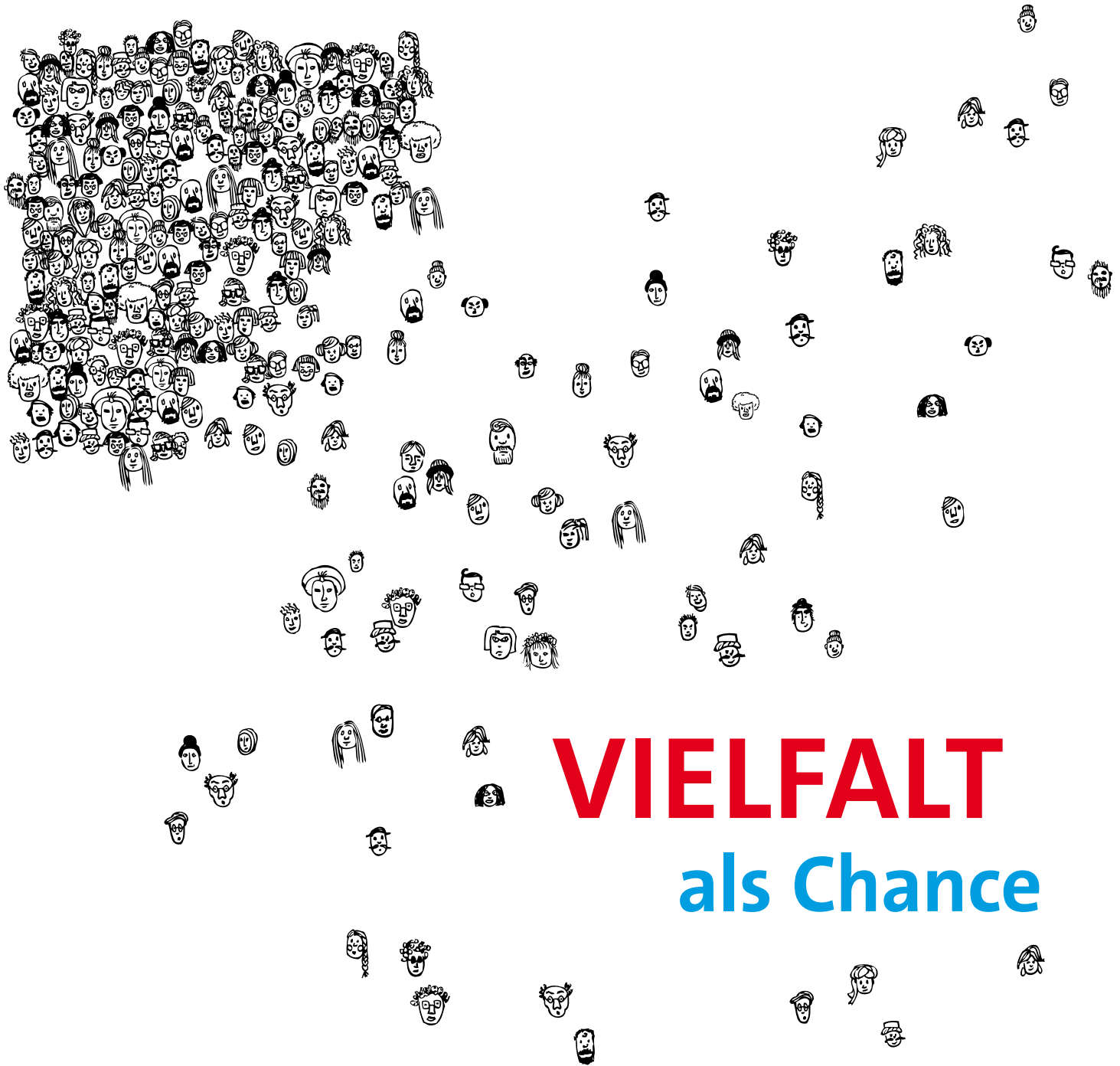


Synergie

FACHMAGAZIN FÜR DIGITALISIERUNG IN DER LEHRE | #01



VIELFALT als Chance



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

DIVERSITÄT
Lehren mit digitalen
Medien – divers
und lernendenorientiert

HOOU
Hamburg
Open Online
University

PERSPEKTIVENWECHSEL

JAHRESTAGUNG 2016 DES UNIVERSITÄTSKOLLEGS



Jetzt anmelden
unter uuh.de/uk-jt16

Mittwoch 29.06. bis Freitag 01.07.2016
Im Chinesischen Teehaus Yu Garden
Feldbrunnenstrasse 67, Hamburg

2016 ist für das Universitätskolleg ein Jahr des Übergangs: der Übergang von einer Experimentierphase zu einem Modellversuch für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Das erfordert nicht nur neue Perspektiven, sondern auch einen Wechsel verschiedener Perspektiven. Politische Strategien, Lehrpraxis und Bildungsforschung sind solche Perspektiven und bilden die Säulen der diesjährigen fünften Jahrestagung in den Räumen des Teehauses Yu Garden. Studierende, Lehrende und die Verwaltung kommen für drei Tage zusammen und bringen ihrerseits ihre Perspektiven auf die Zukunft des Universitätskollegs ein.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Qualitätspakt Lehre

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

uuh.de/uk-jt16
Hashtag #ukjt16



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG

Editorial

**Liebe Leserinnen und Leser,
willkommen zur ersten Ausgabe des Fachmagazins
„Synergie – Digitalisierung in der Lehre“.**

Wenn Sie dieses Heft in den Händen halten, endet die Geschichte einer Publikation, die Sie vielleicht in den letzten Jahren mitverfolgt haben: „Synergie – Digitalisierung der Lehre“ löst das „Hamburger eLearning-Magazin“ ab, vielen von Ihnen einfach auch als HeLM bekannt. Die Veränderungen im Bereich der Digitalisierung von Lehren und Lernen an der Universität Hamburg und in der deutschen Hochschullandschaft haben uns zu der Entscheidung geführt, einen konzeptionellen Neustart zu wagen, und ich hoffe, von dem Ergebnis werden Sie genauso begeistert sein wie ich als die neue Herausgeberin.

Ab der kommenden Ausgabe wird Sie auf dieser Seite Britta Handke-Gkouveris begrüßen, die nach intensiver Arbeit am HeLM nun auch für diese Publikation als Chefredakteurin verantwortlich ist. Lesen Sie auf den folgenden Seiten ihre Vorstellung des Konzeptes des neuen Magazins.

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe ist die „Vielfalt als Chance – diversitätsgerechtes Lehren und Lernen mit digitalen Medien“. Auf unseren Call haben uns zahlreiche Beitragsangebote erreicht. Wir haben nun eine Auswahl getroffen, wonach die Diversität in der Lehre sowohl theoretisch, konzeptionell sowie anhand konkreter Beispiele aus der Lehre betrachtet wird. Selbst haben wir den Schwerpunkt durch das neue Format des Leitartikels ergänzt.

Daneben stellen wir als zweites Thema das hochschulübergreifende Kooperationsprojekt Hamburg Open Online University (HOOU) ausführlich vor und gehen in dieser Ausgabe besonders auf das an der Diversität der Lehrenden in den unterschiedlichen Hochschularten ausgerichtete HOOU-Qualifizierungskonzept ein.

Auf der Rückseite finden Sie die Ankündigung der zweiten Ausgabe des Fachmagazins. Es würde mich freuen, demnächst auch Sie als Autorin oder Autor begrüßen zu können.

Mit herzlichem Gruß

Ihre



Kerstin Mayrberger



HERAUSGEBERIN

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger
PROFESSORIN FÜR LEHREN UND
LERNEN AN DER HOCHSCHULE MIT
SCHWERPUNKT MEDIENDIDAKTIK,
BEAUFTRAGTE DER UNIVERSITÄT
HAMBURG FÜR DIE DIGITALISIERUNG
VON LEHREN UND LERNEN

P.S. Im Juni und November 2016 bieten verschiedene Konferenzen (siehe Umschlag-Innenseiten) die Möglichkeit für ein persönliches Kennenlernen zwischen der Redaktion und den Leserinnen und Lesern des neuen Fachmagazins. Falls Sie an diesen Veranstaltungen teilnehmen werden, schicken Sie uns gern vorher eine kurze Mitteilung an redaktion.synergie@uni-hamburg.de – wir organisieren ein Meetup auf der jeweiligen Abendveranstaltung.

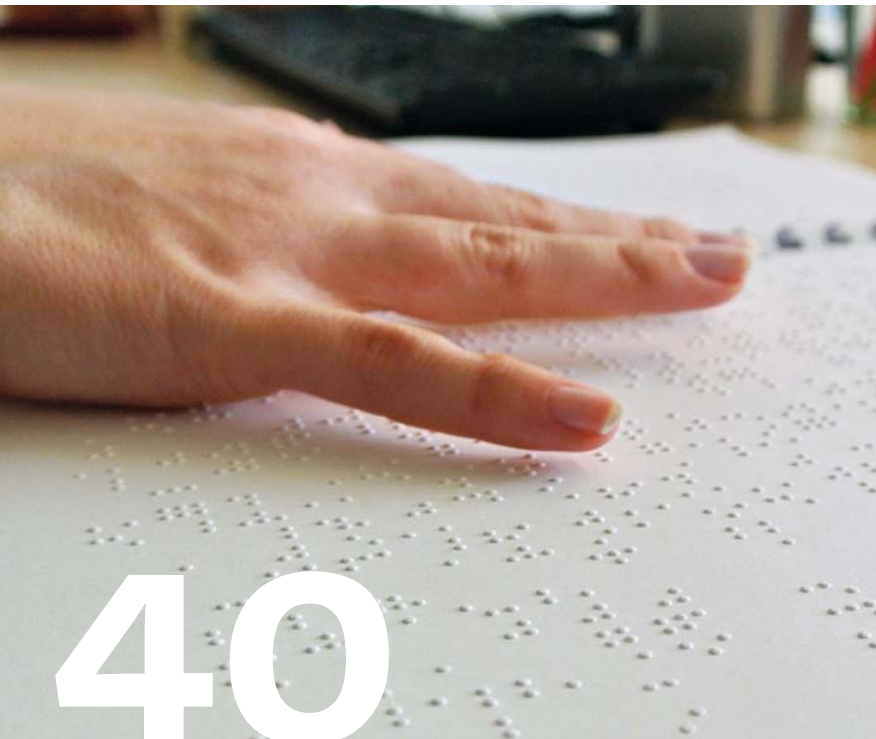


24

DIVERSITÄT

Digital native ist nicht gleich digital ready

Der Umgang mit digitalen Medien ist für die heutige Studierendengeneration selbstverständlich. Zeigt sich diese digitale Kompetenz auch im Studienalltag?



40

DIVERSITÄT

Unsichtbare Hürden erkennen

Wie kann Lehre diversitätsgerecht und inklusiv gestaltet werden, damit Studierende mit und ohne Beeinträchtigungen gleichberechtigt am Studium teilhaben können?

INHALT #01

- 03 EDITORIAL
- 06 SYNERGIE. EIN MAGAZIN FÜR DIE DIGITALISIERUNG IN DER LEHRE IM WANDEL
- 78 UNTERWEGS
- 81 IMPRESSUM
- 82 AUSSERDEM

DIVERSITÄT

- 10 **Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert**
von Kerstin Mayrberger
- 18 **Vielfalt versus Unterschiedlichkeit**
von Franziska Linke und Isabell Mühlich
- 24 **Digital native ist nicht gleich digital ready**
von Ronny Röwert
- 28 **Heterogenität und Flexibilität**
von Brigitte Grote, Cristina Szász und Athanasios Vassiliou
- 32 **E-Learning und Heterogenität: eine vielschichtige Beziehung**
von Andrea Fausel
- 36 **Vielfältige Chancen mit Präsenzlehre^{plus}**
von Anne Steinert und Anja Seng
- 40 **Unsichtbare Hürden erkennen**
von Antje Müller und Steffen Puhl
- 46 **Multiprofessionalität als Diversität der Professionen im Blended Learning**
von Daniela Schmitz
- 50 **Geschichten vom Forschen erzählen**
von Sandra Hofhues und Sabrina Pense
- 54 **Virtuelle Rhetorik**
von Tobias Schmohl und Georg Braungart
- 60 **Heterogenität und Leistung von Studierendengruppen**
von Stephan Schmucker und Sönke Häseler



10

SCHWERPUNKTTHEMA

DIVERSITÄT

Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert

Der Themenschwerpunkt ist der diversitätsgerechten Gestaltung von Studium und Lehre gewidmet. Dabei werden theoretische Fragestellungen mit den Herausforderungen und Chancen der Hochschulpraxis in Verbindung gesetzt.



68

HOOU

Hamburg Open Online University (HOOU)

Lernen Sie das Projekt HOOU kennen, das für die Idee eines hochschulübergreifenden Online-Lernangebots mit wissenschaftlichem Anspruch für Menschen mit Interesse an akademischer Bildung steht.

HOOU

- 68 **Hamburg Open Online University (HOOU)**
von Kerstin Mayrberger, Monika Bessenrodt-Weberpals, Marc Göcks und Sönke Knutzen
- 74 **Digitale Qualifizierung für den kulturellen Wandel an Hochschulen**
von Ellen Pflaum und Mirjam Bretschneider
- 76 **Der gemeinsame Weg zu einem Lernarrangement in der Hamburg Open Online University**
von Axel Dürkop und Tina Ladwig



Synergie

Ein Magazin für die Digitalisierung in der Lehre im Wandel

BRITTA HANDKE-GKOUVERIS, CHEFREDAKTEURIN

Im Dezember 2008 erschien die erste Ausgabe des „Hamburger eLearning-Magazins“ (HeLM). Gerade 36 Seiten umfassend und als PDF-Datei zum Download war es damals ein ganz neuer Weg, den Bereich E-Learning verstärkt in die Hochschullehre zu tragen und über herausragende Projekte in diesem Bereich zu informieren. In den darauffolgenden sieben Jahren erschien in jedem Semester eine neue Ausgabe mit jeweils aktuellem Themenschwerpunkt und inzwischen mit etwa doppeltem Umfang. Die Downloadzahlen wuchsen in den sechsstelligen Bereich je Ausgabe und haben in diesem Jahr die Zahl von drei Millionen Gesamtdownloads längst deutlich überschritten.

So ist das HeLM ein Beispiel für die nachhaltige Verankerung von Projektmaßnahmen – denn es hat die seinerzeit kleine Idee eines Projektnewsletters, die KoOP-News, nach Projektende übernommen, konzeptionell angepasst und im Laufe der Jahre weiter professionalisiert. Mit Ausgabe 13 erschien das Magazin erstmals in einer barrierefreien PDF-Version und mit der nachfolgenden Ausgabe 14 im Sommer 2015 wurde das HeLM dann erstmalig auch in gedruckter Form publiziert. Die Rückmeldungen zur Druckversion zeigen auf, dass auch im Zeitalter zunehmender Digitalisierung dennoch über das Medium Papier weitere Interessensgruppen zu erreichen sind, die sich bisher nicht intensiv mit dem Thema der Digitalisierung in der Lehre beschäftigt haben.

Organisationsveränderungen

Zeitgleich wurde an der Universität Hamburg das Zentrale eLearning-Büro in den Schwerpunktbereich Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) integriert und die Universität Hamburg stellte sich mit der Berufung von Prof. Dr. Kerstin Mayrberger als wissenschaftliche Leitung des Schwerpunktbereichs und Beauftragte der Universität Hamburg für die Digitalisierung von Lehren und Lernen für diesen Bereich organisatorisch neu auf.

Das nunmehr engere Zusammenrücken verschiedener Institutionen und Projekte im räumlichen Umfeld des Schwerpunktbereiches DLL am HUL und auch die Kooperation in der täglichen Arbeit über Grenzen der Institutionen und Projekte hinweg setzte in den letzten Monaten im wahrsten Sinne Synergien frei. Diese haben uns auch dazu angeregt, das Konzept des HeLM neu zu überdenken. Gemeinsam mit dem Universitätskolleg ist daraus die Idee zu einer


Reihe von Fachmagazinen entstanden, deren Auftakt das neue hier vorliegende Magazin „Synergie – Digitalisierung in der Lehre“ bildet. Mit dem Titel wollen wir deutlich machen, dass E-Learning heutzutage kein besonderer Bereich mehr ist und die Digitalisierung in der Lehre heute mindestens als ein Querschnittsthema über alle Fächer hinweg weiter zu denken ist. Denn der Prozess der Digitalisierung hat inzwischen in allen Bereichen von Lehren und Lernen Einzug gehalten, entfaltet seine Wirkung und soll dazu beitragen Synergien für eine veränderte und „gute“ Lehre freizusetzen.

