



PERSPEKTIVEN AUF LEHRE

Journal for Higher Education and Academic Development

Herausgegeben von Dr.ⁱⁿ Claudia Bade und Kathrin Franke

Ausgabe 1
2021

INHALT

III

Editorial
Claudia Bade und Kathrin Franke

PERSPEKTIVEN

01

Vor uns die anregenden 20er? –
Ideen für die Hochschullehre nach
der Pandemie
Evelyn Korn

09

Statement zu
„Digitalisierung im Wissenschafts-
bereich – Potenziale ausbauen!“
Claudia Bade

13

Statement zu
„Krisenbewältigung und Krisen-
management – Infektionsschutz-
maßnahmen, Hilfen und

Schlussfolgerungen zur Corona-
Pandemie im Freistaat Sachsen,
hier im Bereich Wissenschaft,
Hochschulen und Forschung
sowie Kultur und Tourismus“
Claudia Bade

PRAXISFORSCHUNG

17

Mehr als Sprache: Studierfähigkeit
bildungsausländischer Studie-
render im Kontext deutscher
Hochschulen
Kati Lüdecke-Röttger

26

Teaching Life Writing in a Virtual
Exchange Project:
Evaluating the Impact on
Students' Learning
Claire O'Reilly and Maik Arnold

LEHRPRAXIS

36

Interaktive Gruppenarbeit,
Live-Feedback und Dialog als
Motivatoren in der Krise?
Reflexion der Digitalisierung
eines sozialwissenschaftlichen
Methodenseminars
Thomas Rakebrand

43

Lehren und Lernen durch forma-
tives Blitz-Feedback
Antje Sablotny

49

Studierende aktivieren in der
digitalen Lehre
Volker Gruhne

EDITORIAL

Die einzige Konstante im Leben ist die Veränderung.

Heraklit

Dieses Zitat wurde in den letzten Jahren und Monaten angesichts der vielschichtigen organisationalen Veränderungsprozesse am HDS zu einem geflügelten Wort im HDS-Team. Ganz in diesem Sinne gehen wir nun auch mit unserem E-Journal neue Wege und freuen uns außerordentlich, Ihnen mit einem virtuellen Tusch und Konfettiregen die initiale Ausgabe von *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development* zu präsentieren!

Zunächst ein Blick zurück auf die Strecke, die hinter uns liegt:

2020 erschien der 11. Jahrgang des HDS. Journals, insgesamt wurden seit 2010 in 19 Ausgaben 171 Artikel publiziert. Motor für die Entstehung des Journals war – vor dem Hintergrund der Gründung und Etablierung des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen – vor allem der Anspruch, gute Lehre und engagierte Lehrende in Sachsen sichtbar zu machen und mit den Beiträgen Impulse für die Lehrentwicklung an sächsischen Hochschulen

zu setzen. In den ersten Jahren umfasste das HDS. Journal die Tagungspublikationen zum jährlich stattfindenden HDS.Forum, u.a. zu den Themen Interdisziplinarität, Service Learning, Internationalisierung sowie Lern- und Lehrkulturen. Ab 2013 kam dann einmal jährlich die Edition LiT mit Beiträgen von Lehrenden hinzu, die im Rahmen der vom HDS koordinierten sachsenweiten Verbundprojekte *Lehrpraxis im Transfer* (LiT) und *Lehrpraxis im Transfer^{plus}* (LiT^{plus}) gefördert wurden. Das Journal hat damit in den letzten Jahren eine Vielzahl innovativer Lehr-Lern-Konzepte an sächsischen Hochschulen sichtbar gemacht und maßgeblich zur Entstehung eines Kommunikationsraums über gute Lehre in Sachsen beigetragen.

Mit dem frischen Layout – angelehnt an das neue Corporate Design des HDS – ist der Neustart des E-Journals auf den ersten Blick erkennbar. Aber nicht nur äußerlich gibt es Veränderungen: 2021 entwickelten wir das Journal-Konzept strategisch weiter, um die Reichweite der Publikation zu erhöhen und ihr ein klares, wissenschaftliches Profil zu verleihen. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development* ist die Nachfolgepublikation des HDS.Journals, die zukünftig nicht nur eine Plattform für good practice Beispiele aus der Lehre bie-

tet, sondern mit der Rubrik Praxisforschung explizit Raum schafft für Forschungsbeiträge zum Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und Scholarship of Academic Development (SoAD). Die Rubrik Perspektiven beinhaltet zukünftig nicht nur wissenschaftliche Überblicksartikel zu Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung, sondern heißt auch Essays und Positionspapiere willkommen.

Das Journal richtet sich sowohl an Lehrende aller Fachbereiche als auch die deutschlandweite und internationale Community der Hochschuldidaktiker: innen sowie Forschende im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und Scholarship of Academic Development (SoAD).

Ziele des Journals sind:

- die Erhöhung der Sichtbarkeit von guter Lehre in den Disziplinen
- die Unterstützung des Transfers von good-practice-Beispielen in andere Lehrkontexte
- die Förderung einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehre
- die Sichtbarmachung von Forschungsaktivitäten zum Thema Lehre und Lehrentwicklung

- die Beförderung des Diskurses über aktuelle Entwicklungen und Perspektiven in der Hochschullehre
- die Ausweitung des hochschulübergreifenden Kommunikationsraums zur Lehrentwicklung
- die Unterstützung des Kulturwandels an Hochschulen und insbesondere in der Lehre.

Artikel werden auf Deutsch und/oder Englisch veröffentlicht und durchlaufen einen Peer-Review-Prozess. Das Journal wird zukünftig folgende Rubriken umfassen:

- **Perspektiven**

In der Rubrik „Perspektiven“ sind Überblicksartikel, Essays, Positionspapiere oder Reflexionen zu Themen der Hochschullehre und Lehrentwicklung möglich.

- **Praxisforschung**

In der Rubrik „Praxisforschung“ werden SoTL- und SoAD-Beiträge publiziert. Diese umfassen Forschungsfrage, Forschungsdesign und Forschungsergebnisse.

- **Lehrpraxis**

Artikel der Rubrik „Lehrpraxis“ beschreiben wissenschaftlich fundierte good-practice-Beispiele aus der Lehre. Sie umfassen didaktische Herausforderungen, Konzeption und Umsetzung von Lösungsideen sowie Lessons Learned.

Für die initiale Ausgabe von *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development* konnten wir Evelyn Korn aus dem Vorstand der Stiftung Innovation in der Hochschullehre als Autorin gewinnen, die darüber reflektiert, welche Veränderungsprozesse die Corona-Pandemie an den Hochschulen verstärkt hat und wie sich das Verhältnis zwischen Präsenz- und Distanzlehre zukünftig entwickeln könnte. Außerdem publizieren wir in der **Rubrik Perspektiven** zwei Statements von Claudia Bade, die sie in ihrer Funktion als Leiterin der Geschäftsstelle des HDS im Rahmen von Anhörungen im Sächsischen Landtag gehalten hat: zum einen bereits 2017 zum Thema Digitalisierung im Wissenschaftsbereich, zum anderen zum pandemiebedingten Krisenmanagement an sächsischen Hochschulen im Winter 2020/21.

In der **Rubrik Praxisforschung** stellt Kati Lüdecke-Röttger Forschungsergebnisse zur Studierfähigkeit von bildungsausländischen Studierenden im Kontext deutscher Hochschulen vor. Claire O’Reilly und Maik Arnold präsentieren Ergebnisse eines internationalen virtuellen Austauschprojekts zwischen Studierenden der Fachhochschule Dresden und des University College Cork.

In der **Rubrik Lehrpraxis** finden sich drei Beiträge: Thomas Rakebrand reflektiert die Digitalisierung eines sozialwissenschaftlichen Methodenseminars, in dessen Mittelpunkt die interaktive Gruppenarbeit steht. Antje Sablotny gibt einen Einblick, wie sie in einer Lehrveranstaltung formatives Feedback einsetzt

und Volker Gruhne zeigt auf, wie die studentische Beteiligung in der Online-Lehre erhöht werden kann.

Nehmen Sie Ihr Lieblingsgetränk und stoßen mit uns auf die initiale Ausgabe von *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development* an! Wir wünschen Ihnen erkenntnisreiche Einblicke und hoffen, Ihnen mit dem neuen Journal-Konzept den ein oder anderen Aha-Moment sowie viel Inspiration und Freude beim Lesen bescheren zu können.

Claudia Bade und Kathrin Franke
Herausgeberinnen

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



DOI: 10.55310/jthead.3

Vor uns die anregenden 20er? – Ideen für die Hochschullehre nach der Pandemie

Evelyn Korn¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.4

Abstract

Die Corona Pandemie hat einige Veränderungsprozesse in den Hochschulen verstärkt. Dazu gehören zuallererst der Einsatz digitaler Medien und die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bildungsprozesse in physischer Präsenz gestaltet werden müssen und welche auch in der Distanz gut gelingen können. In der Folge sind weitere Fragen (wieder) in den Betrachtungsfokus gerückt, etwa nach Erfolgsparametern für einen breiten gesellschaftlichen Zugang zu tertiärer Bildung oder der Vereinbarkeit selbstbestimmter Bildungsprozesse mit Zertifizierungsanforderungen. Der Aufsatz unterbreitet Diskussionsvorschläge, um Antworten auf diese Fragen zu entwickeln.

Keywords

Präsenz vs. Distanz; Qualifikationsziele; Hochschulentwicklung; offene Bildungswege

1 Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Evelyn Korn
Vizepräsidentin für Studium und Lehre,
Philipps-Universität Marburg
Vorstand Wissenschaft, Stiftung Inno-
vation in der Hochschullehre
evelyn.korn@uni-marburg.de

1 Einordnung der Frage

Die letzten drei Semester (Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021) haben einen großen Veränderungsschub in der Hochschullandschaft erzeugt. Zum einen hat die Corona-Pandemie eine stärkere Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Bedeutung von Bildungsprozessen sowie der Wichtigkeit von physischer Präsenz für Lehren und Lernen angeregt. Zum anderen ist die Freude an Experimenten mit digitalen Medien in der Lehre gestiegen, weil die Notwendigkeit des Ausweichens in den digitalen Raum auch den im Wechsel der Medien vorsichtigen Lehrenden einen Weg in die Digitalität eröffnet hat. In dieser Situation einen Blick in die Zukunft der Hochschullehre zu werfen, ist ein spannendes Gedankenexperiment, das gleichzeitig eine Vorausschau produziert, die so nicht eintreten wird.

Insofern sind die folgenden Ausführungen dazu gedacht, mögliche Gedankenlinien von der Zeit „vor Corona“ in die Auswertung der durch die Pandemie ausgelösten Veränderungen und darüber hinaus zu ziehen. Sie starten mit einem längeren Blick auf die Entwicklung zum jetzigen Stand, denn die meisten Erkenntnisse aus der Zeit der Pandemie sind eher Verstärkungen bereits existierender Prozesse als wirklich neue Einsichten. So stellt sich für mich vor allem die Frage, welche der vielen in den letzten zwei Jahrzehnten angelegten Stränge von Hochschulentwicklung ein weiteres Momentum durch die Pandemie erhalten haben und welche in den Hintergrund geraten könnten.

2 Wie war die Ausgangslage „vor Corona“?

Für die Zeit seit der Umsetzung der Bologna-Reform bis zum Jahresbeginn des Jahres 2020 sehe ich verschiedene wesentliche Entwicklungsstränge.

Der Zugang zu tertiärer Bildung ist für mehr Menschen aus bildungsfernen Haushalten möglich geworden. Einerseits erhalten mehr Schulabgänger:innen eine Hochschulzugangsberechtigung – sowohl über allgemeine und fachgebundene Hochschulzugangsberechtigungen als auch über einen stärkeren Zugang zu Hochschulbildung für beruflich qualifizierte. Andererseits verstärken die Hochschulen ihre Angebote, um möglichst viele dieser Menschen auch zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen. Dazu gehören Angebote zum Lückenschluss für fehlendes Vorwissen ebenso wie eine Unterstützung des Lernprozesses durch klarer gestaltete Arbeitsstrukturen, die Selbstmotivation und Selbstorganisation erleichtern.

Insbesondere die in gestuften Studiengängen stärker vorhandene Strukturierung der Lern- und Bildungsprozesse hat die für ein erfolgreiches Studium notwendigen individuellen Fähigkeiten verändert. In den Diplom- und Magisterstudiengängen wies das Studium selbst wenig feste Gestaltungspunkte auf, Prüfungen fanden vor allem am Ende einzelner Studienabschnitte statt. Dadurch war die (wahrgenommene) Freiheit in der Auswahl von Veranstaltungen größer – die Möglichkeit (oder aus anderer Perspektive: Gefahr) sich zu verzetteln oder die Anmeldung zu grö-

ßeren Prüfungen aufzuschieben aber eben auch. Ein erfolgreicher Abschluss war damit ein Signal nicht nur fachlicher Qualifizierung, sondern auch ein Ausweis einer gewissen Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstmotivation und Zielstrebigkeit.

Mit der Umstellung auf gestufte Studiengänge und das semesterbegleitende Prüfen ist viel von der Freiheit des Auswählens und „mal Reinschnupperns“ verloren gegangen. Die durch einen erfolgreichen Abschluss neben der fachlichen Qualifikation ausgewiesene Kompetenz ist nunmehr diejenige, in einer klaren Struktur diszipliniert am Ball geblieben zu sein und regelmäßig Leistung erbracht zu haben. Die Fähigkeit zur Selbstmotivation ist in den Hintergrund getreten. Die neue Ordnung des Studiums hat insgesamt geholfen, weniger Menschen zu verlieren. Dieser Effekt ist zunächst einmal unabhängig vom Bildungshintergrund der Ursprungsfamilie, denn er geht auf unterschiedliche individuelle Fähigkeiten zurück. Die Neuordnung hat jedoch zusätzlich für diejenigen Strukturen geschaffen, die in ihrem privaten Umfeld keine Vorbilder zur Gestaltung von Bildungsprozessen haben und die ohne einen unterstützenden Rahmen auskommen müssen. Damit ist die Strukturierung der gestuften Studiengänge wichtig, um den Erfolg tertiärer Bildung unabhängig(er) vom Elternhaus werden zu lassen. Sie ist eine wichtige Basis für einen breiten gesellschaftlichen Zugang zu Bildung.

Mit der stärkeren Strukturierung geht auch einher, dass viele Studierende und Lehrende das Studium als verschult und mit einer zu starken Vorfestlegung auf

bestimmte Bildungsinhalte wahrnehmen. Mit der Definition von Studienverlaufsplänen und der Dokumentation der in jedem Semester erbrachten Leistung ist der Eindruck entstanden, ein Blick nach rechts oder links sei unerwünscht oder gar unmöglich. Bildung und Zertifizierung des Bildungsweges werden häufig als identisch empfunden. Damit ist in den letzten Jahren der Wunsch nach einer (wieder) stärkeren Selbstbestimmung in Bildungsprozessen gewachsen. Er wird häufig mit einer Demokratisierung des Lernweges und einer deutlicheren Fokussierung auf eigene Entwicklungsziele verbunden.

Neben diesen grundsätzlichen Strukturentwicklungen war die Zeit seit der Jahrtausendwende auch von einer medialen Veränderung geprägt. Zunächst einzelne Lehrende, dann die Hochschulen als Organisationen haben sich mit der Frage befasst, wie sich digitale Methoden in Studium und Lehre integrieren lassen und wie sie Bildungsprozesse befördern und verändern. Diese Integration hat sich aus drei Quellen gespeist: neuen Methoden in der Forschung und der wissenschaftlichen Kommunikation (z. B. Big Data, offene Publikationsformate etc.); neuen Gestaltungswegen für den Lernprozess selbst (z. B. Inverted Classroom, Massive Open Online Courses [MOOCs] etc.); und nicht zuletzt aus der Erwartung der Studierenden, mit den Medien zu arbeiten, die sie aus ihrem Umfeld kennen (häufig zusammengefasst mit dem Stichwort der Digital Natives). Die Nutzung digitaler Medien eröffnet auch einen Weg, formale Bildung in Lebensläufe zu integrieren, in denen gerade andere Aufgaben im Vordergrund stehen, wie zum

Beispiel die Versorgung einer jungen Familie, die Pflege von Angehörigen oder schlicht der Bedarf, das eigene Leben zu finanzieren.² Die Aufgabe dieser Integration von Bildung in vielfältige Lebenswege ist allerdings nur in Teilen durch eine fortschreitende Digitalisierung zu leisten. Hier gibt es ähnlich wie mit der Integration von Familie und Arbeitswelt noch offene Fragen auf vielen Ebenen. Für die Hochschulen gehört dazu die Frage nach dem Angebot eines Teilzeitstudiums – die Umsetzung fällt hier den Lehrenden ebenso schwer wie der Politik, die ein umfassendes Teilzeitangebot zwar fordert, jedoch an vielen Stellen die gesetzlichen Bedingungen dafür noch nicht geschaffen hat.

Die Entwicklung digitaler Plattformen und zeit- und ortsunabhängiger Lernformen hat nicht nur die Möglichkeiten für Lehre innerhalb der Hochschulen verändert, sondern auch ihre Rolle im Bildungssystem. Insbesondere hat sich die Exklusivität von Hochschulen in Bezug auf tertiäre Bildung gelockert. Unternehmen haben sich an Angeboten der großen amerikanischen Universitäten wie Coursera oder edX orientiert und eigene Plattformen entwickelt, um Lehre und Fortbildung für Mitarbeiter:innen zu gestalten. Basis für diese Fort- und Weiterbildungsprogramme sind sogenannte Micro-Degrees, d. h. für sich stehende zertifizierte Lerneinheiten zu spezifischen Themen, die häufig von Wissenschaftler:innen entwickelt und gestaltet werden. Micro-Degrees folgen in sich durchaus ähnlichen Bildungsstandards wie Lerneinheiten in hochschulischen Curricula. Es fehlt jedoch die Einbindung in ein festes, durchgeplantes und qualitätsge-

sichertes Curriculum, sodass zwei zentrale Elemente bisheriger öffentlicher Bildungsangebote fehlen: Kontext und transparente Zertifizierung. Insbesondere die fehlende Kontextualisierung ist einer der Gründe, warum deutsche Hochschulen bisher von einem strukturierten Angebot von Micro-Degrees Abstand genommen haben (Expertenkommission Forschung und Innovation 2019 und Hochschulrektorenkonferenz 2020). Mit diesem neuen Angebot von durchaus wissenschaftlich fundierten Angeboten durch Unternehmen geht einher, dass die Auswahl der Bildungsinhalte von anderen Interessen gesteuert ist als im öffentlichen tertiären Bildungssektor (Korn 2019). Diese Veränderung hat zwei Seiten: Einerseits nehmen Unternehmen damit wieder in einem stärkeren Maß an der Bildung Erwachsener teil – diese Beteiligung war mit der Verschiebung der beruflichen (Aus-) Bildung aus dem in Deutschland lange etablierten dualen Ausbildungssystem in die Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten zurückgegangen. Andererseits entstehen die nun bereitgestellten Bildungsinhalte vollkommen losgelöst von öffentlicher Meinungsbildung und können damit ohne Einbettung in andere gesellschaftliche Kontexte rein auf betriebswirtschaftliche Bedarfe fokussieren.³ Hierzu haben die Hochschulen noch keine abschließende Positionierung gefunden.

Bereits vor Beginn der Pandemie waren also Veränderungen im Gange, die das Potenzial bergen, die Hochschullandschaft in den nächsten Jahren massiv zu verändern.

- 2 Der Bedarf nach eigenständiger Studienfinanzierung wird sicher weiter steigen. Denn trotz steigender Studierendenzahlen (Destatis 2021) sinkt die Zahl der BAföG-Empfänger:innen – etwa im Jahr 2019 um mehr als 6 % im Vergleich zum Vorjahr (Destatis 2020).
- 3 Dass die Entwicklung formaler Bildungswege und insbesondere tertiärer Bildung sich auch schon in früheren Zeiten an den Bedarfen der Wirtschaft und an der Struktur der Gesellschaft orientiert hat, zeigen etwa Goldin & Katz 2008.

3 Veränderungen in der Pandemie

Mit dem ersten Lockdown im März 2020 waren die Hochschulen vor die enorme Herausforderung gestellt, innerhalb weniger Wochen einen Plan für ein Bildungsangebot in der Distanz zu entwickeln.

Die ersten Rückblicke auf diese Zeit aus dem Herbst 2020 zeigen, dass der Start in die erzwungene Distanzlehre erstaunlich gut gelungen ist – so skizziert es beispielhaft Gerhard Schneider in seinem Bericht „Von 0 auf 10 in 25 Jahren und von 10 auf 100 in zwei Wochen: E-Learning an der Universität Freiburg“ (Schneider 2020). Viele Lehrende haben sich mit großer Neugier, umfassendem Engagement und viel Innovationsfreude in die Semesterplanung geworfen. Die Vermutung liegt nahe, dass Viele bereits vor dem Sommer 2020 Ideen für digitale Lehr-Lern-Szenarien hatten, die sie jedoch erst mit dem äußeren Auslöser in eine erste Umsetzung brachten. Nun ist es nachvollziehbar, dass Menschen zögerlich sind, in einem funktionierenden und schon so vollen Lehralltag völlig neue Ansätze auszuprobieren. Denn diese Veränderung hat zwei Arten von Kosten. Sie braucht viel Zeit, die für anderes nicht zur Verfügung steht; und sie birgt das Risiko, dass unerwartete Ergebnisse eintreten, die dann statt zu Wohlwollen und Belohnung zu Kritik und Abwertung sowohl durch Studierende als auch durch andere Lehrende führen können. Die Notwendigkeit, Neues auszuprobieren, hat hier ein hilfreiches Umfeld für Kreativität geschaffen: Alle Kolleg:innen, die sonst kritisch nachgefragt hätten, waren froh, wenn

es Anstöße gab; die Studierenden haben viel Wertschätzung für Initiativen der Lehrenden gezeigt; in den meisten Veranstaltungen herrschte eine neugierige und fehlerfreundliche Stimmung;⁴ und nicht zuletzt wurden Ressourcen für die Lehre mobilisiert, die sonst nicht vorhanden gewesen wären – zum einen, weil viele Forschungsaktivitäten über Nacht zum Erliegen kamen, zum anderen, weil viele Mitglieder von Hochschulen in der Notlage ihre Forschungs-, Frei- und häufig auch Familienzeit dafür eingesetzt haben, die Lehre distanztauglich umzugestalten; die Hochschulen und die zugehörigen Ministerien haben in kurzer Zeit Ressourcen bereitgestellt, um Unterstützungsangebote und (Infra-)Struktur für das Lehren und Lernen auf Distanz zu schaffen.

Nach nunmehr drei Semestern in der Distanzlehre hat sich überall Gewöhnung und Erschöpfung breitgemacht und die Sehnsucht nach der Präsenz ist groß. Der Aufbruch und die damit verbundene Geduld für Unzulänglichkeiten der ersten Wochen und Monate ist vergangen. Dafür gibt es an vielen Stellen eine neue Professionalisierung von Distanzlehre, die eine gute Basis für die Weiterentwicklungen der nächsten Jahre bildet. Und – so ist zumindest mein persönlicher Eindruck und meine Hoffnung für ein langes Anhalten – es gibt in den Hochschulen nun die Gewissheit, dass die „Universitas“ – die Gemeinschaft der Lehrenden, Lernenden und Hochschulmitglieder im Allgemeinen – eine Gemeinschaft ist, die in der Not trägt und Kräfte, die vor der Krise unvorstellbar waren, mobilisiert. Damit bleibt die Möglichkeit, dass die Corona-

Pandemie eine „Krise“ in der Entwicklung der Hochschullehre ausgelöst hat und keine „Katastrophe“.

Damit das so sein kann, braucht es eine gute Auswertung der Erfahrungen der Pandemiesemester. Denn nicht alles ist gut gelungen und manche strukturelle Lücke hat sich gezeigt, die in den nächsten Jahren angegangen werden sollte.

So haben die Distanzsemester eine neue Perspektive auf die Vor- und Nachteile von Anwesenheit eröffnet. Eine erste Frage, nämlich die danach, was „Präsenz“ eigentlich heißt, wenn es physische und digitale Zusammenkünfte geben kann, haben Marija Stanisavljevic und Peter Tremp bereits im Herbst 2020 an Lehrende gestellt, die ihre Sicht auf „(digitale) Präsenz“ in kurzen Essays dargestellt haben (Stanisavljevic & Tremp 2020). Lehrende und Lernende haben sich mit den verschiedenen Aspekten von synchroner und asynchroner Vermittlung von Inhalten befasst – angefangen bei der Frage, welche Wirkung eine synchrone Organisation von Veranstaltungen auf die Arbeitsorganisation der Lernenden hat, bis hin zur Frage, welche Art von Feedback Lehrende auf ihre Ausführungen brauchen, um „gut“ zu unterrichten. Insbesondere die Laborwissenschaften sind zu der Frage gekommen, welche Anteile ihrer Wissenschaft handwerklich sind und ausschließlich im Tun vor Ort erlernt werden können und welche Teile durch Selbststudium oder mithilfe digitaler Instrumente erworben werden können.

Deutlich geworden ist in den drei Semestern, wie viel didaktischen und technischen Aufwand digitale oder digital gestützte Lehre braucht, wie viel Zeit

4 Ein Kollege fasste seine Erfahrungen zusammen mit: „Und wenn etwas nicht geklappt hat, haben wir miteinander gelacht und einen anderen Weg probiert.“

zunächst in die Neuentwicklung und dann in die Begleitung und Aktualisierung fließt. Die Befürchtung vieler Lehrender (und die Hoffnung mancher Finanzpolitiker:innen?), die Digitalisierung könnte als Werkzeug zur Kostensenkung in den Hochschulen eingesetzt werden, hat sich mit dem natürlichen Experiment der letzten Semester erledigt. Es ist vielmehr sehr klar, dass die digitale Lehre deutlich aufwändiger ist als die Präsenzlehre, wenn das fachliche und didaktische Ziel unverändert bleibt. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass mit digitalen Mitteln an manchen Stellen neue didaktische Möglichkeiten entstehen, die die Qualität der Lehre verbessern mögen – auch hier mit mindestens so hohem Aufwand wie zuvor.

