritischer Auseinandersetzung** mit dem Medium selbst werden. Der experimentelle und alternative Umgang mit Kommunikationsmedien kann **Innovationswissen** erzeugen und zugleich die Frage nach der geeigneten Form der Repräsentation von Wissen in seiner eigenen Logik aufwerfen.

KOMPOSITION — GESTALTUNG — LAYOUT

Mediale Formate bieten in besonderer Weise **außersprachliche Kommunikationsmöglichkeiten** über Bilder, Grafiken oder Sound. Aber auch durch die haptische Begegnung mit einer Materialität kann Wissen generiert und vermittelt werden. Bedeutsam sind die Entscheidungen, wie die verschiedenen Medien beispielsweise im **Bild-Text-Verhältnis** zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auch die **Wahl eines Ausschnitts**, die verwendete **Bildsprache** oder die erzeugte **Atmosphäre** sind Gestaltungsmittel, welche gegenüber dem Inhalt einen adäquaten Einsatz verlangen.

In Textform gebrachte Wissenschaftskommunikation verlangt eine angemessene **visuelle Gestaltung des Fließtextes**. Die Beziehung zwischen den Textteilen sowie Abbildungen sind hier relevant. Dazu gehören in der Abhängigkeit von ihrer inhaltlichen Relevanz und möglichen Vorgaben Schriftgrößen, Zeilenabstände, Absatzformate etc.



Abb. 1 | Die Matrix ermöglicht Kriterien im Verhältnis zueinander unterschiedlich zu gewichten. Die Erwartungen an eine Prüfungsleistung können in Form eines Sternendiagramms visualisiert werden.

Gewichtung der Indikatoren

WISSEN(SCHAFT)-
KOMMUNIKATION



WISSEN(SCHAFT)-
PRODUKTION

Orientiert an den Lernzielen eines Moduls können Beurteilungskriterien unterschiedlich gewichtet werden. Jeder Kompetenzbereich kann mit bis zu 10 Punkten bewertet werden. Der Indikator „Inhalt“ kann damit mit bis zu 5 Punkten für wissen(schaft)skommunikative sowie mit bis zu 5 Punkten für wissen(schaft)sproduktive Kompetenzen beurteilt werden, sollen diese zu gleichen Anteilen entwickelt werden.

WISSEN(SCHAFT)-
KOMMUNIKATION



WISSEN(SCHAFT)-
PRODUKTION

Steht die Gestaltung wissen(schaft)sproduktiver Leistungen im Fokus der Bewertung, beispielsweise in arbeitsteiligen Gruppenarbeiten, kann hier die Gewichtung verschoben werden. Dies gilt entsprechend für den Beitrag zur Erarbeitung und Aufbereitung des Wissens in der Gruppe.

WISSEN(SCHAFT)-
KOMMUNIKATION



WISSEN(SCHAFT)-
PRODUKTION

Die Anforderungen an eine Prüfungsleistung kann aber auch zwischen den beiden Polen einer Achse changieren. Beispielsweise können von 5 Punkten 2 für wissen(schaft)sproduktive und 3 für wissen(schaft)kommunikative Leistungen erteilt werden.

Umrechnung der Punktzahl in eine Note

Bei der Bewertung einer Leistung werden qualitative Leistungen in quantitative Punkte und schließlich Noten überführt (Walzik 2012, 94). Um aus der erreichten Punktzahl eine Note zu ermitteln, kann der erreichte Prozentwert ermittelt werden. Dabei wird die erreichte Punktzahl durch die Höchstpunktzahl geteilt und mit 100 multipliziert.

$$\text{Prozentsatz} = \frac{\text{erreichte Punktzahl}}{\text{Höchstpunktzahl}} \times 100$$

Die Noten- und Punkteskala Tab. 2 führt eine Übersicht zur Übersetzung des erreichten Prozentsatzes in eine Note bzw. Notenpunkte.

Rückmeldungen an die Lernenden

Die Visualisierung der erbrachten Leistung gegenüber dem Erwartungsbild kann zur Grundlage einer Rückmeldung an die Lernenden durch die Lehrpersonen oder Peers werden. In einem mündlichen Feedback-Gespräch oder einem schriftlichen Gutachten können Einschätzungen zusätzlich begründet werden. Rückmeldungen über die Stärken, Potentialen und Schwachstellen einer Leistung bieten den Lernenden wichtige Möglichkeiten die „eigene Leistungsfähigkeit im Studium realistisch einzuschätzen“ (Buff Keller, Jörissen 2015, 83) und die Kompetenzentwicklung voranzutreiben (Walzik 2012, 82f.).

Hinweis Weitere Kopien zum Einsatz der Matrix in Ihrer Prüfungspraxis finden Sie in der hinteren Buchklappe.

