

Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ für die digitalisierte Lehre – Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutor:innen

Michael Hempel und Stefanie Wiemer ¹

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.44

Abstract

Mit dem neuen Standard digitalisierter Lehre ist die Hochschuldidaktik aufgefordert, Lehrende (auch weiterhin) für diese zu qualifizieren – u.a. indem sie lernförderliches Lehrhandeln in digitalisierten Lernumgebungen modellhaft erfahrbar macht. Im Beitrag stellen wir theoretische Ansätze vor, die das Prinzip des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ begründen, arbeiten Besonderheiten des digitalisierten Lehrens und Lernens heraus und skizzieren eine erfahrungsorientierte Herangehensweise zum Einsatz des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ in einem digitalen Workshop für studentische Tutor:innen.

Keywords

Didaktischer Doppeldecker; digitalisierte Lehre; Qualifizierung von Tutor:innen; Lehrkonzeptionen; Selbstwirksamkeit; Erfahrungsorientierung

- 1 Dr. Michael Hempel und Stefanie Wiemer
Tutoring-Kolleg
Universität Leipzig
E-Mail: michael.hempel@uni-leipzig.de
stefanie.wiemer@uni-leipzig.de

1 Digitalisierte Lehre - vom ‚Emergency Remote Teaching‘ zur neuen Normalität

Bei der plötzlichen und flächendeckenden Umstellung auf digitalisierte Lehr-Lernformate im ersten Semester der Coronapandemie spielte die Hochschuldidaktik eine bedeutende Rolle: Hochschuldidaktiker:innen entwickelten in sehr kurzer Zeit Unterstützungsangebote für Lehrende zur Umsetzung digitaler Lehre und leisteten damit einen wichtigen Beitrag zum spontanen Umgang mit dieser Herausforderung (Reimann et al. 2020, 13-14). Was häufig als eher improvisiertes ‚Emergency Remote Teaching‘ begann, hat sich in den vergangenen drei Jahren zum neuen Standard entwickelt: Die Möglichkeit der Rückkehr zu Präsenzangeboten wird auch in Zukunft Platz lassen für ein Nebeneinander mit digitalisierten Lehr-Lernformaten. Für die Hochschuldidaktik bleibt damit die Frage von Bedeutung, wie Lehrende für eine gelungene digitalisierte Lehre zu qualifizieren sind. Der Beitrag geht dieser Frage unter der Prämisse nach, dass bereits vor der Coronapandemie in hochschuldidaktischer Qualifizierung die Anforderung einer ‚Stimmigkeit von vermittelten Inhalten und Lehrhandeln‘ handlungsleitend sein sollte. Dazu nimmt Kapitel 2 eine theoretische Grundlegung dieser Anforderung vor. In Kapitel 3 werden für digitalisiertes Lehren und Lernen die Bedeutung von Überzeugungen sowie die besondere Anschlussfähigkeit für die Prämissen des ‚Shift from Teaching to Learning‘ herausgearbeitet. In Kapitel 4 wird aufgezeigt, wie im Rahmen eines Qualifizierungsangebots studentische

Tutor:innen mit einem erfahrungsorientierten Ansatz dazu angeregt werden, ihre Überzeugungen bzgl. digitaler Lehre zu explizieren und zu reflektieren. Für den Transfer von Wissen zu digitalisiertem Lehrhandeln in die Praxis wird in Kapitel 5 herausgearbeitet, welche Bedeutung förderlichen Rahmenbedingungen zukommt.

2 Das Prinzip des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ und theoretische Ansätze zur Begründung

In der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden soll das Lehrhandeln der Trainer:innen stimmig zu den vermittelten Inhalten sein. So wird in Dokumenten der Fachgesellschaften z.B. das Handlungsprinzip „walk like you talk“ (dghd 2018, 11; dghd 2016, 1) oder die „Kongruenz von Inhalt und Methodik“ (NwTA 2018, 1) formuliert. Beides umschreibt die Anforderung, als hochschuldidaktische:r Trainer:in nicht nur über lernförderliche Lehr-Lernformate zu referieren, sondern für die Teilnehmenden solche Lehre modellhaft erfahrbar zu machen. Ein Thema wie Gruppenarbeit ist in dieser Logik nicht durch einen Vortrag zu vermitteln, sondern wird durch die Teilnehmenden aktiv mittels Gruppenarbeit erschlossen. Mit dem Schaffen eines Modells (gelungener) Gruppenarbeit entsteht im Anschluss die Möglichkeit, die Metakommunikation über den erlebten Gruppenprozess für das Lernen der Teilnehmenden zu nutzen. So sollen diese befähigt werden, selbst gelun-

gene Gruppenarbeiten anzuleiten. Begründen lässt sich dieses Prinzip des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ (oder „pädagogischen Doppeldeckers“, Wahl 2020, 214) durch verschiedene theoretische Ansätze, von denen im Folgenden zwei exemplarisch herausgearbeitet werden.