Sichtbar geworden ist in den vergangenen Semestern auch ein großer Teil des bisher unsichtbaren „Backoffice“ der Lehre in den Hochschulrechenzentren, den didaktischen Servicestellen und den Organisationseinheiten der Verwaltung (angefangen von Raumbuchung über die Koordination in den Dekanaten bis hin zur Beratung der Studierenden).

Für alle Mitglieder von Hochschulen hat sich gezeigt, wie wichtig der soziale Austausch für alle wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Vorgänge ist. Studieren ist mehr als der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, Wissenschaft entsteht eben doch im Gespräch und auch die Organisation von Wissenschaft (sei es Forschung oder Lehre) funktioniert leichter im Austausch von Angesicht zu Angesicht.

Und nicht zuletzt ist deutlich geworden, dass der durch Präsenzlehre organisierte Alltag zufällige Be-

gegnungen ermöglicht, die – ohne dass es große Aufmerksamkeit erführe – Menschen zusammenbringen. Diese zufälligen Momente der Begegnung fehlen; das hat in den letzten Semestern viel Einsamkeit produziert vor allem bei den jungen und den internationalen Studierenden, den neu angekommenen Lehrenden sowie bei denen, die aus anderen Gründen nicht in feste soziale Gruppen integriert sind. Hier schaffen digitale Austauschräume nur unzureichenden Ersatz. Als große Frage stellt sich hier also, wie wir künftig Hochschule als sozialen Raum begreifen wollen, der die Bedürfnisse seiner Mitglieder in ihren verschiedenen Facetten einbezieht.

Dazu gehören auch Fragen, die sich in anderen Arbeitsfeldern und Lebensbereichen in ähnlicher Weise stellen: Distanzformate ermöglichen einerseits die Integration von Arbeit/Studieren und anderen Lebensaufgaben wie Erziehungs- und Pflegeaufgaben. Sie bergen andererseits die Gefahr von Entgrenzung und Überlastung, wenn Arbeitszeit plötzlich unsichtbar wird, weil sie nicht mehr an einem gemeinsamen Ort stattfindet. Die Digitalität kann Barrieren abbauen, weil sie Zeitrhythmen entzerrt und schwer zu überwindende physische Distanzen aus der Alltagsorganisation entfernt. Sie kann neue Barrieren schaffen, wenn Partizipation eine (teure) technische Grundausstattung braucht, Sinneseinschränkungen übersieht oder auf bestimmte Formen der sozialen Interaktion setzt und andere ausklammert. Es entstehen auch neue Friktionen für den Lernprozess der Studierenden, denn sie sind nun nicht nur abhängig von der fachlichen und di-

didaktischen Fähigkeit ihrer Lehrenden, sondern zusätzlich auch von deren Willen und Möglichkeiten, digitale Räume zu etablieren und sinnvoll zu nutzen.

Damit gibt es eine hinreichende Anzahl an Themenfeldern, die in den nächsten Jahren zu einer umfassenden Bearbeitung einladen.

4 Themen für die Hochschullehre der 2020er

Für die Entwicklung von Studium und Lehre lassen sich aus den vergangenen Semestern Erkenntnisse auf der Mikroebene (Lehrveranstaltung bzw. Modul), der Mesoebene (Studiengang oder Studiengangteile bzw. Institut oder Fachbereich) und der Makroebene (Rahmenbedingungen der Hochschullehre) gewinnen. Ich möchte dies exemplarisch an der Frage „Wie viel und welche physische Präsenz ist sinnvoll oder nötig?“ skizzieren.

Für die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen (Mikroebene) haben viele Lehrende neue Zugänge entwickelt. Diese zusammenzutragen und daraus eine strukturierte Diskussion über Formate zu entwickeln, erscheint mir ein lohnendes Vorgehen. Was bedeutet fachliche Qualität in der einzelnen Lehrveranstaltung? Wie viel Input von der Lehrperson ist nötig, wo profitiert sie von Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. der Lernenden untereinander? Wo findet Lernen am besten in der Gruppe statt und wo ist (begleitetes) Selbststudium der zielführendere Weg? Am

deutlichsten sind die neuen Möglichkeiten sicher für das Format der („großen“) Vorlesung. Vorlesungen sind diejenigen Veranstaltungen gewesen, die in den letzten drei Semestern am längsten von der physischen Präsenz ausgeschlossen waren. Viele Lehrende teilen die Erfahrung, dass eine asynchron gehaltene Vorlesung ein anderes Drehbuch und eine andere Dramaturgie benötigt als eine Präsenzvorlesung. Auch ist die Anforderung an die Konzentration und Präsenz der Lehrperson eine andere – denn es fehlt der Gesprächsaspekt und die Darstellung fokussiert sich viel stärker auf den präsentierten Inhalt. Studierende erhalten dafür die Möglichkeit, sich mit dem Inhalt im eigenen Tempo zu befassen. „Es war toll, dass ich die Präsentation anhalten und an einigen Stellen zurückspulen konnte. Das geht im Hörsaal nicht,“ war eine Rückmeldung von Studierenden, die mir mehrere Kolleg:innen berichteten. Vielleicht lassen sich für die Zukunft hier Wege finden, wie sich eine gut aufbereitete asynchron stattfindende Wissensvermittlung im digitalen Raum mit einer Schaffung neuer Gesprächs- und Austauschszenarien in der physischen Präsenz kombinieren lässt. Der Inverted Classroom hat hier schon viele Ansätze gezeigt (z. B. Freisleben-Teutscher & Spannagel 2016; Loviscach 2019), die sich sicher noch weiterentwickeln und mit den Erfahrungen so vieler Kolleg:innen aus einer großen Breite an Fächern verfeinern lassen. Mit einer Nutzung (asynchroner) digitaler und physischer Präsenzelemente lassen sich möglicherweise auch die zuvor angesprochenen Fragen der Unterstützung der Selbstorganisation und

der Integration von Bildung in unterschiedliche Lebensläufe adressieren.

Auf der Mesoebene weist die Frage nach der Notwendigkeit von Präsenz ebenso auf Anknüpfungspunkte zum Weiter- und Neudenken bestehender Modelle hin. Die Grundidee eines Studiengangs ist es, dass das vorgesehene Curriculum eine vordefinierte und aufeinander bezogene Auswahl an Kompetenzen vermittelt. Diese sollen idealerweise in Ketten von aufeinander aufbauenden Modulen vermittelt werden. Kern eines Curriculums muss es daher sein, dass die darin enthaltenen Module zueinander in Beziehung stehen. Diese Verbindung ist ein Teil der Begründung, warum es für eine abschließende Zertifizierung Vorgaben für die Studierenden in der Auswahl von Modulen und Lehrveranstaltungen gibt.

Nun haben viele Hochschulen in den vergangenen Semestern auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Anwesenheit von Studierenden mit gestuften Konzepten reagiert. Hier war es die Aufgabe von Lehreinheiten, für ihre Studiengänge diejenigen Veranstaltungen auszuwählen, für die eine Erreichung des Kompetenzziels des Studiengangs eine physische Präsenz im jeweiligen Szenario notwendig erscheinen ließ. Zu erwarten wäre, dass in einem aufeinander bezogenen Curriculum eine solche Entscheidung von den Lehrenden des jeweiligen Studiengangs nur gemeinsam getroffen werden kann. Eine solche gemeinsame Abwägung ist in vielen Gruppen – auch unter umfassender Einbeziehung von Studierenden – erfolgt und hat schon jetzt gemeinsames Entwicklungspotenzial

gezeigt. Hier sind in den nächsten Jahren eine umfassende Auswertung und eine Weiterentwicklung von Studiengängen in sehr unterschiedliche Richtungen zu erwarten.

Dort, wo eine Entscheidung für eine „unbedingt notwendige physische Präsenz“ von einzelnen Lehrenden oder von Teilgruppen getroffen werden konnte, gibt es zumindest einen Anhaltspunkt für ein genaueres Hinsehen. Diese Entscheidungen lassen sich meines Erachtens in drei Kategorien teilen: Viele Lehrende, die für sich zwingend physische Präsenz gefordert haben, hätten mehr Unterstützung in der didaktischen oder technischen Umsetzung von distanten Formaten gebraucht – hier gibt es einen Hinweis auf notwendige unterstützende Infrastruktur bzw. eine bessere Information darüber. Eine zweite Gruppe bilden die Lehrenden, die einen so umfassenden Überblick über das Curriculum haben, dass sie die Entscheidung, die eigene Veranstaltung müsse prioritär in Präsenz stattfinden, ohne die Kolleg:innen treffen können. Für diese Gruppe lässt sich aus der Beobachtung fehlender Absprachen keine neue Erkenntnis ableiten. Mehr Erkenntnis lässt sich aus der Betrachtung der dritten Gruppe ziehen: Hier gibt die Tatsache, dass es keine Absprache für die Entscheidung für physische Präsenz brauchte oder dass die Absprache nur in einer Teilgruppe des Kollegiums erfolgen musste, einen Hinweis darauf, dass es noch Entwicklungspotenzial für den Studiengang gibt. Der Hinweis wäre hier, dass der Gestaltungsbedarf der betroffenen Module eher unabhängig vom Rest des Curriculums ist und Bezie-

hungen eher über nötige Vorfähigkeiten oder den Erwerb für den weiteren Studienverlauf notwendiger Fähigkeiten bestehen. Wenn dem so ist, lassen sich hier im Sinne der zuvor (Abschnitt 2) beschriebenen stärkeren Selbstbestimmung und einer Demokratisierung von Bildungswegen möglicherweise mehr Freiheitsgrade für Studierende einräumen. Die Digitalisierung selbst kann solche Wahlprozesse stärken, indem sie eine durch lernende Algorithmen gestützte Beratung für die Wahl der Studierenden ermöglicht. So würde auch für diejenigen, die Struktur brauchen, weiter ein Angebot existieren – der Heterogenität der Lernenden könnte umfassend Rechnung getragen und das Bildungsangebot an Vorfähigkeiten und Lebensumstände angepasst werden.

Auch wäre hier ein Anknüpfungspunkt für die Entwicklung von Micro-Degrees gefunden, die alleinstehende Module für die Rückkehr von Absolvent:innen an die Hochschulen im Sinne des lebenslangen Lernens oder die Entwicklung von Weiterbildungskooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen nutzen. Damit könnte auch der Anspruch der Gesellschaft, tertiäre Bildung in ihrem Gestaltungsrahmen zu halten (statt sie in den Kontext unternehmerischer Bedarfe und Entscheidungen zu stellen), gestärkt werden.

Auf der Makroebene ist mit den letzten Semestern eine ganze Reihe von Anpassungsbedarfen in der Regulierung von Studium und Lehre deutlich geworden: Die ohnehin schon in die Jahre gekommenen Lehrverpflichtungs- und Kapazitätsverordnungen brauchen

eine Erneuerung, um den veränderten Arbeitszeitbedarfen von digitaler und digital gestützter Lehre gerecht zu werden. Gleiches gilt für Regelungen zum Teilzeitstudium und zum BAföG für Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen. Diese Bedarfe sind schon vielfach erkannt – sie seien auch hier verstärkend erwähnt.

Darüber hinaus braucht eine Neugestaltung von Studium und Lehre, die digitalen Formen ebenso gerecht wird wie der physischen Präsenz, eine neue Konzeption von Hochschulbau. Es braucht Räume für selbstbestimmtes Lernen. Dazu gehören Makerspaces ebenso wie Aufenthaltsräume für Studierende, die zwischen synchronen digitalen und Veranstaltungen in physischer Präsenz pendeln. Für diese Orte sind in den Raumberechnungen für den Hochschulbau bisher zu wenig Kapazitäten vorgesehen.

Es braucht ferner neue Konzepte von Lehrräumen, die hybride Veranstaltungen und die zugehörige Interaktion zwischen physisch und digital Anwesenden unterstützen. Und nicht zuletzt haben die vergangenen Semester verdeutlicht, wie sehr Lehre – und auch Forschung – profitieren könnten, wenn „die Wissenschaft“ und „die Verwaltung“ näher beieinander säßen. Auch hier sind neue Ideen für den Hochschulbau nötig.

Insgesamt werden sich auf allen drei Ebenen (Mikro, Meso und Makro) zahlreiche Einladungen zum Austausch finden, wenn wir uns alle intensiv mit der Frage „Was genau hat uns gefehlt, als wir uns nicht treffen konnten?“ befassen. Es wird sich zeigen: Vieles und

Elementares, das Bildung und Wissenschaft auszeichnet. In den zahlreichen Antworten auf diese Frage liegen wertvolle Ansätze zur Entwicklung von Studium und Lehre. Ein paar davon habe ich hier darzulegen versucht. Die Ergebnisse der in den nächsten Jahren vorgenommenen Veränderungen werden sich vermutlich erst in den 30er Jahren unseres Jahrhunderts zeigen. Gleichwohl wird es aufregend sein, mit ihnen zu beginnen.

Literatur

Destatis (2021). Studierende an Hochschulen – Sommersemester 2020. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, 29.01.2021.

Destatis (2020). Bafög-Statistik 2019: Rückgang der Geförderten um 6,4 %. Pressemitteilung Nr. 290 des Statistischen Bundesamtes vom 3. August 2020. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/PD20_290_214.html (04.06. 2021)

Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) (Hrsg.) (2019). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019. Berlin: EFI.

Freisleben-Teutscher, C. F. & Spannagel, C. (2016). Inverted Classroom meets Kompetenzorientierung. In: Haag, J., Weißenböck, J., Gruber W., Freisleben-Teutscher, C. F. (Hrsg.). Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices. Beiträge zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20. Oktober 2016. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten, 57–67.

Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard UP.

Hochschulrektorenkonferenz (2020). Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. Mitgliederversammlung der HRK vom 24.11.2020. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation> (04.06.2021)

Korn, E. (2019). Non-Digital Competencies for a Digital World: Why Higher Education Needs Humanities and STEM Disciplines. *Amerikastudien / American Studies* 64(1), 95–109. <https://doi.org/10.33675/AMST/2019/1/9>

Loviscach J. (2019). Inverted Classroom Model: mehr als nur eine Vorbereitung mit Videos. In: Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.). *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer, 87–97. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_5

Schneider, G. (2021). Von 0 auf 10 in 25 Jahren und von 10 auf 100 in zwei Wochen: E-Learning an der Universität Freiburg. In: Dittler, U. & Kreidl, C. (Hrsg.). *Wie Corona die Hochschullehre verändert – Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von E-Learning*. Wiesbaden: Springer Gabler, 149–158.

Stanisavljevic, M. & Tremp, P. (Hrsg.) (2020). *(Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4291793>

Zitiervorschlag:

Korn, E. (2021). Vor uns die anregenden 20er? – Ideen für die Hochschullehre nach der Pandemie. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 1–8.

DOI: 10.55310/jfhead.4



Statement zu „Digitalisierung im Wissenschaftsbereich – Potenziale ausbauen!“

Claudia Bade¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.6

Abstract

2017 hatte die Leiterin der Geschäftsstelle des HDS – Dr.ⁱⁿ Claudia Bade – Gelegenheit, im Ausschuss für Wissenschaft des sächsischen Landtages als Expertin zum Thema „Digitalisierung im Wissenschaftsbereich – Potenziale ausbauen!“ Position zu beziehen. Vielleicht lassen sich aus dem hier veröffentlichten Statement einige Perspektiven für die Zukunft der Hochschullehre, Hochschuldidaktik und Hochschulmediendidaktik ableiten.

Keywords

Digitalisierung; Hochschullehre; Hochschuldidaktik

- 1 Dr.ⁱⁿ Claudia Bade
Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS)
claudia.bade@hd-sachsen.de

Anhörung von Sachverständigen im Ausschuss für Wissenschaft und Hochschule, Kultur und Medien am 27. 3. 2017

Sehr geehrte Staatsministerin Stange,
sehr geehrter Vorsitzender,
sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für die Einladung!

Wenn man, wie ich, als Lehrende und Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen eingeladen wird, zur Digitalisierung im Wissenschaftsbereich zu sprechen, dann sehen Sie es mir bitte nach, dass ich mich in den kommenden 10 Minuten auf die digitale Hochschulbildung konzentriere.

Die auszubauenden Potenziale bei der Digitalisierung im Wissenschaftsbereich sehe ich vor allem bei den Menschen, heißt bei den Wissenschaftler:innen, die ja sowohl Forschende als auch Lehrende sind, und bei den Studierenden. Wenn ich im Folgenden von Lehrenden spreche, dann denke ich dabei allerdings an alle Statusgruppen, die es an Hochschulen so gibt: Professor:innen, PostDoc, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Labor-Ingenieur:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Lehrbeauftragte, Tutor:innen ... Will man die Potenziale der Digitalisierung in Sachsen ausbauen, so benötigt man stärker als bisher Angebote und Ausschreibungen, die es allen Statusgruppen er-

möglichen, Förderung zur Digitalisierung ihrer Lehre zu erhalten! Das ist meine erste zentrale Aussage.

Als Didaktikerin frage ich mich natürlich sofort: was kann ich tun, um Potenziale auszubauen, und wie kann ich es tun?

Es gibt da eigentlich nur eine wichtige Sache: ich kann versuchen, Ihnen in den noch verbleibenden Minuten deutlich zu machen, dass Digitalisierung ein Instrument ist, um das Lernen der Studierenden zu verbessern. Lehre kann durch gut portionierte und richtig eingesetzte Digitalisierung das Studium verbessern, das Lehren an Hochschulen studierendenorientierter gestalten und das Lernen im guten Sinne individualisieren. Aber Digitalisierung ist eben nur ein Instrument und muss sich im Sinne guter Lehre anderen viel wichtigeren Aspekten unterordnen – so meine zweite zentrale Aussage. Um es am Anfang mal sehr direkt zu formulieren: eine schlechte Vorlesung wird nicht dadurch gut, dass man sie filmt und auf eine Lernplattform stellt.

Sie wird gut, wenn ein:e Lehrende:r sich fragt, warum läuft sie schlecht, wo gehen Lehr- und Lernziele auseinander, passt meine Art der Vermittlung zu dem, was und wie die Studierenden lernen, wer kann mich darin unterstützen, meine Lehre studierendenorientierter zu gestalten. Und wenn ich dann feststelle, dass eine Lehrplattform, ein Inverted oder Flipped Classroom, eine digitale Prüfung, ein E-Portfolio oder was es auch sonst noch an digitalen Instrumenten gibt, helfen kann, dann muss ich diese – wie auch meine analogen Instrumente – gut vorbereiten, be-

wusst einsetzen und evaluieren sowie ständig aktualisieren.

- Was sind die Ziele meiner Lehre?
- Was sind die Lernziele der Studierenden?
- Welche Methoden kann ich nutzen und welche Methoden kann ich für die Studierenden zur Verfügung stellen?
- Wie will ich das Gelernte prüfen und evaluieren?

Diese Fragen müssen beantwortet und aufeinander abgestimmt sein und erst dann suche ich nach Instrumenten, die digital sind oder auch nicht.

Hochschulforscher wie John Biggs haben dies ebenso formuliert wie Erwachsenenbildner:innen oder – gerade letzte Woche – Teilnehmende auf der Programmkonferenz des Qualitätspakt Lehre in Berlin: Digitalisierung ist eine Erweiterung des Werkzeugkastens für gute Lehre, nicht mehr und nicht weniger! So meine dritte zentrale Aussage. Oder, um es mit den Worten von Grady Booch etwas plastischer auszudrücken: „A fool with a tool is still a fool.“ Wenn also ein Narr mit einem Hammer immer noch ein Narr ist, muss ich meine Werkzeuge beherrschen oder zu beherrschen erlernen – eine kleine, nicht unwichtige Ergänzung zu der zentralen Aussage Nr. 3.

Was nun gerade die Beherrschung der digitalen Werkzeuge in meinem Kasten betrifft, so gibt es in Sachsen Einrichtungen und Organisationen, die mir bei der Beherrschung des Hammers, um bei dem Bild zu bleiben, helfen:

Ein:e Lehrende:r wendet sich z. B. an das Medien- oder E-Learning Zentrum ihrer/seiner Hochschule, das bei der technischen Umsetzung großartige Hilfe leisten. Zügig kommt dann jedoch auch eine Mail oder ein Anruf bei uns im HDS oder den Hochschuldidaktiker:innen vor Ort an: „Ja, die Lernplattform hab ich jetzt ..., die Vorlesung ist gefilmt, aber ...“ und dann geht es um Fragen wie: „Wie bringe ich Präsenz und Online-Phasen zusammen? Wie berate und begleite ich, wenn ich die Studierenden nicht mehr jede Woche sehe?“ bzw. noch häufiger „Welche Methoden gibt’s da überhaupt und ist das die richtige Herangehensweise, um mein Fach, die Menge an Stoff, die ich vermitteln muss, den Studierenden überhaupt nahe zu bringen? Und eigentlich dachte ich auch, ich hätte jetzt weniger Arbeit mit der Lehre, aber das Digitale kostet ja doch viel mehr Zeit, als ich gedacht habe ...“.

Viele Lehrende begrüßen wir dann in unseren Kursen, in denen es um mediendidaktische Grundlagen und digitale Werkzeuge geht. Aber noch häufiger sehen wir, dass hier eine eins-zu-eins Beratung notwendig ist, um Digitalisierungsanspruch, Inhalte und manchmal auch noch technische Möglichkeiten der Hochschule überhaupt ansatzweise zusammenzubringen.

Dies wird aktuell durch vier Mediendidaktikerinnen in einem Verbundprojekt für ganz Sachsen, finanziert durch Bundesmittel und jeweils auf 0,5 VZÄ, und durch eine Mediendidaktikerin am HDS mit 0,25 VZÄ geleistet. Wie intensiv die Beratung da sein kann, können

Sie sich bei der Anzahl an Lehrenden an sächsischen Hochschulen vorstellen. Will man die Potenziale, die bei den sächsischen Lehrenden definitiv vorhanden sind, weiter ausbauen, so muss man mehr Möglichkeiten zur Begleitung und Coaching der Lehrenden durch Hochschuldidaktiker:innen schaffen, die medienwissenschaftlich qualifiziert sind. Sie ahnen es, dies ist zentrale Aussage Nr. 4!

Dass die Potenziale hierfür bei Weitem noch nicht ausgeschöpft sind, zeigt der Artikel von Matthias Heinz (2017) im Band „Trendy, hip und cool: Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule?“ (Tagungsband des Jungen Forums Medien- und Hochschulentwicklung in Dresden). Er betrachtet gezielt die Gruppe derer, die Angebote konzipieren und durchführen, und stellt fest, dass sowohl eine gemeinsame Kommunikationsbasis als auch die individuellen Kompetenzen Lehrender maßgeblich dafür verantwortlich sind, wie stark E-Learning (hier: in den Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung) verankert ist. „Da sich Hochschulakteure fehlende Kompetenzen oft nicht eingestehen“ (ebd. S. 134), sollten hier sensible Unterstützungsangebote unterbreitet werden. Gerade aus diesem Grund hat sich die Leitung des HDS für eine geregeltere Zusammenarbeit zwischen dem AK E-Learning der Landesrektorenkonferenz und dem HDS ausgesprochen, z. B. durch einen Kooperationsvertrag.

Neben den HDS-Kursen zur digitalen Hochschulbildung – in den letzten vier Jahren fanden allein zu diesem Themenschwerpunkt fast 70 Kurse statt, die

von 650 Lehrenden aus ganz Sachsen besucht wurden – ist es unerlässlich, die zu unterstützen, die neue Wege der Digitalisierung der Lehre erproben möchten. Dies geschieht z. B. durch die Ausschreibungen des AK E-Learning. Doch erinnere ich hier noch einmal an die Statusgruppen und daran, dass wir Zugänge schaffen müssen, dass die von einigen wenigen entwickelten Tools oder Werkzeuge auch ihren Weg zu anderen Lehrenden finden und in anderen Hochschulen angewandt werden. Ein fünfter wichtiger Aspekt. Will man Potenziale ausbauen, so muss man die digitale Hochschulbildung in Sachsen auf ein breites Fundament stellen! Heißt, man benötigt ein gutes niederschwelliges und individuelles Angebot, das viele Lehrende und Lernende erreicht, Lehre und Lernen effizienter gestaltet und qualitativ verbessert.

Um noch ein konkretes Beispiel zu nennen: ein Format sind Werkstätten, die den Lehrenden Raum und vor allem Unterstützung geben, digitale Aspekte in die Lehre einzubauen. Zunehmend sind bei diesen Veranstaltungen auch Lehrende dabei, die dies bereits erfolgreich realisiert haben und ihre best practice Beispiele weitergeben. Ein weiterer Aspekt, der eben schon anklang, ist die Zeit: Digitalisierung bringt kurzfristig keine Zeitersparnis mit sich, vor allem dann nicht, wenn Inhalt, Zielgruppe und Ziele *nicht* zu digitalisieren sind und Digitalisierung zum Selbstzweck geschieht – weil man das nun mal heute so macht, weil es trendy und hip ist, weil es die Studierenden angeblich erwarten und es sich so gehört oder weil es dafür Mittel gibt. Digitalisierung, Aspekt Nr. 6, sollte nur

dann in der Hochschullehre geschehen, wenn sie der Lehre einen Dienst erweist!

Dafür benötigen Lehrende und Lernende jedoch Zeit und Raum, um sich auszuprobieren. Es müsste eine Experimentierklausel geben oder Lehrinnovationsfonds, um trotz strikter Modulbeschreibungen neue Werkzeuge in der Lehre testen zu können.