Formatanpassungen

Das neue Fachmagazin ist von Anfang an auf ein breites Publikum aus dem akademischen (Um-)Feld konzipiert und erscheint sowohl als gedruckte Ausgabe wie auch digital gleichzeitig als PDF und ePUB. Eine Möglichkeit zur direkten Verlinkung der einzelnen Beiträge unterstützt die Autorinnen und Autoren in der Zitierbarkeit. Der im Aufbau befindliche Blog wird ein zeitgemäßes Forum für Leserbriefe, insbesondere aber auch einen expliziten Ort für die fachliche Diskussion bieten. Für das Magazin wurde extra eine innovative Layoutvorlage im neuen Corporate Design der Universität Hamburg entwickelt und damit auch anderen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen als Unterstützung für professionelle Publikationen an die Hand gegeben.

Schwerpunkte der Veröffentlichung

Die Erscheinungsweise mit einer Ausgabe pro Semester wollen wir weiterhin beibehalten. Die gedruckte Version des Magazins wird an die Hochschulen und Bibliotheken in Deutschland versendet. Auch das Schwerpunktthema einer Ausgabe, in der Regel mit einem Call for Papers verbunden, soll weiterhin erhalten bleiben. Dieses wird den größten Raum im Magazin einnehmen und jeweils durch einen Leitartikel gerahmt sowie durch einen zweiten Schwerpunkt ergänzt werden, der sich aus aktuellen Entwicklungen in der Hochschullehre ergibt. Um den Beiträgen mehr Raum und Tiefe geben zu können, haben wir die Zeichenzahlen für Beiträge deutlich erhöht. Auch unsere Autorinnen und Autoren werden unserer Leserschaft in neuen Formaten präsentiert. Es ist vorgesehen, dass das Fachmagazin zudem auf dem zugehörigen Blog eine Online-Erweiterung durch zwei neue Rubriken erhält: Unter den Bezeichnungen „Fundstücke“ und „Das diskutiert die Welt“ sollen monatlich anre-



gende, redaktionelle Kurzbeiträge veröffentlicht und hierbei auch die Fach-Community einbezogen werden.

Bandbreite der Inhalte

Das Fachmagazin „Synergie – Digitalisierung in der Lehre“ soll ein Medium sein, um wissenschaftlich fundiert und akademisch orientiert über den Einsatz, die Rolle oder die Wirksamkeit von digitalen Medien im Kontext von Hochschullehre zu publizieren. Das können beispielsweise Beiträge über Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Lehre und Lehrentwicklung mit digitalen Medien sein, fundierte Berichte über das Lehren und Lernen mit Medien (vom Einsatz von Lernplattformen bis zu offenen Bildungsressourcen) in den verschiedenen Fächern oder Auseinandersetzungen mit den Personen und der Organisation Hochschule im Kontext der Entwicklung von Lehre mit digitalen Medien sein. Hierbei können Themen von der Mikro- bis zur Makroebene angesiedelt sein, national oder international vergleichend – wir sind neugierig, was uns zur Publikation angeboten wird. Bei allen Beiträgen ist es uns wichtig, dass die Beiträge verständlich verfasst sind und, wo möglich, den Transfer zwischen Theorie und Praxis herausstellen – ohne dabei zum Ratgeber zu werden.

Die Frage der potenziellen Autorinnen und Autoren für Fachbeiträge sind in der Vorbereitung für das neue Fachmagazin entsprechend ein intensives Thema gewesen. Digitalisierung von Lehren und Lernen in der Hochschule richtet sich an alle beteiligten Akteure: Hochschullehrende und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Mitarbeitende in Projekten wie auch in der Verwaltung, Rechenzentren oder in Beratungs- und Servicestellen. Ebenso gehören Studierende als wichtige Zielgruppe und Akteure im Feld Hochschule dazu. Daher möchten wir die Beteiligung von Studierenden mit eigenen Fachbeiträgen, beispielsweise mit Berichten aus der Lehrpraxis, Tutorienarbeit oder (studentischen) Projekten für die Lehre mit digitalen Medien auch ausdrücklich fördern und ermöglichen. Genauso wünschen wir uns zunehmend eine fächerübergreifende Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oder interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit Themen – das neue Fachmagazin soll vielfältige Synergien bei der Betrachtung von Elementen der Digitalisierung in der Lehre aufzeigen.

Hamburg, Deutschland und die Welt

Als Publikation der Universität Hamburg wird das neue Fachmagazin Autorinnen und Autoren einer der größten Hochschulen in Deutschland einen niedrighschwelligigen Zugang zu eigenen Veröffentlichungen von Fachbeiträgen zur Digitalisierung in der entsprechenden Fach-Community anbieten. Auch wird der Aufbau der „Hamburg Open Online University“ als Verbundprojekt der staatlichen Hamburger Hochschulen in den ersten Ausgaben ein häufiges Thema sein. Doch findet die Weiterentwicklung von Digitalisierung von Lehre und Lernen nicht allein in Hamburg statt und auch die Universität Hamburg kann in ihrer Vielfalt nicht alle Aspekte dieses Themenfeldes abdecken. Deshalb sind Fachbeiträge anderer Hochschulen von und über Aktivitäten im Feld der Digitalisierung von Lehren und Lernen im weitesten Sinne herzlich willkommen – aus Deutschland, Österreich und der Schweiz genauso wie aus anderen Ländern. Deutschsprachige Beiträge werden mit wenigen Ausnahmen dabei den Standard in der Veröffentlichung bilden.

Qualitätssicherung

Neben der Redaktion wird ein hochschulübergreifender, wissenschaftlicher Beirat die Inhalte des Fachmagazins auswählen und die Autorinnen und Autoren bei der Anpassung Ihrer Beiträge für ein breites Fachpublikum unterstützen. Das Fachmagazin Synergie wendet sich sowohl an Einsteigerinnen und Einsteiger als auch Fachexpertinnen und Fachexperten im Feld der Digitalisierung von Lehren und Lernen und wird daher die Autorinnen und Autoren vor Herausforderungen in der angemessenen Darstellung von Inhalten hinsichtlich der Diversität der Leserschaft stellen.

Laufende Weiterentwicklung

Für die kommenden Ausgaben im Wintersemester 2016/2017 und Sommersemester 2017 haben wir bereits Themen und den weiteren Ausbau des Magazins geplant. Die Entwicklung einer Publikation im Bereich Digitalisierung wird immer ein Balanceakt zwischen dem Weiterführen von Bewährtem und der Veränderung hin zu neuen Elementen sein müssen – dies wird sich auch in den Inhalten und Gestaltungselementen des Magazins widerspiegeln. Wir möchten unsere Leserinnen und Leser aktiv in diesen Vorgang einbeziehen. Wenn Sie Anregungen für neue Themen haben, schreiben Sie uns gern an redaktion.synergie@uni-hamburg.de.





DIVERSITÄT

- 10 **Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert**
von Kerstin Mayrberger
- 18 **Vielfalt versus Unterschiedlichkeit**
von Franziska Linke und Isabell Mühlich
- 24 **Digital native ist nicht gleich digital ready**
von Ronny Röwert
- 28 **Heterogenität und Flexibilität**
von Brigitte Grote, Cristina Szász und Athanasios Vassiliou
- 32 **E-Learning und Heterogenität: eine vielschichtige Beziehung**
von Andrea Fausel
- 36 **Vielfältige Chancen mit Präsenzlehre^{plus}**
von Anne Steinert und Anja Seng
- 40 **Unsichtbare Hürden erkennen**
von Antje Müller und Steffen Puhl
- 46 **Multiprofessionalität als Diversität der Professionen im Blended Learning**
von Daniela Schmitz
- 50 **Geschichten vom Forschen erzählen**
von Sandra Hofhues und Sabrina Pensel
- 54 **Virtuelle Rhetorik**
von Tobias Schmohl und Georg Braungart
- 60 **Heterogenität und Leistung von Studierendengruppen**
von Stephan Schmucker und Sönke Häseler

Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert





KERSTIN MAYRBERGER

Über die Diversität von Lernenden nachzudenken, heißt sich in einem Querschnittsthema zu bewegen – ebenso wie es auf das Thema Digitalisierung in der Hochschullehre zutrifft, das gleichermaßen vielfältige fachliche, organisatorische, administrative, rechtliche oder soziale Anknüpfungspunkte bietet. Und so lässt sich die Frage nach Diversität und Digitalisierung in der Lehre leider nicht pragmatisch darauf verkürzen, dass nunmehr alle Materialien zur Lehrveranstaltung allen Lernenden gleichermaßen als (vermeintlich) leicht zugänglicher Download-Link im Learning-Management-System der Hochschule zur Verfügung stehen. Diversität ist auch mehr, als dass die Lernenden in meiner Lehrveranstaltung nicht über dasselbe Vorwissen verfügen und für viele von ihnen Deutsch nicht die Muttersprache ist. Es sind vielmehr vielfältige Perspektiven und deren Wirkungszusammenhänge zu betrachten.

Der folgende Überblick knüpft hier an, greift knapp aktuelle bildungspolitische Kontexte auf und zeigt aus mediendidaktischer Perspektive die Facette auf, inwiefern Diversität im Kontext von Digitalisierung für das akademische Lehren und Lernen zu einer partizipationsfördernden Lernendenorientierung und Förderung von gesellschaftlicher Verantwortung beitragen kann.

Diverse Lernende

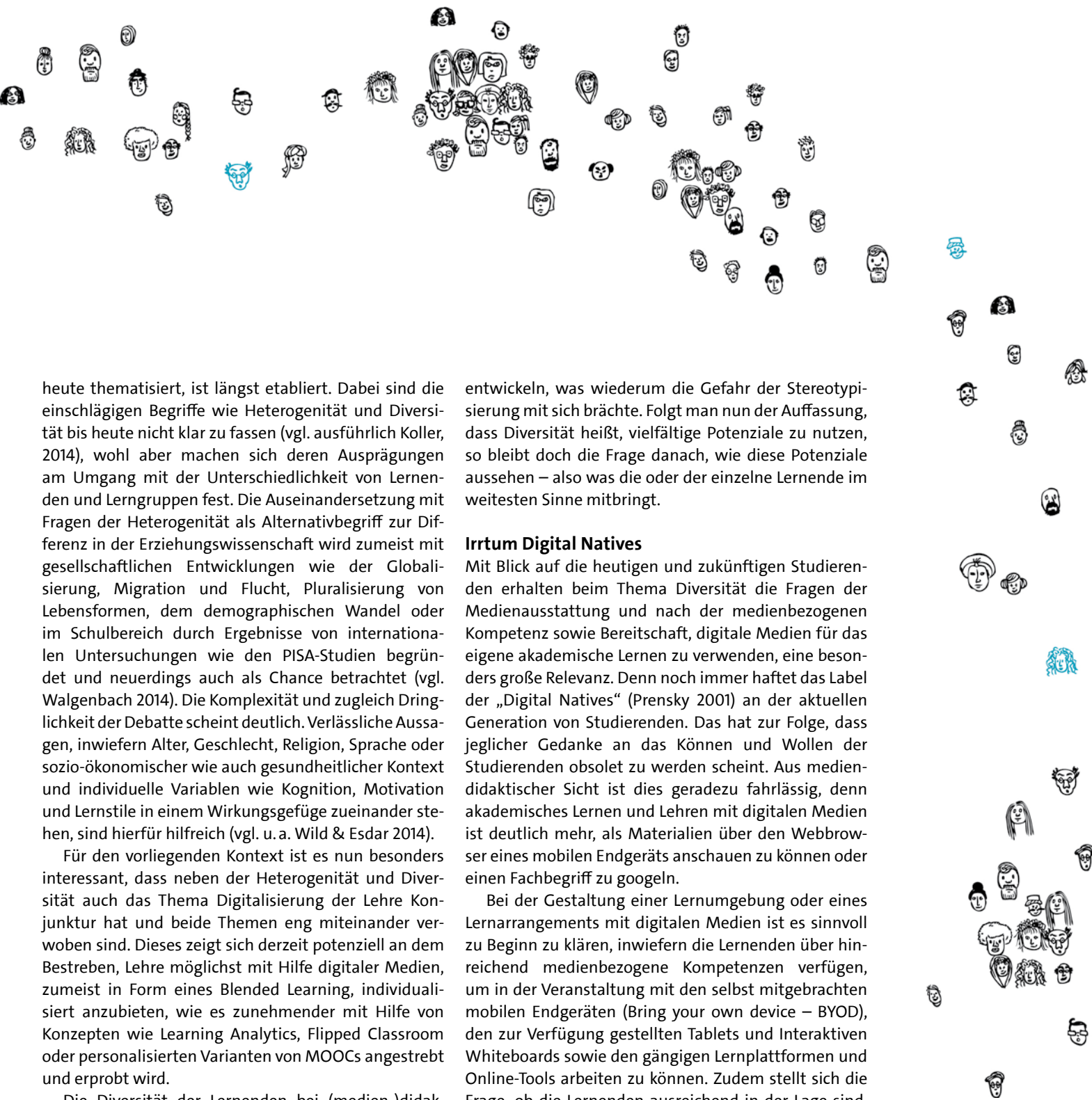
Diversität, Heterogenität, Verschiedenheit, Differenz oder schlicht Vielfalt der Lernenden bzw. Lerngruppen ist kein aktuelles Phänomen der Lehre.

Aus didaktischer Sicht kommt den Lernenden von jeher eine hohe Bedeutung bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in formalen Bildungskontexten zu. Wer eine gute Hochschullehre bieten will, fragt sich als professionell Lehrende bzw. Lehrender (hoffentlich) selbstverständlich schon vor Beginn jeglicher Konzeption einer Lernumgebung, wie sich die Gruppe der Lernenden, die in die Lehrveranstaltungen kommen, zusammensetzt. Dabei geht es neben der Art des Bildungshintergrundes (frischgebackene Abiturientinnen und Abiturienten oder nicht-traditionelle Studierende mit Berufserfahrung) auch

um die (potenzielle) Heterogenität der Gruppe hinsichtlich kultureller und gesellschaftlicher Aspekte wie Altersstruktur, Geschlechterverhältnis und Herkunft.

Aus der Zusammensetzung der Lerngruppe ergeben sich weitere Fragen: Warum haben genau diese Studierenden voraussichtlich (k)ein Interesse an meiner Lehrveranstaltung? Habe ich eine zeitgemäße Thematik gewählt, die zur Zielgruppe passt? Passt das didaktische Konzept zur Lerngruppe und beinhaltet es eine Methodenvielfalt? Handelt es sich um eine aufwändige Veranstaltung oder um eine schlichte Pflichtveranstaltung, die es aus Perspektive der Lernenden eher schlank zu bestehen gilt? Bei sehr heterogenen Gruppen ist es gegebenenfalls notwendig, die Lehrangebote zu differenzieren, auch, um sowohl auf die Bedarfe der (Groß-)Gruppe als auch auf die Bedürfnisse von einzelnen Studierenden eingehen zu können.

Dieser kurze Aufriss zeigt recht deutlich: Diese Herausforderungen sind für Lehrende an Hochschulen nicht neu, auch unabhängig davon, ob es sich um eher formales oder non-formales Lernen handelt. Durchaus neu ist jedoch die Entwicklung, dass die (schon lang bestehende) Heterogenität oder Diversität der Studierenden derzeit bildungspolitisch gewollt und die Akzeptanz und Förderung von Heterogenität als Notwendigkeit postuliert wird. Das zeigen Förderprogramme wie der „Qualitätspakt Lehre“ (2011–2020, www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html) oder der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2008 bzw. 2011–2020, www.wettbewerb-offenehochschulen-bmbf.de) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie exemplarisch das einschlägige Fachgutachten von Wild & Esdar (2014) zur heterogenitätsorientierten Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Koller, Casale & Ricken (2014) attestieren der Heterogenität als pädagogisches Konzept eine Konjunktur und gar eine „Art Zauberformel in erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktisch-pädagogischen Debatten“ (ebd. 2014, S.7). Eine Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 2006), die die Verschiedenheit und das Miteinander von Lernenden



heute thematisiert, ist längst etabliert. Dabei sind die einschlägigen Begriffe wie Heterogenität und Diversität bis heute nicht klar zu fassen (vgl. ausführlich Koller, 2014), wohl aber machen sich deren Ausprägungen am Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Lernenden und Lerngruppen fest. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Heterogenität als Alternativbegriff zur Differenz in der Erziehungswissenschaft wird zumeist mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie der Globalisierung, Migration und Flucht, Pluralisierung von Lebensformen, dem demographischen Wandel oder im Schulbereich durch Ergebnisse von internationalen Untersuchungen wie den PISA-Studien begründet und neuerdings auch als Chance betrachtet (vgl. Walgenbach 2014). Die Komplexität und zugleich Dringlichkeit der Debatte scheint deutlich. Verlässliche Aussagen, inwiefern Alter, Geschlecht, Religion, Sprache oder sozio-ökonomischer wie auch gesundheitlicher Kontext und individuelle Variablen wie Kognition, Motivation und Lernstile in einem Wirkungsgefüge zueinander stehen, sind hierfür hilfreich (vgl. u. a. Wild & Esdar 2014).