2.1 Das Denken von Lehrenden über Lehre

Herangehensweisen an das ‚Wie‘ des Lehrens beruhen u.a. darauf, was Lehrende über Lehre denken. Bei diesem Denken wird von subjektiven Theorien, Überzeugungen Lehrender oder Lehrkonzeptionen gesprochen (Trautwein 2013). Weil solche inneren Repräsentationen Einfluss auf das Lehrhandeln haben, ist es wichtig, sie in Qualifizierungsangeboten für Lehrende mit ihrer Beschaffenheit zu berücksichtigen: Denn sie liegen nicht rein kognitiv vor, sondern haben auch affektiven Charakter und sind relativ stabil, d.h. nicht leicht zu verändern (Trautwein 2013; Wahl 2020, 217). Haben Lehrende in ihrer Bildungsbiographie negativ aufgeladene Erfahrungen mit bestimmten didaktischen Methoden (z.B. Gruppenarbeit) gemacht, so kann ein reines Ansprechen der kognitiven Seite durch hochschuldidaktische Trainer:innen (z.B. Referieren der Vorteile von Gruppenarbeit) nicht zur Veränderung der bisherigen Überzeugung von Lehrenden (z.B. „Gruppenarbeit ist ineffektiv“) führen. Vielmehr muss eine neue Erfahrung geschaffen werden, die positiv besetzt ist (z.B. „Gruppenarbeit fördert den fachlichen Austausch“) und eine Veränderung der inneren Repräsentation anstößt.

2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Bei Selbstwirksamkeitserwartungen handelt es sich um die Überzeugung einer Person, in der Lage zu sein, eine bestimmte Handlung (z.B. „Gruppenarbeit souverän und für die Teilnehmenden gewinnbringend anleiten“) ausführen zu können (Fuchs et al. 2007, 84 mit Verweis auf Bandura 1977). Diese Erwartungen an das eigene Handeln speisen sich aus eigenen, aber auch aus stellvertretenden Erfahrungen. Stellvertretende Erfahrungen werden über soziale Modelle vermittelt: Ist ein soziales Modell erfolgreich, schreiben sich Beobachtende ähnliche Fähigkeiten zu und versuchen, das Handeln nachzuahmen. Scheitert das soziale Modell, wagen Beobachtende durch mangelnde Selbstzuschreibung keinen eigenen Handlungsversuch. Diesen Zusammenhang können sich hochschuldidaktische Trainer:innen zunutze machen, indem sie durch ihr Lehrhandeln als soziale Modelle fungieren. Die Teilnehmenden beobachten das Lehrhandeln der Trainer:innen und erfahren dessen Auswirkungen auf das eigene Lernen. Begünstigt das Lehrhandeln der Trainer:innen das Lernen der teilnehmenden Lehrenden – ist es also erfolgreich –, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrenden sich zutrauen, in ihrer eigenen Lehre durch ähnliches Handeln ebenfalls Erfolge zu erzielen.

3 Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ im digitalisierten Lehren und Lernen

Beide theoretischen Begründungsansätze für das Konzept des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ sind bedeutsam sowohl für Präsenz- als auch für digitalisierte Lehr-Lernformate. In der digitalisierten Lehre spielen darüber hinaus die Überzeugungen Lehrender zu digitalen Medien und die Charakteristik des Digitalen eine Rolle, die im Folgenden näher betrachtet werden.

3.1 Überzeugungen Lehrender zu digitalen Medien

Lehrende entwickeln in ihrer Lehrtätigkeit – beeinflusst durch internale und externale Faktoren – akzeptierende, tolerierende oder ablehnende Überzeugungen gegenüber digitalen Medien (Knüsel-Schäfer 2020). Während eine akzeptierende Überzeugung u.a. mit positiven Erfahrungen mit digitalen Medien einhergeht, besteht für eine ablehnende Überzeugung ein Zusammenhang mit negativen Erfahrungen (ebd.). Positive Erfahrungen für Lehrende können Trainer:innen in hochschuldidaktischer Qualifizierung dadurch schaffen, dass sie selbst modellhaft kompetent mit digitalen Medien umgehen und dadurch positive Lernerfahrungen in digitalisierten Lernumgebungen ermöglichen.

3.2 Die Charakteristik des Digitalen und der ‚Shift from Teaching to Learning‘

Die Charakteristik des Digitalen erweist sich als höchst passfähig zum ‚Shift from Teaching to Learning‘ (Barr & Tagg 1995, Knoll 2006, Wildt 2004). Dieser impliziert für die Lehre einen Perspektivwechsel vom Primat der Instruktion – d.h. Lehre ist konzipiert als Anleiten, Darbieten und Erklären; Lernen ist konzipiert als Rezeption von Wissen – hin zum Primat der Ko-Konstruktion – d.h. Lehren wird verstanden als Unterstützen, Anregen, Beraten; Lernen als gemeinsame Konstruktion von Wissen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, 601-646). Mit anderen Worten geht es darum, Lehren „durch das Lernen hindurch“ (Wildt 2004, 169) zu denken. Das Erkennen der Passfähigkeit der Implikationen des ‚Shift from Teaching to Learning‘ zur Charakteristik des Digitalen ist auch deshalb so bedeutend, damit Hochschuldidaktik Lehrende nicht nur für den digitalen Wandel ‚fit macht‘, sondern diese (reflexiv) befähigt, digital unterstütztes Lehren und Lernen an Hochschulen im Sinne des Lernens der Studierenden gestalten zu können (Reinmann 2019, 232, 247).