Das Stichwort Modulbeschreibung möchte ich als letzten Punkt noch aufgreifen, um auf die unterschiedlichen Ebenen hinzuweisen, auf denen in der Hochschullehre Digitalisierung wirkt:

- auf der Mikroebene, indem ich die Interaktion mit den Studierenden durch digitale Instrumente verbessern kann und Lernen individualisieren kann,
- auf der Meso-Ebene, durch effiziente, studierendenorientierte Lehrveranstaltungsplanung und Curriculumsentwicklung, die auch den digitalen Raum berücksichtigt – d. h. aber auch, dass sich Workload-Planungen dadurch verändern und Studien- und Prüfungsordnungen angepasst werden müssen. Schreibt sich eine Hochschule eine Lehrverfassung, so muss der Umgang mit der digitalen Hochschulbildung geregelt werden. Und dies führt zur dritten Ebene:
- auf der Makro-Ebene betrifft eine sinnvolle Digitalisierungsstrategie die Hochschule als Ganzes, verändert ihre Strukturen und muss in ihrer Organisationsentwicklung Berücksichtigung finden.

Ich komme zu meinem siebten und letzten Aspekt: Wichtig ist es hierbei, von der reinen Projektförderung – denn Lehre ist kein Projektgeschäft – hin zu langfristigen Konzepten zu gelangen! Sonst bleiben wir bei vereinzelt Digitalisierungsprojekten einzelner Hochschullehrender, die weder nachhaltig noch weitreichend genug sind, um viele Lehrende und Lernende davon profitieren zu lassen.

Die digitalen Werkzeuge, die Lehrende nutzen, müssen Teil eines weit größeren didaktischen Konzepts sein. Als Lehrende:r muss ich überlegen, welche Inhalte ich z. B. in die Selbstverantwortung der Studierenden legen kann. Diese muss ich wiederum so didaktisieren, dass LERNEN der Studierenden möglich ist. Denn das sollte ja das oberste Ziel meiner Lehre sein oder wie es Manfred Prenzel, Vorsitzender des deutschen Wissenschaftsrats bis Anfang 2017, formuliert: „Die Aufgabe von Lehre ist es, die Wahrscheinlichkeit des Lernens zu erhöhen!“

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Zitiervorschlag:

Bade, C. (2021). Statement zu „Digitalisierung im Wissenschaftsbereich – Potenziale ausbauen!“ In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 9–12.

DOI: 10.55310/jfhead.6



Statement zu

„Krisenbewältigung und Krisenmanagement – Infektionsschutzmaßnahmen, Hilfen und Schlussfolgerungen zur Corona-Pandemie im Freistaat Sachsen, hier im Bereich Wissenschaft, Hochschulen und Forschung sowie Kultur und Tourismus“

Claudia Bade¹

Abstract

2020 hatte die Leiterin der Geschäftsstelle des HDS – Dr.ⁱⁿ Claudia Bade – Gelegenheit, im Ausschuss für Wissenschaft des sächsischen Landtages als Expertin zum Thema „Krisenbewältigung und Krisenmanagement – Infektionsschutzmaßnahmen, Hilfen und Schlussfolgerungen zur Corona-Pandemie im Freistaat Sachsen, hier im Bereich Wissenschaft, Hochschulen und Forschung sowie Kultur und Tourismus“ Position zu beziehen. Vielleicht lassen sich aus dem hier veröffentlichten Statement einige Perspektiven für die Zukunft der Hochschullehre, Hochschuldidaktik und Hochschulmediendidaktik ableiten.

Keywords

Digitalisierung; Hochschullehre; Hochschuldidaktik; Lehre in der Pandemie

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



DOI: 10.55310/jfhead.8

1 Dr.ⁱⁿ Claudia Bade
Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS)
claudia.bade@hd-sachsen.de

Anhörung von Sachverständigen im Ausschuss für Wissenschaft und Hochschule, Kultur und Medien am 23. November 2020

Sehr geehrte Doktorin Maicher, sehr geehrte Staatsministerin, sehr geehrter Staatsminister, sehr geehrte Mitglieder des Ausschusses, sehr geehrte Damen und Herren,

vielen Dank für die Einladung und die damit verbundene Wertschätzung.

Die gute Nachricht zuerst: Sie und die Hochschulen des Freistaats können sich sehr glücklich schätzen – wir haben großartige Lehrende, die forschungsorientiert und studierendenorientiert ihre Aufgaben professionell, engagiert und reflektiert auch unter den Pandemie-Bedingungen absolviert haben und absolvieren. Aber: diese Lehrenden wurden mit ihrer wichtigen Aufgabe in den letzten Monaten sehr allein gelassen. Sie wurden sehr spät oder gar nicht informiert. Dies hat zu Planungsunsicherheiten geführt, die bei vielen zur Erschöpfung und Ernüchterung beigetragen haben. Außerdem mussten sich Lehrende vor allem in den ersten Monaten der Pandemie vieles selbst organisieren. Es wird Sie nicht wundern – vor allem auf die eher unerfreulichen Aspekte möchte ich eingehen.

Alles, was ich Ihnen in den nächsten Minuten beschreibe, basiert auf Rückmeldungen, die wir im Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen von Lehrenden erhalten haben, und auf Berichten, die uns Lehrende zur Verfügung stellen oder die sie im Rahmen ihres Hochschuldidaktik-Zertifikats anfertigen. Punktuell beziehe ich mich zusätzlich auf eine Studie, die wir durchgeführt haben, sowie auf eine der vielen Covid-19-Befragungen.

Steigen wir ein, indem wir eine kleine Zeitreise in den März 2020 versuchen. Die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften waren schon in das Semester gestartet, die Universitäten kurz vor Semesterbeginn – business as usual. Bei uns im HDS liefen viele Grundlagenkurse, um Lehrende so vorzubereiten, dass sie nicht einfach nur ihr Wissen weitergeben, sondern es hinbekommen, dass Studierende in ihren Veranstaltungen lernen können – das hört sich einfach an, ist es aber nicht.

Und dann: „Adobe Connect funktioniert nicht mehr. Was ist dieses BigBlueButton? Ich habe eine private Zoom-Lizenz, darf ich die nutzen? Meine Uni will mit WebEx arbeiten, was ist das? An der Hochschule, an der ich noch einen Lehrauftrag habe, geht nur GoTo-Meeting! Meine Hochschule hat OPAL, ich will aber lieber Moodle nutzen, aber im URZ erreiche ich niemanden. 1/3 meiner Studierenden haben kein stabiles Internet. Wo bekomme ich denn jetzt ein Headset her? Einige Studierende haben keine Webcam. Meine technikaffine Kollegin nutzt ja schon seit Jahren dieses Lernmanagementdings, wie geht das eigentlich? Kann

ich Loom nutzen? Wer kauft mir denn eine Camtasia Lizenz?“ Technische Fragen nach: „Welches Tool nutzt meine Hochschule? Wie komme ich an die Lizenz? Was haben die Studierenden eigentlich zur Verfügung und was darf ich von ihnen verlangen?“ haben vor allem die ersten Wochen und Monate bestimmt.

Erinnern Sie sich noch an meine einleitenden Worte? Falls nicht oder nur noch ungenau, dann geht es Ihnen wie vielen Studierenden und Lehrenden. Vor lauter Technikkuddelmuddel traten inhaltliche und didaktische Fragen in den Hintergrund. Wenn Studierende an sächsischen Hochschulen jedoch die beste Lehre erhalten sollen, eine Lehre, die sie für verantwortungsvolle, gesellschaftliche Aufgaben in Wirtschaft, Verwaltung, Politik, Gesundheit, Wissenschaft, Bildung und Kultur vorbereiten soll, braucht es spätestens jetzt eine Umkehr. Raus aus dem Krisenmodus, raus aus dem rein technologischen Blick auf Lehre hin zu klugen, hochschulübergreifend abgestimmten Konzepten für Lehre und Prüfungen – ob digital, analog, hybrid, blended, synchron oder asynchron. Welche Konsequenzen kann ich aus den Entwicklungen der letzten Monate in Hochschullehre und Hochschuldidaktik ableiten? Ich sehe vier zentrale Punkte.

Erstens: Engagierte Lehrende brauchen viel mehr Wertschätzung!

Viele Lehrende haben seit März unendlich Großartiges geleistet. Sie tun dies, weil sie sich für ihr Lehrgebiet, welches ja auch ihr Forschungsgebiet ist, begeistern

und weil sie diese Begeisterung und ihr Wissen teilen wollen. Sie sind bis jetzt unorthodoxe Wege gegangen und werden diese wohl auch in den nächsten Monaten gehen, sie bauen komplette Veranstaltungen um, haben sich so ausgestattet, dass sie interaktive Vorlesungen aus dem heimischen Wohnzimmer halten. Sie haben Lehrbriefe entwickelt und zur Verfügung gestellt, bieten digitale Beratungen an, um mit Studierenden auf neuen Wegen in den Dialog zu treten. Dies bedeutet vor allem: viel mehr Zeit in die Lehre investieren, gelegentlich rund um die Uhr für Beratung und Begleitung zur Verfügung stehen und sich aus lieb gewonnenen Komfortzonen hinausgeben. Falls es für Akademikerinnen und Akademiker je „normale“ Arbeitszeiten gab – seit März 2020 gibt es die nicht mehr.

Es mag simpel klingen, aber aus vielen Äußerungen wissen wir: Lehrende hätten sich über ein „Danke, Sie leisten einen wichtigen Beitrag“ gefreut und sie hätten ihn verdient. Mit Wertschätzung meine ich aber nicht nur eine inhaltliche und emotionale Wertschätzung, sondern auch eine strukturelle. Diese beginnt – peinlich genug – bei der Verhinderung von prekären Arbeitsbedingungen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Strukturelle Wertschätzung meint auch Begleitung und Support bei den Aufgaben, die nicht Lehrende und Studierende lösen sollten, sondern andere – z.B. bei dem Technikkuddelmuddel, aber auch bei Rechtsfragen in der Lehre und natürlich auch bei meinem Gebiet, der Lehrentwicklung und Hochschuldidaktik.

Die erwähnte Begleitung sollte nicht nur an großen Universitäten möglich sein, sondern an allen sächsi-

schen Hochschulen. Wir im HDS haben da im übrigen ganz gute Erfahrungen mit einem sachsenweiten Verbund gemacht. Letztendlich ist es auch eine strategische Entscheidung, denn strukturelle Wertschätzung leistet einen Beitrag zu einem starken und attraktiven Wissenschafts- und Studienstandort Sachsen.

Die nächste Krise wird kommen und wir sollten aus dieser aktuellen Krise lernen und besser zurückkommen und Lehrenden bessere Lehrmöglichkeiten schaffen.

Zweitens: Wir müssen über Lehrqualität offen sprechen!

Sie möchten wissen, ob die Lehrenden auch etwas loben, ob etwas gut gelungen ist?

Dass – so absurd sich das zuerst anhören mag – die Türen in der Pandemie aufgegangen sind, ist so eine positive Nachricht.

Hochschullehre findet in Präsenz meist hinter verschlossenen Türen statt. Hospitationen durch Kolleg:innen werden häufig nicht sehr geschätzt. In unseren hochschuldidaktischen Kursen sind sie verpflichtend und einigen Lehrenden graut so lange davor, bis sie es selbst erlebt haben und zum Highlight des Kurses wählen. Im digitalen Sommersemester wurde auf einmal viel schneller geteilt, voneinander gelernt, über Lehre diskutiert und auch gestritten. Diese offenen Türen sollten wir unbedingt beibehalten oder wie ein Lehrender schrieb: „Dass dieser kollegiale Austausch über die Lehre [...] im Sommersemester verstärkt zu Stande ge-

kommen ist, lässt sich in meinen Augen bereits als ein positiver Effekt der derzeitigen Krise benennen.“ Allerdings ist es meiner Einschätzung nach durchaus schade, dass es erst eine solche Ausnahmesituation und die Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum brauchte, um auf allen Ebenen – an der Universität, den Instituten, sowie im Kleinen unter Kolleg:innen – Lehre tatsächlich als zentralen Bestandteil der Universität zu begreifen und zu thematisieren.

Drittens: Wir benötigen eine solide Datenbasis!

Um der erwähnten Wertschätzung ein Stück weit Rechnung tragen zu können, brauchen wir mehr Daten, die methodisch vielfältig und zukunftsorientiert erhoben, analysiert und interpretiert werden.

Qualitative Instrumente wie z. B. Teaching Analysis Polls, die wir mit Bundesmitteln bis Ende 2020 den Lehrenden sachsenweit anbieten konnten und die die Lehrentwicklung stärker voranbringen als quantitative, immer gleiche Fragebögen am Ende des Semesters, wären ein guter erster Schritt. Empfehlenswert wäre außerdem eine sachsenweite, gemeinsame Lehrendenbefragung, ähnlich der bereits seit mehreren Jahren existierenden Studierendenbefragungen, so dass Ergebnisse auf der Grundlage beider Studien zur Verfügung stehen. Die Konsequenz ist dann aber auch: wir brauchen qualifizierte Mitarbeitende im Lehrsupport – sachsenweit.

Ein Student berichtete mir im April Folgendes: Eine Exkursion konnte aufgrund der Pandemie nicht statt-

finden. Der Professor war vorher überhaupt kein Fan von digitaler Lehre, ist dann aber mit seiner Kamera losgezogen und hat die Exkursion für seine Studierenden gemacht: Videos gedreht, Erläuterungen dazu bereitgestellt und so fand die Exkursion schon irgendwie statt, nur anders! Über eine reine Fragebogenerhebung bekommt man solche Entwicklungen nicht eingefangen. Es ist an der Zeit – im Sinne des ‚Raus aus dem Krisenmodus‘ – auch andere methodische Zugänge zu nutzen, um nicht nur quantifizierbare Aussagen zu bekommen, sondern auch qualifizierte.

Ich komme zu meinem vierten und letzten Punkt.

Viertens: Lehre muss als zentrale Leistungsdimension von Hochschulen aufgewertet werden!

Um es ein bisschen plastischer zu machen, ein Zitat einer Lehrenden: „In der Rückschau war das ein wirklich hartes Semester und ich habe öfter mal vor Erschöpfung geweint. [...] Letztendlich ist uns unser großer Einsatz für die Studierenden auf die Füße gefallen und wird wohl langfristig Auswirkungen auf unsere Karrieren haben. Hier hätten ein Signal von der Universitätsleitung und eine unkomplizierte Vertragsverlängerung z. B. auch für hervorragende Lehre weitergeholfen. So werde ich in Zukunft viel mehr nach der Ökonomie der Lehrveranstaltungen für mich schauen.“ Dies ist nur ein Zitat von vielen. Wer möchte, dass Lehrende sich nicht aus dem Engagement für die Lehre zurückziehen, muss dafür sorgen, dass es sich bei der Karri-

ereplanung auszahlt oder wenigstens nicht schadet. Ähnliche Zitate sprechen von Erwartungen an die Verfügbarkeit von Lehrenden, Vorgesetzten und Leitungen, die extrem zugenommen haben: Mails auf dem privaten Smartphone checken, sonntags für den Chef erreichbar sein ... Das muss nicht sein und macht Forschung und Lehre nur in seltenen Fällen besser – resiliente, ausgeschlafene Akademiker:innen aber schon! Das Bekenntnis zur akademischen Lehre muss endlich mehr sein als ein Lippenbekenntnis, was es leider noch viel zu oft ist, und zwar auf allen Ebenen: Bei Politik, Hochschulleitungen aber auch den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Hier muss ein Kulturwandel stattfinden, der aber vielerorts auch schon bemerkbar ist. Vielleicht kann das Corona-Brennglas auf die Lehre ein Impuls für mehr Wertschätzung sein. Denn immer noch beobachten wir, dass bei Einstellungsverfahren Lehrleistungen und gute Lehrevaluierungen weiterhin nur eine extrem untergeordnete Rolle spielen, sogar bei Lehrkräften für besondere Aufgaben, die im besonderen Maße für die Lehre eingesetzt werden. Das muss aufhören.

Hier benötigen wir ein besseres, innovatives und zukunftsorientiertes Auswahlverfahren für Lehrende an Hochschulen, denn Lehre ist die zentrale Leistungsdimension von Hochschule! Das HDS arbeitet hierbei sehr gern mit, die Veränderungsoptionen dafür müsste die Politik eröffnen.

Was ich auch noch ansprechen könnte, ist das viel zu große und eklatante Gender Gap, welches die Pandemie für Wissenschaftlerinnen mit sich gebracht

hat, oder dass wir vor lauter Covid-19-Krise die anderen Wandlungsprozesse vergessen, z. B. den großen Generationswechsel an Hochschulen, die Veränderungen in der Studierendenschaft, die neuen fachlichen Herausforderungen und vieles mehr.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

Zitiervorschlag:

Bade, C. (2021). Statement zu „Krisenbewältigung und Krisenmanagement – Infektionsschutzmaßnahmen, Hilfen und Schlussfolgerungen zur Corona-Pandemie im Freistaat Sachsen, hier im Bereich Wissenschaft, Hochschulen und Forschung sowie Kultur und Tourismus“. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 13–16.

DOI: 10.55310/jfhead.8



Mehr als Sprache: Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen

Kati Lüdecke-Röttger¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.9

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in ein Forschungsprojekt, das das Herausbilden von Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen bzw. deutschsprachiger Studiengänge untersucht. Vorgestellt werden die ersten Schritte einer Mixed-Methods-Langzeitstudie, die ermitteln soll, wie bildungsausländische Studierende in propädeutischen Sprachkursen wesentliche Aspekte der Studierfähigkeit entwickeln und auf diese Weise ihre akademische Integration vorbereitet und erleichtert wird, um so einem späteren Studienabbruch vorzubeugen.

Keywords

Studieneingang; Studierfähigkeit; bildungsausländische Studierende; Transformatives Lernen

- 1 Kati Lüdecke-Röttger, M.A.
Fachliche Leitung der Studienvorbereitung
Bereich Deutsch als Fremdsprache,
Zentrum für Schlüsselqualifikationen,
Universität Kiel
kluedecke-roettger@zfs.uni-kiel.de

1 Ausgangssituation

Um die deutsche Hochschullandschaft internationaler zu gestalten, sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Internationalisierungsstrategien entwickelt worden, die primär auf Studium und Lehre ausgerichtet sind (vgl. HRK 2014, 28). Es wird aber auch deutlich, dass sich die Aufmerksamkeit hier in erster Linie auf Fragen der Anerkennung, Möglichkeiten der formalen Integration in den Studienverlauf einerseits und andererseits auf die unzureichende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit richtet (vgl. ebd., 31).

Mit welchen konkreten Anforderungen bildungsausländische Studierende² in Hinblick auf den individuellen Studienverlauf und die Bewältigung ihres Fachstudiums konfrontiert sind, findet hingegen weniger Beachtung. Dabei erfordern die Studienabbruchquoten der letzten Jahre dringend eine stärkere Beschäftigung mit sämtlichen Faktoren³, die den Studienerfolg bildungsausländischer Studierender an einer deutschen Universität maßgeblich beeinflussen: Denn über 40 % der bildungsausländischen Bachelorstudierenden geben in den ersten beiden Semestern ihr Studium auf im Vergleich zu lediglich 29 % der deutschen Studierenden (Bärenfänger 2018, 208).

Die Fähigkeit, ein Fachstudium zu bewältigen, lässt für internationale und geflüchtete Studierende zunächst an das Beherrschen der deutschen Sprache denken. Der Erwerb akademischer Sprachfertigkeiten findet an vielen Hochschulen und Studienkollegs in studienvorbereitenden Deutschkursen statt, mit-

hin in Kursen, in denen in erster Linie sprachliche Studierfähigkeit entwickelt wird und es den Studierenden ermöglicht werden soll, eine der sprachlichen Hochschulzulassungsprüfungen – beispielsweise TestDaF oder DSH – zu bestehen. Dabei wird zunehmend die Notwendigkeit erkannt, dass in dieser Phase nicht nur die Sprache vermittelt wird. Gerade in den vergangenen Jahren – insbesondere im Rahmen von aus Landes- und Bundesmitteln finanzierten Programmen zur Förderung und Integration geflüchteter Studieninteressierter – wurden ergänzende, dem Fachstudium vorgeschaltete Angebote geschaffen, die den Übergang ins Fachstudium durch die Vermittlung beispielsweise weiterer Studienkompetenzen und Informationen zu hochschul- bzw. fachspezifischen Themen entlasten. In diesem Kontext wurde eine Vielzahl von Maßnahmen installiert, die über die bloße Sprachvermittlung hinausgehen: Beratungen, interkulturelle Trainings, fachspezifische Vorkurse, landeskundliche Lehrangebote, die alle der sprachlichen Ausbildung als additive Einzelmaßnahmen mit wertvollen Inhalten neben- oder nachgeordnet, häufig jedoch unabhängig vom Sprachunterricht gedacht und gesehen werden.

Mit Blick auf die Vielzahl dieser unterschiedlichen Angebote, die häufig in einem sehr kurzen Zeitraum und hochschulspezifisch als Reaktion auf aktuell identifizierte Bedarfe entwickelt wurden, stellt sich die Frage, wie solche Aspekte nicht nur punktuell und additiv gedacht werden, sondern wie sie auf einer didaktischen Ebene systematisch und langfristig in die Vermittlung von Sprache integriert werden können. So

soll geprüft werden, wie in einer regulären Studienvorbereitung für bildungsausländische Studierende Elemente einbezogen sind, mit denen über die Sprache hinaus Studierfähigkeit ausgebildet und als didaktischer Bestandteil sprachlicher Propädeutika – und insofern ressourcenschonend sowie schlüssig und motivierend für die Studierenden – entwickelt wird.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Studierfähigkeit

Betrachtet man die Entwicklung von Studierfähigkeit⁴ in studienvorbereitenden Kursen, sollen die Voraussetzungen der Studierenden nicht defizitär gedacht werden. Auszugehen ist vielmehr von einem unterschiedlich ausgeprägten Potential, das sich im Laufe des Kurses je nach Disposition und Bedarf entwickelt, jedoch weder im vorbereitenden Kurs noch zu Beginn des Fachstudiums in einer festgelegten Ausprägung erwartet wird. Vielmehr bietet die Heterogenität die Möglichkeit, dass sich unterschiedliche Perspektiven und Arbeitsweisen der Studierenden ergänzen und bereichern.

Ausgehend von dieser Prämisse ist Studierfähigkeit als flexibles und prozessuales Konstrukt zu sehen, das innerhalb eines Bezugsrahmens kulturspezifisch, v.a. in Abhängigkeit von der akademischen Kultur, differiert und darauf abzielt, dass Kompetenzen entwickelt werden, die notwendig sind, um den

2 Die Begriffe ausländische Studierende bzw. bildungsausländische, inländische, aber auch bildungsinländische Studierende, die ich in meinem Text verwende, wurden v.a. in politischen und statistischen Zusammenhängen geprägt und werden in der Didaktik des DaF / DaZ-Lernens v.a. genutzt, um präzise darzustellen, wo die Studierenden ihre Hochschulberechtigung erworben haben, nämlich bildungsausländische Studierende im Ausland oder an einem Studienkolleg. Darüber hinaus unterscheide ich, wie an vielen Hochschulen üblich, zwischen internationalen und geflüchteten Studierenden, wobei als internationale Studierende diejenigen gemeint sind, die vorwiegend zum Zweck des Studiums nach Deutschland gekommen sind, wohingegen geflüchtete Studierende aus anderen Gründen zugewandert sind und sich mit dem Studium in der Regel beruflich in Deutschland etablieren wollen. Dennoch möchte ich auf aktuelle Bestrebungen hinweisen, die Begrifflichkeiten im Sinne eines neutraleren Sprachgebrauchs anzupassen. (vgl. DAAD 2021, 2)

3 Für die einzelnen Komponenten des Konstrukts Studierfähigkeit werden in der Literatur gleichermaßen die Begriffe *Aspekt* und *Faktor* benutzt, die ich hier ebenso synonym verwende.

Studienalltag und die Herausforderungen im Fachstudium an einer deutschen Hochschule zu bewältigen. Damit geht der Bezugsrahmen deutlich über eine intellektuelle Befähigung hinaus, wie sie sich beispielsweise bei Pasternack findet (vgl. 2019, 33–34), kann aber ebenso wenig auf sprachliche Fertigkeiten reduziert werden.

Vielmehr ist Studierfähigkeit – wie bereits 1991 von Huber als Voraussetzung für den Studienerfolg postuliert – eine Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Hochschul- bzw. Wissenschaftssozialisation, und zwar als „disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene, neuartige Situationen gemäß generalisierten (situationsübergreifenden) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren“ (Huber 1991, 421–422). Darüber hinaus benennen exemplarisch van den Berk und Stolz Studierfähigkeit als Handlungsfähigkeit in studienrelevanten „[S]ituationen, die gestaltet und bewältigt werden müssen“ (van den Berk & Stolz 2016, 37) und somit als entscheidenden Faktor für Studien-erfolg. Dabei spielen die Anbindung an das Fach sowie personale Ressourcen und Überzeugungen eine große Rolle (vgl. Schubarth, Mauermeister, Erdmann, Apostolow & Schulze-Reichelt 2019, 40).

Zweifellos erweist sich für bildungsausländische Studierende das eigenständige, präzise und flexible Beherrschen der deutschen Sprache – abgebildet auf C1 des Europäischen Referenzrahmens (vgl. Trim, North & Coste 2013) – als ein wesentlicher Faktor des Studienerfolgs und stellt über alle individuellen

Unterschiede hinweg einen messbaren verbindlichen Anhaltspunkt für die Bewertung von Studierfähigkeit dar. Untersuchungen dazu liegen beispielsweise von Bärenfänger, Lange, Möhring (2015) und Arras (2012) vor. Deutlich wird jedoch auch hier, dass der Nachweis ausreichender allgemeiner akademischer Sprachkenntnisse einen Studienerfolg nicht garantiert, sondern das Gelingen eines Studiums sowohl von externen, objektiven und leistungsbezogenen Faktoren als auch von individuellen Variablen abhängt (Wisniewski 2018, 582).