Für den vorliegenden Kontext ist es nun besonders interessant, dass neben der Heterogenität und Diversität auch das Thema Digitalisierung der Lehre Konjunktur hat und beide Themen eng miteinander verwoben sind. Dieses zeigt sich derzeit potenziell an dem Bestreben, Lehre möglichst mit Hilfe digitaler Medien, zumeist in Form eines Blended Learning, individualisiert anzubieten, wie es zunehmender mit Hilfe von Konzepten wie Learning Analytics, Flipped Classroom oder personalisierten Varianten von MOOCs angestrebt und erprobt wird.


Die Diversität der Lernenden bei (medien-)didaktischen Überlegungen zu berücksichtigen hieße demnach mit Spelsberg (2013), die individuellen Unterschiede und vorhandenen Gemeinsamkeiten gleichermaßen als Dualität zu begreifen (Potenzialorientierung). Eher von der Heterogenität der Lernenden bei didaktischen Überlegungen auszugehen hieße, defizitorientiert spezifische Angebote mit dem Ziel einer weitgehenden Homogenisierung („Normalstudierende“) zu

entwickeln, was wiederum die Gefahr der Stereotypisierung mit sich brächte. Folgt man nun der Auffassung, dass Diversität heißt, vielfältige Potenziale zu nutzen, so bleibt doch die Frage danach, wie diese Potenziale aussehen – also was die oder der einzelne Lernende im weitesten Sinne mitbringt.

Irrtum Digital Natives

Mit Blick auf die heutigen und zukünftigen Studierenden erhalten beim Thema Diversität die Fragen der Medienausstattung und nach der medienbezogenen Kompetenz sowie Bereitschaft, digitale Medien für das eigene akademische Lernen zu verwenden, eine besonders große Relevanz. Denn noch immer haftet das Label der „Digital Natives“ (Prensky 2001) an der aktuellen Generation von Studierenden. Das hat zur Folge, dass jeglicher Gedanke an das Können und Wollen der Studierenden obsolet zu werden scheint. Aus medien-didaktischer Sicht ist dies geradezu fahrlässig, denn akademisches Lernen und Lehren mit digitalen Medien ist deutlich mehr, als Materialien über den Webbrowser eines mobilen Endgeräts anschauen zu können oder einen Fachbegriff zu googeln.

Bei der Gestaltung einer Lernumgebung oder eines Lernarrangements mit digitalen Medien ist es sinnvoll zu Beginn zu klären, inwiefern die Lernenden über hinreichend medienbezogene Kompetenzen verfügen, um in der Veranstaltung mit den selbst mitgebrachten mobilen Endgeräten (Bring your own device – BYOD), den zur Verfügung gestellten Tablets und Interaktiven Whiteboards sowie den gängigen Lernplattformen und Online-Tools arbeiten zu können. Zudem stellt sich die Frage, ob die Lernenden ausreichend in der Lage sind, Verantwortung für ihren tendenziell selbstgesteuerten und phasenweise gar selbstbestimmten Lernprozess mit digitalen Medien zu übernehmen? Wäre der Mythos der Digital Natives nicht mehrfach und nachdrücklich angezweifelt und gar in (Meta-)Studien widerlegt worden (u.a. Schulmeister 2009), müsste die Antwort heute lauten: Die Studierenden sind souverän im Umgang mit jeglichen digitalen Angeboten



im Netz und können sich leicht in neue Anwendungen einarbeiten und sind vor allem auch bereit dazu, weil sie am liebsten nur noch mit digitalen Medien lernen und ihr Studium mit Unterstützung vielfältiger mobiler Endgeräte und Apps gestalten wollen. Leider trifft eine solche Beschreibung in keiner Weise die breite Realität: So belegen aktuelle Mediennutzungsstudien zur Altersgruppe der Studierenden, dass allein die nunmehr fast flächendeckende Ausstattung mit Smartphone, Laptop und zunehmend Tablet kein hinreichendes Indiz für das Vorhandensein einer ausgeprägten Medien- und Informationskompetenz ist (s. Abbildungen 1–6).

Die zu Beginn genannte Diversität der Studierenden bezieht sich eben auch auf ihre Mediennutzung und vor allem ihre Bereitschaft, Mediennutzungsroutinen selbstverständlich auf das akademische Lernen zu übertragen.

Dass wir es im Lehralltag nicht mit hoch medienkompetenten Studierenden zu tun haben, zeigt bereits die alltägliche Erfahrung mit Blended-Learning-Formaten, die auf selbstgesteuerte, medienbasierte Lernphasen zur Vor- oder Nachbereitung der Präsenzlehre setzen. Auch der Bedarf an Unterstützung beim sachangemessenen Umgang mit Medienangeboten für die Organisation und Administration des Studiums sowie der Lehre und Forschung ist enorm hoch. Die Förderung von spezifischen medienbezogenen Kompetenzen bei den Studierenden für das akademische Lernen bleibt deshalb auch im Anschluss an die Medienbildung in den Schulen – durchaus im Sinne einer akademischen Medienbildung – eine zentrale Aufgabe für die Hochschulen. Die Diskussion um offene Bildungsressourcen oder Open Educational Resources (OER) in der Lehre (die auch Studierende produzieren, weiter bearbeiten und im Idealfall erneut teilen sollen) macht deutlich, dass sich eine Förderung medienbezogener Kompetenzen für aktuelle Formate der Hochschullehre mit digitalen Medien im Sinne des lebenslangen Lernens – oder zumindest des Lernens in der Studienzeit – prozessartig erstreckt. Sie ist in keinem Fall mit einer Einführung in die jeweilige Lernplattform und die Nutzung der Bibliothekskataloge

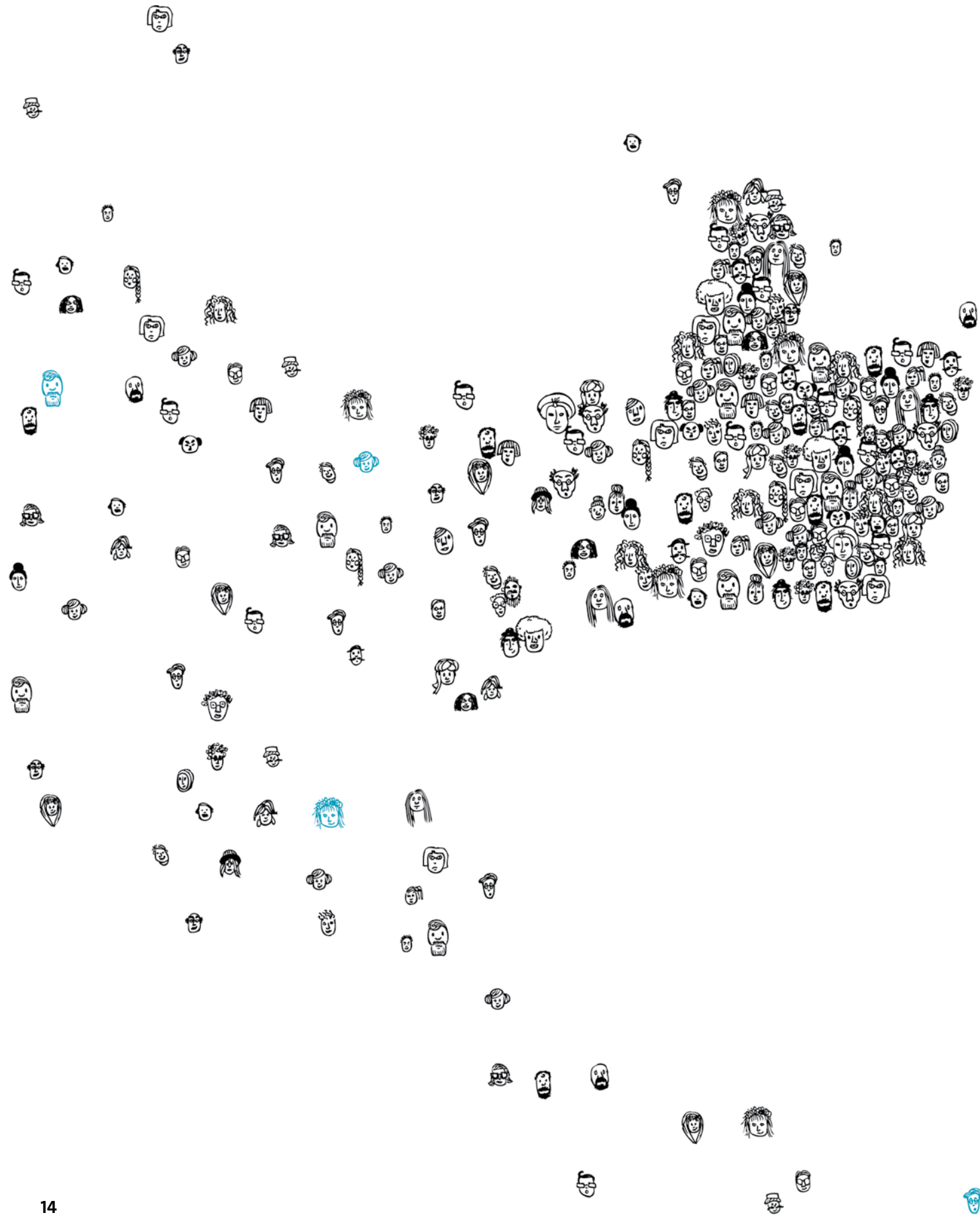
zu Studienbeginn abgetan. Die Ausbildung einer umfassenden akademischen Informations- und Medienkompetenz bis hin zur Auseinandersetzung mit den eigenen (Medien-)Bildungsprozessen in einer mediatisierten Gesellschaft als Teil der Allgemeinbildung gehören aus mediendidaktischer Sicht selbstverständlich dazu.

Lernendenorientierung durch Verantwortungsabgabe

Aktuelle explorative Untersuchungen zum Einsatz mobiler Endgeräte von Studierenden in BA- und MA-Studiengängen lassen den Schluss zu, dass die Studierenden sehr unterschiedlich mit mobilen Endgeräten im Studium umgehen. Die Diversität der Nutzungsweisen deckt die gesamte Bandbreite von Ignoranz bis zur Ausrichtung der persönlichen Lernumgebung auf die mobilen Endgeräte ab (Mayrberger & Bettinger 2014).

Und auch wenn besonders in den letzten Jahren durch Beiträge in den (Massen-)Medien (u.a. Neff, Scholl & Theis 2009; Scholz 2015 oder Schmidt 2016) immer wieder einschlägige Merkmale einer sehr medienaffinen Generation suggeriert werden, mit der es vor allem von Seiten der Lehrenden aber auch der Arbeitgeberseite umzugehen und sich gar auf sie auszurichten gelte, erscheint die einseitige Ausrichtung auf eine Zielgruppe, die vermeintlich nur mit digitalen, mobilen Medien, gerne kollaborativ und vor allem vernetzt arbeiten möchte, nur bedingt zielführend. Denn diese Ausrichtung an marktgängigen Wünschen verstellt eben den Blick auf die Diversität und die Lernbedarfe. Obwohl eine moderne Form der Wissensarbeit reizvoll und in der Hochschule potenziell auch möglich ist, so muss ein solches Arbeiten und Lernen auch zu den Personen und zur Lernkultur einer Institution passen, damit es nicht aufgesetzt wirkt und kontraproduktiv wird.

Es ist wesentlich zielführender, und an dieser Stelle ist dies beinahe schon eine triviale didaktische Empfehlung, jeweils den für die Lerngruppe passenden mediendidaktischen Rahmen zu schaffen, der zumeist Phasen einer Lehrenden- wie auch Lernendenorientierung



beinhaltet. Entsprechend sind dann Methoden zu wählen, die sowohl Kollaboration wie auch klassische Kooperation oder Einzelarbeit berücksichtigen. Auch hier geht es – wie so oft – um eine professionell fundierte (medien-)didaktische Entscheidung für die angemessene Mischung, um der Diversität der Lernenden Rechnung zu tragen. In diesem Sinne sind Entwicklungsprojekte, die sich an den veränderten räumlichen Bedarfen für ein Lernen mit Medien orientieren, sowohl in den Präsenzphasen als auch im Selbststudium durchaus sinnvoll und können ebenfalls auf die veränderte Wissensarbeit und Formen der Zusammenarbeit vorbereiten. Dazu zählen ganz praktisch beispielsweise innovative Sitzgelegenheiten und -inseln über die Hochschule verteilt, die konzentrierte Kommunikation in Kleingruppen fördern und über genug Steckdosen und WLAN verfügen (vgl. Bachmann 2014).

Der Diversität mit einer ausgeprägten Lernendenorientierung der eigenen Lehre zu begegnen ist sicherlich nur ein Weg, führt jedoch in die richtige Richtung. Lernendenorientierung kann dabei mit Blick auf die Lehrpraxis unterschiedlich weit gefasst werden, angefangen beim Einsatz von Student-Response-Systemen wie „Clicker“ in einer (Massen-)Vorlesung bis hin zur Förderung von Kollaboration und Projektarbeit bei selbstgewählten Themenfeldern, die von Studierendengruppen weitgehend selbstständig mit digitalen Medien und angemessener Unterstützung der oder des Lehrenden bearbeitet werden. Ausgehend von einer solchen Perspektive, die eher einem konstruktivistisch orientierten Verständnis von Lehren und Lernen zuzuordnen ist, kommt hier im Sinne eines partizipativen Lernens (Mayrberger 2012; Mayrberger & Linke 2014) die zentrale Frage auf, wie die Lehrenden und Lernenden im Lernprozess mit der Abgabe und Übernahme von Verantwortung für eben diesen umgehen. Die Lehrenden müssen dafür in der Lage und dazu bereit sein, ihre Lernumgebung zu öffnen, was bei Blended-Learning-Veranstaltungen oder beim Einsatz von sozialen Medien eine besondere Herausforderung darstellt, denn dabei ergeben sich Interaktions- und Publikationsräume für die Studierenden, die tatsächlich nicht mehr in der (vermeintlichen) vollen Kontrolle der Lehrenden liegen, z. B. bei der Arbeit mit E-Portfolios, Wikis, Weblogs oder Podcasts sowie beim Einsatz mobiler Endgeräte in den Händen der Lernenden. Der Erfolg eines solchen Vorgehens ist auch wieder vom Umgang mit Diversität abhängig, denn dabei kommen die Besonderheiten der jeweils beteiligten Personen sehr stark zum Tragen – sowohl als hinderliche wie auch förderliche Faktoren, beispielsweise auf Grund von unterschiedlicher Sprachkompetenz, Medienkompetenz oder des (Studien-)Alters. Diversitätsgerechte Lehre heißt nicht nur, sich an den Lernenden zu orientieren und sie dort abzuholen wo sie gerade stehen, sondern auch professionell den Weg für einen nächsten Lernabschnitt

zu ermöglichen – sei es als Begleiterin bzw. Begleiter, Coach oder schlicht Lehrperson, die in der Lage ist, sich situativ auf die einzelnen Lernenden einzulassen, sowohl in der Präsenzveranstaltung wie auch im dazugehörigen virtuellen Lernraum.