Worin zeigt sich aber die Anschlussfähigkeit des ‚Shift from Teaching to Learning‘ mit der Charakteristik des Digitalen? Eine Bestimmung der Schnittstellen zwischen der Charakteristik des Digitalen und von Schulentwicklung nehmen Anokhina & Heinen 2020 vor. Dabei stellen sie u.a. fest, dass im Zuge der Digitalisierung ein Wechsel des Leitmediums vom linearen Buch zum vernetzten Computer stattfindet und das damit „unterrichtsseitig

auch eine Lernendenzentrierung und Fokussierung auf selbständiges und individualisiertes Lernen“ einhergeht (ebd., 105). Folgt man als Hochschuldidatiker:in weiter den Ausführungen von Anokhina & Heinen, so wird deutlich, wie höchst passfähig die beschriebenen Schnittstellen für die Implikationen des ‚Shift from Teaching to Learning‘ sind. Das meint konkret:

- Lernen wird eher modular als rein fachsystematisch organisiert und thematisiert auch Bezüge zu angrenzenden (fachübergreifenden) Inhalten. Instruktive Lehre wird auf ein Minimum reduziert. Lehrende begleiten Studierende bei der zunehmend selbstständigeren Aneignung modularer Lerninhalte.
- Wissen wird in Ko-Konstruktion zwischen Lehrenden und Studierenden und Studierenden untereinander erworben. Die Reproduktion von Wissen rückt in den Hintergrund. Damit geht eine Rollenveränderung einher: Lehrende sind nicht ausschließlich die Besitzende des Wissens und werden zu Lernbegleiter:innen.² Studierende sind nicht mehr ausschließlich Wissensempfänger:innen und steuern ihr Lernen zunehmend selbst.
- Lernende erhalten unmittelbar in der Lernsituation Rückmeldung – dadurch wird die summative Rückmeldung um eine formative ergänzt. Dies unterstützt Studierende dabei, ihr Lernen zunehmend selbst zu steuern.
- Die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse für Lehren und Lernen verändern sich, d.h. Räume pas-

sen sich der Lernsituation an und nicht umgekehrt. Individuelle Lerngeschwindigkeiten sind möglich, ein Lernen im Gleichschritt wird auf ein Minimum reduziert.

- Der PC (und nicht das Buch) stellt das Leitmedium dar. Damit geht ein Wechsel von eher instruktionalen Lehrmitteln zu konstruktiv orientierten Lernmitteln einher. Der Fokus ändert sich weg von einer linearer Lehrbuchlogik hin zu vernetzten Lernmaterialien.
- Die Angemessenheit von Informationstechnologie wird an deren Förderlichkeit für das Lernen gemessen. Es geht also nicht darum, das technisch Mögliche umzusetzen, sondern die Technik zu nutzen, die das Lernen am besten unterstützt.

Auf den ersten Blick erscheint diese Passfähigkeit von der Charakteristik des Digitalen und den Implikationen des ‚Shift from teaching to learning‘ damit als Glücksfall für die Hochschuldidaktik. Doch die Erfahrungen zeigen, dass in der Praxis Lehrende teilweise zu Beginn ihrer Digitalisierungsbemühungen im Paradigma der Instruktion verharren und digitale Medien auch in dieser Logik nutzen. So werden z.B. Vorlesungen aufgezeichnet und digital zur Verfügung gestellt oder in Echtzeit gestreamt. Damit Lehrende digitale Medien situationsadäquat im Sinne des Lernens Studierender einsetzen können, ist es wichtig, dass hochschuldidaktische Qualifizierung konkret erfahrbar macht, was Ko-Konstruktion bzw. der ‚Shift from Teaching to Learning‘ im digitalisierten Lehren bedeutet (z.B. durch Nutzung von Gruppenräumen in

Videokonferenzen für den Austausch der Teilnehmenden). Dabei müssen auch lehr- und digitalisierungsbezogene Überzeugungen (s.o.) in den Blick genommen werden, z.B. indem Lehrende ihre bisherigen Erfahrungen mit digitalen Medien reflektieren, mit dem Erlebten in der Qualifizierung abgleichen und aus dem Abgleich von beidem Konsequenzen für ihr künftiges Lehrhandeln ableiten.

Hieran wird die Bedeutung des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘ für die Qualifizierung Lehrender für die digitalisierte Lehre deutlich. Dies liegt zunächst daran, dass digitalisiertes Lehren und Lernen nur dann funktionieren kann, wenn eine gedankliche Verschiebung vom Primat der Instruktion hin zum Primat der Ko-Konstruktion erfolgt. Hierfür ist es notwendig, dass hochschuldidaktische Trainer:innen Modelle für lernförderliches Lehrhandeln sind und dabei zum einen erfahrbar machen, wie sich dieses Lehrhandeln auf das Lernen positiv auswirkt und zum anderen mit den Lehrenden gemeinsam reflektieren, warum sie auf diese Weise als Lehrperson gehandelt haben. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Lehrenden auch negative Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht hat und hochschuldidaktische Qualifizierung ein positives Korrektiv anbieten muss. Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ kann als Mittel genutzt werden, damit Lehrende Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. des Einsatzes von digitalen Medien aufbauen, sie ggf. negative Einstellungen gegenüber digitalen Medien verändern und sie die hochschuldidaktische Qualifizierung als Modell für lernförderliche digitalisierte Lehre erfahren.