Um bildungsausländische Studierende für ein Studium an einer deutschen Hochschule zu befähigen und das konkrete Fachstudium über die sprachliche Vorbereitung hinaus vorzuentlasten, gilt es, zum einen fachsprachliche Aspekte zu berücksichtigen, zum anderen und vor allen Dingen aber auch das Zusammenwirken der Sprache mit anderen Aspekten der Studierfähigkeit. Zu diesen Aspekten zählen individuelle Studienkompetenzen und Bewältigungsstrategien in Hinblick auf strukturelle Studienbedingungen, die Bärenfänger als allgemeine Studierfähigkeit beschreibt und unter die er Lern-, Arbeits-, Informationsverarbeitungs- und Organisationsstrategien fasst sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen Denk- und Verhaltensweisen als Voraussetzung für eine notwendige Akkulturation (vgl. Bärenfänger 2008). Dazu gehört ebenso wie die Vergleichs-, Kritik- und Urteilsfähigkeit die Auseinandersetzung mit (kultur)spezifischem Rollenverhalten bzw. statusgebundenen Rollenvorstellungen, Kommunikations- und Diskursformen, Formen

der Interaktion zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden.

Dabei handelt es sich bei all den genannten Faktoren „vornehmlich um Prinzipien, Verhaltensweisen und Handlungsoptionen, die im eigenen Studienalltag erfahren werden müssen, um verstanden zu werden und mit denen die Studierenden einen Umgang finden müssen, der sie letztlich in ihrer Eigenverantwortung beansprucht und somit in ihrer Rolle als autonome Studierende bestärkt“ (Lüdecke-Röttger 2021, im Druck). Um zudem im Sinne eines zielorientierten Studienbeginns der Forderung nach einem frühen Fachbezug Rechnung zu tragen, kann das Konstrukt der Studierfähigkeit durch Kenntnisse zu Aufbau, Ablauf, Anforderungen und Lehrformaten des Fachstudiums ergänzt werden (vgl. Stalb 2019, 180–181).

Zusammengefasst ergeben sich so zusätzlich zur (1) Sprache drei weitere entscheidende Kriterien der Studierfähigkeit, die als Bezugspunkte dienen und in propädeutischen Kursen für bildungsausländische Studierende Berücksichtigung finden und mit der Sprache verknüpft werden können: Aspekte der (2) Selbstorganisation und Autonomie⁶, der (3) Kommunikation und Kollaboration inklusive interkultureller Faktoren sowie (4) Bezüge zum gewählten Fachstudium.

2.2 Transition und Transformation

Dass die genannten Faktoren der Studierfähigkeit im Rahmen propädeutischer Kurse entwickelt wer-

- 4 Der Fokus liegt hier auf intrinsischen, individuell veränderbaren Faktoren. Institutionelle und persönliche Rahmenbedingungen werden nicht untersucht. Es wird aber berücksichtigt, dass Studierfähigkeit auch die Fähigkeit beinhaltet, solche Bedingungen zu handhaben.
- 5 Für englischsprachige Studiengänge gilt das in dieser Absolutheit allerdings nicht.
- 6 Gemeint ist selbstreguliertes Lernen, das aber weiter gefasst ist als beispielsweise bei Wisniewski (vgl. 2018), die damit vor allem (sprachliche) Strategien meint.

den sollten, liegt zunächst darin begründet, dass sich mit sprachlichen Voraussetzungen verknüpfte Defizite im Fachstudium nicht ohne Weiteres aufhellen lassen (Heublein & Richter 2011, 48). Darüber hinaus liegt eine große Chance darin, dass studienvorbereitende Sprachkurse als Transit ins Fachstudium fungieren. Es handelt sich somit um eine Phase des Übergangs, in der sich zwar in einem offenen Prozess, aber innerhalb eines geschützten Rahmens zeigen kann, ob bisher erworbene Studienkompetenzen (oder studienrelevante Voraussetzungen und Kompetenzen) für ein Fachstudium an einer deutschen Hochschule ausreichen, passend sind oder noch erworben bzw. angepasst werden müssen. Es obliegt den Kursen zum einen, solche Notwendigkeiten und Defizite aufzudecken, und zum anderen, diese auszugleichen, indem – bereits verortet im Umfeld Hochschule – neben dem allgemeinen und akademischen Sprachgebrauch auch akademisches Denken und Handeln vermittelt werden.

Die Studierenden solcher Kurse befinden sich mit hin in einem Entwicklungsprozess, im Laufe dessen sie – so die Annahme – in unsichere und kritische Situationen geraten. Dabei entsteht die Unsicherheit insbesondere infolge von Gegebenheiten, die nicht den bisherigen Lernerfahrungen entsprechen. Indem sich die Studierenden auf die neue Situation und die damit verbundenen, Irritationen auslösenden Herausforderungen einlassen, müssen sie bisherige Gewissheiten überdenken, gegebenenfalls sogar aufgeben. Die neuen Erfahrungen erfordern eine neue Bewer-

tung der Situation und – innerhalb des unbekanntes Kontextes – der eigenen Voraussetzungen. So wird im besten Falle ein Perspektivenwechsel im Sinne des Transformativen Lernens (vgl. Schüßler 2008, 4) initiiert. Zugleich entwickeln die Studierenden neue Kompetenzen, da solche „Statuspassagen, Krisen und Übergänge Entwicklungs- und Bildungspotenziale bereithalten“ (Gaus 2019, 41). Dabei werden diese Transitionskompetenzen v. a. dann entwickelt, wenn der Prozess des Übergangs und solche Irritationen auslösenden Situationen nicht geglättet werden, sondern vielmehr einen produktiven Umgang und Strategien verlangen, die diesen Umgang ermöglichen (vgl. ebd.).

Dass in den studienvorbereitenden Deutschkursen ein wesentlicher Veränderungsprozess stattfindet, der deutlich einen Perspektivenwechsel bedingt, zeigt sich ganz grundlegend in Hinblick auf die Sprache, wie der Europäische Referenzrahmen belegt: So verschiebt sich der Fokus bei der Entwicklung von der Niveaustufe B1 zu B2 vom persönlichen Sprachgebrauch hin zum sachlichen, fachlichen und hin zu einem zunehmend routinierten Umgang mit der Komplexität von Sprachhandlungen und einem eigenständigen Sprachgebrauch (vgl. Trim, North & Coste 2013). Das gewohnte Bestätigungslernen, das Lernen auf der Grundlage bisheriger Lernerfahrungen und innerhalb bereits vorhandener Verstehens- und Aneignungsmuster, die an bisherige Lernerfahrungen anschließen (vgl. Schäffter 1997, 693), wird aufgebrochen. Von den Studierenden wird stärker ein autonomes Lern-

verhalten als ein lehrendenzentriertes verlangt. Nicht die Reproduktion von erworbenem Wissen steht im Mittelpunkt, sondern vielmehr sprachliches Handeln und Aushandeln. Die dadurch entstehenden Differenz-erfahrungen führen zu einem reflexiven Lernen (vgl. ebd.). (Irritierende) Situationen, wie sie ähnlich auch im Fachstudium auftreten können, werden antizipiert, zugelassen oder auch bewusst geschaffen. Dadurch erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich bewusst mit solchen Situationen auseinanderzusetzen und Strategien zu erproben, mit denen neue Lernerfahrungen verstehbar und handhabbar werden.

In diesem Sinne soll Transformatives Lernen, also das Lernen durch Differenz-erfahrungen und Perspektivenwechsel in einer Phase des Übergangs, als wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Studierfähigkeit verstanden werden.

3 Fragestellung

Möchte man erfassen, wie Studierfähigkeit als vielschichtiges und prozessuales Konstrukt in studienvorbereitenden Phasen, die von kritischen und Irritationen auslösenden Momenten geprägt sind, entwickelt wird, ergeben sich folgende Fragen:

1. Welche Faktoren von Studierfähigkeit werden in studienvorbereitenden Deutschkursen entwickelt?
2. Wie ist das Ausbilden und Entwickeln von Studienkompetenzen mit dem Spracherwerb verknüpft?

3. In welchen kritischen Momenten und in welcher Weise werden Kompetenzen, die Studierfähigkeit ausmachen, benötigt und entwickelt?

4 Datenerhebung

Zentraler Untersuchungsgegenstand sind die propädeutischen Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, in denen sich internationale Studierende und Studierende mit Fluchthintergrund in erster Linie sprachlich auf ein Fachstudium an der CAU oder einer anderen deutschen Hochschule vorbereiten.

Es handelt sich um insgesamt fünf Intensivkurse auf den zwei Niveaustufen B2 und C1, wobei eine Niveaustufe ein Semester mit jeweils 24 Semesterwochenstunden umfasst und der C1-Kurs mit der DSH-Prüfung abschließt. Insgesamt werden die Kurse pro Semester von 80 bis 100 Studierenden aus mehr als 20 Ländern besucht. Alle Studierenden verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung⁷. Sie haben bisher ganz unterschiedliche Studiererfahrungen in ihren Heimatländern gemacht und haben ganz verschiedene Fachwünsche für das Studium an einer deutschen Hochschule. Die Kurse ruhen seit dem Sommersemester 2020 auf einem hybriden Lehrkonzept⁸, das asynchrone Elemente auf der Lernplattform OLAT, die im Selbststudium bearbeitet werden müssen, mit synchronem ZOOM-Unterricht und Präsenzunterricht

(z. T. mit Lernenden im Extended Virtual Classroom) verknüpft.

Im Unterricht wird das vorhandene sprachliche Wissen vertieft und systematisch ausgebaut. Kernkompetenzen akademischer Sprache wie Schreiben und Texterschließung stehen im Fokus. Vermittelt bzw. geübt werden zudem studienrelevante grammatische Strukturen und Studientechniken wie die Beschreibung von einfachen Grafiken, mündliche Präsentationen und das Anfertigen von Mitschriften. Unterrichtsinhalte sind aber auch – zumeist in Projekten – überfachliche und fachbezogene universitäre Sprachpraxis und das Überprüfen der eigenen Studienfachwahl sowie ein Prüfungstraining.

Die Datenerhebung ist für einen Zeitraum von vier Semestern vorgesehen. Sie gliedert sich in die folgenden, zum Teil zeitgleich stattfindenden Phasen⁹:

1) Qualitative Befragung

Im Rahmen einer Exploration wurden in leitfadengestützten Interviews ehemals Teilnehmende aus den propädeutischen Kursen am Ende ihres ersten Fachsemesters zu ihrem bisherigen Studienalltag befragt. Ziel der Interviews war es, Reflexionen über Studienkompetenzen anzustoßen, über die die Studierenden zu Beginn ihres Fachstudiums verfügen bzw. verfügen sollten. Die gestellten Fragen bezogen sich auf folgende Faktoren der Studierfähigkeit: Sprache, Lernendenautonomie, Kommunikation und Kollaboration sowie Fachbezug. Gefragt wurde nach der Sicherheit im

Umgang mit der Fachsprache, nach eigenverantwortlicher Organisation des Studiums, Selbstwirksamkeit, Interaktion mit Kommiliton:innen, Lehrpersonen und Verwaltung sowie nach fachlichen Anforderungen, gerahmt von Fragen zu ursprünglichen Erwartungen und einem Realitätsabgleich sowie Plänen für das kommende Semester.

Befragt wurden sechs Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Die Auswertung – in Form der deduktiven Kategorienbildung nach Mayring (vgl. 2000) – ist noch nicht abgeschlossen.

2) Quantitative Befragung

Bereits zu Anfang des Wintersemesters 2020/21 startete eine quantitative Längsschnittbefragung, die sich aus Präfragebögen, die von den neu beginnenden Studierenden aller Kurse ausgefüllt werden, und Postfragebögen am Ende des Semesters zusammensetzt. Es wurde mit der Befragung von 86 Studierenden begonnen.

Neben persönlichen Daten und Veranstaltungsfeedback wird anhand der Kategorien, die auch dem Interviewleitfaden zugrunde liegen, ermittelt, wie sich die Studierfähigkeit der Kursteilnehmenden in Bezug auf diese Aspekte entwickelt hat. An Fragen zur Studienfachwahl sowie zur Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache und akademischen Textsorten schließen Fragenkomplexe zu Herausforderungen des autonomen Lernens, dann zu Kommunikation und Kollaboration mit Kommiliton:innen an. Hier sind

7 Gemeint ist hier die formale Berechtigung, ein Studium aufzunehmen, indem der Schulabschluss anerkannt wird.

8 Initial für die Entwicklung des Konzepts war die notwendige Einschränkung der Präsenzlehre durch die Coronapandemie.

9 Der vorliegende Artikel verweist v. a. auf den Prozess, in dem sich das Forschungsprojekt derzeit befindet. Das geplante Vorgehen wird skizziert und erste Ergebnisse werden präsentiert.

die Studierenden aufgefordert, auf einer fünfstufigen Likertskala ihre Sicherheit im Umgang bzw. die Ausprägung einzelner Verhaltensweisen zu bewerten, mit dem Wert 1 für eine sehr geringe Ausprägung und dem Wert 5 für eine sehr hohe. Die Unterschiede zwischen der Vorher- und Nachhermessung werden mit einem t-Test für abhängige Stichproben auf statistische Signifikanz geprüft. Die Irrtumswahrscheinlichkeit beträgt $\alpha \leq 0,05$.

3) Lernportfolios und Reflexionsgespräche

Nachdem sich durch die Interviews und die Fragebögen eingrenzen lässt, welche Faktoren der Studierfähigkeit in den propädeutischen Kursen relevant sind, soll perspektivisch das Auswerten von als Tagebücher angelegten Lernportfolios den Kern des Forschungsvorhabens bilden. Um besonders die kritischen Momente und die direkte Verknüpfung mit dem Spracherwerb zu entdecken, werden zum einen Lernportfolios, die von den Studierenden täglich und wochenweise ausgefüllt werden, und zum anderen daran anknüpfende Reflexionsgespräche ausgewertet. Durch die beiden Instrumente – Portfolios und Gespräche – soll der selbstgesteuerte Lernprozess regelmäßig dokumentiert und überdacht werden. Die Dokumentationen sollen deutlich machen, wann und wodurch Irritationen ausgelöst werden, welche Strategien und Kompetenzen einen konstruktiven Umgang mit den Herausforderungen ermöglichen und in welchen Momenten die Herausbildung solcher Strategien einen

Perspektivenwechsel beinhaltet, der die Entwicklung von Studierfähigkeit befördert.

5 Erste Ergebnisse

Zum derzeitigen Zeitpunkt stehen sechs transkribierte Interviews von Studierenden des ersten Fachsemesters zur Verfügung. Von den 86 befragten Studierenden aus den studienvorbereitenden Kursen liegen 63 Präfragebögen und 22 komplette Datensätze – bestehend aus Prä- und Postfragebögen – vor.

Da die Auswertung der Interviews noch nicht abgeschlossen ist, lassen sich zunächst nur vorläufige Aussagen über die Erfahrungen der befragten Kohorte im ersten Fachsemester treffen.¹⁰ Es zeichnet sich jedoch bereits ab, dass selbstgesteuertes Lernen sowie Kommunikation und Kollaboration als besondere Herausforderungen empfunden werden. Die Befragten benennen als Schwierigkeiten v. a. das Bewältigen großer Stoffmengen und die Eigenmotivation:

Aber manchmal einige Dozenten geben uns zu viel lesen. Und ich finde, das ist nicht gut und auch zum Beispiel ein Dozent: Wir haben diese Klausur im zweiten Semester. Und da er gibt uns viele Texte. Manchmal Texte mit 50 Seiten oder 75. Und ich finde das echt gar nicht, das schaffen. Es brauchte drei Tage, nicht nur einige Stunden und ich kann bis jetzt nicht überfliegen machen. (P1)

Stoff ist so groß und niemanden jemand kann alles durcharbeiten. Man muss entscheiden, was man lernen kann. (P3)

Onlinestudium für mich ist jetzt sehr schwer. Ich kann so einfach nicht lernen, weil ich zu Hause nicht lernen kann sozusagen. Das ist sehr schwer für mich. (P4)

In Hinblick auf Kommunikation und Kollaboration werden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit bildungsinländischen Studierenden – beispielsweise bei der Erstellung von Gruppenreferaten – angegeben:

Aber es gibt zwei Studenten, deutsche Studenten mit uns auch, aber sie möchten nicht mit uns machen. Sie denken, wir sind fremde Studenten und wir wissen nicht, wie wir können das machen und vielleicht wir werden von ihnen abhängig. (P1)

In solchen Zusammenhängen kann angenommen werden, dass auch vermutete oder tatsächliche Unsicherheiten im Umgang mit der Sprache eine Rolle spielen. Von einigen Studierenden wird das explizit so ausgedrückt:

Aber ich habe auch diese Befürchtung, dass, wenn ich spreche, Leute werden denken, dass ich dumm bin, wegen der Sprache, dass ich spreche nicht perfekt. Und ich mache diese Kindersprachfehler und

¹⁰ Die gebildeten Kategorien wurden aus den im Theoriekapitel dargelegten Faktoren der Studierfähigkeit: Sprache (allgemeine akademische Sprache und Fachsprache), Lernendenautonomie (Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit), Kommunikation und Kollaboration sowie Bezüge zum Fachstudium hergeleitet. Damit entsprechen sie auch den gestellten Interviewfragen.

so. Und dann ich fühle mich, dann werden Sie denken, dass ich dumm bin. (P5)

Dennoch wird auch gerade in Hinblick auf Kommunikation und Kollaboration das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolg reflektiert:

Ja, und ich kann mit meinen Kommilitonen manchmal kommunizieren, das ist auch Erfolg für mich. Ich kann etwas fragen, ich habe auch schon ein paar Mal etwas erklärt, das war auch schon ein großer Erfolg für mich. (P4)

Bei den Herausforderungen des ersten Fachsemesters, die in den Interviews beschrieben werden, handelt es sich um Anforderungen, die bereits auch in den propädeutischen Kursen identifiziert werden können und die, wie die Auswertung der ersten Prä- und Postfragebögen zeigt, im Laufe des Kurses zunehmend besser bewältigt werden, so dass Herausforderungen des Fachstudiums antizipiert und damit die Studieneingangsphase vorentlastet werden kann.

Auf der Grundlage der Fragebögen lassen sich statistisch signifikante Lerneffekte in den studienvorbereitenden Kursen erwartungsgemäß in Hinblick auf die Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlicher Sprache feststellen: Während die Einschätzung der Studierenden zu Semesterbeginn auf der fünfstufigen Skala durchschnittlich bei 3,2 lag, betrug sie am Semesterende 3,8 ($p = 0,028$). Ähnliche Tendenzen finden sich auch für den Umgang mit den Herausforderungen im

Selbststudium: So wurde die eigene Sicherheit bei großen selbst zu organisierenden Stoffmengen zu Beginn des Semesters mit durchschnittlich 3,6 eingeschätzt und am Ende des Semesters mit durchschnittlich 4,2 ($p = 0,043$). Ebenso nahm die Sicherheit bei Fragen mit uneindeutigen Antworten von durchschnittlich 3,8 auf 4,4 ($p = 0,002$) und bei Aufgaben, die unterschiedliche Lösungen zulassen, von 3,6 auf 4,4 ($p = 0,004$) zu. (Abbildung 1)

Knapp nicht signifikant sind die Daten, die eine zunehmende Sicherheit in Hinblick auf das eigene Zeit-

management und in kommunikativen und kollaborativen Situationen zeigen.

Früher Fachbezug wird in den propädeutischen Kursen zwar erwartet bzw. gewünscht, jedoch gelingt der Kontakt in die gewünschten Fächer nicht zufriedenstellend¹¹. So gaben die Studierenden die Wichtigkeit von Kontakten ins Studienfach als Ziel für den Kurs mit durchschnittlich 4,5 an, während zu Semesterende nur mit einem Wert von durchschnittlich 2,7 angegeben wurde, dass solche Kontakte stattfanden. (Abbildung 2)

11 Ob die Situation in den aktuellen Coronasemestern das Herstellen von Kontakten in den fachbezogenen Projekten erschwert, wird zu prüfen sein.

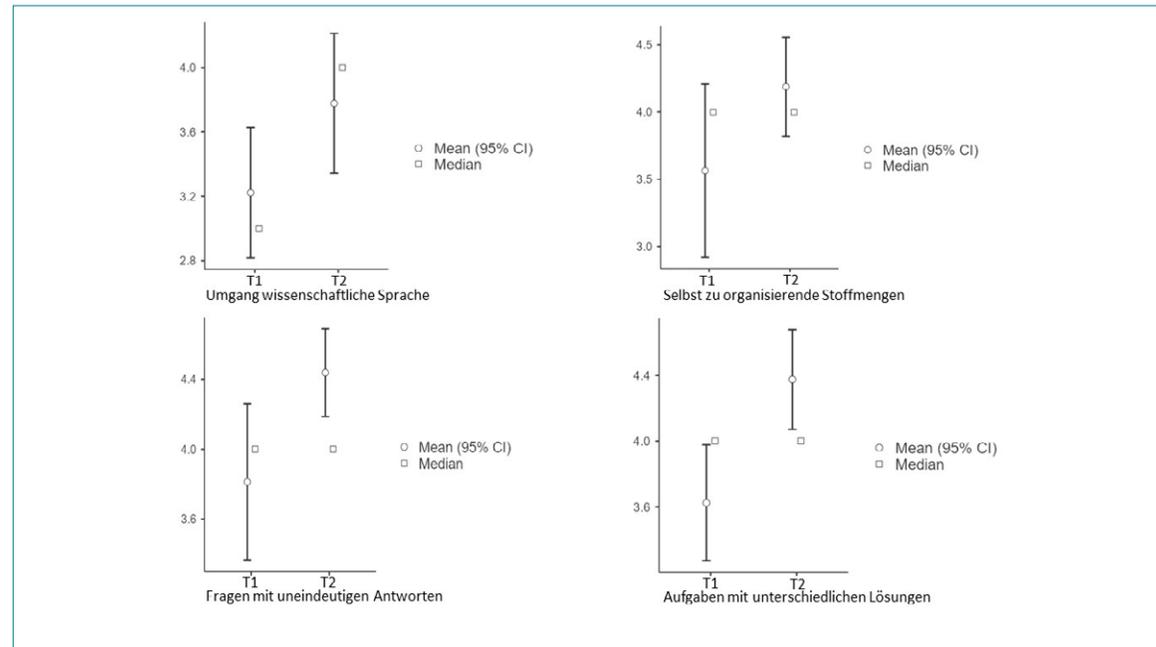


Abbildung 1

Mittelwert (mit 95 % Konfidenzintervall) und Median der Faktoren von Studierfähigkeit zu Semesterbeginn (T1) und am Ende des Semesters (T2). N = 22. Die Daten sind mit $p \geq 0,05$ statistisch signifikant.

Zudem lassen die Interviews vermuten, dass sich ein früher Fachbezug in den propädeutischen Kursen kaum auf die Sicherheit im Fachstudium auswirkt. Die Studierenden bringen fachliche Vorkenntnisse aus einem früheren Studium mit oder sie entwickeln diese mit Beginn des Fachstudiums ohne größere Schwierigkeiten. Scheitern sie an den fachlichen Anforderungen, handelt es sich um so spezifische Herausforderungen, dass diese in einem auf Sprache ausgerichteten Kurs nicht schon zu antizipieren wären. Zwar könnten sie möglicherweise in einem studienorientierenden Kontext eine Rolle spielen, aber nicht als antizipierendes Erfahrungslernen im Sinne des Transformativen Lernens.

6 Diskussion und Ausblick

Nachdem sich in Hinblick auf die Ausgangsfrage (1) mit den bisher erhobenen Daten eingrenzen lässt, welche Faktoren von Studierfähigkeit im Studienvorbereitungskurs besondere Aufmerksamkeit erfahren – nämlich selbstgesteuertes Lernen sowie Kommunikation und Kollaboration –, sollen diese im Zentrum der weiteren Untersuchungen stehen.

Die Daten haben gezeigt, dass in propädeutischen Kursen Lernprozesse besonders in Bezug auf die eigenverantwortliche Organisation großer Stoffmengen und in Hinblick auf Aufgaben und Fragen, die mehrere Lösungs- bzw. Antwortmöglichkeiten zulassen, stattfinden. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass die Situ-

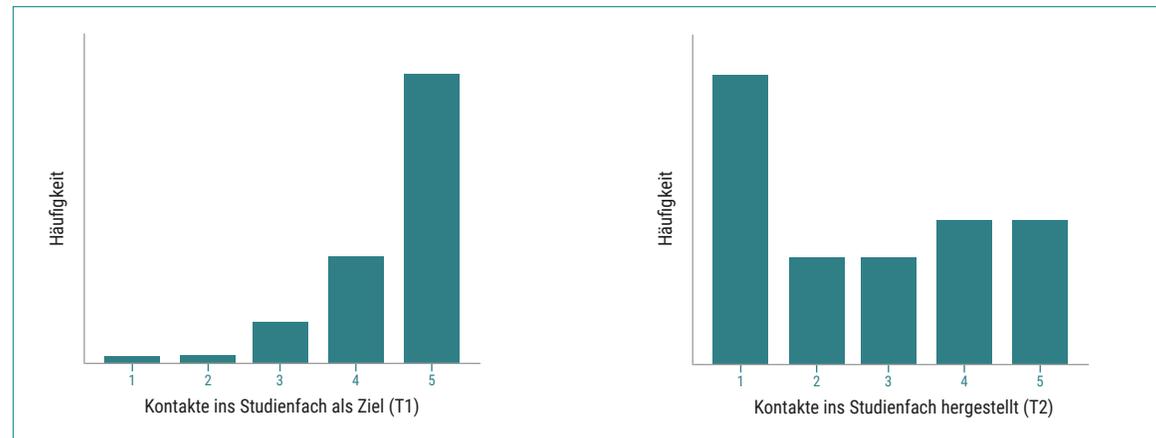


Abbildung 2

(a) Häufigkeitsverteilung zu Beginn des Semesters (T1) der Antworten auf die Frage: Wie wichtig sind Ihnen im Deutschkurs die folgenden Ziele? Ich möchte Kontakte in mein Studienfach herstellen. (b) Häufigkeitsverteilung am Ende des Semesters (T2) der Antworten auf die Frage: Ich konnte im Deutschkurs Kontakte in mein Fach herstellen. N = 22.

ation in den derzeitigen von Coronabeschränkungen und Digitalität geprägten Semestern einzelne Problematiken verstärkt. Das selbstgesteuerte Lernen spielt eine größere Rolle, besonders der fachliche Austausch auf Peerebene fehlt. Es lassen sich hierbei aber auch positive Aspekte beobachten, z. B. aufgrund der digitalen Aufzeichnung die Möglichkeit, Unterrichtssequenzen mehrfach zu hören, so dass sie sprachlich leichter zu handhaben sind.