Wenn die Lernenden also nicht dazu bereit sind, mehr Verantwortung für einen tiefergehenden Lernprozess zu übernehmen, der vergleichsweise mehr (Lern-)Arbeit und mehr (Lern-)Zeit benötigt als tradierte Lernszenarien, kann eine lernendenorientierte, mediengestützte Lehre in einer diversen Lerngruppe nur schwer gelingen. Zwar können Partizipationsräume von Lehrenden ohne weiteres geschaffen und angeboten werden, doch wenn man als Studierende den Raum nicht einnehmen kann, weil beispielsweise medienbezogene Kompetenzen fehlen oder zu wenig Erfahrung mit eher selbstorganisierten Arbeitsformen bestehen oder gar den Partizipationsraum schlicht nicht nutzen will, weil das aufwändig erscheint, verpufft dieser – aus didaktischer Sicht wäre dies für beide Seiten eine ungenutzte Chance für eine zeitgemäße Lehre.

Fazit

Im Kern geht es also darum, die Studierenden in ihrer Rolle zu stärken. Das heißt konkreter, sie darin zu fördern und zugleich zu fordern, sich mit vielfältigen Lernsituationen mit digitalen Medien unter verschiedenen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen. Studierende erhalten selbst ein Gefühl für sich und ihre Rolle und die gemeinsame Diversität, wenn sie mit verschiedenen Peers akademische Lernsituationen erfolgreich bestehen müssen und sich so entwickeln können.

Diversitätsgerecht mit digitalen Medien zu lernen und entsprechende Lernumgebungen zu gestalten heißt dann aus mediendidaktischer Sicht die Rolle der Lernenden im Lernprozess systematisch und passend zur Person zu stärken. Dabei hilft es tradierte Rollenmodelle umzuwidmen: Die Lehrenden sind bereit und in der Lage, Verantwortung im Lernprozess diversitätsgerecht zu delegieren und die Lernenden partizipative Freiräume zu nutzen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Diese Forderungen sind nicht neu, sondern spiegeln die Auffassung einer zeitgemäßen Lehre wieder. Doch sind sie gerade mit Blick auf die Diversität und Digitalisierung als Querschnittsthemen mit Konjunktur erneut zu betonen. Und so gilt es nicht nur für die Lehrenden und Lernenden, dass permanent ein Fördern und Fordern zur Veränderung der Lehre beiträgt – es gilt auch für die Weiterentwicklung von mediendidaktischen Konzepten mit Blick auf den gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Kontext, die Hochschullehre immer wieder neu herauszufordern. Und dafür braucht es keine Digital Natives – doch eine grundlegende akademische Medienbildung einschließlich medienbezogener Kompetenzen bei allen Beteiligten ist dafür durchaus hilfreich.



Abbildung 1: Internetaktivitäten – Bildung
 „Was machst Du im Internet / was würdest Du machen?“
 (Basis: 1.457; 9–24-Jährige, die das Internet nutzen oder in Zukunft nutzen wollen)

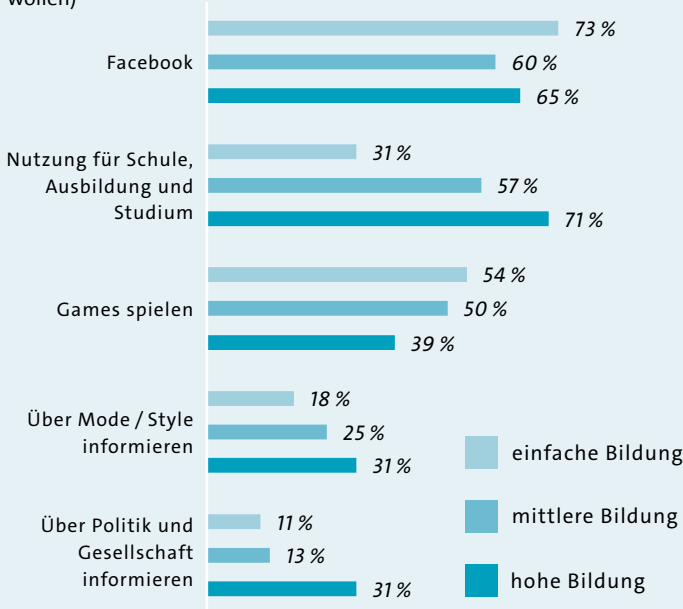


Abbildung 2: Anteil der 18–19-Jährigen, die ein Smartphone besitzen.

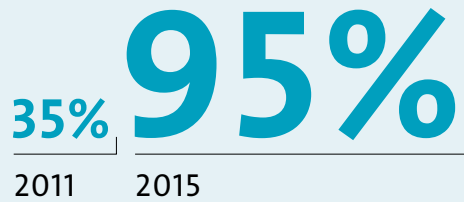


Abbildung 3: Anteil der 12–19-Jährigen, die über einen eigenen Laptop oder Computer verfügen

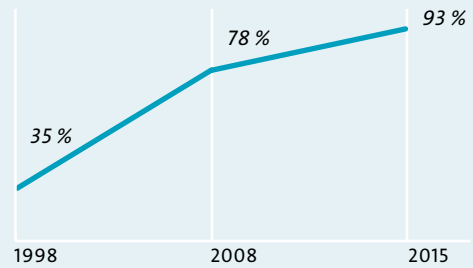


Abbildung 4: DIVSI U25-Internet-Milieus – 14–24-Jährige.

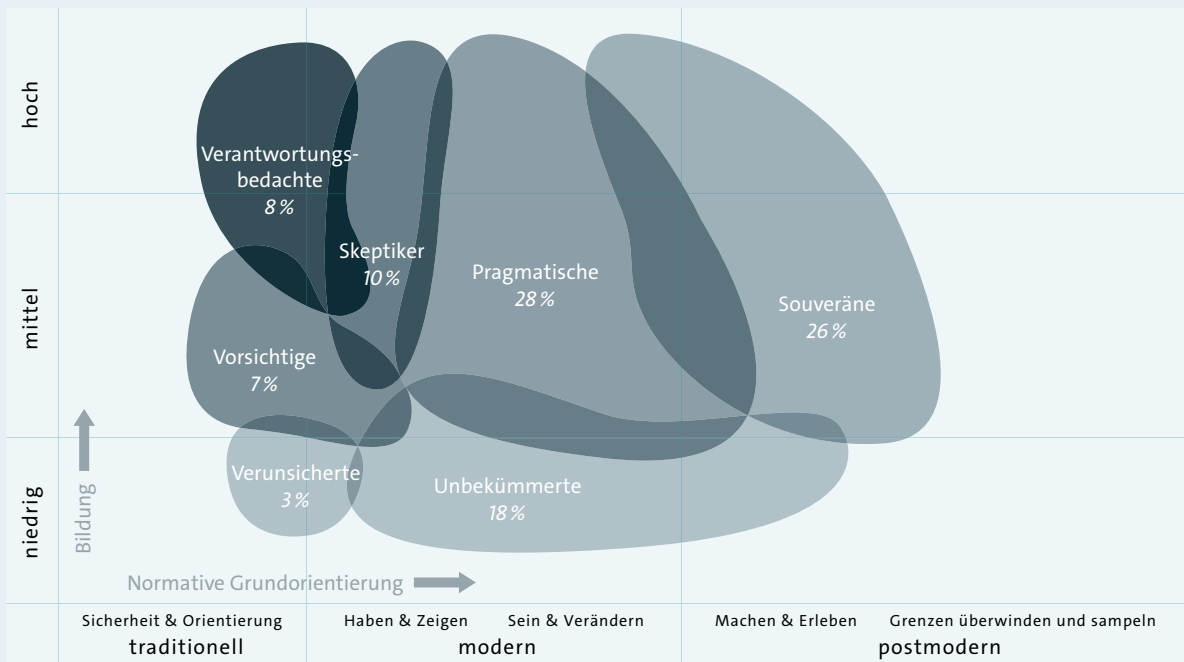
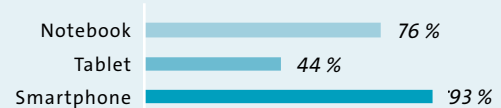


Abbildung 5: Anteil der 18–19-Jährigen, die ein eigenes Tablet besitzen.



Abbildung 6: Anteil der 14–29-Jährigen 2015, die ein Notebook, Tablet oder Smartphone nutzen.





PROF. DR. KERSTIN MAYRBERGER

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres
Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Digitalisierung von Lehren und
Lernen (DLL)
Professur für Lehren und Lernen an der
Hochschule mit Schwerpunkt Mediendidaktik
kerstin.mayrberger@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de

Literatur

- Bachmann, G. (2014). Passt der traditionelle Campus zum Studieren von heute? In Škerlak, T., Kaufmann, H. & Bachmann G. (Hrsg.), Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen (S. 93–121). Münster: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.), Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts (S. 9–18). Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer ‚verordneten Partizipation‘. Medienpädagogik 21. Verfügbar unter: <https://uhh.de/wlfnng> [29.2.2016].
- Mayrberger, K. & Bettinger, P. (2014). Entgrenzung akademischen Lernens mit mobilen Endgeräten: Nutzungspraktiken Studierender in ihrer persönlichen Lernumgebung. In Kammerl, R., Unger, A., Grell, P. & Hug, T. (Hrsg.), Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur. Jahrbuch Medienpädagogik 11 (S. 155–172). Wiesbaden: VS Springer.
- Mayrberger, K. & Linke, F. (2014). Partizipationserleben mit Social Software – Erste Befunde zu einem (pseudo-)partizipativen Unterricht mit digitalen Medien. In merz Wissenschaft. zeitschrift für medienpädagogik, Heft 6 / 2014, S. 83–92.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Verfügbar unter: <https://uhh.de/y0842> [4.5.2016].
- Schulmeister, R. (2009). Gibt es eine „Net Generation“. Erweiterte Version 3.0. Hamburg. Verfügbar unter <https://uhh.de/nkxd2> [29.2.2016].
- Spelsberg, K. (2013). Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontexte einer Kunst- und Musikhochschule. Münster: Waxmann.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.), Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts (S. 19–44). Paderborn: Schöningh.
- Neef, A., Schroll, W. & Theis, B. (2009): Die Revolution der Web-Eingeborenen. Verfügbar unter: <https://uhh.de/aah1x> [4.5.2016].
- Scholz, C. (2015). Passend zur CeBIT: Wie „digital“ sind die Digital Natives? Verfügbar unter: <https://uhh.de/efx76> [4.5.2016].
- Schmidt, S. (2016). Generation an der Schnittstelle. Verfügbar unter: <https://uhh.de/altcc>.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014) Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft, bmbf fachgutachten. Verfügbar unter: <https://uhh.de/lftnp> [27.5.2016].

Quellen: Abbildung 1: Aus DIVSI U25 (2014); S. 101: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf#page=1&zoom=auto,-82,842> [4.5.2016]; Abbildungen 2, 3 und 5: JIM-Studien 1998–2015 (12–19 Jährige): www.mpfs.de/index.php?id=330 [4.5.2016]; Abbildung 4: Darstellung auf Basis von © SINUS 2013; Abbildung 6: Aus digital-index (1015): www.initiatived21.de/portfolio/d21-digital-index-2015/ [4.5.2016].



Vielfalt versus Unterschiedlichkeit

Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie

FRANZISKA LINKE
ISABELL MÜHLICH

Der Beitrag knüpft an die Fragestellung an, welche Herausforderungen der Medieneinsatz in der Hochschullehre hinsichtlich der Diversität der Lernenden mit sich bringt. Dieser Frage wird mit einem gesonderten Blick auf die Hochschullehrenden sowie deren persönliche Lehr-Lern-Philosophie im Sinne einer individuellen und professionsbezogenen Haltung begegnet. Ferner wird der Versuch unternommen, die Diversität von Lernenden nicht ausschließlich im Hinblick auf Hochschullehre mit Medien zu diskutieren, sondern den Umgang mit Diversität in der Hochschullehre als einen dynamischen Prozess des Aushandelns der Lehrhaltung hinsichtlich der Handhabung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu umschreiben. Dabei trägt der Beitrag der Beobachtung Rechnung, dass die theoretischen Termini *Diversität* und *Heterogenität* im wissenschaftlichen Diskurs einerseits unterschiedlich konnotiert zu sein scheinen, andererseits jedoch stellenweise synonym verwendet werden (Warmuth 2015). Diesem Umstand wollen die Autorinnen durch einen knappen Überblick über den Diskurs begegnen, ohne dabei den Anspruch zu erheben, eine ganzheitliche Klärung der jeweiligen Begriffe zu leisten. Vielmehr sollen die begrifflichen Kategorien im Rahmen dieses Beitrags vor dem Hintergrund der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie von Hochschullehrenden sowie unter Einbezug von digitalen Medien

in die eigene akademische Lehre diskutiert werden.

Die Frage danach, was gute akademische Lehre – unter aktuellen gesellschaftspolitischen Gegebenheiten – ist und wie diese sich in der Hochschule heute realisieren lässt, erweist sich ohne Zweifel als eine leitende Fragestellung hochschuldidaktischer Überlegungen (u.a. Heiner & Wildt 2013). Der Umgang mit der Diversität der Lernenden in der eigenen Lehre ist dabei eine didaktische Herausforderung neben anderen, mit denen sich Hochschullehrende im Rahmen ihrer täglichen Lehrhandlung konfrontiert sehen. Hochschullehrende stehen neben der Gestaltung guter oder gar exzellenter Lehre, die maßgeblich von institutionellen Kontexten abhängig ist (Huber 1992), auch anderen Anforderungen gegenüber. Zu nennen sind hier beispielhaft das „Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Lehre“ (Egger 2012) oder gar die Herausbildung einer „akademischen Medienkompetenz“ (Reinmann, Hartung & Florian, 2014). Mit Blick auf den hochschuldidaktischen Forschungsdiskurs hat ferner die Frage danach, wie und wo Hochschullehrende ihre persönliche akademische Lehrkompetenz erwerben, eine leitende Funktion. Dieser Fragestellung haben sich auch die Hochschulforscherinnen Trautwein und Merkt (2012 & 2013) zugewandt und im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „ProfilLe“ den Versuch unternommen –

unter Einbezug zuvor erarbeiteter Modelle namhafter Bildungswissenschaftler/-innen und Hochschuldidaktiker/-innen zur hochschulischen Lehrkompetenz sowie eigener empirischer Fundierung – ein alternatives Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz zu entwickeln. Das von den Autorinnen erarbeitete alternative Modell zur akademischen Lehrkompetenz integriert, neben der (persönlichen) Lehr-Lern-Philosophie von Hochschullehrenden, deren hochschuldidaktische Handlungsstrategien, Kontextwissen, formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien (Trautwein & Merkt 2013). Im Zuge des vorliegenden Beitrags soll der Fokus auf die persönliche Lehr-Lern-Philosophie von Hochschullehrenden gelegt werden, da diese – so die hier verfolgte These – einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit Diversität und Heterogenität in der akademischen Lehre hat. Die (persönliche) Lehr-Lern-Philosophie wird von Trautwein und Merkt (2012) als Konglomerat aller „Lehr-Lern-Überzeugungen [...], die der Lehrende in Bezug auf das Lehren und Lernen an der Hochschule hat“ (Trautwein & Merkt 2012, S. 92) beschrieben. Die Autorinnen konstatieren weiter, dass diese Überzeugungen sowohl implizit als auch explizit vorliegen können, biografisch an individuelle Erfahrungen gekoppelt sind und stetig von Hochschullehrenden reflektiert werden sollten (Trautwein & Merkt, 2013). Die persönliche Lehr-Lern-Philosophie

kann entsprechend als Haltung von Lehrenden gegenüber der eigenen akademischen Lehre verstanden werden, welche von Überzeugungen geleitet ist, die sowohl das Lehrhandeln als auch die Motivation zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten beeinflusst (Heiner 2013). Bevor die Bedeutung der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie im Hinblick auf diversitätsgerechte Hochschullehre (mit Medien) diskutiert werden kann, sollen die theoretischen Termini *Diversität* und *Heterogenität* zunächst genauer beleuchtet und der Versuch einer Abgrenzung unternommen werden.