2 Angehende Tutor:innen sind einerseits fachkulturell und andererseits durch ihre schulische Lernbiographie geprägt. So folgen sie häufig (und ohne hochschuldidaktische Qualifizierung unreflektiert) dem Modell des Primats der Instruktion, das sie bisher erlebt haben (s. Kap. 2). Daher ist es kein Automatismus, dass sie ihre Rolle als Lernbegleiter:innen ansehen, auch wenn diese Rollenbestimmung Peer-Formaten wie Tutorien inhärent zu sein scheint.

4 Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ in der Qualifizierung von Tutor:innen

Der ‚Didaktischen Doppeldecker‘ lässt sich durch erfahrungsorientiertes Lehrhandeln umsetzen (Hempel 2021, 136-144). Dieses folgt einer Schrittfolge, die im Folgenden skizziert wird. Darauf aufbauend zeigen wir, wie der ‚Didaktische Doppeldecker‘ ganz konkret für einen inhaltlichen Baustein eines Qualifizierungsworkshops für studentische Tutor:innen umgesetzt wird.

4.1 Die Schrittfolge erfahrungsorientierten Lehrhandels

Es wurde aufgezeigt, dass das Lehrhandeln von Lehrenden u.a. durch bisherige Erfahrungen mit (digitalisierter) Lehre und aktuelle Erfahrungen mit dem Lehrhandeln von Trainer:innen in der hochschuldidaktischen Qualifizierung beeinflusst ist. Zudem haben wir herausgearbeitet, dass digitalisiertes Lehren und Lernen eine Verschiebung weg von der Instruktion hin zur Ko-Konstruktion implizieren und damit dem Paradigma des ‚Shift from Teaching to Learning‘ nahesteht. Eine Möglichkeit, diese Prämissen aufzugreifen, ist die Gestaltung von erfahrungsorientierten Lernprozessen für Lehrende. Damit werden die Erfahrungen von Lehrenden mit (digitalisierter) Lehre reflexiv zugänglich gemacht (Hempel 2021, 136-144). Dem Lehrhandeln von Trainer:innen kommt hier eine Brückenfunktion zwischen dem Alltag Lehrender und den anzueignenden

hochschuldidaktischen Lerngegenständen zu (Knoll 2007, 3-15; Weidenmann 2004, 35): Es adressiert die Fragen „Wie kommt der Alltag Lehrender in die hochschuldidaktische Qualifizierung?“ und „Wie wirkt die hochschuldidaktische Qualifizierung zurück in den Alltag Lehrender?“ (Hempel 2021, 136), d.h. es beinhaltet auch den Transfer in das spätere Handeln der Lehrenden. Diese Brückenfunktion lässt sich in der Praxis mittels einer didaktischen Schrittfolge umsetzen (Hempel 2021,

136; Wahl 2020, 216-217). Die Schrittfolge ist nicht auf den Lerngegenstand „digitalisierte Lehre“ beschränkt und prinzipiell auf jeden Inhalt einer Lehrveranstaltung übertragbar, wenn als Ziel die Veränderung von Überzeugungen bzw. die Schaffung einer Modellsituation zur Nachahmung angestrebt wird. Sie steht ganz allgemein für eine strukturierte Umsetzung des ‚Didaktischen Doppeldeckers‘:

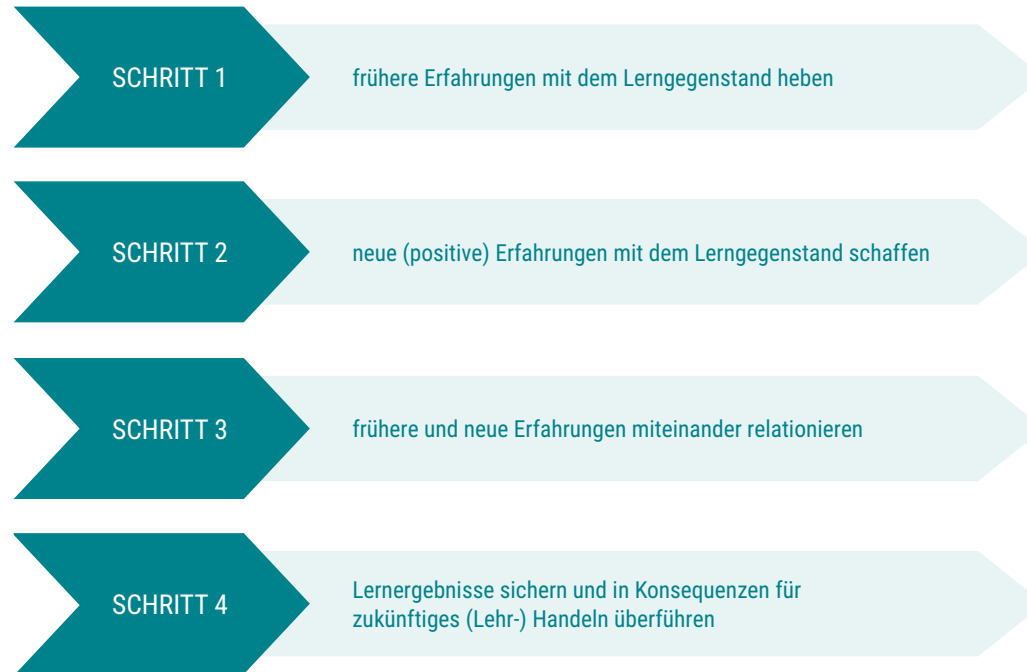


Abb. 1: Schrittfolge für erfahrungsorientiertes Lehrhandeln

Im Folgenden beschreiben wir die einzelnen Schritte und zeigen am Beispiel des inhaltlichen Bausteins „Anfangssituationen in Lehr-Lernprozessen“ einer hochschuldidaktischen Qualifizierung für Tutor:innen jeweils praktische Umsetzungsmöglichkeiten auf.³

Schritt 1: Frühere Erfahrungen mit dem Lerngegenstand heben.

In Schritt 1 geht es darum, frühere Erfahrungen von Lernenden mit dem Lerngegenstand zu heben, d.h. den Lernenden bewusst und für die Trainer:innen sichtbar zu machen. Die Vorerfahrungen der Tutor:innen zu digitalisiertem Lehren und Lernen und ihre Überzeugungen zum digitalisierten Lehrhandeln werden einige Tage vor Beginn des Workshops mittels einer Befragung in Moodle erhoben (Hempel 2021, 201; 219-221; 230; 245-247). Die Tutor:innen beantworten dazu die Fragen:

- Welche Vorerfahrungen haben Sie mit digitalisierter Lehre (als Lehrende:r, aber auch als Lernende:r)?
- Bitte beenden Sie den folgenden Satzanfang: „Ein (digitales) Tutorium zu halten, bedeutet für mich...“

Die erste Frage adressiert bereits erlebte Lehr-Lernsituationen, die die Tutor:innen selbst als „digitalisiert“ verstehen. Hierbei nennen Tutor:innen erfahrungsgemäß sowohl aufgezeichnete Vorlesungen als auch die Teilnahme an Seminaren im Flipped-Classroom-Format oder auch nur digitalisierte Anteile wie die Nutzung von Audience-Response-Systemen im Hörsaal. Wichtig ist,

dass den Tutor:innen bewusst wird, was sie bereits kennen und wie sie diese Erfahrungen selbst bewerten. Für die Trainer:innen wird sichtbar, welche Voraussetzungen und Vorerfahrungen, ggf. auch Bewertungen dieser Erfahrungen, bei den Tutor:innen vorhanden sind. Als inhaltlicher Gesprächseinstieg wird der o.g. beendete Satzanfang im Zuge des Kennenlernens im Workshop wieder aufgegriffen (s. Schritt 2).

Schritt 2: Neue (positive) Erfahrungen mit dem Lerngegenstand schaffen.

Schritt 2 hat zum Ziel, dass die Lernenden den Gegenstand neu erfahren, eventuell auch konträr zu bereits gemachten (negativ bewerteten) Erfahrungen. In diesem Schritt ist das modellhafte Lehrhandeln der Trainer:innen von besonderer Bedeutung.

Im Qualifizierungsworkshop arbeiten die Tutor:innen nach einer kurzen Begrüßung in zufällig eingeteilten Gruppenräumen. Ein Arbeitsauftrag in einem in Moodle eingebundenen Etherpad (s. Abb. 2) lenkt das Gespräch und greift den Satzanfang aus Schritt 1 wieder auf.

³ Dieser Baustein wurde exemplarisch herausgegriffen; die Darstellung wäre ebenso anhand anderer inhaltlicher Bausteine der Qualifizierung möglich gewesen, z.B. für die Bausteine „Förderung von Lernen“, „Einsatz aktivierender Methoden“ oder „Vermittlung von Inhalten“.