Davon ausgehend soll das Konstrukt Studierfähigkeit weiter geschärft werden, indem besonders Aspekte der autonomen Lernendenpersönlichkeit, für die die bisher erhobenen Daten statistisch knapp nicht signifikant waren, in den Blick genommen werden, beispielsweise die Sicherheit in Bezug auf das eigene Zeitmanagement und die Sicherheit in kommunikativen und kollaborativen Situationen. Darauf soll

auch in der weiteren Datenerhebung ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Geprüft werden soll in diesem Zusammenhang zudem, in welchen Situationen und wie sich die Perspektive der Studierenden von der Lehrperson auf das selbstregulierte Lernen verschiebt und eine Neubewertung der Rollen stattfindet.

Auf Grundlage dessen werden die Prä- und Postfragebögen, mit denen die Entwicklungen in den propädeutischen Kursen ermittelt werden, inhaltlich ergänzt. Zusätzlich zu diesen Anpassungen sind Optimierungen im Befragungsprozedere geplant, um einen besseren Rücklauf zu erreichen. Eine weiterführende Auswertung der Daten soll zeigen, von welchen individuellen Faktoren die Entwicklung von Studierfähigkeit abhängt und ob angenommene Unterschiede beispielsweise zwischen internationalen und geflüchteten Studierenden in Hinblick auf Studierfähigkeit,

Studienkompetenzen im Sinne von Lernstrategien tatsächlich bestehen und ob nicht gerade eigenverantwortliches Lernen eine besondere Chance bietet, der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden.

Die geplante Auswertung der Lernportfolios und ergänzender Reflexionsgespräche soll zeigen, wann und wie genau die in der quantitativen Befragung identifizierte Entwicklung der Studienkompetenzen stattfindet. Es soll im Sinne der Frage (2) ermittelt werden, wann und wie die Entwicklung einzelner konkreter Sprachfertigkeiten mit der Herausbildung spezifischer Studienkompetenzen verknüpft ist und wie beide Prozesse einander bedingen. Indem gezielt nach dem Vorkommen irritierender Momente und dem Umgang mit diesen Irritationen gefragt wird, soll die eingangs gestellte Frage (3) beantwortet werden: Geprüft wird, wie die Studierenden die kritischen Momente wahrnehmen, wie sie damit umgehen, inwiefern der Lernprozess beeinflusst wird, inwiefern eine Bewusstwerdung und ein Perspektivenwechsel in Gang gesetzt werden und wodurch den Studierenden die Auseinandersetzung mit den eigenen Dispositionen, Perspektiven und Verhaltensweisen möglich ist. So soll deutlich werden, in welchen Prozessen und Zusammenhängen in propädeutischen Kursen Studierfähigkeit ausgebildet wird.

Literatur

Arras, U. (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen: Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, T. (Hrsg.). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: HTW, 137–148.

Bärenfänger, O. (2008). Akkulturation als vernachlässigte Schlüsselvariable für den Studienerfolg im Ausland. In: Gutjahr, J. & Yu, X. (Hrsg.). *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung*. München: Iudicium, 27–48.

Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2015). *Sprache und Bildungserfolg: sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V.

Bärenfänger, O. (2018). Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger? *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 18(4). www.dafdigital.de/ce/deutsch-im-studium-welche-studiersprachlichen-kompetenzen-benoetigen-studienanfänger/detail.html (08.04.2021).

van den Berk, I., Petersen, K., Schultes, K. & Stolz, K. (Hrsg.). Studierfähigkeit: theoretischer Rahmen. In: I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hg.): *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. Hamburg: Universität Hamburg, 33–43. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf> (12.04.2021)

DAAD (2021). *Wissenschaft weltoffen Kompakt*, 2. Bielefeld: wbv Media http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2021_kompakt_de.pdf (12.04.2021).

Gaus, D. (2019). Gestaltung von Übergängen ins Studium als Bestandteil eines hochschulischen Bildungsauftrages? In: Driesen, C., Ittel, A. (Hrsg.). *Der Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann, 39–49.

Heublein, U. & Richter J. (2011). *Datenreport Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Bonn: DAAD.

HRK (2014). *Auf internationale Erfolge aufbauen*. Bonn: Bosse und Meinhard Wissenschaftskommunikation. https://www.hrk.de/audit/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf (15.04.2021).

Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 417–441.

Lüdecke-Röttger, K. (2021). Universitäre Sprachpraxis und Studienkompetenzen – ein propädeutisches Curriculum für ausländische Studierende. In: Bohndick, C., Bülow-Schramm, M., Paul, D., Reinmann, G. (Hrsg.). *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*, in Druck. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Pasternack, P. (2019). Von der Schule ins Studium. In: Driesen, C., Ittel, A. (Hrsg.). *Der Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann, 27–37.

Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. In: Krüger, H.-H., Olbertz, J.-H. (Hrsg.). *Bildung zwischen Markt und Staat*, 691–708. Opladen: Leske und Budrich, 691–708.

Schubarth, W., Mauermeister, S., Erdmann, M., Apostolow, B. & Schulze-Reichelt, F. (2019). Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das SuFo-Projekt. In: Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F., Seidel, A. (Hrsg.). *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, 23–57. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung* 5(2). <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78> (15.04.2020).

Stalb, H. (2019). Deutschkurse allein reichen nicht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 56(3), 180–182.

Trim, J., North, B. & Coste, D. (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. München: Klett-Langenscheidt.

Wisniewski, K. (2018). Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Info DaF*, 45(4), 573–597.

Zitiervorschlag:

Lüdecke-Röttger, K. (2021). Mehr als Sprache: Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Kontext deutscher Hochschulen. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 17–25.

DOI: 10.55310/jfhead.9



Teaching Life Writing in a Virtual Exchange Project: Evaluating the Impact on Students' Learning

Claire O'Reilly¹ and Maik Arnold²

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



DOI: 10.55310/jfhead.10

Abstract

One aspect of the Covid-19 pandemic shared by universities around the globe was that pedagogical solutions had to be found amidst lockdowns and campus closures to ensure the continuity of existing programmes. One response was the creation of new modules in the academic year 2020–21 for students whose mobility plans (Erasmus+) had been derailed. To this end, the authors designed a module to bring some of the intercultural and foreign language learning benefits inherent in the year abroad into the student's virtual learning space. This paper will discuss the Virtual Exchange module and present findings from this pilot project.

Keywords

Erasmus+; Virtual Exchange; Life Writing and Biography; Qualitative Research Methods

- 1 Dr Claire O'Reilly
Dozentin für Deutsch, University College
Cork, School of Languages, Literatures
and Cultures
claire.oreilly@ucc.ie
- 2 Prof. Dr. Maik Arnold
Professur für Sozialmanagement/
Sozialwirtschaft, Fachhochschule
Dresden, Fakultät für Angewandte
Sozialwissenschaften
m.arnold@fh-dresden.eu

1 Introduction

Virtual Exchange (VE), also known as Online Intercultural Exchange (OIE), or for many years simply as telecollaboration, primarily involves internet-mediated intercultural engagement between classes in geographically distant locations or cultural contexts under the guidance of expert facilitators or educators (cf. Guth, Helm & O'Dowd 2014; Nishio, Fujikake & Osawa 2020). Indeed, in Higher Education, VE is well recognised as one of the most significant online pedagogical strategies for developing Foreign Language (FL) communication skills and intercultural awareness (Curtindale, Krylova & Minyurova 2020; O'Dowd & Dooly 2020; O'Dowd & O'Rourke 2019). O'Dowd and Dooly (2020) point towards the need to further advance the process of virtual exchange to make it a more efficient tool for developing intercultural competence. Recognising the need for ongoing research in the field, this paper explores the learning experiences of (Irish) students in an Irish-German VE and considers if a replacement VE module can be regarded as an effective alternative to the Erasmus+ exchange programme. It also hopes to add to the existent corpus of knowledge pointing to the potential multi-faceted outcomes of VE project collaboration including, but not limited to, language learning and intercultural awareness.

Looking back on over 20 years' experience and scholarship, VE is recognised today as a convincing way of pursuing various goals in the classroom in addition to the promotion of FL skills, such as foster-

ing intercultural competence (Lenkaitis, Calo & Venegas Escobar 2019; Varo Varo 2021), intercultural communication skills (Belz & Müller-Hartmann 2003) and culture-specific awareness (Curtindale, Krylova & Minyurova 2020). In a recent study, Nishio, Fujikake and Osawa (2020) found that in addition to learning FL skills, the motivation to learn a foreign language was improved as the social process itself revealed personal significance and increased desire to learn. Other studies have found critical thinking (Batardière 2015; Von der Emde, Schneider & Kötter 2001) and digital literacy (Helm 2014) to be outcomes associated with a VE. More recently, O'Dowd (2020) has argued that VE can be a vehicle for promoting global citizenship's core values, such as respect for diversity, non-discrimination and solidarity for humanity. One further growing area of interest in virtual exchange has been its value as a pre-mobility endeavour to prepare students for a stay abroad (e. g. see Lee & Song 2019; O'Reilly 2021), and even as a replacement for the year abroad itself (see Hilliker 2020).

This research asks what learning outcomes may be triggered and realised within a VE, and to reflect if this pedagogy may be considered an effective replacement or alternative for non-travelling abroad students. After a brief introduction to the project and the research design demonstrating how the students collaborated and how data for this paper were gathered, the findings of the project will be presented. These primarily derive from the authors' reflections during the VE through the lens of the Scholarship of Teaching and Learning

(SoTL) (cf. Felten 2013) and drawing on Grounded Theory (cf. Groat and Wang 2002) to analyse student's work. This paper concludes with a discussion of findings including lessons learnt, and suggests improvements to future iterations of the module.

2 Description of the Virtual Exchange Project

The aim of the VE module was to replicate some of the authentic communication scenarios inherent in the Erasmus+ programme; to namely give students at University College Cork the opportunity to learn directly about German life and culture from first-hand experiences of working with a student peer at the University of Applied Sciences in Dresden. The intention was also to give students, who under other circumstances would have been on a Year Abroad (YA), an opportunity to speak German and grow in confidence using their German skills. These are some of the core goals of the Erasmus+ programme, which aims to "foster[s] the development of social and intercultural competences, critical thinking and media literacy" (European Commission 2021). In recognition of the goals of Erasmus+ and also in light of the wide-ranging outcomes evident in VE research, it was hoped that the VE would meet some of these learning outcomes echoing the multifaceted nature of VE as a whole.

The task was to link two different modules from two different study programmes: At University

College Cork, students attended the compulsory module “Virtual Project-based Life Writing: An Irish-German Project”. At the University of Applied Sciences in Dresden a voluntary course “Erasmus+ Virtual Project Life Writing Through Technologies” was duly created. Before the VE could commence, several discussions took place over a period of six months (April-September 2020) regarding the implementation of the module, concerning, for example, the alignment of the semester calendar, issues around assessment and use of virtual collaboration technology.

In terms of course content, the primary focus of this module was Life Writing (LW) and biography. LW, a term which has been used since the eighteenth century (Winslow 1995, 37), is an umbrella concept that captures the (non-fiction) writing of memories and experiences, whether of self or of another. One example and mode of LW is biography. Following the meaning of the term “*bios*” (life) and “*graphein*” (to write) from the Greek (Winslow 1995, 8) and “narrative” as “the recounting of a story; the story-telling element, which varies considerably in individual biographies” (Winslow 1995, 43), students were to capture the biography of their partner as their partner told it in German. They could use English where they could not think of the German word or expression. In completion of the assignment, students were to conduct three interviews during the month of November. They understood that the exercise was to find meaningful connections between the words said and the context of experience. Hence, in advance of the data collec-

tion, students were introduced to concepts of life writing, biography, qualitative research and carrying out biographical/narrative interviews. Input was provided by both authors on how to conduct qualitative interviews with room for discussion (in English and in German). Additionally, as the project was to be presented via an e-portfolio (Canvas™) or a blog (WordPress™), short instructional videos were created on how to set up the e-portfolio feature within Canvas and on how to write a personal blog with WordPress. None of the students had any prior knowledge of e-portfolios or creating blogs prior to the module. It was also the first time that students carried out interviews and the first time that they had to analyse interview transcripts in a formal way. As part of the assignment, students were encouraged to use qualitative content analysis using either thematic categories or in-vivo coding to understand the life experiences of their peers.

A key practice was keeping a weekly meeting with their lecturers so that students had a sounding board to discuss emerging issues or air any concerns. This approach reflects students’ need for guided reflection and opportunities to discuss their experiences with others (cf. Engbert & Jourian 2015, 15).

3 Research Design: Sample, Data Collection and Analysis

Eight students took part in the first iteration of the module: In Cork, three students, 2 male and 1 female,

were currently completing a dual degree in Bachelor of Commerce (International with German), and a fourth student was an Arts student of World Languages (female). The average age of the Irish students was 20.5 years. In Dresden, four students from the Bachelor’s degree program ‘Social Pedagogy and Management’ participated in the VE (1 male and 3 female), and their average age was 23.5. As mentioned, research presented in this paper is based on the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) paradigm which is widely understood as a systematic and methodologically-supported reflection of one’s own teaching. The analysis is based on information-gathering exercises including written feedback in questionnaire format, coursework submitted and oral feedback. This multi-focal lens is referred to as triangulation:

*“[M]ethodological triangulation involves a complex process of playing each method off against the other so as **to maximize the validity of field efforts**. Assessment cannot be solely derived from principles given in research manuals – it is an **emergent process**, contingent on the investigator, his research setting, and his theoretical perspective” (Denzin 1970, 310; bold italics added).*

Triangulation provides a more differentiated view of the teaching and learning experience, strengthening the validity of the results, and is summarised in an overview format in Table 1.

Specifically, this included: 1. Anonymous written feedback (collected in a questionnaire using Microsoft Forms on the learning experience after week 6 and week 12). 2. Student projects submitted via an e-portfolio or blog that were completed in the weeks 4 to 12 (submission shortly after week 12). All projects were to include post-interview reflections and reflection on the learning process and, finally, 3. Oral in-class group discussion via Zoom: The finale of the project was an Irish-German virtual session before the Christmas break where students spoke about their projects and their learning experience in the presence of their interview partners (this was not graded). During this final session, open-ended oral feedback on the collaboration was collected. This was not analysed qualitatively but flowed into the overall SoTL/teaching and learning reflection of the VE findings and underlined the analysis of the written work in an oral format. Above all, it served to reinforce in person the learning outcomes evidenced in class throughout the semester.

The interpretative methodology chosen for the analysis of student's written work was Grounded Theory, which involves the "use of an intensive, open-ended, and iterative process that simultaneously involves data collection, coding (data analysis), and memo-writing (theory building)" (Groat & Wang 2002, 181). The grounded theory approach, which was developed by Glaser and Strauss (1967), requires the researcher to develop common or contradictory themes and patterns from the data which can be used as a basis for interpretation (Easterby-Smith, Thorpe & Lowe

Table 1: Data Collection and Sources

Data Format	Method	Digital Tools	Type of Data	Timeframe (semester weeks)
Anonymous feedback (written)	Questionnaires	MS Forms™	Student self-reflection	Week 6 & Week 12
Student projects (written)	Qualitative Interviews (3 per student)	E-Portfolio & WordPress (blog)	Student course work, critical self-reflection	Weeks 4–12
In-class discussions (oral)	Group Discussion	Zoom	Open-ended feedback	Week 12

1991, 105). This process necessitated the reading and re-reading of the written work using coding and category-building (details in Section 4). As data are read and re-read, categories form and interconnections can be made. Recognising the value of quotations, sample excerpts from the work submitted are given below. Any references to students' names have been changed to protect anonymity, and the annotation follows the format of a random student number only.

4 Results

The main findings were derived from a systematic application of the steps of qualitative analysis as a part of the SoTL approach (described above), and included the

- reading and re-reading all the written data (see Table 1);
- comparing the data with a view to establishing similarities, differences and contradictions;
- creating relevant codes using thematic coding and in-vivo coding;
- establishing overarching thematic headings from the previously created codes;
- summarising headings into main categories.

Table 2: Main and Sub-Categories

Main Categories	Sub-Categories
Language Acquisition	i. Student's self-perceptions of their German language skills and feelings of apprehension ii. Language, communication and conversational skills
Cultural, Personal, Social and Intercultural Learning	iii. Immediacy to the German culture iv. Personal learning and increase in confidence v. "Friend for life" or the hope of continuing contact with their peer vi. The Erasmus+ experience: Conditions for (inter)cultural learning
Critical Reflection of Methodology	vii. Interviewing process: (a) Self-disclosure and the role of culture (b) Shared experiences (c) Interviewing insights
Transferable Skills	viii. Increase in transferable skills, such as digital literacy skills

Language Acquisition

i. On one level progression in German was very much tied to self-reported *feelings of apprehension* concerning the module and using the FL. This module was new in its applied pedagogical approach, and several times students used the words "felt challenged" by the assignment.

The noticeable levels of emotional *Angst* also had to do with the unknown variable of meeting a stranger online to discuss their life-stories for graded coursework.

"Prior to my first interview with [my peer], I was extremely nervous, mainly because I didn't think that my standard of German was good enough to main-

tain a steady conversation with a native speaker. I was also nervous because it was our first-time meeting together [...]. I told [my peer] about the nerves I had regarding my level of German and [they] [were] completely understanding of this". (Student 1)

However, with each interview nerves decreased, and an increasing level of confidence and enjoyment could be seen.

"[...] I feel more confident in myself with regards to speaking the German language and getting to know new people. These lessons will stay with me for life". (Student 2)

Students felt at ease to speak in English when they could not find the German words and were surprised about German students' good command of English.

ii. On another level, as the weeks progressed, there was also a sense of *growing ease of language, communication and conversational skills* as familiarity grew:

"I feel that the module really aided my communication skills and analysis of conversation through German. I feel that I am now more confident, diligent and capable of holding an in-depth conversation through German". (Student 2)

"I also found it very beneficial to be able to practise German outside of the classroom". (MS Forms, anonymous)

Cultural, Personal, Social and Intercultural Learning

iii. The VE opportunity, and the interviewing process, provided an avenue for students to *learn about the German culture* as a result of direct and immediate exposure to members of the culture:

"[My peer] was both open and willing throughout the course of our meetings, and I learned more from [them] about German culture and life than I could have done from a lifetime of reading books. [They] spoke openly about the different aspects of German

culture, both positive and negative and also about major events in [their] life, not shying away from any awkward or difficult questions". (Student 2)

"I thoroughly enjoyed it because it opened my mind up to new things/cultures/ideas that I had not experienced before". (MS Forms, anonymous 1)

Besides personal accounts, students also talked about topics relating to Germany: for example, the history of East and West Germany and current developments in society (e. g. right-wing movements, racism, drug use, etc.). Students also noted enjoying the proximity to a live German academic setting, while working with a German professor and being able to hear German between native speakers in class (2 students).

iv. In addition to growing in self-awareness, all students noted some degree of *personal learning* as they overcame the little challenges along the way.

"This project also showed me how significant going out of your comfort zone and challenging yourself can be. [...] I am glad to have done something new and initially frightening because it taught me how much you can gain from challenging yourself". (Student 4)

There was a notable *increase in confidence* levels associated with the very individual and personal learning to each student "I grew as a person and increased my

confidence" (Student 3), and the VE was perceived as an opportunity to enable personal growth and to reflect on one's "own flaws and improve myself". (Student 4)

v. A further surprising finding (in the eyes of the students) was the fact that *they formed friendships* while doing their assignments, echoing a clear social learning component of the VE:

"[...] this project has been a great experience. I have made a great friend for life out of this project and that is something I will treasure forever. [...] I found the whole process so interesting and eye opening. It is something that everyone should try experience in their lifetime. I am very grateful I got this opportunity". (Student 3, italics added)

Another student summarises the friendship aspect in relation to the overall project:

"I gained a new friend from this experience, something that goes way beyond this simple study and I am thankful for that". (Student 2)

vi. Students compared the VE to the first-hand experiences that would have been gained during a YA in Germany. They all showed an appreciation for the *close connection of the VE to their perceptions of learning on an Erasmus+ exchange*:

"Since we couldn't go on Erasmus this year, a small bit of Erasmus was brought to our homes. I really gained an insight into the university life in Germany and how the year is structured with regards to exams, assignments etc. I also got to practice my German which was another huge benefit. Since we didn't get to move abroad, I am so happy this module was set up for us as a replacement". (MS Forms, anonymous)

"[...] I believe that I now have a greater understanding of the experiences I could have had while on my Erasmus in Germany" (Student 2)

Critical Reflection of Methodology

vii. Concerning interviewing their peer, a surprising finding to all students from the outset concerned the willingness of their partner in Germany to **(a)** *disclose and divulge difficult aspects of their lives*.

"Something that I admired greatly about [my peer] throughout the three interviews was how open and honest [they] were about subjects that some people may have been sensitive about". (Student 1)

"[...] I found that [my peer] was very willing to discuss [their] early life including the loss of [their] father. I really appreciated how open [they] [were] about such a mournful time in [their] life". (Student 2)

"I was surprised when [my peer] revealed an intimate experience of [theirs], reminding me of our lecturer pointing out how sometimes people reveal very private things about themselves". (Student 4)

The sharing of personal aspects of their peers' lives was at times a little unsettling to the Irish students and brought about conversations in class about culture, e. g.

"I had to admit during my reflection that this openness startled me at first as in my opinion Irish students would not be so quickly forthcoming on such personal thoughts and reflections" (Student 2).

Although an integral part of the concept behind life writing itself, this sudden engagement with uncomfortable topics meant that students became more "self-aware" to use their words, and reflective as to the role that culture played in one's willingness to share personal information.

"I found it challenging to adjust to the cultural differences during our conversations, particularly when we were discussing tougher topics [...]. I was taken aback at [my peer's] willingness to discuss such a personal topic during the first conversation, perhaps due to cultural differences, therefore, it wasn't until the final conversation that I felt I had become more self-aware and was capable of exploring such an unfortunate time in [their] life". (Student 2)

(b) Another finding worthy of mention from the interview process, is also the observation of *shared experiences* particularly relating to social/environmental conditions students found themselves in. Life as a student at university during the Covid pandemic was shared and appreciated (2 students):

"It was reassuring to hear that a student in a different country also faced these worries, as well as the equivalent struggles of wearing a mask to carry out everyday tasks. [...] Having both experienced firsthand the effects of Covid-19, as we both contracted the virus at roughly the same time, it is reassuring to compare stories and our recovery process". (Student 2)

(c) The interviewing process itself revealed several *learning insights* and triggered a level of deep reflection. On one level during the interviewing process, students had an opportunity to apply theoretical knowledge about methods discussed in class on qualitative research interviews regarding questioning, active listening and self-realisation in the interrogative process:

"[...] the experience was greatly enhanced using the Qualitative Research interview techniques. I believe vital to being a good interviewer is the upfront trust building, being interested and engaged at all times, and using the interview techniques such as open questioning, active listening and regular check-

ins to ensure I understood the comments". (Student 2)

"By writing the reflection and later analysing the calls, it helps realize where your problems are in your interviewing skills, such as I talked too much sometimes". (Student 4)

All students found the process of carrying out qualitative interviews enriching and insightful. The interview process also meant that students learned how to engage with the written word and how to analyse interview transcripts (e. g. re-listening to the recordings, coding procedure).

viii. Finally, students commented on the fact that they *acquired new transferable skills* to other life and career contexts (3 students). Digital literacy skills and mastering little challenges in using new technologies brought a sense of satisfaction, e. g.: "I enjoyed creating an interesting portfolio of my work" (Student 2), and "Learning to use WordPress™ will also be a valuable skill for the future" (MS forms, anonymous, 4).

5 Discussion

With the help of SoTL lens, and a Grounded Theory approach, an analysis of the findings shows that the virtual exchange opportunity did present a highly effective tool, to use the words of Ryan (2020), to imitate in

part some of the authentic communication situations that students would have encountered during their YA. All participants wrote that the project and the meaningful communication that ensued has given them the self-belief to further speak the foreign language and improve their language skills after this module, echoing the study of Nishio, Fujikake and Osawa (2020). There was also evidence of heightened self-awareness and the role that culture plays on communication. This related in particular to the content or “what” was discussed and the willingness on the part of the German students to disclose personal information. Hence, the findings point to the fact that the VE project provided a virtual classroom where (inter-)cultural awareness and language communication skills were developed echoing the literature discussed in the introduction. As Ryan (2020) asserts in an explorative study, this is exactly the finding that one might hope for arising from a virtual exchange and could later prove to be extremely valuable when students travel overseas (Ryan 2020). Returning to the purpose of this module, namely, to ask if a VE could be considered as a part-replacement or alternative for the Erasmus+ exchange programme, the findings demonstrate that a VE does provide the conditions to foster some of the learning outcomes of the Erasmus+ programme: social and intercultural competences were main findings of this project, and critical thinking about self as well as media/digital literacy were also evident (cf. European Commission 2021). We did not test the degree of the different competencies and the analysis was

based on how students perceived their skills development based on self-ratings. However, a notable and unequivocal finding is that virtual exchange as a pedagogical tool did provide the conditions for students to develop some of the skills that are inherent to the goals of the Erasmus+ programme.