Noten- und Punkteskala

Prozentsatz	Notenzahl	Notenpunkte	Note in Wort	Definition
100 – 95	1,0	15	sehr gut	hervorragende Leistung
94	1,1			
93 – 92	1,2	14		
91	1,3			
90 – 89	1,4			
88	1,5			
87 – 86	1,6	13	gut	Eine Leistung, die erheblich über den durchschnittlichen Anforderungen liegt
85	1,7			
84 – 83	1,8			
82	1,9	12		
81 – 80	2,0			
79	2,1			
78 – 77	2,2	11		
76	2,3			
75 – 74	2,4			
73	2,5			
72 – 71	2,6			
70	2,7			
69 – 68	2,8			
67	2,9	9		
66 – 65	3,0			
64	3,1			
63 – 62	3,2		8	
61	3,3			
60 – 59	3,4			
58	3,5			
57 – 56	3,6	7	ausreichend	eine Leistung, die trotz ihrer Mängel den Anforderungen noch genügt
55	3,7			
54 – 53	3,8			
52	3,9	6		
51 – 50	4,0			
< 50	5,0	5 - 0		

Tab. 2 | Noten- und Punkteskala

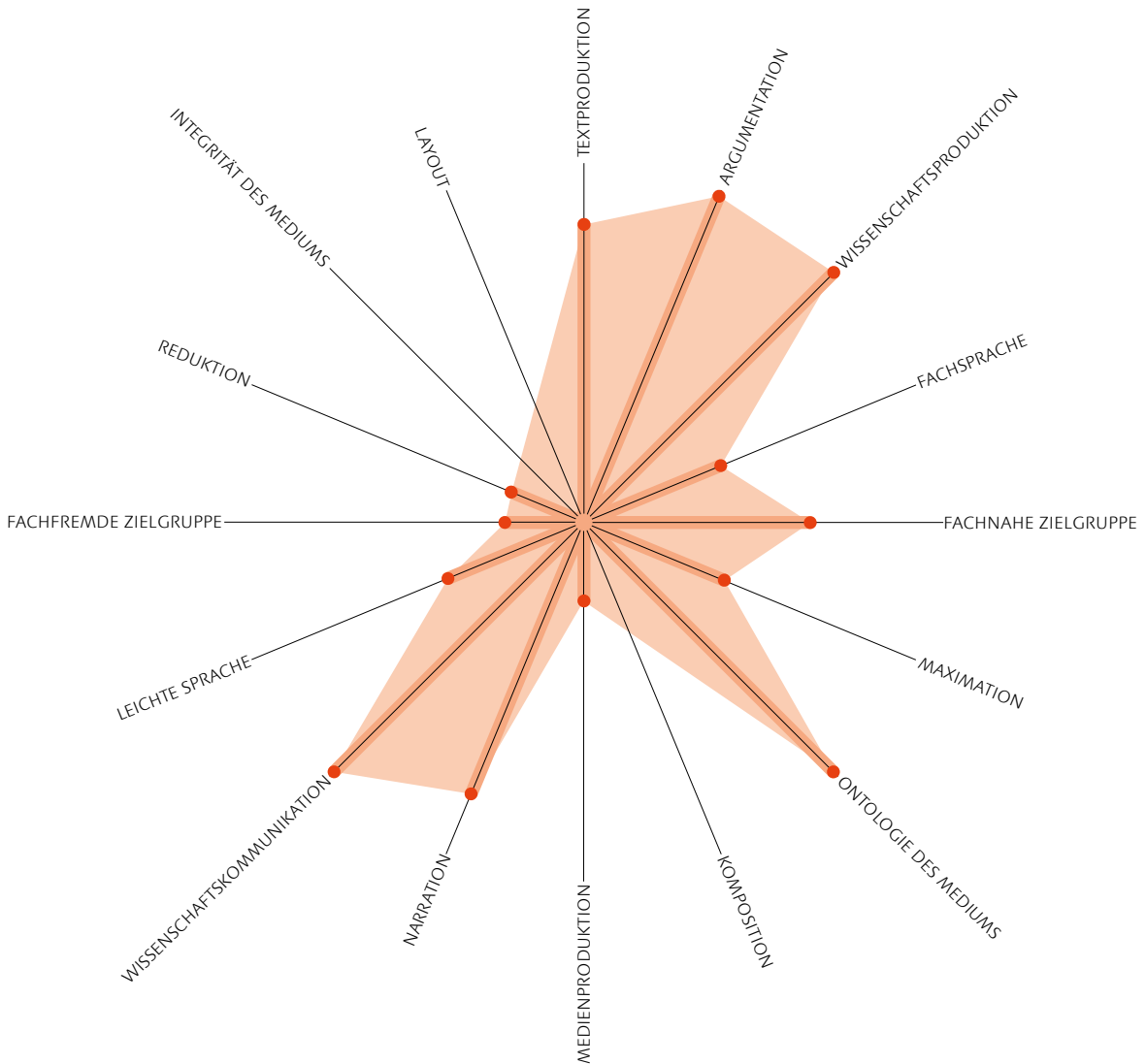


Abb. 2 | Mögliche Darstellung eines Erwartungsbildes an eine Prüfungsleistung im Sternendiagramm. Die Verbindung der zu erreichenden Punkte erzeugt eine Fläche, welche zur Visualisierung der Leistungsanforderung dienlich sein kann.