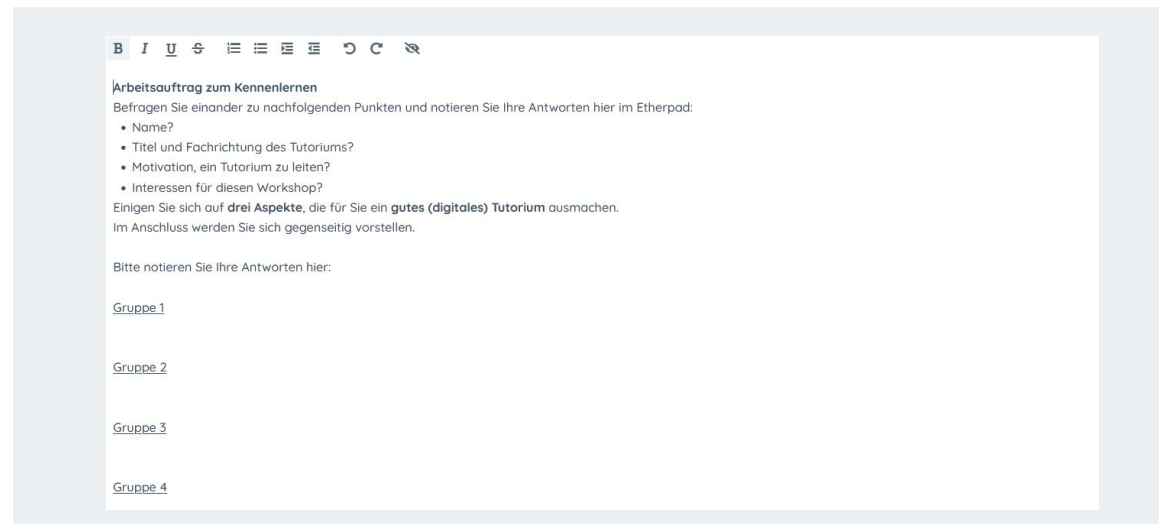


Abb. 2: Etherpad Kennenlernen

Nach Ablauf der Arbeitszeit stellen die Gruppen ihre Ergebnisse anhand ihrer Notizen im Etherpad vor. Hierzu schalten die Gruppenmitglieder (wenn nicht schon geschehen) ihre Kameras an und stellen sich erst gegenseitig vor; anschließend die drei Aspekte eines guten (digitalen) Tutoriums, auf die sie sich verständigt haben. Damit alle Teilnehmenden die Ergebnisse im Etherpad sehen können, teilen Trainer:innen ihren Bildschirm und fokussieren auf die Ergebnisse der jeweils vortragenden Gruppe. Gleich zu Beginn aktiv zu werden, inhaltlich zu arbeiten (Aspekte eines guten digitalen Tutoriums) und Kooperation zu praktizieren (Eingung auf drei Aspekte), ist bedeutend, damit ein Modell für Lehr- und Lernhandeln i.S.v. Aktivität und kollegialer Zusammenarbeit im weiteren Verlauf des Workshops geschaffen wird. Zugleich erleben die Tutor:innen aus der Perspektive der Lernenden, wie ein gelungener Einstieg in eine digitale Lehrveranstaltung gestaltet werden kann (Hempel 2021, 253-259).

Schritt 3: Frühere und neue Erfahrungen miteinander relationieren.

In Schritt 3 erfolgt eine Relationierung der früheren Erfahrungen mit den neuen Erfahrungen in Bezug auf den Lerngegenstand. Ziel ist ein Abgleich, der im Falle konträrer Erfahrungen zur Neuausrichtung oder im Fall deckungsgleicher Erfahrungen zu einer Bestätigung führen kann. Im Qualifizierungsworkshop setzen die Tutor:innen entsprechend ihre früheren, bereits erhobenen Erfahrungen (Schritt 1) mit den neu hinzugekom-

menen Erfahrungen mit digitaler Lehre (Schritt 2) zueinander in Beziehung. Dies wird im Workshop umgesetzt, indem im Anschluss an das beschriebene Kennenlernen die eingesetzte Methode („Vorstellungsgruppen mit inhaltlichem Zentrum“, Knoll 2007, 122-125) von den Trainer:innen transparent gemacht wird (wir nennen diesen Schritt ‚Metaebene‘). Es wird erläutert, warum genau diese Methode für den Einstieg gewählt wurde, welche Ziele damit verfolgt werden (u. a. Kennenlernen, thematischer Einstieg, Hemmschwellen senken, Kooperation praktizieren) und was beim Einsatz zu beachten

ist. Mit dieser Metakommunikation über das zuvor erlebte Lehr-Lerngeschehen wird die neue Erfahrung bewusst gemacht und eine gezielte Selbstbeobachtung angeregt („Wie ging es mir als Teilnehmer:in zu Beginn dieses Workshops? Was an der Gestaltung war hilfreich und was hinderlich?“). Diese Selbstbeobachtung wird im nächsten Arbeitsschritt noch einmal intensiviert, indem die Tutor:innen ihre Erfahrungen (für sich persönlich) verschriftlichen. Dazu erhalten sie einen Arbeitsauftrag und bearbeiten diesen in Einzelarbeit (s. Abb. 3).

The image shows a digital task card for a workshop. At the top, it reads 'Auftaktworkshop | Gut ins Tutorium starten'. The main title is 'ANFANGSSITUATIONEN – SCHRITT I'. Below this, the section is titled 'Einzelarbeit'. The text asks participants to think about their starting situation from the perspective of a student logging into Moodle and entering the BBB room. It lists three reflection questions: 'Was ist Ihnen aufgefallen?' followed by 'an sich selbst?', 'an den anderen TN?', and 'an der Leitung?'. It concludes with the instruction 'Bitte notieren Sie Ihre Gedanken für sich persönlich.' and a time limit of '(5min)'. At the bottom left, it identifies the 'UNIVERSITÄT LEIPZIG Tutoring-Kolleg' and at the bottom right, the number '6'.