The findings also point to the fact that the concepts of life writing and biography proved very worthwhile, although surprisingly, students did not explicitly mention the concepts later, suggesting that they saw the overarching themes as a theoretical backdrop rather than being to the fore of their minds. Additionally, the VE offered a platform for the practical and real-life exploration of the theoretical concepts, allowing students to move past superficial exchange to a much deeper interaction. Thus, the marriage of the concepts of life writing and biography within the context of virtual exchange yielded an opportunity for personal learning and reflection of self within a specified cultural context.

One reason for the high level of satisfaction with this course may have to do with the personal connection that all students felt to their respective peer. Students appreciated not being rushed, and especially the openness and high levels of self-disclosure in interview, as noted one student remarked feeling “very trusted then” (student 4). Students were matched based on interests and hobbies expressed in advance of the pairing, which in hindsight, may have been a decisive factor for the rich learning that the pairings yielded. The feedback does suggest however that

there was a lot more work required of students than a typical 5-credit module, and that the interviews (including transcribing and analysis) were very time-consuming. From this feedback, in future iterations of this module we are increasing the credit points to better reflect this workload. Additionally, it is worth mentioning that German students contributed in this project solely as interviewees and the virtual exchange project was voluntary for them. Going forward, we will give consideration to shared workload and alternating roles, as it would be a more enriching experience if students could contribute both in the role of an interviewer and interviewee, and where a change of role and perspective is required. Finally, in relation to the engagement with the umbrella concepts of the course, further readings on life writing and biography will be added to the module to help draw out more engagement of these constructs prior to the empirical part of the project, as well as asking students to consciously reflect on these readings in the feedback.

6 Conclusion

This VE module teaching life writing through technology was a departure from traditional undergraduate courses familiar to the students, and from a review of the work and the feedback submitted, learning outcomes outweighed initial expectations. Within the formal classroom, students learned about concepts of life writing, narrative interviewing, qualitative content

analysis, and how to use digital tools for presenting and showcasing their work. It was, however, outside the formal learning structures during the interview process itself that a reflective journey of self and other took place. Nevertheless, classroom time offered the space for a safe and critical discussion (cf. Engbert & Jourian 2015) and was an important part of the learning process.

The findings show that learning was multi-layered and evident on a number of ways comprising not only FL skills, but also personal, social, and cultural learning outcomes; from a notable increase in confidence and enjoyment meeting their German peers, to more self-confidence speaking German, and culture difference noted in the conversations sparked a questioning mindset and a desire to understand the other. Overall, it was found that the development of self-confidence went beyond the use and role of the language, to an increase of confidence in unknown social settings, and personal growth, so that the term “self-development” must be seen in broader terms as one of the main findings of the collaboration. With the opportunity for travel being cancelled, students not only appreciated the opportunity to work with German peers, but they saw direct overlap of the YA remit and the VE learning outcomes at the end of the course. They appreciated learning how to create a personal blog and an e-portfolio and the usefulness of these digital skills for future contexts. A surprising finding was the connection felt to their peers, with long-term friendships expected

due to the collaboration, reflecting the recent study by Curtindale, Krylova and Minyurova (2020).

Potential limitations of the results and reflections presented in this paper must also be mentioned, and relate to the small sample size, their limited validity in other contexts, and space restrictions in this publication. They do, however, point to the value of VE for simulating intercultural mobility scenarios, and to the wide-ranging learning outcomes that can be attached to such collaborative classrooms. In addition, regarding the base size of the sample and the frequency of their thematic occurrence as mentioned by the participants, sufficient data was collected to validate the main categories (cf. Guest, Namey & Chen 2020).

The concluding words will belong to a participating student and point to the self-empowering nature of the overall learning in the Virtual Exchange:

“I have learned a lot from this entire process. I never knew how much a University [sic.] module could impact my life. I genuinely have increased my self-confidence in ways I didn't even think were possible. If you asked me to interview somebody in German last summer, I would not have been able. The pressure and fear of being incorrect would have taken over. Now I feel I will try to use my German language as often as I can. I have realised I know more than I thought. This is a great wake up call to receive. It has opened my eyes and made me realise I had the language all along and that I can achieve anything I put my mind to”. (Student 3)

Bibliography

- Batardière, M. T. (2015). Promoting Critical Thinking in Online Intercultural Communication. *The EuroCALL Review*, 23(1), 3–10.
- Batardière, M.-T., Giralt, M., Jeanneau, C., Le-Baron-Earle, F., & O'Regan, V. (2019). Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges. *Journal of Virtual Exchange*, 2(1), 1–6. doi: 10.14705/rpnet.2019.jve.4.
- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: Negotiating German–American telecollaboration along the institutional fault line. *The modern language journal*, 87(1), 71–89.
- Curtindale, L. M., Krylova, S. G., & Minyurova, S. A. (2020). Interdependent intercultural task as a tool for developing intercultural awareness through Collaborative Online International Learning in Global Leadership. *Journal of Virtual Exchange*, 3 (SI-IVEC2019), 81–92. doi: 10.21827/jve.3.35803.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Engberg, M. E., & Jourian, T. J. (2015). Intercultural wonderment and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25(1), 1–19.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Lowe, A. (1991). *Management Research: An Introduction*. London: Sage.
- European Union (2021). Erasmus+ Programme Guide. URL https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmusplus-programme-guide_en.pdf [21/05/2021].
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Groat, L. & Wang, D. (2002). *Architectural research methods*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE*, 15(5). e0232076. doi: 10.1371/journal.pone.0232076.

Guth, S., Helm, F., & O'Dowd, R. (2014). Telecollaborative foreign language networks in European universities: A report on current attitudes and practices. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 7(4), 1–14.

Helm, F. (2014). Developing digital literacies through virtual exchange. *Elearning Papers*, 38, 1–10.

Hilliker, S. (2020). Virtual Exchange as a Study Abroad Alternative to Foster Language and Culture Exchange in TESOL Teacher Education. *TESL-EJ*, 23(4), 1–13. URL <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume23/ej92/ej92a7/>.

Lenkaitis, C. A., Calo, S., & Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the intersection of language and culture via telecollaboration: Utilizing videoconferencing for intercultural competence development. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 102–115. doi: 10.1080/19313152.2019.1570772

Lee, J., & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning & Technology*, 23(3), 178–198.

Nishio, T., Fujikake, C. & Osawa, M. (2020). Language learning motivation in collaborative online international learning: an activity theory analysis. *Journal of Virtual Exchange*, 3 (SI-IVC2019), 27–47. doi: 10.21827/jve.3.35780.

O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477–490. doi: 10.1017/S0261444819000077.

O'Dowd, R., & Dooly, M. (2020). Intercultural communicative competence through tele-collaboration and virtual exchange. In Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 361–375. Milton Park; New York: Routledge, 361–375. doi: 10.4324/9780203805640.

O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology*, 23(3), 1–7.

O'Reilly, C. (2021). Reflection on practice: an exploration of a virtual online collaboration as preparation for the year abroad. *Journal of Virtual Exchange*, 4, 50–61.

Ryan, A. (2020). The role virtual exchange could play in helping prepare students for real-life study abroad. In Hagley, E. & Wang, Y. (Eds.). *Virtual exchange in the Asia-Pacific: research and practice*, 165–177. doi: 10.14705/rpnet.2020.47.1151.

Varo Varo. (2021). Fostering intercultural competence through videoconference exchange: using an external provider to match learners with trained native speakers and administer video calls. *Journal of Virtual Exchange*, 4, 1–13. doi: 10.21827/jve.4.35981.

Von der Emde, S., Schneider, J., & Kötter, M. (2001). Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs). *The Modern Language Journal*, 85(2), 210–225.

Winslow, D. J. (1995). *Life-writing: A glossary of terms in biography, autobiography, and related forms*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Zitiervorschlag:

O'Reilly, C. & Arnold, M (2021). Teaching Life Writing in a Virtual Exchange Project: Evaluating the Impact on Students' Learning. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 26–35.

DOI: 10.55310/jfhead.10



Interaktive Gruppenarbeit, Live-Feedback und Dialog als Motivatoren in der Krise? Reflexion der Digitalisierung eines sozialwissenschaftlichen Methodenseminars

Thomas Rakebrand¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.11

Abstract

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Präsenzlehre auf Online-Formate aufgrund der Covid-19-Pandemie reflektiert der vorliegende Beitrag die digitale Transformation einer Lehrveranstaltung, in deren Mittelpunkt das Forschende Lernen steht. Beschrieben werden didaktische Herausforderungen angesichts einer pandemischen Situation sowie Erkenntnisse und Rückmeldungen der Studierenden. Insbesondere der interaktive Charakter von Gruppenarbeit, live stattfindende Feedbackprozesse sowie eine grundlegend dialogische Konzeption werden als motivierende Merkmale für Online-Lehre herausgestellt.

Keywords

digitale Transformation; synchrone und asynchrone Lehre; interaktive Gruppenarbeit; Forschendes Lernen

- 1 Thomas Rakebrand, M. A.
Wiss. Mitarbeiter, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft,
Universität Leipzig
thomas.rakebrand@uni-leipzig.de

1 Ausgangslage

In der pandemischen Situation durch Covid-19 im Jahr 2020 erfuhr Lehre an deutschen Hochschulen nicht bloß bei hochschuldidaktisch engagierten Lehrenden eine enorme Aufmerksamkeit. Plötzlich waren online-basierte Lehr-Lern-Konzepte durchweg gefragt, da im Sommersemester Präsenzveranstaltungen nur in Ausnahmefällen erlaubt waren. Während eher instruktive Lehrformate wie Vorlesungen vergleichsweise simpel aufgezeichnet oder gestreamt werden konnten, bedurften eher interaktive Formate wie Seminare eines größeren Aufwands bei der Transformation ins Digitale.

Zu Beginn der ersten Welle im Frühjahr 2020 stand nicht fest, dass letztlich das gesamte Semester in einem digitalen Setting stattfinden würde. An der Universität Leipzig stellten sich die Dozierenden zunächst auf einen digitalen April ein mit der Option, ab Mai zumindest mit kleineren Gruppen in Präsenz arbeiten zu können. Später fiel die Entscheidung, die Lehre im gesamten Semester digital anzubieten.

Das hier beschriebene Seminar behandelte qualitative empirische Forschung im Rahmen der Methoden-ausbildung und folgte dem Ansatz des Forschenden Lernens (vgl. u. a. Huber 2009, 10; Decker & Mucha 2018, 146; Niederberger & Kahlert 2018, 535). Grundlegend ging es darum, eigene Lernprozesse selbstständig zu gestalten und zu reflektieren. Die Studierenden arbeiteten über mehrere Wochen hinweg kollaborativ in Gruppen zusammen und konzipierten

ein eigenes empirisches Forschungsprojekt. Dabei reflektierten sie einen idealtypischen Forschungsprozess, indem sie eigene Fragestellungen formulierten, selbstständig ein ihrem Forschungsgegenstand angemessenes Erhebungssetting entwarfen und schließlich einen Pretest sowie eine erste Datenaufbereitung vornahm. Ich hatte das Seminar ursprünglich als Präsenzveranstaltung konzipiert, die ich aufgrund der pandemiebedingten Unwägbarkeiten nachträglich als Online-Format umgestalten musste.

Im Fokus meines didaktischen Handelns standen die Dynamiken in und Leistungen von Kleingruppen im Seminarkontext, was u. a. von Riewerts et al. (2018, 398 f.) als Herausforderung des Ansatzes Forschenden Lernens herausgestellt wird. Nach Decker & Mucha (2018, 146) ermöglicht Forschendes Lernen, „dass Studierende, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen starten, ganz individuelle Lernprozesse durchlaufen und verschiedenartige Artefakte hervorbringen“. Dabei sind die heterogenen Bildungsbiografien der Lernenden und somit individuelle Bedarfe gegenseitiger Unterstützung zu beachten (vgl. ebd., 147). Wie sich im digitalen Format deutlich zeigte, fühlten sich die Studierenden durch die selbstständigen und interaktiven Gruppenarbeiten motiviert, am Seminargeschehen aktiv teilzuhaben. Dies stand zum Teil im deutlichen Gegensatz zu einer gewissen „Müdigkeit“ angesichts ihres durchweg digitalisierten Curriculums im Semester (s. Abschnitt 4).

2 Rahmenbedingungen

2.1 Kontext

Neben meinem Seminar „Qualitative Erhebung“ im 2. Fachsemester des B.A. Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig belegten die Studierenden parallel das Projektseminar „Quantitative Erhebung“. Das Modul wurde erstmalig nach einer Reformierung des Studiengangs angeboten. Die Studierenden brachten Grundwissen zum Thema empirische Forschung aus dem 1. Fachsemester mit. Mein Seminar umfasste 2 SWS. Darin inbegriffen waren die aktive Teilnahme an den Seminarsitzungen inklusive der Beteiligung an Übungen und Diskussionen. Hinzu kamen Textlektüre und Erarbeitungsphasen im Selbststudium inklusive Datenerhebung im Feld mit anschließender Aufbereitung.

Als Prüfungsleistung war ein Portfolio vorgesehen, das sich aus einer Teilleistung meines Seminars sowie einer weiteren Teilleistung des Projektseminars zusammensetzte. Meine vorgegebene Teilleistung bestand aus einer Kurzdokumentation zur Entwicklung des empirischen Erhebungsinstruments, einem Test des Instruments sowie einer Transkription von Teilen des Interviewmaterials durch jede:n Studierende:n.

2.2 Lernziele

Folgende Lernziele sollten im Seminar erreicht werden (vgl. zu den Zielen Forschenden Lernens auch Niederberger & Kahlert 2018, 535):

- Die Studierenden kennen qualitative empirische Erhebungsmethoden und verstehen den Zusammenhang zwischen Problemhorizont, Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage sowie Entwicklung eines Methodendesigns.
- Sie können selbst eine aus dem Problemhorizont beziehungsweise Erkenntnisinteresse abgeleitete Forschungsfrage formulieren und präzisieren, ein Kategoriensystem entwickeln und daraus ein Forschungsinstrument konzipieren.
- Sie sind in der Lage, ein eigenes studentisches qualitatives Forschungsprojekt durchzuführen und damit ihre Kenntnisse im Feld anzuwenden.
- Sie sind fähig, auftretende Probleme zu erkennen und zu lösen und ihr Konzept kritisch zu reflektieren, vor allem im Hinblick auf Qualitätskriterien qualitativer empirischer Forschung.

Zudem sollten folgende soziale Kompetenzen gefördert werden:

- Die Studierenden verstehen und reflektieren die Bedeutung der Gruppenarbeit für qualitative empirische Forschung.

- Sie sind fähig, selbstbestimmt einer Forschungsgruppe beizutreten und ihre persönlichen Interessen zu artikulieren und einzubringen.
- Sie sind in der Lage, kollaborativ in Gruppen zusammenzuarbeiten und sich selbst aktiv zu managen (kollektive Entscheidungsfindung, Einteilung von Rollen und Aufgaben, Zeitmanagement, interne und externe Feedbackschleifen).
- Sie können auftretende Konflikte erkennen, bewerten und Kompromisse aushandeln.

Grundsätzlich erreichten alle Teilnehmenden die ersten vier Lernziele. Die Überprüfung dessen erfolgte vor allem durch regelmäßige Präsentationen der Gruppenarbeitsstände, auf die ich sowie die Gruppen untereinander Feedback gaben. Nach Niederberger und Kahlert (2018, 534 f.) kann dies eine realistische Selbsteinschätzung der Lernenden fördern. Die kritische Reflexion der eigenen Konzepte war Bestandteil der abschließenden Projektberichte. Wichtig war hierbei die Prämisse „Scheitern macht schlau!“. Ich teilte den Lernenden wiederholt mit, dass ihr Forschungsprozess am Ende nicht gelingen müsse. Relevant sei hingegen, die Bedingungen des Ge- oder Misslingens zu reflektieren (vgl. zum Scheitern als Prinzip im Forschenden Lernen auch Decker & Mucher 2018, 144–147). Es oblag der Eigenverantwortung der Studierenden, die Aspekte sozialer Kompetenzen zu überprüfen. Dazu erhielten sie eine Vorlage zum Selbstmanagement und zur Selbstevaluation. Rückmeldungen zur Gruppenarbeit fielen überwiegend positiv aus,

gleichwohl hatte sich eine Gruppe aufgrund interner Konflikte einvernehmlich selbst aufgeteilt.

3 Didaktische Herausforderungen und erste Lösungsansätze

Alle Lehrveranstaltungen unseres Instituts standen vor der Herausforderung, tradierte Lehr- und Lernformen ins digitale Setting zu transformieren. Mein Methodenseminar erforderte das selbstständige Erarbeiten eigener Forschungsprojekte in Kleingruppen. Dieses stark anwendungsorientierte Prinzip sollte auch unter Pandemie-Bedingungen beibehalten werden. Da ich zunächst nur die ersten vier Sitzungen als digitale Variante konzipiert hatte, musste die weitere digitale Transformation des Seminarkonzepts ad hoc im Laufe des Semesters erfolgen. Dies stellte sich im Nachhinein als glücklicher Umstand heraus, da die Studierenden zwischenzeitlich selbst Wünsche bzgl. der Gestaltung äußerten. Diese griff ich im weiteren Verlauf auf (s. Abschnitt 4).

Mit 27 Teilnehmenden war die Veranstaltung so gefüllt, dass ich in meiner ursprünglichen digitalen Konzeption Live-Konferenzen kategorisch ausgeschlossen hatte und stattdessen ausschließlich asynchrone Online-Lehre durchführen wollte. Dahinter stand zum einen der Gedanke der Barrierefreiheit, da einige Studierende in der Pandemie auf alternative Nebenjobs angewiesen waren und somit gegebenenfalls nicht synchron hätten teilnehmen können. Zum anderen

galten viele Videokonferenztools zu Beginn des Semesters noch als technisch instabil. *Zoom* – als damals stabilste Plattform – hatte ich mich aus Datenschutzgründen verwehrt.

Ich setzte stattdessen auf unsere Online-Lernplattform *Moodle* als datenschutzrechtlich zulässigen „virtuellen Seminarraum“ und die darin integrierten Tools. Durch eine konsistente Struktur des Kurses sollten die Studierenden möglichst den Überblick über alle Aufgaben behalten. Je Sitzung gab es

- *erstens* fast immer Vorbereitungsaufgaben,
- *zweitens* Erarbeitungsaufgaben und
- *drittens* Nachbereitungsaufgaben.

Ich stellte alle Informationen eine Woche vor den Sitzungsterminen online, um den Studierenden zeitliche Flexibilität für die Bearbeitung aller Aufgaben zu ermöglichen. Für die Erarbeitungsphasen stellte ich PDF-Präsentationen zu Verfügung, die etwas ausführlicher waren als in meiner herkömmlichen Präsenzlehre. Diese ergänzte ich oft mit begleitenden Audiokommentaren. Für die Nachbereitung legte ich Fachtexte ab und formulierte dazu konkrete Leseaufgaben. Weitere Aufgaben (u. a. Abstimmungen, Überlegungen in Etherpads oder Mindmaps sowie Diskussionen in Foren) sollten kollaborativ bearbeitet werden. Dafür teilte ich in den ersten vier Sitzungen Gruppen ein, die von Woche zu Woche gemischt wurden, um ein breites gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen.

Ab der fünften Sitzung hatten sich schließlich feste Kleingruppen gebildet, um an ihren Forschungskonzepten zu arbeiten. Ich überließ es den Studierenden, sich autark zu organisieren. Dafür stand je Gruppe ein Forum im *Moodle*-Kurs zu Verfügung. Um sich virtuell zu treffen und zu kommunizieren, nutzten sie gleichwohl selbstgewählte Tools außerhalb der Plattform.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren noch einige konzeptionelle Fragen ungeklärt, wie es mit dem digitalen Setting in den übrigen Seminarsitzungen weitergehen sollte: Wie sollten die Studierenden ihre Arbeitsstände im Plenum präsentieren? In welcher Form sollten sie Feedback erhalten? Wie sollten sie ihre Forschungsinstrumente testen?

4 Erkenntnisse und Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts

Im Positiven überraschte mich, dass ich mein Lehr-Lern-Konzept relativ „verlustarm“ (an Zielen, Inhalten und Methoden) zu einem reinen *Moodle*-Kurs umstrukturieren konnte. Für Einzelarbeiten eröffnete die asynchrone Form im Vergleich zur Präsenzlehre meines Erachtens eine weitaus intensivere Beschäftigung mit bestimmten, nun dauerhaft online verfügbaren Aspekten. In negativer Hinsicht überraschend war, dass vor allem interaktive Aspekte schwierig umsetzbar waren. So war eine Kernerkenntnis, dass Diskussionsforen für die kommunikative Auseinandersetzung der Studierenden nicht geeignet waren. Ein eingerichtetes

„Frage-und-Antwort-Forum“ für Probleme, Fragen und Feedback wurde nicht genutzt. Ich bekam das Gefühl, die Teilnehmenden nach den ersten vier Sitzungen allmählich zu „verlieren“. Ohne Kommunikation zwischen uns war völlig nebulös, wie sie sich bislang im Online-Seminar zurechtfinden.

Entgegen meiner anfänglichen Skepsis gegenüber synchronen Lehr-Lern-Formaten entschied ich mich daher spontan für eine Live-Chat-Konferenz in der fünften Sitzung, um ein vorgezogenes Zwischenfeedback einzuholen. Dafür nutzte ich ein Etherpad mit integrierter Chatfunktion und war begeistert, wie stark sich viele der Studierenden plötzlich einbrachten.

Meine Feedback-Fragen zielten ab auf die Aspekte „live versus asynchron“, Stoffmenge, Motivation und konzeptionelle Vorschläge. Die Studierenden schlugen mir im Chat u. a. vor, dass wir die künftigen Gruppenpräsentationen asynchron gestalten sollten mit einem ebenfalls asynchronen Online-Feedback durch das Plenum. Zusätzlich wünschten sie sich regelmäßige Live-Sprechstunden (20 Minuten je Gruppe) in einer Videokonferenz. Ich stellte die Vorschläge im Anschluss der Sitzung zur Abstimmung in den *Moodle*-Kurs, da nicht alle Studierenden anwesend gewesen waren.

In Folge des einstimmigen Ergebnisses veränderte ich den Seminarablauf. Die Gruppen sollten künftig alle zwei Wochen ihren Arbeitsstand in einem Forum zu Verfügung stellen. Das Plenum hatte dann eine Woche Zeit für ein Peerfeedback. Zudem sollten alle zwei Wochen Live-Sprechstunden mit *Big Blue Button*

stattfinden, das inzwischen als datenschutzrechtlich konformes Online-Konferenz-Tool in die Lernplattform integriert worden war und zumindest für kleine Gruppen stabil lief.

Im Anschluss an die Livesitzung fand eine unkomplizierte und schnelle Gruppen- und Themenfindung statt, was ich so nicht erwartet hätte. Im Nachhinein schätze ich, dass dies vor allem an drei Aspekten lag:

- *Erstens* kannten sich viele Studierende aus ihrem ersten Fachsemester und hatten bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit.
- *Zweitens* gab es in den ersten Sitzungen des Seminars Möglichkeiten der Kollaboration, um sich kennenzulernen.
- *Drittens* hatten die Studierenden vorab Gelegenheit, um Methoden- und Themenpräferenzen auszubilden.

In einem weiteren Zwischenfeedback (im „Frage- und Antwort-Forum“) sowie im Abschlussfeedback in der letzten Sitzung (per Videokonferenz) wurde durchweg bestätigt, wie überwiegend reibungslos die Gruppenarbeiten abliefen. Diese wurden zudem als intrinsisch motivierend beschrieben. Niederberger und Kahlert (2018, 535) zufolge nimmt die Motivation Studierender zu, wenn sie in die aktive Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden und selbst Entscheidungen treffen können. Von Vorteil sei eine freie Gruppenwahl, was im Seminar ermöglicht wurde. Im Fall meiner Veranstaltung liegt zudem die Vermutung

nahe, dass die Studierenden die Interaktionen untereinander als willkommenen Ausbruch aus ihrer wahrgenommenen sozialen Isolation aufgrund der Pandemie empfanden. Sie organisierten sich autark, vor allem per Videokonferenzen und Instant Messenger-Chats.

Kritisch wurde angemerkt, dass die formative Peerfeedbackphase zwar hilfreich war, jedoch weder zu einer breiten noch zu einer tiefen Beteiligung führte. Hierzu hatte ich für jede Gruppe ein Online-Forum eingerichtet, damit die jeweiligen Arbeitsstände online gestellt und gegenseitig kommentiert werden konnten. Es bestätigte sich, dass Foren zur Kommunikation nicht uneingeschränkt geeignet sind, da keine spontanen Rückfragen zum besseren Verständnis gestellt werden können. Zudem kristallisierte sich heraus, dass asynchrones Feedback sehr viel zeitaufwändiger ist als Livefeedback. Für Rückmeldungen zum Arbeitsstand anderer Gruppen empfahlen die Studierenden deshalb, künftig einen Videokonferenzraum einzurichten.