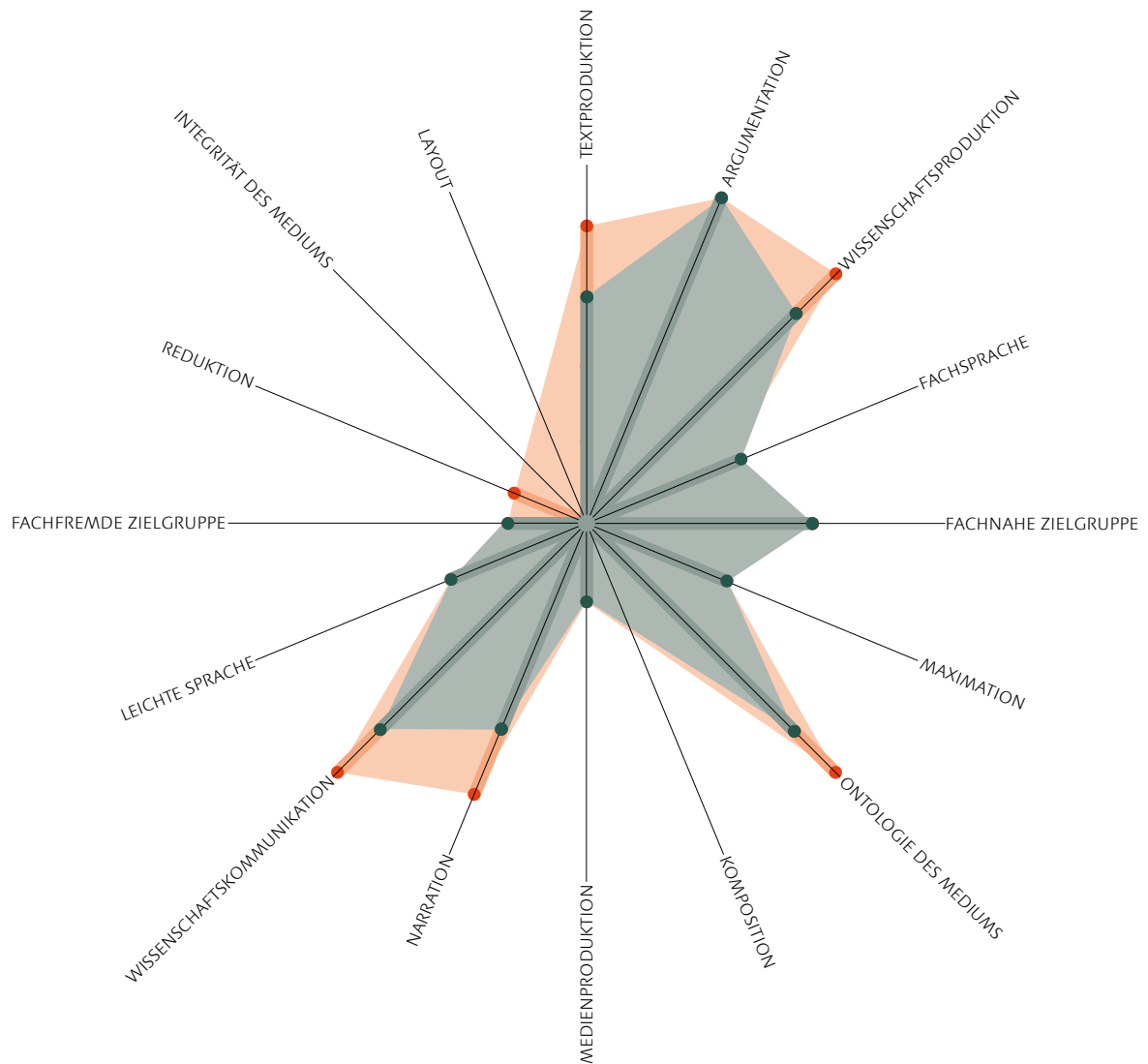


Abb. 3 | Die erreichten Leistungen können nach der Bewertung im Erwartungsbild (Abb 7) ergänzt werden. Dabei werden mögliche Defizite sichtbar. Die Visualisierung eignet sich als Grundlage zur Rückmeldung der Leistungen an die Lernenden oder zur Selbsteinschätzung durch die Lernenden.