Abb. 3: Arbeitsauftrag Anfangssituation

Aufbauend auf die Selbstbeobachtung tauschen sich die Tutor:innen zu zweit in zufälligen Gruppenräumen über ihre Erfahrungen aus. Abschließend erfolgt die Präsentation der Gruppenergebnisse und die Trainer:innen ordnen die berichteten Erfahrungen in Erkenntnisse zu Anfangssituationen aus der Literatur ein. Damit die Tutor:innen frühere und neue Erfahrungen miteinander in Bezug setzen, ist v.a. das anschließende Plenumsgespräch entscheidend: Hier tauschen sich die Tutor:innen (erneut) über ihre Erfahrungen mit der Anfangssituation aus. Die Tutor:innen bringen ihre Erfahrungen und Perspektiven ein und lernen so auch die Perspektiven anderer Personen kennenlernen, die ihre eigene bisherige Sichtweise ergänzen. Die Trainer:innen bringen zudem ihre eigenen Erfahrungen ein.

Schritt 4: Lernergebnisse sichern und in Konsequenzen für zukünftiges (Lehr-)Handeln überführen.

Schritt 4 ist entscheidend für den Transfer des Gelernten in zukünftiges Handeln – hier wird die Brücke zurück in den Alltag der Teilnehmenden geschlagen. Im Qualifizierungsworkshop erhalten die Tutor:innen zum Abschluss jedes Bausteins den Auftrag, für sich persönlich zu notieren, welche Konsequenzen sie aus dem Erfahrenen und Gelernten für ihr weiteres Lehrhandeln ziehen möchten. Dazu laden sie ein Handout herunter, das sie für sich persönlich bearbeiten. Zum Abschluss des Bausteins „Anfangssituationen“ enthält es folgenden Arbeitsauftrag:

Anfangssituationen

Denken Sie noch einmal an die Ergebnisse zum Thema „Anfangssituationen“ (Ihr eigenes Erleben beim Einstieg und beim Kennenlernen; die Metaebene zur Kennenlernmethode; die Aussagen der anderen Teilnehmenden zum eigenen Erleben; was wir anhand des Handouts besprochen haben...)

Welche Konsequenzen ziehen Sie für die Gestaltung Ihrer Anfangssituation im (digitalen) Tutorium? Notieren Sie hier Ihre Gedanken.

Im weiteren Verlauf des Workshops erhalten die Tutor:innen die Gelegenheit, eine Sequenz ihrer Lehrveranstaltung konkret zu planen. Dafür nutzen sie ihre Notizen aus den verschiedenen inhaltlichen Bausteinen. Auf diese Weise werden sie immer wieder zum Nachdenken über das Erfahrene und Gelernte angeregt und beim Transfer des Gelernten auf das zukünftige Lehrhandeln unterstützt.

Abstrahiert von den konkreten Einzelschritten lässt sich für erfahrungsorientiertes Lehrhandeln zusammenfassen: Trainer:innen wählen für den jeweiligen Lerngegenstand wesentliche Lerninhalte auf der Grundlage früherer Erfahrungen der teilnehmenden Lehrenden (z.B.

Vorwissen, Überzeugungen usw.) aus und initiieren eine Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Gegenstand im Hinblick auf zukünftiges Lehrhandeln (Transfer in die eigene Lehrpraxis). Besondere Bedeutung kommt dabei der Orientierung nach vorn, also dem Transfer in die eigene Lehrpraxis zu (Hempel 2021, 164; Wahl 2020, 219-220).

5 Bedeutung förderlicher Rahmenbedingungen für die Gestaltung gelungener digitalisierter Lernumgebungen

Selbst wenn Trainer:innen in hochschuldidaktischer Qualifizierung für Lehrende erfolgreich modellhaft erfahrbar machen, wie lernförderliche Lehre im Digitalen gestaltet werden kann, ergeben sich für Lehrende vielfach Herausforderungen beim Transfer des Gelernten in die eigene Lehrpraxis. Das betrifft zunächst den Übergang von neuem Wissen und neuen Erfahrungen zum veränderten Lehrhandeln („Weg über den Rubikon“, Wahl 2020, 219). Hinderliche Rahmenbedingungen für die digitalisierte Lehre im Fachbereich (z. B. unzureichende technische Ausstattung oder Support, Skepsis des Kollegiums, fehlende Unterstützung von Vorgesetzten) erschweren es Lehrenden, das Gelernte in ihren Veranstaltungen umzusetzen. Dem kann z. B. durch eine Begleitung der (digitalisierten) Lehrtätigkeit begegnet werden, die vorbereitende Angebote (wie den beschriebenen Qualifizierungsworkshop vor Semesterbeginn) um semesterbegleitende Formate ergänzt. Hierzu bieten sich beispielsweise kollegiale Praxisberatungen an, in denen Lehrende gemeinsam Lösungen für ihre Herausforderungen erarbeiten (Hempel 2021, 316-363).

Wir plädieren außerdem dafür, an Hochschulen einen möglichst einheitlichen Standard für digitalisiertes Lehren und Lernen zu etablieren. Dies hat den Vorteil, dass (studentische) Lehrende in ihrer hochschuldi-

daktischen Qualifizierung ein konsistentes Modell für die Digitalisierung der eigenen Lehre erfahren, welche sie selbst leicht nachahmen können. Gelingt ihnen der Transfer dieses Modells ins eigene Lehrhandeln, bietet ihr Handeln wiederum Studierenden ein hohes Maß an Orientierung beim digitalisierten Studieren.