Im Lauf der letzten Jahre scheinen Differenzen – gleich welcher Art und frei von jeglicher Wertung – vermehrt wahrgenommen, diskutiert und vor allem bearbeitet zu werden (vgl. Wenning 2004). Dies zeigt sich beispielsweise im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs: Publikationen zum Thema ‚Heterogenität‘ verzeichnen seit 2000 (24 Treffer im FIS Bildung) zunehmend steigende Zahlen (2005: 103 Treffer; 2015: 142 Treffer). Diesem diskursiven Aufschwung begegnet u.a. der Hamburger Erziehungswissenschaftler Koller gemeinsam mit Casale und Ricken (2014) in ihrem Sammelband „Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts“. Bereits in der Einleitung des Sammelbandes konstatiert Koller:

„Die Unschärfe des Begriffs zeigt sich nicht zuletzt daran, dass weitgehend unklar bleibt, in welchem Verhältnis das Konzept der Heterogenität zu anderen, verwandten Begriffen steht – wie etwa zu Verschiedenheit und Differenz, zu Diversität, Vielfalt und Pluralität oder zu Andersheit und Alterität.“ (Koller, 2014, S. 12)

Ferner fragt Koller nach der theoretischen Kontextualisierung des Konzepts Heterogenität sowie dessen Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. Dass das

Konzept Heterogenität in der Bildungswissenschaft und besonders im Bereich der Lehrerbildung eine erstaunliche Vigilanz erreicht hat, scheint unumstritten. Bräu und Schwerdt (2005) skizzieren, dass „[d]ie Homogenität von Lerngruppen im Hinblick auf Alter, Begabungsprofil, Leistungsfähigkeit und Motivation [...] als unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen [erscheint], die Heterogenität der Schülerschaft hingegen als Lernhinderung und Belastung“ (S.9). Damit weisen die Autoren auf eine negative Konnotation des Begriffs Heterogenität hin, die sich – so die hier verfolgte These – in den Köpfen vieler Lehrender manifestiert hat. Bräu (2005) plädiert zudem dafür, der skizzierten Belastung durch die Individualisierung von (hier: schulischem) Lernen entgegen zu wirken (S.133 ff.). Die Autorin setzt sich – einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen folgend – dafür ein, Arbeitspläne für den Unterricht zu entwickeln, die strukturiert sind, aber gleichwohl individuelle Interessen berücksichtigen und Schwerpunktsetzungen durch die Lernenden selbst ermöglichen. Auch Gogolin spricht sich bereits 2001 – aus der Perspektive der interkulturellen Pädagogik – in ihrem Aufsatz „Heterogenität und Bildungsgang“ dafür aus, die individuellen Entwicklungsaufgaben einzelner Lernender mittels einer Bildungsgangdidaktik zu wahren, anstatt gesellschaftlichen Gemeinsamkeitsvorstellungen in Lehr-Lernkontexten Rechnung zu tragen (Gogolin 2001, S.64ff.). Im politisch-gesellschaftlich-wirtschaftlichen Kontext hingegen scheint häufiger vom Begriff der Diversität die Rede zu sein: So wurde 2006 die ‚Charta der Vielfalt‘ zur Förderung des Diversity Managements in Unternehmen ins Leben gerufen. Diese wurde von einigen Konzernen initiiert, ist unterdessen zu einem Verein gediehen und steht unter der Schirmherrschaft der Bundesregierung. Bis-

her haben weit über 2000 Unternehmen und öffentliche Einrichtungen – darunter auch die Universität Hamburg – die Charta unterschrieben und damit zugesagt, dass „[a]lle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Wertschätzung erfahren [sollen] – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität.“ (Charta der Vielfalt e.V.). Dabei ist die Charta darauf ausgerichtet, die Diversität der „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten [...] für innovative und kreative Lösungen“ (ebd.) zu nutzen und damit wirtschaftlich erfolgreich zu sein.

Diese eher wirtschaftlich ausgerichtete Bewandnis von Diversität erklärt möglicherweise die im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs vergleichsweise geringere Zahl an Publikationen zu dem Thema ‚Diversität‘ (bzw. dem englischen Begriff ‚Diversity‘). In 2000 gab es nur 7 (bzw. 48) Treffer in der Datenbank FIS Bildung, in 2005 fanden sich 12 (89) Veröffentlichungen und in 2015 29 (63). *Diversity* entspringt der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und „beschreibt demnach ein Konzept zur Förderung von Chancengerechtigkeit und Vielfalt“ (Buchem 2013, S.3). Dabei werden insbesondere die Chancen betont, die aus Vielfalt entspringen können.

„Diversity unterstreicht die Mannigfaltigkeit der Differenzlinien und die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten [...]. Plurale Lebensverhältnisse und Lebenswelten werden in der Diversity-Perspektive normalisiert. Der Diversity-Begriff ist zudem **positiv konnotiert**: Er transportiert die Wertschätzung der Pluralität von Lebensentwürfen und hebt Vielfalt als gesellschaftliche Ressource hervor.“ (Georgi 2015, S.26; Hervorheb. d. Verf.)

Das Diversitätskonzept lehnt dabei Klassifizierungen ab und konzentriert sich

„Generell nahmen Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz im Rahmen von Behinderung, kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt und geschlechtsspezifischen Mustern in Theorie und Praxis der Erziehung zu, haben sich aber verschoben.“

(Wenning 2004, S. 577)

auf die Einzigartigkeit der Individuen „im Sinne der Menschenrechte“ (ebd.). Wenning (2004) fasst diesen Aspekt der gesetzlichen Grundlage in seinem Beitrag zur Heterogenität in der Erziehungswissenschaft genauer ins Auge:

„Die Gleichheit im Recht unterstützt die Wahrnehmung von Verschiedenheit: Frauen, Behinderte, sexuelle, politische, ethnische, sprachliche, religiöse, soziale und kulturelle Minderheiten mit ihren, von den „herrschenden“ Vorstellungen abweichenden, Interessen erlangen eine vorher kaum gekannte Aufmerksamkeit, weil bis dahin dominierende Machtstrukturen hinterfragt werden. Dies strahlt auf das Bildungswesen aus.“ (S. 569 f.)

Übertragen auf eine diversitätsgerechte Hochschullehre bedeutet das, alle Dimensionen (von Alter, Geschlecht, über kulturelle Herkunft bis hin zur Bildungsbiografie) wahrzunehmen und in der Gestaltung von Lehre zu berücksichtigen. Die Herausforderung liegt darin, diese aus den Unterschieden erwachsenen „Potenziale der Diversität der Lernenden in Lehr- und Lernprozessen als Kompetenzen [zu] fördern und nutzen“ (Spelsberg 2010, S. 26).

Spelsberg stützt die ihrem Beitrag „Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip“ zugrundeliegende Definition von Diversity auf Thomas (Thomas, R.R.Jr. (1996): *Redefining Diversity*. New York: Amacom.). Ihm zufolge umfasst Diversity

sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten, die simultan berücksichtigt werden sollten (Spelsberg 2010, S. 27; nach Thomas, 1996, S. 5). Dies hebe den Dualismus zwischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf und mache aus einer so noch statisch erscheinenden Wahrnehmung der Diversität einen dynamischen Prozess. Aufgrund dieser Dynamik und großen Bandbreite an Diversitätsmerkmalen sei es umso wichtiger, sich auf einige wenige zu konzentrieren, die im Lehr-Lernprozess relevant seien (ebd.). Je nach Lernszenario sollte also eine Entscheidung fallen, welche Diversitätsdimension betrachtet werden soll; Nikoleyiczik, Schmitz und Messmer (2008) bspw. beschäftigen sich mit gendersensibler Lehre in MINT-Fächern, Buchem (2013) geht auf Barrierefreiheit ein, Spelsberg (2010) behandelt Interkulturalität in der Studieneingangsphase. Viele Ansätze ähneln sich darin, dass sie individuelle Lernbedingungen für ihre jeweilige Zielgruppe schaffen und es ihnen ermöglichen, (inter)aktiv an Problemstellungen zu arbeiten (Kompetenzförderung) und sich dabei mit Peers auszutauschen.

Um auf die Vielfalt der Studierenden einzugehen sind die Lehrenden wiederum angehalten, ein gewisses Maß an ‚Diversity-Kompetenz‘ zu entwickeln. Buchem (2010, S. 3) definiert dies wie folgt:

„Diversity-Kompetenz umfasst unter anderem das Wissen über Diversity-Aspekte

(z. B. Wissen über eine Kultur oder Gleichstellung der Geschlechter), Einstellungen (zum Beispiel eine wertschätzende Haltung gegenüber Andersartigkeit, gleichstellungsorientierter Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden) und Fähigkeiten (zum Beispiel Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Perspektivenwechsel).“

In dem vom Stifterverband ausgeschriebenem Programm „Ungleich besser! Verschiedenheit als Chance“ wurde darauf abgezielt, Hochschulen dazu zu „ermutigen, nicht länger am Leitbild einer möglichst homogenen Studierendenschaft festzuhalten, sondern Differenz(en) anzuerkennen und wertzuschätzen, die darin liegenden Ressourcen und Potenziale zu nutzen – ohne die Schwierigkeiten zu beschönigen, die sich aus dem Umgang mit Vielfalt auch ergeben.“ (Ridder & Jorzik 2012, S.5). Hiermit wurde also auf der Organisationsebene versucht, ein auf die jeweilige Hochschule zugeschnittenes Diversity Management in die Hochschulen zu bringen und nicht nur den Lehrenden nahe gelegt, Diversity-Kompetenz zu erlangen. Dies ist eine beachtliche Maßnahme, erscheint jedoch durch die Beschränkung auf die im Programm geförderten Hochschulen als eine, die leider zu kurz greift.

Dass es für Hochschullehrende eine didaktische Herausforderung sein kann, die Vielfalt (*Diversität*) oder auch Unterschiedlichkeit (*Heterogenität*) der Lernenden im Rahmen der eigenen Lehre zu berücksichtigen oder gar zu nutzen, steht mit Blick auf den zuvor aufgezeigten Diskurs außer Frage. Hierbei scheint die Rolle der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie – nicht zuletzt mit Blick auf mediengestützte Hochschullehre – eine tragende für Hochschullehrende zu sein.

Hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der Lehre unter Berücksichtigung der Vielfalt (*Diversität*) und Unterschiedlich-

keit (*Heterogenität*) ergibt sich kein großer Unterschied zu anderweitigen erziehungswissenschaftlichen oder hochschuldidaktischen Empfehlungen. Der Fokus liegt vielmehr weiterhin auf der Beantwortung übergreifender didaktischer Fragen. Beispielsweise der danach, was das Ziel des Lernprozesses sein sollte. Spelsberg (2010, S.29) beleuchtet dies wie folgt: „Wenn wir Lernen nicht auf eine inhaltsbezogene Wissensaneignung begrenzen wollen, sondern im Vollzug von Handlungen in Kontexten mit Anderen situieren, bedeutet dies zugleich, die Diversität der Lernenden umfassend in alle Lernvorgänge einzubeziehen.“ Der Verwendung von Technik und Medien sollte jedoch immer die Überlegung vorangehen, ob die Zielgruppe diese zu nutzen weiß (*Medienkompetenz*) und dies auch möchte. Einerseits kann Medieneinsatz begünstigend wirken: „Technische Systeme können interdisziplinäre und konstruktivistische Lehre unterstützen.“ (Nikoleyczik, Schmitz & Meßmer 2008, S.118). Andererseits sollte der ‚Digital Divide‘ erwogen werden, also die „Unterschiede in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten von digitalen Medien“ (Buchem 2013, S.6). Hierbei gibt es zum einen den Sachverhalt der Chancengerechtigkeit (und Barrierefreiheit) zu bedenken, etwa ob die Lernenden über entsprechende Medien verfügen (können) und diese einzusetzen wissen – wobei die Nutzung ein geringeres Problem darstellt, wenn entsprechende Hilfestellungen oder Unterstützungsangebote gewährleistet werden. Ferner kann der ‚Zugang‘ nicht nur in dieser technisch-materiellen Art verstanden werden, sondern auch unter psychosozialen Aspekten und bspw. „die Fähigkeit [umfassen], relevante Informationen im Internet zu filtern oder soziale Netzwerke zum Lernen und Arbeiten aufzubauen“ (Buchem 2013, S.5). Zum anderen sollte nicht vergessen werden, dass es eventuell Lernende gibt,

die bestimmte Medien nicht besitzen oder bewusst nicht nutzen (möchten), diese sollten in einer diversitätsgerechten Lehre mit Medieneinsatz ebenso mit Lösungen ausgestattet werden.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass der Einsatz von Medien in der akademischen Lehre kein Selbstläufer oder gar ein Heilmittel für den Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Studierenden sein kann. Vielmehr kann der Einsatz digitaler Medien – unabhängig von der tatsächlichen Dauer – die Diversität der Studierenden partiell berücksichtigen und bietet Hochschullehrenden dadurch die Möglichkeit, die Vielfalt der Lernenden in ihre eigene Lehre bereichernd zu integrieren. Wie von Buchem (2010) unter Berücksichtigung des zuvor skizzierten Diskurses konstatiert, scheint die *Diversity-Kompetenz* immer wichtiger für Hochschullehrende zu werden, wenn sie dabei auch die Einstellung und Haltung von Lehrenden gegenüber der Vielfalt von Lernenden in den Blick nimmt. Diversität als Teil der persönlichen Lehr-Lern-Philosophie bedeutet dann, dass Hochschullehrende sich – unabhängig davon, ob sie ihre Lehre mit digitalen Medien gestalten oder nicht – mit einem stetigen Prozess des Aushandelns konfrontiert sehen: Vielfalt (*Diversität*) in der Hochschullehre nutzen oder Unterschiedlichkeit (*Heterogenität*) umgehen. Für diesen Aushandlungsprozess lassen sich keine endgültigen oder ausdrücklichen Lösungsansätze liefern. Vielmehr sind Hochschullehrende angehalten, diese Frage im Rahmen ihrer persönlichen Lehr-Lern-Philosophie eigenständig zu erwägen, ihre Haltung zum Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit in der akademischen Lehre zu reflektieren und das konkrete Lehrhandeln danach auszurichten. Nur so kann die Diversität oder die Vielfalt der Lernenden zu einer Chance für die Hochschullehre (mit Medien) werden.

Literatur



DIPL.-PÄD. FRANZISKA LINKE

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres
Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Digitalisierung von Lehren
und Lernen (DLL)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
franziska.linke@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de



ISABELL MÜHLICH, M. A.

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres
Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Digitalisierung von
Lehren und Lernen (DLL)
Projekt Hamburg Open Online
University (HOOU)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
isabell.muehlich@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de

Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 129-149). Münster: LIT.

Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.

Buchem, I. (2013). Diversität und Spaltung. Digitale Medien in der Gesellschaft. In Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl.). Berlin: epubli GmbH.

Charta der Vielfalt e. V. (2015). Unternehmensinitiative Charta der Vielfalt. Verfügbar unter: <https://uhh.de/8ho-z> [4.5.2016].

Egger, R. (2012). *Lebenslanges Lernen an der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.

Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE Magazin*, 30 (2), S. 25–27.

Gogolin, I. (2001). Heterogenität und Bildungsgang. In Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H.-C. & Kunze, I. (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heiner, M. (2013). Lehrkompetenz an Hochschulen erforschen und entwickeln. In Heiner, M. & Wildt, J. (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. (S. 11–23). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Heiner, M. & Wildt, J. (2013). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur – alte Fachkultur. In Drees, A. (Hrsg.), *Die humane Universität Bielefeld 1969–1992: Festschrift für Karl Peter Grotemeyer*. (S. 95–106). Bielefeld: Westfalen-Verlag.

Nikoleyczik, K., Schmitz, S. & Messmer, R. (2008). Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3 (2), S. 103–121.

Reinmann, G., Hartung, S. & Florian, A. (2014). Akademische Medienkompetenz im Schnittpunkt von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. In Imort, P. & Niesyto, H. (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 319–332). Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär. München: kopaed.

Ridder, D. de & Jorzik, B. (2012). *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen* (Positionen). Essen: Ed. Stifterverband.

Spelsberg, K. (2010). Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), S. 25–46.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 83–100). Wiesbaden: Springer VS.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35(3), S. 50–77.

Warmuth, G. S. (2015). *Gelebte Diversität? Erfolgreiche Umsetzungsstrategien am Beispiel einer technischen Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS.

Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), S. 565–582.