Das Seminar wurde abermals im Sommersemester 2021 angeboten und erneut digital umgesetzt. Für die Aktualisierung des Konzepts bot sich an, beide formativen Peerfeedback-Varianten – also die synchrone und asynchrone Form – miteinander zu kombinieren, da sie jeweils Vorteile boten. Es fanden deutlich mehr Sitzungen live per Videokonferenz inklusive Breakout-Räumen statt, vor allem, wenn es um Kollaborationen und Kommunikation ging. Wo es sinnvoll war, wurden bestimmte Aufgaben aber weiterhin mit asynchronen Tools bei *Moodle* umgesetzt (etwa Gruppenbildung

via Etherpad, Textarbeit, Abstimmungen und anonymes Feedback).

5 Fazit und Ausblick

Digitale Lehre wird uns vermutlich noch weit über die ersten digitalen Semester in 2020 und 2021 hinaus begleiten. Die Exploration digitaler oder hybrider Lehr-Lern-Arrangements entwickelt sich damit mehr und mehr zu einer Routine. Überraschend war für mich die Erkenntnis, dass zumindest an meinem Institut keine massiven Konflikte auftraten. Die meisten Studierenden machten nicht von ihrem Recht Gebrauch, sich vom Semester abzumelden und es im nachfolgenden Jahr zu wiederholen. Für einige trifft diese positive Bilanz allerdings nicht zu. Auch in meinen Lehrveranstaltungen gab es Abmeldungen und dezidierte Hinweise darauf, dass die betreffenden Studierenden ganz grundlegend mit Online-Lehre überfordert waren. Sie aufzufangen, ist Aufgabe der Universität und ihrer Beratungsangebote.

Insgesamt bedeutet Online-Lehre für alle Beteiligten einen erhöhten Arbeits- und Zeitaufwand, insbesondere trifft dies auf Lehrkonzepte zum Forschenden Lernen zu (vgl. Riewerts et al. 2018, 398 f.). Dies muss mit Blick auf das gesamte Lehrpensum eines Semesters bei der Konzeption der eigenen Lehrveranstaltung berücksichtigt werden: „Es war zu viel insgesamt, was die Studierenden im Semester machen

mussten – keine Unlust, sondern Kapazitätsprobleme“ (Rückmeldung aus der Abschlusssitzung).

Im Sinne einer digitalen Transformation von Lehre – im Gegensatz zu einer bloßen Digitalisierung bestehender Präsenzkonzepte – muss es ferner darum gehen, dass Lehrende ihre bisherigen Inhalte nicht schlicht online zu Verfügung stellen, sondern den spezifischen Erfordernissen des digitalen Lehr-Lern-Settings anpassen. Im Sommersemester 2020 trafen sich Lehrende und Lernende insofern auf Augenhöhe, als dass sie die Potenziale und Hürden der Online-Lehre dialogisch verhandelten. Dies geschah an unserem Institut nicht nur auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, sondern auch auf der Mesoebene zwischen Lehrenden und Fachschaftsrat. Voraussetzung dafür ist, dass sich Lehrende generell darauf einlassen können, ihre Lehrkonzepte zur Diskussion zu stellen. Eine ausschließlich asynchrone Online-Lehre ist nicht motivierend und untergräbt den Drang zu direktem Dialog und Interaktion.

In den kommenden Semestern, für die Covid-19 vermutlich weiterhin von Bedeutung sein wird, werden sich die bisherigen Erfahrungswerte in der Online-Lehre niederschlagen. Zu vermuten ist auch, dass Hochschullehre nach der Pandemie vermehrt in hybrider Form stattfinden könnte. Für Lehrveranstaltungen, die mit dem Ansatz des Forschenden Lernens arbeiten, sind meines Erachtens folgende Punkte zentral:

- *Erstens* werden Lernende darauf angewiesen sein, dass klare und verbindliche Orientierungsrahmen

definiert werden (vgl. Niederberger & Kahlert 2018, 543 f.). Vorgaben wie konkrete Arbeitsschritte samt Zeitfenster, transparente Anforderungen sowie Möglichkeiten zur Kommunikation müssen sich in einer nachvollzieh- und überschaubaren digitalen Struktur wiederfinden.

- Ist dies erfüllt, kann *zweitens* Verantwortung zur Selbstorganisation und Konzeption an die Lernenden übertragen werden. In selbst gewählten Gruppen können sie nach persönlichen Interessen Lernprozesse eigenständig gestalten. Dabei müssen die individuell unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden beachtet werden. Hierzu zählt auch digitale Kompetenz. Unterschiede können nur teilweise durch die Betreuung der Seminarleitung kompensiert werden (vgl. Decker & Mucha 2018, 144, 156). Wesentlich ist meines Erachtens darüber hinaus, dass die Gruppen eine Ambiguitätstoleranz entwickeln und individuell angemessene Aufgabenverteilungen vornehmen.
- *Drittens* geht damit einher, die Rollen von Lehrenden und Lernenden transparent zu machen und zu reflektieren. Lehrende nehmen die Rolle von betreuenden Wissenschaftscoaches ein, die einerseits aktiv Hilfestellung geben und andererseits geschehen lassen (vgl. ebd., 147). Das bedeutet: Wir Dozierende müssen loslassen und vertrauen können, obgleich gerade digitale Lernplattformen wie *Moodle* zur Kontrolle der Lernenden prädestiniert sind. Deren Rolle besteht jedoch darin, eigenverantwortlich zu lernen (vgl. Niederberger & Kahlert

2018, 543 f.; Riewerts et al. 2018, 398 f.). Dabei gilt das Credo „Scheitern macht schlau!“ selbstverständlich auch in digitalen Settings.

Literatur

Decker, C. & Mucha, A. (2018). Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 143–160. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Decker_Mucha_Forschendes_Lernen_Lernen.pdf (25.02.2021)

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium*, 9–35. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Niederberger, M. & Kahlert, D. (2018). Forschendes Lernen in der Methodenlehre: Eine Diskussion anhand eines Fallbeispiels aus der Gesundheitsförderung. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 531–552. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Niederberger_Kahlert_Forschendes_Lernen.pdf (25.02.2021)

Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J. & Gess, C. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 389–406. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Riewerts-et-al.pdf (25.02.2021)

Zitiervorschlag:

Rakebrand, T. (2021). Interaktive Gruppenarbeit, Live-Feedback und Dialog als Motivatoren in der Krise? Reflexion der Digitalisierung eines sozialwissenschaftlichen Methodenseminars. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 36–42.

DOI: 10.55310/jfhead.11



Lehren und Lernen durch formatives Blitz-Feedback

Antje Sablotny¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.12

Abstract

Der Artikel gibt Einblick in ein Lehr-Lern-Projekt, das während eines Seminars im Bereich der germanistischen Mediävistik im SoSe 2020 durchgeführt wurde. Ziel war es, eine prozessbegleitende Feedback-Kultur im Laufe des Semesters zu etablieren und so die Studierenden zu aktivieren und zur Selbstreflexion anzuleiten sowie vor allem ihre Rolle als Akteur:innen in der Lehre zu stimulieren. Zum Einsatz kamen unterschiedliche formative Feedback-Verfahren, die von proaktiven und summativen Formen flankiert wurden. Die Darstellung konzentriert sich auf das ‚Herzstück‘ des Lehr-Lern-Projekts, das ‚ABC-Feedback‘, als ein niedrighwelliges und kleinformatisches Feedback-Tool.

Keywords

ABC-Feedback; formatives Feedback; prozessbegleitendes Feedback; Feedback für Lehrende; Lernende als Akteur:innen in der Lehre

- 1 Dr.ⁱⁿ Antje Sablotny
Wiss. Mitarbeiterin, Institut für Germanistik, Technische Universität Dresden
Antje.Sablotny@tu-dresden.de

1 Formatives Feedback und seine Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse

Feedback im Sinne von Rückkopplung und Rückversicherung ist eine Grundoperation der Gesellschaft und bestimmt Kommunikation wesentlich (vgl. Beetz 2016). Gemäß Paul Watzlawicks (2017) bekanntem Axiom, dass man nicht nicht kommunizieren kann, ist es in typischen Gesprächssituationen wie einer universitären Lehrveranstaltung auch nicht möglich, kein Feedback zu geben – selbst Abwesenheit wird so zur Rückmeldung zu einer gegebenenfalls qualitativ unzureichenden Lehrveranstaltung.

Die hohe Relevanz von Feedback für Lehr-Lern-Prozesse hat John Hattie (2019) mit Fokus auf den Einfluss auf die Lernleistung im High-School-Unterricht betont. Er stützt sich dabei auf die empirisch belegte Effektstärke von Feedback. Feedback habe „einen doppelt so große[n] Effekt wie der Durchschnitt aller anderen Effekte der Schulbildung“ (ebd., 132), die sich bspw. aus der Klassengröße, dem Durchführen von Hausaufgaben oder der Elternunterstützung beim Lernen ergeben. Feedback kann innerhalb einer sowohl eng als auch weit gedachten Lerneinheit etwa einer Seminarstunde oder einer Lehrveranstaltung im Semester zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeholt oder gegeben werden. Demnach lassen sich mit Nora Dainton (2018, 47–52) proaktives, summatives und formatives Feedback differenzieren und in der Lehre entsprechend funktionalisieren. Proaktives Feedback findet vor einem Lehr-Lern-Ereignis bzw. einer Lehr-

Lern-Einheit statt und kann Informationen zum Wissenstand der Befragten, zu ihrem Befinden oder allgemein zu Rahmenbedingungen liefern und didaktische Präventionsmaßnahmen initiieren. Summatives Feedback findet regulär am Ende des Ereignisses statt. Es hat die Funktion, den Leistungsstand der Studierenden zu bestimmen und zu bewerten oder die Unterrichtsqualität zu überprüfen und zu evaluieren. Der Output wird idealiter als Impulsgeber zur qualitativen Weiterentwicklung des Lernens bzw. Lehrens in neuen Lehr-Lern-Sequenzen genutzt. Dagegen wird das formative Feedback während des Ereignisses durchgeführt mit dem Ziel, den Lernfortschritt zu dokumentieren, um prozessbegleitend im Semester Lehr-Lern-Vorgänge entsprechend anzupassen und zudem von Seiten der Lehrenden beratend zu unterstützen. Der Großteil der hierzu bei Dainton angeführten Praxisbeispiele wie ‚Kontrolle durch Lösen von Aufgaben‘ dient dem Ermitteln eines Zwischenstandes und orientiert sich am Format des Seminars bzw. Workshops als einer Unterrichtseinheit. Grenzen des zeitpunktabhängigen Feedbacks verlaufen freilich nicht trennscharf: Je nach Perspektive geben derartige Zwischenevaluierungen auch ein summatives Feedback, weil sie bisherige Lehr-Lern-Einheiten zunächst beurteilen, um das Feedback dann für folgende Anpassungsprozesse fruchtbar zu machen. Sie wirken zugleich proaktiv für die kommenden Lehr-Lern-Einheiten des Seminars. In Hinblick auf zeitlichen Einsatz und Nutzen von formativem Feedback zeichnet es sich also durch seine hohe Dynamik aus.²

Mit Hattie sei nochmals zu betonen, dass formative Verfahren der Rückversicherung nicht nur für die Lernenden förderlich sind, sondern auch für die Lehrpersonen und deren zu optimierende Unterrichtsgestaltung. Kern des formativen Feedbacks etwa im Rahmen von Fragen an das Plenum oder Bewertungen von Hausaufgaben sei es, nicht allein Lernstände abzufragen. Die Verfahren sollen darüber hinaus Impulse zur (Neu-)Ausrichtung der Lerneinheiten für die Unterrichtenden geben (vgl. Hattie 2019, 143–147, 153 f.).

Übliche Feedback-Formate in der Hochschullehre wie die bewertete Prüfungsleistung am Ende des Semesters oder auch der Einsatz von standardisierten Evaluationsbögen gegen Mitte oder erst zum Ende des Seminars können die lehr- und lernförderlichen Effekte des Feedbacks folglich nur bedingt initiieren. „Allzu oft erfolgen Kommentare über Aufsätze oder andere Arbeiten zu spät, sind zu ineffektiv und werden ignoriert. [...] Schülerinnen und Schüler sehen die Note allzu oft als das ‚Ende‘ des Lernens.“ (Hattie 2019, 154) Zudem bergen umfassende und verschiedene Aspekte berücksichtigende Einschätzungen die Gefahr einer ungünstigen Priorisierung von Seiten der Feedback-Nehmenden (ebd., 153). Diese Befunde gelten für Lernende und Lehrende gleichermaßen.

Für die Hochschullehre ist es daher gewinnbringend, stärker auf den Einsatz von formativen Feedback-Formen zu setzen – nicht nur in diskussionsorientierten Seminaren, sondern auch in Vorlesungen, wie bspw. Jörg Schnauß (2020) mit dem Einsatz von Live-Umfragen zeigen konnte. Während der Erwartungsabgleich

2 Vgl. ferner den Überblick über theoretische Beiträge und Einzelstudien zum formativen Feedback und formativen Assessment von Walser (2016).

zu Beginn einer Gesamtveranstaltung häufig noch durch eine in Bezug auf Teilnehmer:innenzahl und Vertrautheit unsichere Gruppenkonstellation geprägt ist und ein Abschlussresümee nicht mehr intervenierend im Seminar wirksam werden kann, sind formative Feedback-Verfahren oder -Elemente während des Semesters hochdynamisch, außerordentlich vielfältig und vor allem (in der Summe) funktional entscheidend für den Lehr-Lern-Erfolg der aktuellen Veranstaltung. Digitale Lehre steigert ihre Relevanz: Da hier kommunikative Absicherungen unter Anwesenden insbesondere durch Mimik, Gestik und wahrnehmbare soziale Verhaltensweisen wegfallen oder nur eingeschränkt sichtbar werden, bedarf es sowohl einer das gesamte Seminar hindurch präsenten Feedback-Kultur als auch ihrer aktiven Steuerung durch die Lehrperson. Nur so können Lehr-Lern-Prozesse transparent gemacht und Lehr-Lern-Erfolge sichergestellt werden.

2 Situative Voraussetzungen

Das hier vorgestellte Lehr-Lern-Projekt wurde im Rahmen eines Seminars mit spezifischem thematischen Zuschnitt im Bereich der frühneuzeitlichen deutschen Literatur und Kultur im Sommersemester 2020 durchgeführt. Corona-bedingt musste das Seminar sehr kurzfristig zur Online-Veranstaltung umgestaltet werden. Es wurden überwiegend synchrone Video-Konferenzen und Forum-Diskussionen abgehalten, die mit der durch Fragen vorstrukturierten Lektüre von früh-

neuhochdeutschen Texten sowie Forschungsliteratur von den Studierenden vorbereitet wurden. Regelmäßig teilgenommen haben 14 bis 18 Studierende im fortgeschrittenen Studium ab dem 3. Studienjahr aus dem Fachstudiengang Germanistik sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich sowie im Lehramtsstudiengang für das Staatsexamen im Fach Deutsch in Grundschule, Oberschule, am Gymnasium und in der berufsbegleitenden Schule. Die im Seminar in der Regel zum Ende des Semesters zu absolvierenden Prüfungsleistungen sind entsprechend vielfältig und reichen von drei- bis vierseitigen lektürebezogenen Aufgaben über synchrone Impulserferate von fünf bis zehn Minuten bis hin zu umfangreichen wissenschaftlichen Seminararbeiten, deren Thesen vorab im Plenum oder im Einzelgespräch mit der Dozentin präsentiert wurden. Die Modulbeschreibungen formulieren unterschiedliche wissens- und kompetenzorientierte Lernziele, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3 Ziele und didaktische Herausforderungen

Das Lehr-Lern-Projekt zielte nicht direkt auf den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fachinhalte durch die Studierenden, sondern auf die Einübung kommunikativer und reflexiver Kompetenzen. Diese sind gleichwohl Voraussetzung für fachorientierte Lernerfolge, was sich in den entsprechenden

Modulbeschreibungen widerspiegelt: Zu den Qualifizierungszielen der Studierenden im besuchten Seminar gehören die selbstständige, methoden- und theoriegestützte Auseinandersetzung mit mediävistischen Themen und das eigenverantwortliche Erarbeiten von wissenschaftlichen Fragestellungen. Themen und Fragen sollen zudem z. T. auf hohem wissenschaftlichen Niveau diskutiert und auch bewertet werden. In Bezug auf eine angemessene Sprach- und Darstellungs-kompetenz wird auf die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden abgezielt. Die Reflexion und Anwendung von Feedback-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung sollten demnach zur Herausbildung dieser Kompetenzen beisteuern. Im Fokus stand auch der eigenverantwortliche Einsatz von Feedback. Neben der Erarbeitung eines Grundverständnisses für den Zusammenhang von Feedback und guter Lehre und nachhaltigem Lernen sowie dem Kennenlernen der verschiedenen, für die Lehrveranstaltung relevanten Feedback-Verfahren konzentrierte sich das Projekt auf folgendes Lernziel: Die Studierenden sind in der Lage, vorgestellte Feedback-Methoden selbstständig auszuwählen und nach Aufforderung (perspektivisch auch spontan und eigenverantwortlich) Rückmeldungen zu den Seminarinhalten und Verstehens- bzw. Verständigungsprozessen und damit zum Erfolg der Lehrmethoden zu geben. Sie beteiligen sich insofern aktiv an der Gestaltung der Lehre, als ihr Feedback Entscheidungen der Lehrperson steuert.

Für den möglichst spontanen und selbstständigen Einsatz von Seiten der Studierenden kamen da-

her kurze formative Feedback-Verfahren zum Einsatz. Idealerweise wurde damit das enge Zusammenspiel von Lernzielen der Studierenden auf der einen Seite und die der Dozentin auf der anderen Seite verfolgt. Unter der Voraussetzung ganzheitlicher Lehr-Lern-Prozesse beim Feedback-Geben und -Nehmen sollte das Feedback-Geben der Studierenden nicht nur ihren aktiven Einsatz in der Lehrveranstaltung initiieren und damit ihren Lernerfolg optimieren. Es bot immer auch Wertungen und Hinweise in Bezug auf das Lehrverhalten, das es im Sinne Hatties stetig anzupassen galt. Es ging also auch darum, im Rahmen des Projekts diese Form der Flexibilität einzuüben und die Lehrperformance zu verbessern.

Das Projekt sollte allen Teilnehmer:innen einen Erfahrungsraum bieten, Lehre so gestalten zu können, dass sie für individuell relevante Inhalte und Kompetenzen nützlich wird. Es basierte dabei auf dem Prinzip der geteilten Verantwortung und der damit einhergehenden ‚Demokratisierung‘ der Lehre, mit der nicht zuletzt Aspekte wie Wertschätzung gegenüber den Studierenden ausgedrückt sowie Identifikation und Motivation sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden bewirkt werden können.

4 Das ABC-Feedback

Um das hohe Lehr-Lern-Prozesse steuernde Potential zu nutzen und die aktiven und gestalterischen Impulse der Studierenden noch stärker zu fördern, wurden

Feedback-Verfahren für die Bewertung der Einzelveranstaltung oder kleinerer Unterrichtseinheiten eingesetzt. In erster Linie wurden weniger zeitaufwendige Verfahren in Bezug auf Ausführung, Auswertung und Ergebnisumsetzung gewählt. Auch die Einsatzfrequenz sollte überschaubar bleiben. Einerseits sollte mit diesen Maßnahmen verhindert werden, dass die Vermittlung von Fachwissen zeitlich zu kurz kommt. Andererseits war angestrebt, kommunikative Hürden zu minimieren und die Bereitschaft der Studierenden zu Mitarbeit und Feedback-Impulsen zu steigern. Hierzu gehörte auch das Vermeiden von einer möglichen Feedback-Übersättigung bei den Studierenden. Es wurden mit wenigen, dafür gezielten Fragen Rückmeldungen eingeholt.

Zur Umsetzung von formativem Blitz-Feedback haben sich bereits gut etablierte und erprobte Verfahren angeboten, wie verschiedene Varianten des Blitzlichts und der Stimmungsabfrage, das Fünf-Finger-Feedback (durch Peers) oder das One-Minute-Paper.³ Im Zentrum stand das neu konzipierte ABC-Feedback, bei dem es sich um ein an der Kartenabfrage orientiertes formatives Feedback-Tool handelt, dessen Einsatz im Seminarsgeschehen etabliert werden sollte. Vorausgegangen ist freilich eine reflektierte Einführung zu Einsatz und Nutzen des ABC-Feedbacks in der ersten Lehrveranstaltung. Die Grundidee war folgende: Für typische Live-Seminarsituationen im Rahmen einer Video-Konferenz wie Inputreferat, Ergebnispräsentation und Diskussion gab es die Möglichkeit und Erwartung, dass die teilnehmenden Stu-

dierenden möglichst selbstständig Kurz-Feedbacks zu wissenschaftlichen Inhalten und Präsentationsformen geben, ohne sich dabei ausführlich erklären zu müssen. Das versprach einerseits eine geringere Hemmschwelle bei den Studierenden, andererseits ein schnelles und unkompliziertes Einholen von Rückversicherungen. Während für die Präsenzlehre das Hochhalten von Karten mit passenden Piktogrammen angedacht war, ließ sich das Prozedere im Rahmen der unmittelbar sichtbaren Chat- oder Reaktionsoptionen im jeweiligen Online-Konferenz-Programm gut realisieren und bot damit eine parallel laufende Metakommunikation zur aktuellen Lehr-Lern-Einheit. Um kommunikative Missverständnisse zu vermeiden und so eindeutig wie möglich Feedback zu geben und zu verstehen, war der Feedback-Code einfach und klar gestaltet und die Besetzung der Zeichen so konkret wie möglich realisiert. Drei Optionen pro Feedback-Meldung waren vorgesehen: Der Buchstabe ‚A‘ wie Auge (Augen-Icon für die Kartenoption) formuliert die Bitte um mehr Anschaulichkeit etwa durch ein ergänzendes Beispiel. Der Buchstabe ‚B‘ wie Bahnhof (Zug-Icon) gibt der sprichwörtlichen Redensart ‚Ich verstehe nur Bahnhof.‘ entsprechend Verständnisprobleme sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Natur wieder, verbunden mit der Bitte um eine erneute verständlichere Erläuterung des Sachverhalts. In der Regel gehen inhaltliche und sprachliche Verständnisprobleme Hand in Hand, so dass hier nicht differenziert wurde und die wiederholte Erklärung in einfacherer Sprache als Reaktion der/des Redenden auf dieses

³ Vgl. den strukturierten Überblick bei Dainton 2018, 81–130, mit Quellen.

Feedback Lösung versprach. Der Buchstabe ‚C‘ wie Check (Haken-Icon) schließlich gibt Auskunft darüber, dass die Inhalte sehr gut verstanden wurden und im Stoff weitergegangen werden kann.³ Der/die aktuell Redende bzw. Lehrende hatte dann unmittelbar die Gelegenheit, auf die Rückmeldungen entsprechend zu reagieren, ohne sie grundsätzlich im Plenum problematisieren zu müssen. Das hat Feedback-Reflexionen und Rückfragen natürlich nicht ausgeschlossen, für das formative ABC-Feedback aber waren sie bei einer relativ problemfreien Umsetzung aus genannten Gründen nicht zentral.

Mit seiner Beschränkung auf die drei ausgewiesenen Aspekte und dem unterrichtsintegrierten Einsatz leistet das ABC-Feedback das, was mit Hattie (2019, 153) für Feedback entscheidend ist: Es ist fokussiert auf eine konkrete Lehr-Lern-Situation. Es ist kleinschrittig angelegt und überfordert die/den Feedback-Nehmende:n nicht durch eine allumfassende Beurteilung. Es ist vor allem Impulsgeber für die Lehrenden bzw. die Studierenden in der Rolle der Lehrenden. Zugleich impliziert die Entscheidung der/des Feedback-Gebenden zwischen den Optionen A, B und C eine Selbsteinschätzung zum aktuellen Verständnis präsentierter oder diskutierter Inhalte und, bei klaren Lernzielvorgaben, auch zum eigenen Lernstand.

5 Auswertung und Perspektive

Die Umsetzung und der Erfolg des ABC-Feedbacks während kleinerer Unterrichtseinheiten im Rahmen des altgermanistischen Online-Seminars im SoSe 2020 ist als gut einzuschätzen. Zwar musste aufgrund des digitalen Formats im ersten Corona-Semester auf die Anschaulichkeit durch Piktogramm-Karten verzichtet werden, der digitale Raum hatte aber grundsätzlich für das Projekt einen positiven Effekt: Die bei den Lernenden vertraute Chat-Funktion schien Reuehemmungen entgegenzuwirken. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich im Laufe des Semesters die anvisierte Selbstständigkeit bei den Feedback-Gebenden nicht etabliert hat; die Studierenden blieben in der Regel von Impulsfragen der Lehrenden bzw. von der Aufforderung zum ABC-Feedback abhängig.⁴

Das Projekt wurde von einer Zwischenevaluati-on nach der Hälfte der Gesamtveranstaltungen mittels einer Topp-Tipp-Talk-Variante (vgl. Weitzel 2019) sowie am Ende des Seminars durch ein schriftliches und anonymes Feedback mit quantitativen Ergänzungen in Kombination mit einem offenen Abschlussfeedback begleitet. Bewertet wurde nicht ausschließlich das ABC-Feedback, sondern der Mehrwert aller im Seminar eingesetzten formativen Feedback-Verfahren in Bezug auf das Verständnis der Lerninhalte, die aktivierende Seminargestaltung, das eigenverantwortliche Lernen, den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und die Prüfungsvorbereitung. Die Studierendeneinschätzung zur Kompetenzrelevanz der Feedback-Auf-

gaben lieferte kein eindeutiges Ergebnis: Während in der Zwischenevaluation der Nutzen der Methoden hinsichtlich Aktivierung und (Selbst-)Reflexion von den Studierenden hervorgehoben und Meinungen gar in die positive Richtung revidiert wurden, zeichnete die Abschlussevaluation dagegen ein sehr heterogenes Bild. Hier erschwerte die geringe Teilnehmezahl die Aussagekraft der Ergebnisse.