Sofern es das Tätigkeitsfeld zulässt, können Hochschuldidaktiker:innen die Rahmenbedingungen für lernförderliche (digitalisierte) Lehre weiterentwickeln, indem sie das Gespräch mit den Fachbereichen suchen und den Lehrenden die Umsetzung des im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifizierung Gelernten in der Praxis erleichtern. Voraussetzung dafür ist, dass Hochschuldidaktik nicht nur als Serviceeinrichtung für die Qualifizierung von Lehrenden verstanden wird, sondern in einem weiteren Verständnis auch Curriculums- und Organisationsentwicklung beinhaltet und Tätigkeitsfelder entsprechend definiert werden.

6 Fazit

Damit Lehrende (auch) in digitalisierter Lehre studierendenorientiert handeln können, darf Didaktik in hochschuldidaktischer Qualifizierung nicht nur auf der Ebene der Inhalte vermittelt werden – vielmehr sollten sie die Implikationen von lernförderlicher, ko-konstruktiver Didaktik im Lehrhandeln von Trainer:innen selbst erfahren. So können sie Übertragungsmöglichkeiten für das eigene Handeln in (digitalisierter) Lehre erkennen. Um

dies zu erreichen, muss sich lernförderliche Didaktik für (digitalisiertes) Lehren und Lernen in der Qualifizierung kongruent in Inhalt und Prozess darstellen (Hempel 2021, 164). Für ein Gelingen dieser Anforderung in Präsenz und im Digitalen möchten wir abschließend fünf Grundsätze für Trainer:innen vorschlagen:

- Gestalten Sie hochschuldidaktische Qualifizierung erfahrungsorientiert, d.h. als Teil des Kontinuums Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft der Lehr-Lernbiografie von Lehrenden und wenden Sie die vier Schritte an.
- Gestalten Sie Ihr Lehrhandeln kongruent zu den vermittelten hochschuldidaktischen Inhalten („practice what you preach“).
- Nutzen Sie den ‚Didaktischen Doppeldecker‘ gezielt und reflektieren Sie Ihr Lehrhandeln gemeinsam mit den Lehrenden aus der Vogelperspektive.
- Setzen Sie sich (wenn möglich) für eine Einheitlichkeit von Tools und weitere förderliche Rahmenbedingungen für (digitalisierte) Lehre an Ihrer Hochschule ein.
- Begleiten Sie Lehrende in ihrer Tätigkeit und unterstützen Sie sie bei Schwierigkeiten, das in der Qualifizierung Gelernte in ihr eigenes Lehrhandeln zu übertragen.

7 Literaturverzeichnis

Anokhina, K. & Heinen, R. (2020): Schnittstelle Software Studies und Schulentwicklung – ein interdisziplinärer Ansatz für Schulentwicklung im digitalen Wandel. In: Knaus, T. & Merz, O. (Hrsg.), Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, 187–206.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12–25.

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2018): Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-und-Kompetenzprofile-fuer-hochschuldidaktisch-Taetige-final.pdf> (27.07.2023).

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2016): Selbstverständnis von Trainer:innen. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/AG-TrainerInnen-Artikel.pdf> (27.07.2023).

Fuchs, R. (2007): Das MoVo-Modell als theoretische Grundlage für Programme der Gesundheitsverhaltensänderung. In: Fuchs, R., Göhner, W. & Seelig, H. (Hrsg.): Aufbau eines körperlich aktiven Lebensstils. Göttingen: Hogrefe, 317–325.

Hempel, M. (2021): Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik: Bestandaufnahme im deutschsprachigen Raum, Konzepte und Modell

fachübergreifender Qualifizierungspraxis und deren Begründung an der Universität Leipzig. Ulm: Klemm+Oelschläger.

Knoll, J. (2007): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingshandbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim & Basel: Beltz, 11. überarb. & erwe. Aufl.

Knoll, J. (2006): From Teaching to Learning. Didactics of Higher Education as an Area for Quality Management. In: Fremerey, M. & Pletsch-Betancourt, M. (Hrsg.): Prospects of Change in Higher Education. Towards New Qualities & Relevance. Festschrift for Matthias Wesseler. Frankfurt & London: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 83–98.

Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51131> (27.07.2023).

Netzwerk Tutorienarbeit (2018): Gemeinsame Standards der Tutor*innenausbildung. http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Akkreditierung_Update_Dezember_2018/Kurzversion_Qualifikationsstandards_Tutorienarbeit_an_Hochschulen.pdf (27.07.2023).

Reinmann, G. (2019): Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In: Heider-Lang, J. & Merkert, A. (Hrsg.): Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Augsburg/München: Rainer

Hampp Verlag, S. 232-250 https://www.wiso-net.de/document/EBOK,AEBO_9783957103406327 (29.11.2023)

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. 4. vollst. überarb. Aufl., 601–646.

Trautwein, Caroline (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (3), 1–14 <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02> (27.07.2023).

Wahl, Diethelm (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weidenmann, B. (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim & Basel: Beltz, 6., neu ausgestattete Aufl.

Wildt, J. (2004): The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H. & Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf: Gruppello-Verlag, 168–178.

Zitiervorschlag:

Hempel, M.; Wiemer, S. (2023). Der ‚Didaktische Doppeldecker‘ für die digitalisierte Lehre – Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutor:innen – Ein Praxisbericht In: Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development, 3(2), 24-33.