Digital native ist nicht gleich digital ready

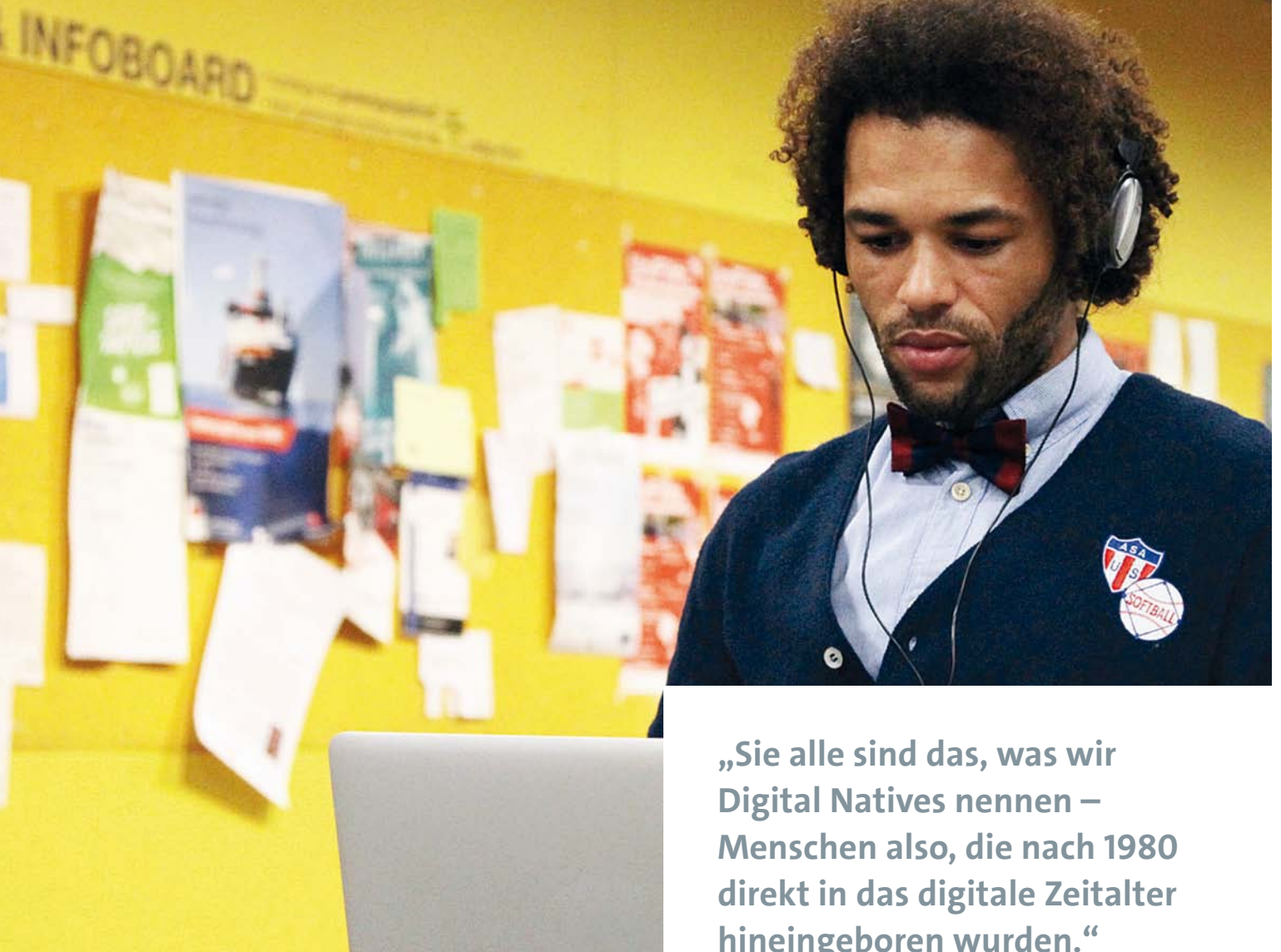
Ein empirisch begründetes Petitum für die
diversitätssensible Förderung von digitalen Kompetenzen
in der Hochschullehre

RONNY RÖWERT

Of t ist die Rede davon, dass nun eine Generation von Studierenden an den Hochschulen ihr Studium aufnimmt, die in einer von digitalen Medien durch und durch geprägten Gesellschaft aufgewachsen ist. „Sie alle sind das, was wir Digital Natives nennen – Menschen also, die nach 1980 direkt in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden. Sie sind durchweg vernetzt und mit den neuen digitalen Medien und Möglichkeiten bestens vertraut“ (Palfrey & Gasser, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass alle Mitglieder dieser aktuell an die Hochschulen strömenden Generation versiert im Umgang mit neuen Technologien und digitalen Medien sind. Warum auch nicht? Wir alle haben das Bild der komplett verkabelten Teenies vor Augen, die mühelos auf dem Tablet wischend in der einen und auf dem Smartphone Musik und Kommunikation steuernd in der anderen Hand ihren von allumfassender Digitalität geprägten Alltag meistern. Basierend auf dieser Annahme wird dann davon ausgegangen, dass die Hochschullehrenden als sogenannte *Digital Immigrants* oder *Digital Adaptives* im Umgang mit digitalen Medien ihren Studierenden weit unterlegen sind. Doch inwiefern deckt sich diese den Studien-

anfängerinnen und -anfängern attestierte umfangreiche digitale Kompetenz mit der Realität?

Die erste PISA-Studie zur digitalen Lesekompetenz (OECD 2015a) gibt uns nun den empirisch belastbaren Anlass zum Überdenken dieser vorherrschenden Annahme zur digitalen Kompetenz der deutschen Jugendlichen im globalen Vergleich. Im Rahmen der international vergleichenden Untersuchung „PISA Digital Skills“ wurde anhand von bereits im Jahr 2012 erhobenen Daten unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern überprüft, inwiefern sie Website-Texte lesen, navigieren und verstehen können. In einer realitätsnah simulierten Browser-Umgebung, die noch heute nachvollzogen werden kann (Australian Council for Educational Research 2012), wurde das eigenständige Erschließen und Verstehen von Website-Inhalten untersucht. Dem Untersuchungsdesign liegt die Annahme zugrunde, dass Offline-Lesen nicht gleich dem Online-Lesen entspricht. Um Online-Inhalte zu lesen, sind verstärkt weitere Kompetenzen zum Navigieren, Filtern und Konzentrieren notwendig. Der durch digitale Medien ermöglichte Zugriff auf eine unendliche Fülle von schnell verfügbaren Informationen erfordert



„Sie alle sind das, was wir Digital Natives nennen – Menschen also, die nach 1980 direkt in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden.“

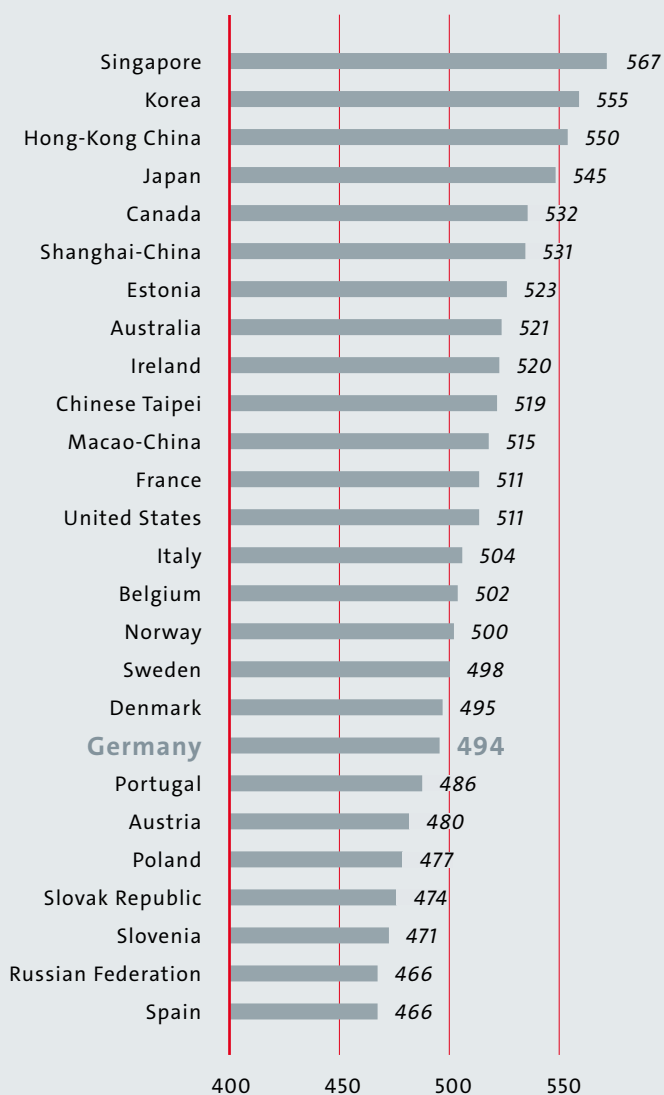
daher einen umso kompetenteren Umgang damit, um im Ergebnis Informationszuwächse und Lerneffekte auf Benutzer(innen)ebene zu erzielen (vgl. Abbildung 1).

Im Ergebnis zeigt sich, dass junge Erwachsene in Deutschland im Durchschnitt im internationalen Vergleich über eher mittelmäßige digitale Lesekompetenzen verfügen. Die Daten verdeutlichen, dass generell – nicht nur in Deutschland – keine allumfassende E-Kompetenz bei Studienanfängerinnen und -anfängern vorausgesetzt werden sollte. Gerade bei diesen für ein erfolgreiches Hochschulstudium besonders relevanten digitalen Kompetenzen (Informationszugang, -filtern und -verarbeitung) kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden bei Studienbeginn über sie verfügen. Des Weiteren verdeutlichen die Daten insbesondere für die Mediendidaktik an den deutschen Hochschulen, dass in der Konzeptions- und Implementierungsphase des Einsatzes digitaler Medien in Studium und Lehre die heterogenen digitalen Kompetenzprofile der Studierendenschaft berücksichtigt werden müssen. Der Bericht zu den Ergebnissen stellt heraus, dass gerade sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche eher über schlechter ausgeprägte digitale

Lesekompetenzen verfügen (OECD 2015b). Gleichzeitig wird klar, dass die weitere Herausbildung digitaler Kompetenzen stärker in den Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen verankert werden muss – erst recht vor dem Hintergrund einer immer heterogeneren Zusammensetzung der Studierendenschaft (vgl. Dräger, Ziegele & Thiemann, 2015). Das Internet und die damit vernetzten Wissensspeicher gehören, relativ unabhängig vom sozioökonomischen Status, zunehmend zum allgemeinen Kernbestand der Kommunikation und Alltagsorganisation insbesondere jüngerer Altersgruppen. Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse der PISA-Studie zum Medienumgang jedoch die Annahme, dass die für die erfolgreiche Nutzung digitaler Medien für Studium und Lehre entscheidenden hinreichenden Kompetenzen, also die Fähigkeit zur zweckmäßigen Informationsverarbeitung, sehr ungleich innerhalb der Studierendenkohorten verteilt sind. Auch wenn – wie von Dräger und Müller-Eiselt (2015) pointiert als These vertreten – die Nutzung digitaler Technologien also die vielversprechende Möglichkeit bietet, angesichts des Akademisierungsbooms und weiterhin schlechter Betreuungsrelationen eine an

Im Ergebnis zeigt sich, dass junge Erwachsene in Deutschland im Durchschnitt im internationalen Vergleich über eher mittelmäßige digitale Lesekompetenzen verfügen.

Abbildung 1: Performance in digital reading, PISA points 2012
Quelle: PISA Digital Skills (OECD 2015a).



unterschiedliche individuelle Lernprozesse angepasste Hochschullehre zu realisieren, muss sich dafür zunächst das Verständnis durchsetzen, dass ohne die notwendigen Medienkompetenzen gegenteilige Effekte auftreten können. Die Lehren aus den ersten Jahren an Erfahrung mit offenen Online-Kursen (MOOCs) zeigen, dass bei gegebenen Verteilungen von Medienkompetenzen häufig besonders gut ausgebildete und sozioökonomisch privilegierte Bevölkerungsschichten von digitalen Lehrangeboten profitieren (vgl. Hansen & Reich 2015 für Ergebnisse aus den USA). Übertragen auf den deutschen Hochschulkontext bedeutet dies, dass auch bei der Implementierung von Lerninnovationen durch digitale Medien von keinem Automatismus mit Bezug auf die dadurch erhoffte verbesserte individualisierte Unterstützung der Vielfalt an persönlichen Studienmotivationen, -voraussetzungen und -strategien ausgegangen werden kann. Wenn durch die zunehmende Integration digitaler Medien in Studium und Lehre die erfolgreichere Berücksichtigung sich individualisierender Bedürfnisse der Studierenden verfolgt wird, u.a. durch intensivere und interaktivere Lehr- und Lernkonstellationen, so müssen dafür zunächst die notwendigen Voraussetzungen auf Ebene der E-Kompetenzen auf Seiten der Studierenden (und unweigerlich auch der Lehrenden, wobei hier weniger von der Selbstverständlichkeit des Vorhandenseins ausgegangen wird) geschaffen werden. So heißt es folgerichtig in einer der ersten Thesen der Themengruppe „Curriculum Design & Qualitätsentwicklung“ des Hochschulforum Digitalisierung (2015a):

„Hochschulen sollen gezielt darauf hinwirken, die Kompetenzen ihrer Studierenden im Bereich des digitalen Lernens zu entwickeln, damit diese sich selbstständig neue Lernformate, -methoden und -stile aneignen können. Dieser Kompetenzaufbau darf nicht als Nebenprodukt einer fachlichen Wissensvermittlung erwartet, sondern muss gezielt und systematisch in Curricula verankert werden.“

Erst dann kann der Einsatz digitaler Medien in Studium und Lehre, falls didaktisch sinnvoll und zweckmäßig eingesetzt, einen entscheidenden Beitrag leisten, die Qualität des Studiums für die Vielfalt der Studierenden in fair-verteilter Weise zu verbessern. Gleichzeitig stützt das Vorhandensein von unter- wie ungleichverteilten ausgeprägten digitalen Kompetenzen unter den Studierenden auch das Petitum für einen viel stärkeren Einsatz digitaler Technologien im Hochschulstudium. Erst die dauerhafte Nutzung bereitet die Studierenden im Sinne des Anspruchs der Beschäftigungsfähigkeit an die sich zunehmend technisierenden Tätigkeiten in der Berufswelt vor. Die Forderung nach einer viel stärkeren Verbreitung digitaler Medien in der Hochschullehre ist somit – durch die damit verbundene gleichzeitige Stärkung digitaler Kompetenzen – nicht nur eine fakultative sondern eine notwendige Aufgabe der Hochschulen

bei der erfolgreichen Berufsqualifizierung der Studierenden. In klarer Deutlichkeit wird dieser Gedanke auch in einer der 20 im Herbst 2015 zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforum Digitalisierung (2015b) vorgelegten Thesen ausgeführt:

„Digitale Medien bieten [...] eine Vielzahl von Möglichkeiten, bestehende Formen der Präsenzlehre zu erweitern und zu verbessern. Durch ihren Einsatz werden die digitalen Kompetenzen der Studierenden gezielt gefördert, was auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung und Globalisierung der Arbeitswelt eine zentrale Anforderung an die Hochschulbildung darstellt.“


Von der Integration digitaler Technologien in Bildungsprozesse an Hochschulen sollte jedoch nicht an sich erwartet werden, dass bereits dem Prozess der Nutzung dieser eine Wirkung immanent innewohnt. Die PISA-Ergebnisse zur digitalen Lesekompetenz lehren uns eindrucksvoll, dass man sich von Mediennutzung in isolierter Form als solche keine monokausale Wirkung auf die Medienkompetenzen versprechen sollte. Das Über-Bord-Werfen der weitverbreiteten Vorstellung, alleine die Einführung digitaler Technologien in Bildungskontexten würde in disruptiver Weise als Katalysator Lernprozesse auf ein höheres Qualitätsniveau heben, kann dann im Sinne von Kerres (2000) sogar paradoxerweise zu einer stärkeren Entfaltung der möglichen Potentiale von digitalen Medien in der Bildungspraxis führen. Erst die mediendidaktische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Kontexten des Einsatzes digitaler Medien sowie das stärkere Akzeptieren dieser als Mittel zum und nicht Zweck an sich generiert dann reale und nicht nur vermutete Mehrwerte für individuelle Lernprozesse. Verstehen wir digitale Medien als Erweiterung des Optionsraumes an Werkzeugen zum Erschließen von Wissen, sollten wir den Studierenden nicht nur den Werkzeugraum aufschließen sondern auch mit eintreten und die Bedienungsanleitungen mitgeben.