Die im Rahmen des hier vorgestellten Lehr-Lern-Projekts entwickelte Form des schnellen und unkomplizierten Feedbacks bietet sich für alle Fachbereiche an. Perspektivisch könnte noch gezielter an der Etablierung des ABC-Feedbacks im Seminarsgeschehen gearbeitet werden, um sein gutes Potential für Lehr-Lern-Prozesse stärker auszuschöpfen. Analog zu Jahncke et al. (2018), die in ihren Ausführungen zur engen Verknüpfung von Feedback und (Selbst-)Reflexion für angehende Lehrkräfte die Bedeutung von institutionalisiertem Feedback hervorheben, gilt es, das ABC-Feedback dauerhaft und als selbstverständliche Praxis einzurichten. Die Lehrenden bieten dafür ein offenes ‚Scaffolding‘,⁵ aus dem sich Eigeninitiativen der Lernenden ergeben können. Routine hat insofern einen nicht zu unterschätzenden Effekt für die mit dem ABC-Feedback angestrebte Kompetenzentwicklung.

3 Das vermeidet unnötige Wiederholungen von Inhalten. Vgl. Schnauß 2020, 53.

4 Zum ‚Scaffolding‘ vgl. Hattie 2019, 146 f.

5 Siehe ebd.

Literatur

Beetz, J. (2016). Feedback. Wie Rückkopplung unser Leben bestimmt und Natur, Technik, Gesellschaft und Wirtschaft beherrscht. Heidelberg: Springer Spektrum.

Dainton, N. (2018). Feedback in der Hochschullehre. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Hattie, J. (2019). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4. <http://www.hochschullehre.org/?p=1221> (11.05.2021)

Schnauß, J. (2020). Audience Response Systeme und Online Self-Assessments zur Aktivierung und Evaluation des Plenums. *HDS.Journal*, 2, 53–57. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-727690> (11.05.2021)

Walser, C. (2016). Formatives Feedback und formatives Assessment. Theoriebildung, Vergleich dreier Einzelanalysen und ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. Saarbrücken: Akademikerverlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.

Weitzel, J. (2019). Topp-Tipp-Talk (TTT). *dghd*. <https://www.dghd.de/news/topp-tipp-talk-ttt> (11.05.2021)

Zitiervorschlag:

Sablotny, A. (2021). Lehren und Lernen durch formatives Blitz-Feedback. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 43–48.

DOI: 10.55310/jfhead.12



Studierende aktivieren in der digitalen Lehre

Volker Gruhne¹

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



DOI: 10.55310/jfhead.13

Abstract

Die durch die Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie bedingte Vereinzelung konfrontiert die Hochschulen mit einer noch nie dagewesenen Sachlage. Um den Lehrbetrieb aufrechterhalten zu können, ist für eine Vielzahl der angebotenen Kurse die Umstellung auf ein Online-Format die einzige Alternative. In der Lehre auf Distanz sind nicht nur neue Hindernisse zu überwinden, es verschärfen sich zudem viele Herausforderungen, denen sich Dozent:innen in der Präsenzlehre stellen müssen. Studierende zur aktiven Teilnahme zu motivieren gehört dazu. Im Artikel werden – unter Berücksichtigung von Reflexionen des Dozenten und studentischem Feedback – praktische Erfahrungen mit der Aktivierung im Rahmen der Online-Lehre beschrieben.

Keywords

Aktivierung; Distanzlehre; Motivation; Praxis

1 Dr. Volker Gruhne
LbA für Mathematik an der HTWK
Leipzig, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
volker.gruhne@htwk-leipzig.de

1 Einführung

In diesen Zeiten (2020–2021) hält uns die Verbreitung des Corona-Virus in Atem. Es zwingt die Gesellschaft, neue Wege zu gehen und feste Denkstrukturen zu verlassen. Das schließt weite Teile der Hochschullehre ein und die Verschiebung von der Präsenzlehre hin zu digitalen Lehrformaten steht dabei in besonderem Fokus. Darauf sind die Hochschulen unterschiedlich gut vorbereitet. Obwohl schon vor der COVID-19-Krise das wissenschaftliche Bemühen wuchs, die Digitalisierung als Chance für die Lehre herauszuarbeiten, blieb die nachhaltige Umsetzung in den Hochschulen überschaubar (Vallaster 2020).

Dem Zauber des Neuen der Anfangsphase folgte die Ernüchterung des Alltags. Schwierigkeiten, mit denen sich Dozent:innen bereits in der Präsenzlehre auseinandersetzen müssen – z.B. heterogene Gruppen sowie Motivations- und Aufmerksamkeitsdefizite (Gerbig-Calcagni 2009; Hoppenbrock & Biehler 2012) – wurden zusätzlich von Unwägbarkeiten, die mit Unerfahrenheit im Umgang mit digitaler Lehre, mangelnder technischer Ausstattung und fehlender sozialer Interaktion einhergingen, flankiert.

Das Gelingen der Distanzlehre hängt auf das Engste sowohl vom Engagement der einzelnen Dozent:innen als auch von der Partizipation der Studierenden ab. Aber wie kann man Studierende im digitalen Raum zur Teilnahme aktivieren?

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Notwendigkeit der Aktivierung von Student:innen herausgear-

beitet, bevor praktische Aspekte der Umsetzung konkret anhand eines Kurses der Wirtschaftsmathematik für Betriebswirtschaftler:innen des ersten Semesters beleuchtet und diskutiert werden. Eine Zusammenfassung schließt den Artikel ab.

2 Emotionen und Motivation als Antreiber

Es ist wissenschaftlicher Konsens, dass Aktivierung von Studierenden einen hohen Mehrwert für den Lernerfolg darstellt und das Lehren vereinfacht (Pekrun et al. 2002). Eine zu geringe Aktivierung kann sich hingegen in Lustlosigkeit, Gleichgültigkeit und Langeweile niederschlagen (Posey 2018).

Emotionen können die Motivation steigern, sich aktiv am Kurs zu beteiligen. Da Lernräume immer auch emotionale Umgebungen sind, ergeben sich hier Stellschrauben, um studentische Partizipation zu erzielen. Gerade emotionale Erfahrungen, unabhängig davon, ob sie positiv (Stolz oder Hoffnung) oder negativ (Angst und Scham) ausfallen, haben Einfluss auf die Fähigkeit zu lernen und damit auch auf den Erfolg oder das Scheitern (Pekrun 2014). Manche Erlebnisse, wie beispielsweise schlechte Erfahrungen aus dem Schulfach Mathematik, die sich aus negativen Leistungen speisen, stellen oftmals eine große Hürde dar, sich im Mathematikkurs der Hochschule zu engagieren. Studien zeigen jedoch, dass mit Mathematik verknüpfte Ängste beseitigt werden können, wenn Ge-

hirnbereiche aktiviert werden, die für kognitive Kontrolle und Motivation zuständig sind (Lyons & Beilock 2012). Um Partizipation zu erleichtern, kann es daher nützlich sein, Hürden abzubauen und Emotionen positiver zu besetzen.

Emotionen sind vielschichtig, gemeinhin zeigt sich dies in mehreren Aspekten (Scherer 1987; Izard 1994). Dazu gehören die affektive Komponente, die die individuelle Erfahrung berücksichtigt, und die kognitive Komponente, die das Denken in Bezug auf Emotionen erfasst. Dies kann etwa Konsequenzen eines eventuellen Erfolges oder Scheiterns betreffen. Die motivationale Komponente wendet sich an den Antrieb, der durch Emotionen bestärkt oder unterdrückt werden kann. Sollen Studierende zur aktiven Teilnahme angeregt werden, so sind diese Aspekte hilfreiche Schlüssel. Betont werden muss an dieser Stelle, dass positive Emotionen nicht notwendigerweise das Lernen begünstigen. Ebenso wenig sind negative Emotionen automatisch schädlich (Bless & Fiedler 1999).

Zahlreiche Fallstudien unterstreichen, dass Emotionen für die Motivation der Kursteilnehmer:innen notwendig sind (Maizatul et al. 2013; Rashmi 2013). Viele Studierende, die beginnen, in Distanz zu lernen, zeigen eine nicht zu unterschätzende Motivationsschwelle. Folglich ist die Betrachtung der studentischen Motivation zweigeteilt. Zu unterscheiden ist die Frage, wie studentische Motivation gesteigert oder entwickelt werden kann, von der Frage, wie ebendiese aufrechterhalten werden kann.

Im Vergleich zur Präsenzlehre existieren in der Online-Lehre einige Besonderheiten, die die Gefahr bergen, Student:innen schnell zu demotivieren. Grundsätzlich ist in erster Linie der/die Dozent:in damit beauftragt, studentische Motivation zu sichern. Nach Jacquinot (1993) ist es für die Distanzlehre wichtig, die Distanz zu überwinden, indem der Eindruck der Präsenz erzeugt wird. Dazu kann etwa eine rasche Rückmeldung auf Fragen der Kursteilnehmer:innen – sei es via E-Mail, Forum oder direkt im Kurs per Chat oder live – einen Beitrag leisten. Die Motivation wird auch über die Arbeitslast beeinflusst. Unbedingt zu vermeiden ist es daher, davon auszugehen, dass in einem online angebotenen Kurs zusätzliche Inhalte integriert werden können, nur weil die Studierenden in der Lage sind, flexibler zu lernen (Weerakoon 2003).

Ist die Aufrechterhaltung der Motivation schon allein durch das angepasste Verhalten des/der Lehrenden möglich, so sollte die Entwicklung oder Steigerung der Motivation bereits bei der Konzeption des Kurses durch Einbettung geeigneter Strategien berücksichtigt werden. Wie auch in der Präsenzlehre ist der erste Austausch zwischen den Studierenden und dem/der Lehrenden von erheblicher Bedeutung für die zukünftige Motivation. Hilfreich ist daher an dieser Stelle, insbesondere die Vorteile der Online-Lehre herauszustellen, auf bestehende Bedenken der Studierenden einzugehen sowie Neugier für den Kurs zu wecken.

Die Motivation der Studierenden zur aktiven Teilnahme ist keinesfalls das Ergebnis reinen Zufalls.

Auch hängt sie nicht allein von den Studierenden ab. Vielmehr kann der/die Dozent:in einen wichtigen Beitrag leisten, sie zu fördern oder zu entwickeln. Das sind ermunternde Nachrichten, um den Versuch zu starten, Studierende aktiver in den Kurs einzubinden. Im nächsten Abschnitt soll dargelegt werden, inwiefern das in einem Wirtschaftsmathematikurs gelang.

3 Aktivierende Maßnahmen im Online-Setting

Die in diesem Abschnitt diskutierten Techniken zur Aktivierung wurden im Wintersemester 2020/21 in einem Wirtschaftsmathematikurs erprobt. Speziell war hierbei, dass es sich um Studierende im ersten Fachsemester eines wirtschaftlichen Bachelorstudiengangs handelte. Das bedeutet vor allem, dass wenige bis keine Vorerfahrungen im universitären und im digitalen Lernen vorhanden waren. Die Heterogenität und Größe der Gruppe (ca. 100 Personen) erschwerten es zusätzlich, die Teilnehmer:innen im virtuellen Raum aktiv einzubeziehen. Regelmäßig zweimal in der Woche fanden Vorlesungen und Seminare über die Kommunikationssoftware Zoom bei demselben Dozenten in festen Gruppen statt.

Digitale Gruppenarbeit in Verbindung mit Peer-Instruction-Phasen

Das Aktivieren von Gruppen ist schon unter Präsenzbedingungen keine leichte Aufgabe. Da die Studierenden in der digitalen Lehrvariante physisch weiter distanziert sind, ist Motivation zur Mitarbeit einerseits weitaus komplizierter, andererseits umso wichtiger. Hinzu kommt, dass Student:innen uneinheitliche Lernstrategien verfolgen und je nach Erfahrung und Neigung derselben Situation unterschiedlich begegnen. Studierende emotional anzusprechen, kann die Motivation steigern und eine aktivere Teilnahme am Kurs zur Folge haben. Dabei gemachte Erfahrungen können auch Emotionen bei anderen Studierenden auslösen, sodass sich Aktivierung selbst verstärken kann.

Aktivierungstechniken, die die studentische Partizipation im Kurs fördern, Präsenzquoten verbessern und Aufmerksamkeit steigern sollen, gibt es viele. Nahezu jedes der Interaktionsinstrumente wurde jedoch für die Präsenzlehre entwickelt und erprobt, darunter Gruppenarbeitsformate und der Einsatz von Audience-Response-Systemen. Zu vermuten ist, dass ein Großteil davon für die digitale Lehre angepasst werden kann. Die Vorteile der Präsenzlehre (z. B. erleichterte Interaktion) und des E-Learnings (z. B. zeitliche und örtliche Flexibilität) können in der Distanzlehre verbunden und deren Nachteile – wie Inflexibilität ersterer und Mangel an Interaktion letzterer – behoben werden.

Erste Erfahrungen im Sommersemester 2020 brachten Ernüchterung, die sich vor allem in unzureichender Motivation der Studierenden und später auch des Dozenten zeigte. Feedback der Studierenden offenbarte, dass mit wenigen Ausnahmen der soziale Austausch sowohl mit anderen Student:innen als auch mit dem Dozenten fehlte. Im Gegensatz zur Präsenzlehre liegt bei der digitalen Lehre folglich eine Art doppelte Distanz vor, die bei den betreffenden Studierenden ein Gefühl der Unsicherheit hinterlässt und demotivierend wirken kann.

Im sich anschließenden Wintersemester 2020/21 wurden die Lehrveranstaltungen durch weitere niedrigschwellige aktivierende Elemente ergänzt. Die studentischen Rückmeldungen zeigten, dass das Arbeiten in kleinen Gruppen besonders beliebt war, da sie nicht nur die vermissten sozialen Kontakte möglich machten und die Zugehörigkeit zur Gruppe stärkten, sondern auch einen realistischen Vergleich des Lernstandes erlaubten. Aus didaktischer Sicht konnten die Studierenden hier auch von Vorteilen, die aus der Präsenzlehre bekannt sind, profitieren. Sie erweiterten dabei sowohl ihre fachlichen Fertigkeiten als auch sozialen Kompetenzen.

Meiner Erfahrung nach sind Gruppenarbeiten im Mathematikurs bei Wirtschaftswissenschaftler:innen in der Präsenzlehre nicht besonders beliebt. Dass aktivierende Maßnahmen in der Distanzlehre dennoch eine hohe Akzeptanz fanden, liegt wohl auch darin begründet, dass sich die Kursteilnehmer:innen im ersten Fachsemester in besonderem Maße nach Kontakten

mit anderen Kommiliton:innen sehnten und die Überwindung der Distanz in Kleingruppen dem Eindruck einer Lehrveranstaltung in Präsenz näher kam. Dies könnte die Motivation gesteigert haben, so dass letztlich die Beteiligung im Online-Setting mit der in der Präsenzlehre vergleichbar war.

Entscheidend war hierbei, dass die didaktischen Ziele und die methodische Vorgehensweise im Vorfeld, das heißt bereits während der ersten Sitzung, zusammen mit den Studierenden besprochen und geklärt wurden. Als Unterbrechung einer Inputphase oder zur Festigung der Inhalte der letzten Lehrinheit war diese Aktivierungstechnik für die Teilnehmer:innen eine gelungene Abwechslung. In unregelmäßigen Abständen eingesetzt konnte eine Steigerung der Motivation zur Teilnahme erreicht werden.

Als wirkungsvolle Aktivierung erwies sich zudem der Einsatz eines Audience-Response-Systems (in Form einer Online-Abstimmung) in Verbindung mit einer Peer-Instruction-Phase (Mazur 1997; Crouch & Mazur 2001). In der ersten Phase wurde eine Single-Choice-Frage im Großraum zur Abstimmung gestellt. Da alle Studierenden distanziert arbeiteten, war an dieser Stelle ein Austausch nur schwer möglich. Die Umfrageergebnisse wurden den Kursteilnehmer:innen im Anschluss kommentarlos gezeigt. Dies erlaubte nicht nur den Studierenden, sich mit ihren Kommiliton:innen zu vergleichen und einzuordnen, sondern gab auch dem Dozenten einen seltenen Eindruck davon, wie gut die Kursinhalte aufgenommen wurden. Anschließend diskutierten die Studierenden in Kleingruppen

aktiv und zum Teil lebhaft über die Ergebnisse. Das gegenseitige Erklären der Konzepte und Aufdecken von Fehleinschätzungen seitens der Studierenden erschloss zusätzliches Wissen oder festigte bereits bestehendes. Die Einteilung der Gruppen erfolgte zufällig, sodass die Studierenden in die Lage versetzt wurden, im Verlauf des Semesters mit einer großen Anzahl an Kommiliton:innen in Kontakt zu treten. Im Anschluss wurden die Studierenden wieder in den Großraum zurückgeholt und die erste Frage abermals zur Abstimmung gestellt. Nach erneuter Auswertung waren es in vielen Fällen die Student:innen selbst, die die Frage aktiv auflösen, alternative Ansätze zeigen oder auch verbliebene Unklarheiten ansprechen wollten. Bestärkt wurden sie wohl durch die vorherige Besprechung mit ihren Kommiliton:innen und durch das Umfrageergebnis, das zeigte, dass sich auch andere Teilnehmer:innen für die Antwortalternative ausgesprochen hatten. Durch diese Eigeninitiative wurde der Kurs lebendig und emotional. Die soziale Komponente ist dabei höher zu bewerten als anfangs vermutet. Auswertungen am Ende des Kurses zeigten, dass besonders dieser Austausch zur Teilnahme motivierte. Der Wettbewerbscharakter und die Anonymität der Abstimmungen erhöhten sicher auch die Anzahl der aktiven Studierenden.

Auch die Bearbeitung von Übungsaufgaben erfolgte in Kleingruppen. Dadurch ergriffen auch reservierte Kursteilnehmer:innen das Wort – sei es, um zur Lösung beizutragen oder Fragen zu stellen. Der Dozent schlüpfte in die Rolle des Lerncoaches. Durch die

Möglichkeit, sich von den Break-Out-Räumen aus von ihm Unterstützung zu holen, fühlten sich die Studierenden nicht alleingelassen. In der Evaluation wurde die Möglichkeit der eigenständigen Arbeit im selbstgewählten Lerntempo sehr gelobt. Die Studierenden konnten sich die Break-Out-Räume nicht nur selbst aussuchen, sondern auch selbstständig verlassen. Gerade dann, wenn in der Arbeitsphase unterschiedliche Lerntempi vorliegen, ist das eine nützliche Option.

Weitere Erfolgsfaktoren: Kommunikation und Methodenauswahl

Um die Motivation auch außerhalb des Kurses hoch zu halten, wurde die synchrone Lehre durch asynchrone Elemente ergänzt. Die Kommunikation mit den Student:innen außerhalb der Lehreinheiten (z. B. regelmäßige Sprech- oder Chatzeiten, die zeitnahe Reaktion auf E-Mail-Anfragen oder Aktivität in einem Kursforum) gibt ihnen Sicherheit und Orientierung im Lernprozess. Sie hilft auch denjenigen, motiviert dem Kurs zu folgen, die Fragen nicht im Großraum, sondern lieber individuell klären möchten. Dabei müssen E-Mails nicht unmittelbar abschließend beantwortet werden. Oftmals reicht schon eine Reaktion mit einer zeitlichen Perspektive.

Student:innen merken schnell, wie aufgeschlossen und motiviert der/die Dozent:in gegenüber der Distanzlehre ist. Man sollte daher nur so viele (neue) aktivierende Elemente umsetzen, dass man sich selbst noch wohlfühlt, und auch nur solche Methoden wäh-

len, die den/die Dozent:in selbst motivieren. Viele aktivierende Elemente sind nicht zwangsläufig ein Garant für aktive Teilnahme. Ein Zuviel an dieser Stelle kann die Studierenden wegen fehlender Phasen zum Durchatmen und Reizüberflutung auch demotivieren. Wie in der Präsenzlehre ist es auch in der Online-Lehre wichtig, dass Aktivierungsphasen gut rhythmisiert eingesetzt werden, um zwischen Phasen der Entspannung und Anspannung zu wechseln.

Schließlich offenbarte die Kursevaluation, dass die Möglichkeit, Inhalte des Kurses auf der Grundlage von Vorlesungsaufzeichnungen zu wiederholen, eine vielgenutzte Erleichterung darstellte; ein wichtiges Back-Up, das zusätzliche Sicherheit gab. Die Studierenden ließen sich im Wissen, dass die Sitzung zum Nachsehen zur Verfügung stehen wird, eher auf das Mitdenken und die aktive Teilnahme ein, da das simultane Mitschreiben und die Angst, Inhalte zu verpassen, nicht mehr im Vordergrund standen. Bedenken, dass die Aufzeichnungen einer Teilnahme am Kurs entgegenstehen, haben sich zum Glück nicht bestätigt. Die positive Auswirkung der Vorlesungsaufzeichnungen auf den Lernprozess wird gleichfalls durch die Wissenschaft gestützt (Rust & Krüger 2011).

4 Zusammenfassung

Lernprozesse sind aus konstruktivistischer Sicht gleichermaßen aktiv, sozial und individuell. Zum Gelingen tragen folglich Eigeninitiative der Studierenden, stete

Interaktion zwischen Studierenden sowie zwischen den Student:innen und dem/der Lehrenden bei. Lehren ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch die Ermöglichung und Unterstützung individueller Lernprozesse.

Im hier beschriebenen Kurs der Wirtschaftsmathematik gelang es, im Laufe des Semesters die aktive Teilnahme im Vergleich zum Vorsemester zu steigern. Dabei half die Bereitschaft, sich auf neue didaktische Szenarien einzulassen und vor allem in Hinblick auf technische Werkzeuge von und mit den Studierenden zu lernen. Offenheit für Neues und auch der Mut zu scheitern waren gute Triebfedern für das digitale Experiment.

Aus den studentischen Rückmeldungen konnten Rückschlüsse auf den globalen Lernerfolg gezogen werden. Die Geschwindigkeit des Kurses konnte adaptiert und gegebenenfalls Unverstandenes wiederholt werden. Das führte dazu, dass sich die Teilnehmer:innen respektiert und ernst genommen fühlten, was sich sicherlich ebenfalls in Motivation niederschlug. Für mich als Dozenten gab es während der Online-Lehreinheiten weniger Feedbacksituationen als in vergleichbaren Einheiten in Präsenz. Aus dieser Perspektive lernte ich die wenigen Feedbackmöglichkeiten zu schätzen.

Den Studierenden fehlten im vorherigen Semester in erster Linie der soziale Austausch und der Wettbewerb, der sich in der Präsenzlehre fast automatisch ergibt. Die aktivierenden Elemente – besonders kollaborative Einheiten und Diskussionen – wurden jetzt

gern angenommen und lebhaft ausgefüllt. Sie ergänzen die Inputphasen um Übungs- und Festigungsphasen und gaben Raum für Feedback, das im virtuellen Raum noch schwerer einzuholen ist als in Präsenzkursen.

Literatur

Bless, H. & Fiedler, K. (1999). Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen im sozialen Kontext. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, 9–30.

Crouch, C. H. & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970–977.

Gerbig-Calzagni, I. (2009). Wie aufmerksam sind Studierende in Vorlesungen und wie viel können sie behalten? Ph.D. thesis, Pädagogische Hochschule Weingarten.

Hoppenbrock, A. & Biehler, R. (2012). Fachdidaktischer Einsatz eines elektronischen Votingsystems zur Aktivierung von Mathematikstudierenden in Erstsemestervorlesungen. In: Ludwig, M. & Kleine, M. (Hrsg.). *Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 46. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 05.03.2012 bis 09.03.2012 in Weingarten, Bd. 1*. Münster: WTM, 389–392.

Izard, C. E. (1994). *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim: Beltz.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55–67.

Lyons, I. M. & Beilock, S. I. (2012). When math hurts: Math anxiety predicts pain network activation in anticipation of doing math. *PLoS one*, 7(10).

Maizatul, A. M. et al. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 303–312. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.095

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Pearson Series in Educational Innovation: Instructor Resources for Physics Series. Prentice Hall.

Pekrun, R. et al. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 99–105.

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24(1), 1–31.

Posey, A. (2018). *Engage the Brain: How to Design for Learning That Taps into the Power of Emotion*. ASCD.

Roy, B., Sinha, R. & Suman, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents: A relationship study. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 4(2).

Rust, I. & Krüger, M. (2011). Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre. In: *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann, 229–239.

Scherer, K. R. (1987). Toward a Dynamic Theory of Emotion: the component process model of affective states. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 1(1), 1–98.

Vallaster, C., & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 281–301.

Weerakoon, P. (2003). Evaluation of on-line learning and students' perception of workload. Proceedings of the annual international HERDSA Conference, 6–10 July 2003, New Zealand.

Zitiervorschlag:

Gruhne, V. (2021). Studierende aktivieren in der digitalen Lehre. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1(1), 49–54.

DOI: 10.55310/jfhead.13



PERSPEKTIVEN AUF LEHRE
Journal for Higher Education and Academic Development

Ausgabe 1 / 2021

Impressum

Herausgeberinnen: Dr.ⁱⁿ Claudia Bade
Kathrin Franke
Redaktion: Kathrin Franke
Layout / Satz: Thomas Klemm, Atelier 313, Leipzig



Diese Maßnahme wird mitfinanziert
durch Steuermittel auf der Grundlage
des vom Sächsischen Landtag
beschlossenen Haushaltes.

KONTAKTINFORMATIONEN

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen

Geschäftsstelle

Dr.ⁱⁿ Claudia Bade

Universität Leipzig
Marschnerstraße 31
04109 Leipzig

E-Mail: claudia.bade@hd-sachsen.de
Telefon: +49 (0) 341 97 300 65

ISSN: 2750-4468