V. LITERATUR

Aden, M., Peters, M. (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2012. Quelle: <http://zkmb.de/chancen-und-risikeneiner-kompetenzorientierten-kunstpaedagogik/>; Letzter Zugriff: 09.08.2024.

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006): Lern-Portfolio. Zürich: Dossier Unididaktik 1/06.

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

Brühl, T. (2024): Wissenschaftskommunikation als ein Stabilisationsfaktor von Demokratie. Öffentliche Anhörung „Wissenschaftskommunikation systematisch und umfassend stärken“ im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 24.04.2024 in Berlin.

Buff Keller, E., Jörissen, S. (2015): Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten. Stuttgart: UTB.

Euler, D., Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt-UTB.

Garud, R. (1997): On the distinction between knowhow, know-why, and know-what. In: Advances in Strategic Management, Volume 14. Stamford: JAI Press Inc, S. 81-101.

Könneker, C. (2017): Wissenschaftskommunikation in vernetzten Öffentlichkeiten. In: Bonfadelli, H., Fähnrich, B., Lüthje, C., Milde, J., Rhomberg, M., Schäfer, M. S. (Hrsg.): Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden: Springer VS.

Kulgemeyer, C. (2020): Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Wolf, K., Dorgerloh S.: Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim: Beltz, S. 70–75.

Metzger, C. (1997): Schülerbeurteilung in einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Dubs, R., Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP: Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 519-544.

Monllor-Satoca, D., Lana-Villarreal, T., Bonete Ferrández, P., Gómez Torregrosa, R. (2013): A "Know-How vs. Know-What" Approach in the Teaching-Learning of Competences in Physical Chemistry.

Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., Harteis, C. (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.

Robertson-von Trotha, C. Y., Muñoz Morcillo, J. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Ianniello, M. (2012): Öffentliche Wissenschaft und Neue Medien. Die Rolle der Web 2.0-Kultur in der Wissenschaftsvermittlung. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Walzik, S. (2015): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis, Stuttgart: UTB.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

Wulf, Ch., Zirfas, J. (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Reinhard Fatke, Hans Merckens (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-307.

Impressum

1. Auflage

© Bauhaus-Universität Weimar
Professur Kunst und ihre Didaktik
Geschwister-Scholl-Straße 7
99423 Weimar

Telefon	+49 (0) 3643 / 58 32 13
E-Mail	andrea.dreyer@uni-weimar.de
URL	www.uni-weimar.de

Weimar, 2024

Die vorliegende Handreichung ist im Rahmen des Fellowships für Innovation in der digitalen Hochschullehre Thüringen „**Kompetenzen digitaler Wissenschaftskommunikation – zwischen wissenschaftspropädeutischer und mediengestalterischer Expertise**“ an der Professur „Kunst und ihre Didaktik“ in Zusammenarbeit mit den Lehrenden der Wissenschaftlichen Lehrgebiete der Fakultät Kunst und Gestaltung der Bauhaus-Universität Weimar entstanden.

Autor*innen	Prof. Dr. Andrea Dreyer, Sandra Rücker, Louise Schöder
--------------------	---

Redaktion	Elisa Rufenach-Ruthenberg
------------------	---------------------------

Gestaltung	Sandra Rücker
-------------------	---------------

Produktion	Catalina Giraldo Vélez
-------------------	------------------------

Druck	Druckerei Schöpfel GmbH Weimar
--------------	--------------------------------

ISBN	978-3-00-079563-3
-------------	-------------------

MATRIX

Beurteilen und Bewerten mediengestützter Formate der Wissen(schaft)skommunikation in Schule und Studium

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten an Schulen und künstlerisch-forschendes wie wissenschaftliches Arbeiten an Hochschulen erfordern die Auseinandersetzung mit mediengestützten Formaten der Wissen(schaft)skommunikation, um die gewonnenen Erkenntnisse einem Zielpublikum näher zu bringen. Dazu zählen neben analogen mediengestützten Präsentationen auch audio-visuelle Formate, die ohne eine vermittelnde Instanz online zugänglich sein sollen. Deren Qualität dem Inhalt wie der Gestalt angemessen zu beurteilen, setzt neue Zugänge in Beurteilungs- und Bewertungsprozessen voraus. Die Matrix lädt zur Diskussion und Anwendung in schulischen wie universitären Lehr-Lern-Kontexten ein.



STIFTERVERBAND

Fellowship für Innovation
in der digitalen Hochschullehre in Thüringen

Bauhaus-Universität Weimar

Fakultät Kunst und Gestaltung