RONNY RÖWERT
CHE Consult
Projekt Hochschulforum Digitalisierung
Referent
ronny.roewert@che-consult.de
www.hochschulforumdigitalisierung.de

Literatur

- Australian Council for Educational Research (2012). PISA examples of computer-based items: Digital Reading. Verfügbar unter: <https://uhh.de/dc9c3>.
- Dräger, J., Ziegele, F. & Thiemann, J. (2015). Hochschulbildung wird zum Normalfall – Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Datenupdate 2015. Gütersloh: CHE.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). Die digitale Bildungsrevolution – Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Random House.
- Hansen, J. D. & Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science* 04 Dec 2015. 350 (6265), S. 1245–1248.
- Hochschulforum Digitalisierung (2015a). Themengruppe „Curriculum Design & Qualitätsentwicklung“ – Präambel & Thesen. Verfügbar unter: <https://uhh.de/94hkf>.
- Hochschulforum Digitalisierung (2015b). Diskussionspapier – 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Verfügbar unter: <https://uhh.de/5pfb3>.
- Kerres, M. (2000). Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung – Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. *Bildung und Erziehung*. 53 (1), S. 19–39.
- OECD (2015a). PISA Digital Skills – Digital reading. Verfügbar unter: <https://uhh.de/vyl9c>.
- OECD (2015b). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD. Verfügbar unter: <https://uhh.de/jqdc>.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München: Hanser.



Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?

Ein Veranstaltungsrückblick

BRIGITTE GROTE
CRISTINA SZÁSZ
ATHANASIOS VASSILIOU

Die Studierendenschaft in Deutschland zeichnet sich in den letzten Jahren durch zunehmende Heterogenität aus (vgl. Middendorff et al. 2013, De Ridder & Jorzik 2012). Hierzu tragen u. a. mobilitätsfördernde Maßnahmen und die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen bei. Unterschiedliche Lernbiographien, studienrelevante Vorbildungen und außeruniversitäre Verpflichtungen in Beruf und Familie sowie finanzielle und körperliche Einschränkungen sind nur einige Elemente der Vielfalt (vgl. Seidel 2014). Viele Universitäten begegnen den Herausforderungen für die Lehre u. a. mit Methoden- und Materialvielfalt sowie flexiblen Strukturen in der Studienorganisation (vgl. Zervakis &

Mooraj 2014). Digitale Medien und Technologien können bei der Umsetzung der Lernformate unterstützend wirken.

Die Aktualität des Themas und ihre Relevanz für die Gestaltung von Studienangeboten bestimmte den Fokus der Veranstaltung, die am 08. Mai 2015 im Rahmen der Reihe „Blended Learning in Masterstudiengängen“ an der Freien Universität Berlin stattgefunden hat: „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“. In den Vorträgen (abrufbar unter <http://t1p.de/xmat>) wurden hochschulstrategische, bildungspolitische sowie hochschuldidaktische Aspekte beleuchtet und anhand von Beispielen aus der Praxis die Bandbreite heterogenitätssensibler Lehre aufgezeigt.



Heterogenität und Diversität an Hochschulen

Bei der Gegenüberstellung der Begriffe Heterogenität und Diversität erläuterte Heublein (2015), dass *Diversität* ein hochschulstrategisches Thema sei, das die Potenziale der Vielfalt anvisiere und dazu beitrage, Bildungsgerechtigkeit an Hochschulen zu verbessern (Unterstützung nichttraditioneller Studierendengruppen, Inklusion, Familienfreundlichkeit, lebenslanges Lernen). Dabei ginge es nicht darum „[...] für jede/n eine Lösung, sondern einen Rahmen zu schaffen, in dem sich jede/r zurechtfinden kann“ (Heublein 2015). Mit dem Begriff der *Heterogenität* werden dagegen im Hochschulkontext die lernrelevanten Merkmale einer Studierendengruppe bezeichnet, wie Persönlichkeit, Erfahrungshintergrund (Sozialisation), Lebenssituation, Lernervariablen (Einstellung, Selbstmotivation, usw.) (Heublein 2015), die die Lehrenden bei der Gestaltung der Lehre berücksichtigen sollten (vgl. auch Seidel & Wielepp 2014). Als besonderen Aspekt der Heterogenität haben Nüthen und Garske (2015) Genderfragen hervorgehoben und auf die Gefahr hingewiesen, dass sich geschlechtsspezifische Benachteiligung im virtuellen Raum fortsetzen kann.

Drei hochschulweite bzw. hochschulübergreifende diversitätsfördernde Maßnahmen wurden vorgestellt: Im Rahmen des nexus-Projekts „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Hochschulrektorenkonferenz beteiligen sich diverse Hochschulen an der Erprobung exemplarischer Lösungen sowohl für flexible Studienformate als auch für studierendenzentrierte und kompetenzorientierte Didaktik und Methodik (Zervakis 2015; vgl. auch Wild & Esdar, 2014). Die vom DAAD geförderte Online Coaching Plattform „Distributed Campus“ (<https://distributed-campus.org>) bereitet internationale Studierende mit passgenauen Informationen auf ein Studium in Deutschland vor und begleitet sie während ihres Aufenthalts (von Köckritz 2015). Zu den hochschulstrategischen Ansätzen gehört das Projekt „Toolbox Gender & Diversity in der Lehre“ (Nüthen & Garske 2015), in dessen Rahmen die Erstellung eines webbasierten Weiter-

bildungs- und Informationsportals zum Thema Gender und Diversity und begleitende Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Lehrende erarbeitet werden.

Hohe Flexibilität auf organisatorischer Ebene ist ein Mittel, der Diversität insbesondere in berufsbegleitenden oder standortübergreifenden Studiengängen zu begegnen. So beschreibt Gorges (2015) die vielfältigen Maßnahmen des weiterbildenden Studiengangs „Bauphysik und energetische Gebäudeoptimierung“ an der Bauhaus-Universität Weimar: Die Studierenden können Inhalte und Themen auswählen, die ihrer beruflichen Situation entsprechen; sie bestimmen die Studiendauer zu einem hohen Grad selbst; es gibt verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten. Die hohe Flexibilität des Studienangebots steigert laut Gorges (2015) die Zufriedenheit der Studierenden, sie birgt aber auch einen erhöhten Organisations- und Betreuungsaufwand.

In der Lehre sind unterschiedliche Strategien im Umgang mit Heterogenität zu beobachten, wie Heublein (2015) ausführte: Heterogenität wird häufig ignoriert (die Lehre wird auf die „Normalstudierenden“ ausgerichtet). Versuche der Integration führen zur Förderung einzelner besonderer Gruppen, während Maßnahmen zur Inklusion das Ziel haben, das Potenzial der Heterogenität für Studium und Lehre zu nutzen. Die folgenden Praxisbeispiele zeigen, wie der Einsatz von E-Learning zu einer heterogenitätssensiblen Lehre beitragen kann.

Elemente heterogenitätssensibler Lehre mit E-Learning. Beispiele aus der Praxis

Methoden- und Materialvielfalt wird als das A und O heterogenitätssensibler Lehre gesehen. Digitale Medien und Technologien werden als wichtige Unterstützung bei der Realisierung binnendifferenzierender Lehr- und Lernformen erachtet.

So versetzen aktivierende Methoden Studierende in die Lage, ihre **Lernwege und Lern tempi** entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen selbst zu bestimmen. Damit einher geht häufig die Erwartung, dass sie fachliche und methodische Lücken eigenständig erkennen und schließen. Diesen Ansatz verfolgen z. B. Flipped-Classroom-Konzepte

wie das der Fachhochschule Köln (Zervakis 2015): Studierenden wurden Aufgaben und Problemstellungen auf Prüfungsniveau als Prüfungsvorbereitung semesterbegleitend zur Verfügung gestellt. Diese wurden in den Präsenzveranstaltungen aufgegriffen und mit den jeweiligen Veranstaltungsinhalten verzahnt.

Der Einsatz von Lerntagebüchern und E-Portfolios für **individuelle und flexible Lernwege, Betreuungs- und Prüfungsformen** fand mehrfach Erwähnung, so z. B. im Projekt „E-Portfoliomethode“ der Folkwang Universität der Künste in Essen (vgl. Zervakis 2015): E-Portfolios werden für einen systematischen Kompetenzaufbau sowie zur Reflexion und Steuerung des eigenen Lernprozesses eingesetzt. Die Studierenden wählen zwischen verschiedenen Aufgabentypen, setzen eigene Schwerpunkte, reflektieren ihre Lernwege und Leistungen und geben Peer-Feedback. Unterschiedliches (Vor-)Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten werden so transparent dokumentiert und in die Lehre integriert, zeit- und ortsunabhängiges Lernen gefördert und auf unterschiedliche Lern tempi Rücksicht genommen.

Heterogenem fachlichen **Vorwissen bzw. Sprachniveau** begegnen einige Lehrende durch den Einsatz von Selbsttests, Foren, Podcasts und Videos. In der von Vassiliou (2015) vorgestellten Lehrveranstaltung überprüfen die Studierenden ihren Wissensstand anhand vorgelagerter Selbsttests. So können sie Wissenslücken selbstständig erkennen und anhand des online verfügbaren Lernmaterials schließen. Eine Kombination von Lernmaterialien (Fachtexte, Videos, Übungen) bedient unterschiedliche **Lerntypen**. Heterogene Vorerfahrungen der Studierenden werden mittels eines Forums sichtbar gemacht: Die Teilnehmer/innen beantworten vorgegebene Fragen und kommentieren Beiträge anderer. Der Dozent kann dieses Wissen bei der Planung der Veranstaltung berücksichtigen.

Mit verschiedenen Lehr- und Lernkulturen sieht sich der Studiengang „Intellectual Encounters of the Islamicate World“ der Freien Universität Berlin konfrontiert. Es gilt, jedes Semester 20 Studierende aus unterschiedlichen Kulturkreisen sowie wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Traditionen zusammenzubringen.

Das Blended-Learning-Konzept des Studiengangs beinhaltet den Einsatz eines LMS, von Live-Online-Seminaren sowie Präsenzsituationen und wird durch eine engmaschige Betreuung durch lokale Tutorinnen und Tutoren ergänzt. „In solch einer heterogenen Umgebung kann der bedachte Einsatz von E-Learning-Werkzeugen helfen, maßgeschneiderte Lösungen sowohl für Studierende als auch für Lehrende zu schaffen.“, so Rehor (2015). Gerade für Nicht-Muttersprachler/innen ist die Aufzeichnung der Live-Online-Seminare hilfreich. „Somit berücksichtigen wir auch die unterschiedlichen Lern tempi- und Rhythmen“, sagt Rehor und beschreibt dabei einen Aspekt, der bereits bei Heublein, Zervakis und Vassiliou Erwähnung fand.

Ausblick

Die vorgestellten Erfahrungen und Beispiele zeigen, dass Vielfalt der Methoden und Lernmaterialien sowie eine individuelle Betreuung zentrale Elemente heterogenitätssensibler Lehre sind. Zwei Umsetzungsstrategien sind dabei Integration und Inklusion: In einigen Fällen ist eine Binnendifferenzierung erforderlich, in anderen birgt gerade die Heterogenität neue Chancen für die Lehre. Die Umsetzung beider Ansätze wird durch E-Learning erleichtert oder sogar erst ermöglicht, wie Beispiele aus dem internationalen bzw. weiterbildenden Kontext gezeigt haben. Jedoch sind die hierfür benötigten personellen und zeitlichen Ressourcen nicht zu vernachlässigen. Auch hier wird deutlich, dass nicht nur methodisch-didaktische sondern auch hochschulstrategische Maßnahmen notwendig sind. Zentralen E-Learning-Servicestellen wie dem Center für Digitale Systeme (CeDiS) kommt die Rolle zu, mit der Bereitstellung von Methoden und guten Praxisbeispielen für das Thema Heterogenität zu sensibilisieren, und den Einsatz digitaler Technologien in heterogenitätssensibler Lehrszenarien zu begleiten und zu unterstützen. Maßnahmen zur Förderung des Austauschs und Qualifizierungsangebote sind hierbei wichtige Elemente der Qualitätssicherung. Die aus der Praxis gewonnenen Erkenntnisse sollten in die Gestaltung hochschulstrategischer Maßnahmen einfließen.

Literatur

Gorges, K. (2015): Chancen und Grenzen der Flexibilität in berufsbegleitenden Studiengängen. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/z-x3c> [25.02.2015].

Heublein, E. (2015): Diversitätsgerechte Methodik und Didaktik. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/fg4jn> [25.02.2016].

Köckritz, von K. (2015): Online Vorbereitung und Betreuung internationaler Studierender mit „Distributed Campus“ – Praxisbeispiele aus dem Umgang mit nationaler Heterogenität. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/3ct-j> [25.01.2015].

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <https://uhh.de/3hnvm> [25.01.2016].

Nüthen, I. & Garske, P. (2015): Auf den Inhalt kommt es an: E-Learning, Diversität und Geschlechterforschung. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/g2pbr> [25.01.2015].

Rehor, R. (2015): Interkulturelle E-Learning-Konzepte im Master-Programm „Intellectual Encounters of the Islamicate World“. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/yuxs5> [25.02.2015].

Ridder, de D. & Jorzik, B. (2012): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Verfügbar unter: <https://uhh.de/pwqzh> [25.01.2016].

Seidel, S. & Wielepp, F. (2014): Heterogenität im Hochschulalltag, in: Seidel, S. & Wielepp, F. (Hrsg.), Diverses. Heterogenität an der Hochschule (=die hochschule 2/2014), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle Wittenberg 2014, S. 156–171. Verfügbar unter: <https://uhh.de/bunda> [25.01.2016].

Seidel, S. (2014): Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden, in: Seidel, S. & Wielepp, F. (Hrsg.), Diverses. Heterogenität an der Hochschule (=die hochschule 2/2014), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle Wittenberg 2014, S. 6–21. Verfügbar unter: <https://uhh.de/xelde> [25.01.2016].

Vassiliou, A. (2015): Blended-Learning als Antwort auf die Heterogenität im Seminarraum. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/v4p3e> [25.01.2015].

Wild, E. & Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr- und Lernkultur für die Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag der HRK. Verfügbar unter: <https://uhh.de/lftnp> [25.01.2016].

Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. Zeitschrift für Inklusion, 0(1–2). Verfügbar unter: <https://uhh.de/uikus> [25.01.2016].

Zervakis, P. (2015). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien aus den Hochschulen. Vortrag im Workshop „Heterogenität und Flexibilität – Was kann E-Learning leisten?“ an Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://uhh.de/z1rf9> [25.01.2016].



DR. BRIGITTE GROTE

Freie Universität Berlin
Center für Digitale Systeme (CeDiS)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
brigitte.grote@cedis.fu-berlin.de
www.cedis.fu-berlin.de



CRISTINA SZÁSZ

Freie Universität Berlin,
Center für Digitale Systeme (CeDiS)
E-Learning-Beraterin im BMBF-Projekt „LEON – Learning Environments Online“
cristina.szasz@cedis.fu-berlin.de
www.cedis.fu-berlin.de



ATHANASIOS VASSILIOU

Freie Universität Berlin, Center für Digitale Systeme (CeDiS)
E-Learning-Berater im BMBF-Projekt „LEON – Learning Environments Online“
athanasios.vassiliou@cedis.fu-berlin.de
www.cedis.fu-berlin.de

E-Learning und Heterogenität: eine vielschichtige Beziehung



ANDREA FAUSEL

Mit dem Einsatz von E-Learning ergeben sich in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit Blick auf Heterogenität neue Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen – für Studierende wie für Lehrende. E-Learning und allgemein der Umgang mit Medien kann zudem als zusätzliche Komponente von Heterogenität aufgefasst werden, ist also zugleich ein Teil der Heterogenität als auch ein Instrument, mit dem ihr begegnet werden kann.

Ziel des Beitrags ist es, dieses Spannungsfeld in den Blick zu nehmen und zu charakterisieren. Wie mit Heterogenität in der Lehre und in der hochschuldidaktischen Weiterbildung umgegangen werden kann, soll am Ansatz der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Tübingen aufgezeigt werden – dieser Zugang hat sich in den letzten Jahren bewährt und wird zunehmend um die E-Learning-Komponente und das Nachdenken darüber ergänzt und erweitert. Eine Anmerkung in eigener Sache: Im vorliegenden Beitrag verwende ich bewusst den aus meiner Sicht neutralen Begriff der Heterogenität, Elemente des aktuellen Diversity-Diskurses sind selbstverständlich in die Überlegungen eingegangen.

Wo Heterogenität ist, da ist auch Homogenität?

Die homogene Lerngruppe ist bekanntermaßen ein Mythos (Richter 2013). Im Kontext von E-Learning kursieren ebenfalls Mythen der Homogenität, die nicht zu halten sind: zum einen die Annahme, dass die heutigen Studierenden wie inzwischen auch die jungen Lehrenden als „Digital Natives“ von der Allgegenwart der Digitalisierung geprägt seien und ganz selbstverständlich alle möglichen Wege des Online-Lernens und -Arbeitens kennen und nutzen. Dass dem nicht so ist (vgl. Schulmeister 2012, Reinmann 2015), ist zwar inzwischen erwiesen, dennoch lebt diese Annahme fort und muss z. B. in Gesprächen über E-Learning-Szenarien und -Strategien immer wieder neu entkräftet werden.

Ein zweiter Mythos ist die Annahme, dass E-Learning ein homogenes Feld sei – diese begegnet insbesondere in Gesprächen mit Personen, die nicht im engeren Sinne E-Learning-affin sind, häufig verbunden mit der Sorge, dass E-Learning der Präsenzlehre den Garaus machen würde. Hier gilt es nach wie vor, die Frage danach zu beantworten, was E-Learning ist und sein kann, welche unterschiedlichsten Formen es gibt und wie diese sich im Blended Learning mit „analogen“ Formen zu konstruktiven Lehr-Lern-Szenarien verbinden lassen, von denen Lehrende und Studierende profitieren. Für die eigentliche E-Learning-Community sind diese Fragen freilich längst Geschichte, hier stehen technische und didaktische Innovationen im Vordergrund. Das skizzierte Spektrum in Sachen E-Learning ist jedoch Realität, sich dieses bewusst zu machen Teil der Auseinandersetzung mit Heterogenität und E-Learning.

E-Learning als Komponente von Heterogenität

Der Umgang mit Medien ist bei Lehrenden wie Studierenden individuell höchst unterschiedlich ausgeprägt. Persönliche Medienaffinität spielt dabei ebenso eine Rolle wie unterschiedliche Fachkulturen oder Erfahrungen aus dem Forschungskontext (vgl. zu Digitalisierung in der Forschung und Transfer in die Lehre Reinmann 2015, zu Fachkulturen Friebertshäuser 2007). Außerdem ist zu beobachten, dass Mediennutzung in der Freizeit und Mediennutzung in Bildungskontexten nicht unbedingt zusammengehen – sowohl was die Kenntnis verschiedener Tools angeht als auch hinsichtlich des Ausmaßes und der Häufigkeit der Nutzung. Diese Unterschiede gilt es in der Planung von Lehrveranstaltungen als auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende in den Blick zu nehmen. In der Konsequenz heißt das, dass den Teilnehmenden z. B. besonders deutlich gemacht wird, warum ein bestimmtes E-Learning-Tool (didaktisch) zum Einsatz kommt und wie es (technisch) genau funktioniert; hierfür kann z. B. ein Probelauf angeboten werden. Für die E-Learning-Erfahrenen mag dies überflüssig erscheinen, für andere werden damit offene Fragen geklärt und Hemmschwellen in Sachen Beteiligung gesenkt. Eine gewisse „Über-

kommunikation“ (Hinweise auf Abläufe, technische Aspekte; wiederholte Nachfragen) hat sich in der Praxis generell als sinnvoll erwiesen.

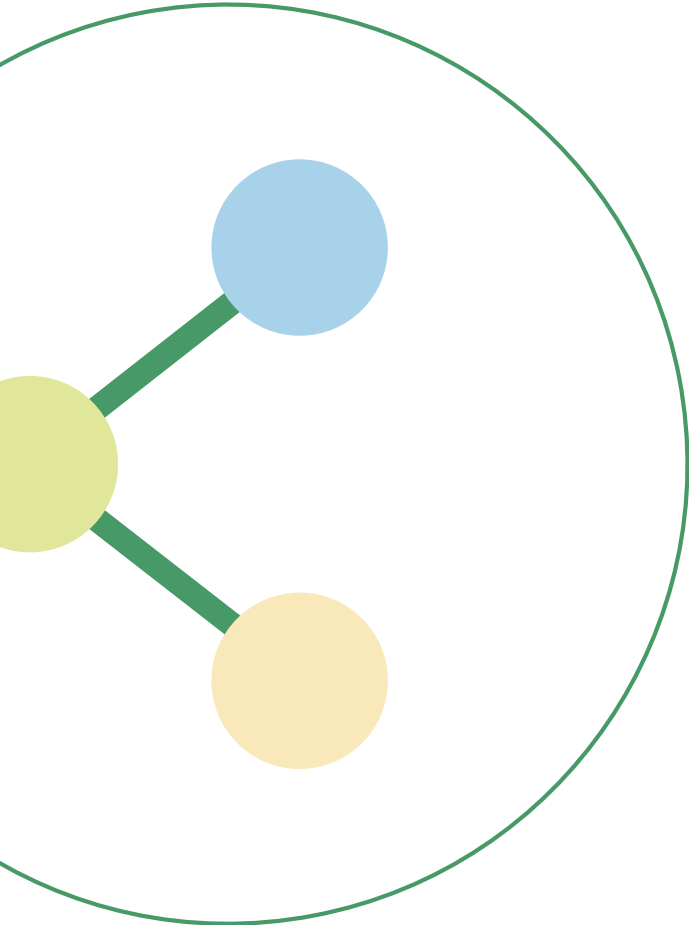
E-Learning als Instrument zum Umgang mit Heterogenität in Weiterbildung und Lehre

Zunächst kann E-Learning durch die örtliche und zeitliche Flexibilität vieler Formate einen wesentlichen Beitrag zum Umgang mit Heterogenität leisten. Die Ausdifferenzierung etwa von Weiterbildungsformaten kommt dabei nicht nur unterschiedlichen Präferenzen, Ressourcen und Interessen zu Gute, sie erlaubt auch spezifische didaktische Szenarien und Schwerpunkte – so zum Beispiel im Hinblick auf die Nachbereitung und Reflexion von Präsenzveranstaltungen sowie auf individuelle Begleitung und Betreuung. Das Programm der Arbeitsstelle spiegelt die genannten Aspekte in der Formatentwicklung wider. Neben klassischen Workshops haben sich folgende Formate etabliert:

- Workshop mit Online-Phase – zu verschiedenen Themen, z. B. hochschuldidaktische Grundlagen, Schreibkompetenz, Prüfen. Die Workshops beinhalten wesentliche thematische Grundlagen, verschiedene Arbeitsformen und das gegenseitige Kennenlernen. In der Online-Phase können zur Nachbereitung vertiefende Diskussionen im Forum und ebenso individuelle Konzeptentwicklung und Reflexion stattfinden – begleitet und unterstützt durch die Leitung.
- Workshop und Follow-up mit begleitender Online-Phase im Qualifizierungsprogramm für Tutorinnen und Tutoren.
- Reine Onlineangebote (betreut): KOMET „Kompetenzorientiert prüfen mit E-Assessments“, Webinarreihe 2016 zu „Social Media in der Lehre und im Projektmanagement“.

Generell ist der Umgang mit Heterogenität ein zentrales Thema hochschuldidaktischer Weiterbildung. Es ist jedoch kein Thema wie jedes andere, das „einfach“ platziert und vermittelt werden kann. Auch die sogenannten Best Practices eignen sich an dieser Stelle nur bedingt, da jede Situation, jeder Fall anders ist. Der Umgang mit Heterogenität ist vielmehr eine Frage der Haltung. Das Konzept der Arbeitsstelle sieht Heterogenität daher als Querschnittsthema an, das nicht in gesonderten Veranstaltungen behandelt, sondern grundsätzlich in allen Weiterbildungsformaten zum Tragen kommt und ggf. explizit gemacht werden kann. So ist beispielsweise bei Fragen der Planung von Lehrveranstaltungen neben Semesterplanung und Mikrodidaktik an unterschiedliche Lernstile und Interessen zu denken, beim wissenschaftlichen Schreiben an unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und individuelle Problemfelder oder eben beim E-Learning an Unterschiede in Medienaffinität und -kompetenz. Als wesentliche Rahmenbedingung der Weiterbildung wird grundsätzlich die Heterogenität der Lehrenden selbst betrachtet – im Hinblick auf unterschiedliche Herkunft und Alter, Disziplinen und Fachkulturen sowie Statusgruppen innerhalb der Universität. Die Erfahrung des Umgangs mit der heterogenen Gruppe, das Kennenlernen unterschiedlicher Methoden und Sichtweisen, kann reflektiert und auf das eigene Handeln gegenüber den Studierenden transferiert werden.

In der Umsetzung dieses Ansatzes orientiert sich die Arbeitsstelle an einem Katalog von vier Merkmalen, die für die Interaktion



in Lehrveranstaltungen (und in der Weiterbildung!) wesentlich sind (vgl. Richter 2013). Diese Merkmale werden im Folgenden um die E-Learning-Dimension ergänzt und in aller Kürze konkrete Beispiele für den Einsatz von E-Learning in der Lehre aufgezeigt.

Geteilte Verantwortung

Grundsätzlich muss deutlich gemacht werden, dass die Verantwortung für die Lehrveranstaltung und das Lernen der Studierenden nicht allein bei den Dozentinnen und Dozenten liegt. Für die Dimension E-Learning bedeutet das, dass E-Learning keine Serviceleistung der Lehrenden ist, die Material auf einer Lernplattform zur Verfügung stellen. Vielmehr stellt es eine Erweiterung und Ausdifferenzierung von Lehrmethoden und -formaten dar, die eine verantwortliche Beteiligung seitens der Studierenden erfordert. So ermöglichen beispielsweise Peer Review-Verfahren, die elektronisch einfach umzusetzen sind, ein Lernen aus und mit der Gruppe. Sie setzen jedoch das Mitwirken aller Beteiligten voraus. Ein anderes Beispiel sind E-Learning-Module, die von den Studierenden selbstständig erarbeitet werden können – zur Übung oder zur passenden Ergänzung eigener Kompetenzen.

Professionalität

Unter diesem Stichwort geht es um das Rollenverständnis der Lehrenden in Verbindung mit Reflexionsfähigkeit und der Erarbeitung entsprechender Handlungsoptionen; das Merkmal ist eng mit dem zuerst genannten verbunden. Für die Dimension E-Learning bedeutet das, dass Lehrende sich selbstverständlich mit neuen Formaten und Möglichkeiten beschäftigen und diese kennenlernen. Sie sind bereit, sich damit auseinanderzusetzen und für ihr Tätigkeitsfeld zu reflektieren, ob und welche Formate sinnvoll eingesetzt werden können. Studierende ihrerseits binden E-Learning in ihre Arbeits- und Studienplanung ein und sind offen für neue Formate. Ausdruck von Professionalität sind in diesem Kontext etwa gut strukturierte und didaktisch sinnvolle Blended-Learning-Szenarien, die den Studierenden den Ablauf der Lehrveranstaltung und das Ineinandergreifen von verschiedenen Elementen und Aufgaben transparent machen.

Transparenz und Entanonymisierung

Bei diesem Merkmal geht es darum, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden deutlich gemacht werden. Zugleich wird jede und jeder Einzelne als Individuum wahrgenommen und angesprochen. Für die Dimension E-Learning ist es notwendig, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch unterschiedliche Voraussetzungen der Studierenden bezüglich E-Learning wahrgenommen und berücksichtigt werden. Entsprechend sind Möglichkeiten der persönlichen Betreuung und Unterstützung zu nutzen und Online-Phasen, einzelne Lektionen oder Foren durch die Lehrenden adäquat zu moderieren (Ansprache, Nachfrage, Motivation, Unterstützung). Ebenso können auf diesen Wegen individuelle Beiträge seitens der Studierenden eingefordert werden, sei es in Foren, Blogs oder einem E-Portfolio. Diese sind wiederum Ausgangspunkt für angeleitete und strukturierte Rückmeldungen durch die mitstudierenden Peers oder auch für Feedback durch Lehrende bzw. Tutorinnen und Tutoren.

Innere Differenzierung

Dieses Merkmal bildet den Kern im Umgang mit Heterogenität. Unterschiede werden von vornherein als solche wahrgenommen und auch wertgeschätzt. Für die Dimension E-Learning bedeutet das deutlich zu machen, dass ein zusätzliches Spektrum an Aufgaben, Formaten, Medien und Sozialformen zur Verfügung steht, das flexibel genutzt werden kann – so etwa in der Kombination von verschiedenen Elementen im Blended Learning, in der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Dieses Spektrum eröffnet Möglichkeiten für unterschiedliche Lernwege und Niveaus, für online-gestütztes Selbststudium und Vor- oder Brückenkurse. Die genannte Vielfalt ermöglicht es ebenso, Wissenslücken zu schließen, zu üben oder zu wiederholen und eigene Bildungsinteressen zu verfolgen.

Heterogenität wird entlang der genannten Merkmale – in je unterschiedlicher Ausprägung – und ausgehend von der Heterogenität der Lehrenden (in Biographie, Fachkultur, Lehrstil und E-Learning-Erfahrung) zum „Normalfall“ für jede Lehrveranstaltung und entsprechend für die Zusammensetzung der Studierenden – und damit auch zur besonderen Chance. Mit digitalen Medien steht für die Lehre ein erweitertes Instrumentarium bereit, um Heterogenität zu begegnen – dieses Instrumentarium gilt es individuell und passend – und damit authentisch – zum jeweiligen Lehrenden zu entwickeln und seitens der Studierenden eigenverantwortlich zu nutzen.



DR. ANDREA FAUSEL

Eberhard Karls Universität Tübingen
Dezernat II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und
stellvertretende Leiterin
andrea.fausel@uni-tuebingen.de
[www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/
verwaltung-dezernate/ii-studium-und-lehre/
hochschuldidaktik](http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/ii-studium-und-lehre/hochschuldidaktik)

Literatur

Friebertshäuser, B. (2007): Heterogenität als hochschuldidaktische Herausforderung. In: Reiber, K. & Richter, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien in der Hochschuldidaktik. Berlin: Logos Verlag, S. 167–186.

Reinmann, G. (2015): Lehren und Lernen mit Digital Natives im Kontext forschungsgeleiteter Lehre. Fünf Statements zur Zukunft akademischen Lehrens und Lernens. Vortrag am 3. Juni 2015 an der Universität Wien.
Verfügbar unter: <https://uhh.de/1rdqh> [4.5.2016].

Richter, R. (2013): Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen, 2. Aufl., zugleich Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 9/2.
Verfügbar unter: <https://uhh.de/wi5zy> [4.5.2016].

Schulmeister, R. (2012): Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: BiBB 3, S. 42–46. Verfügbar unter: <https://uhh.de/l4swv> [4.5.2016].

Vielfältige Chancen mit Präsenzlehre^{plus} – diversitätsgerechtes Lehren und Lernen an der FOM Hochschule

ANNE STEINERT
ANJA SENG

Diversität und diversitätsgerechtes Lehren und Lernen sind Themen, denen die meisten Hochschulen seit einigen Jahren zunehmend Aufmerksamkeit widmen. Vielfach wird hierbei Diversität im Kontext von Heterogenität verwendet. Im Gegensatz zu Heterogenität benötigt Diversität jedoch keinen Gegenbegriff (Spelsberg, 2013). Die innewohnende Komplementarität des Heterogenitätsbegriffs (Homogenität – Heterogenität) führt regelmäßig zu einer Beschreibung von Abweichungen von einem Kriterium, was wiederum die Bildung von Stereotypen und damit letztlich Diskriminierung unterstützt (ebd.). In der Lehre zeigt sich dies häufig in der Bereitstellung vermeintlich passgenauer Angebote für bestimmte (homogene) Lerntypen oder Lernkulturen. Für selbstbestimmtes, kompetenzorientiertes Lernen benötigen die Studierenden jedoch Handlungsspielräume, sprich Lehr- und Lernarrangements sollten den Studierenden „nicht von vornherein bestimmte Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Lernpräferenzen [zuschreiben]“ (Spelsberg, 2013, S. 24). Vielmehr ist didaktische Vielfalt gefragt, um der Diversität der Lernenden gerecht zu werden und so „für jeden der Lernenden einmal eine günstige Konstellation [zu] erzeugen“ (Flechsig, 1996, S. 5). „Die übergeordnete Frage ist [demnach] nicht, wie ein passgenaues Angebot aussehen kann, das von vornherein bestimmten personen- oder verhaltensbezogenen Diversitäts-Merkmalen der Studierenden gerecht werden will, sondern: Wie sieht eine „didaktische Vielfalt“ aus, die der Diversität der Studierenden (fern einer Zuschreibung) und der Forderung nach Kompetenzorientierung Rechnung trägt?“ (Spelsberg, 2013, S. 24).

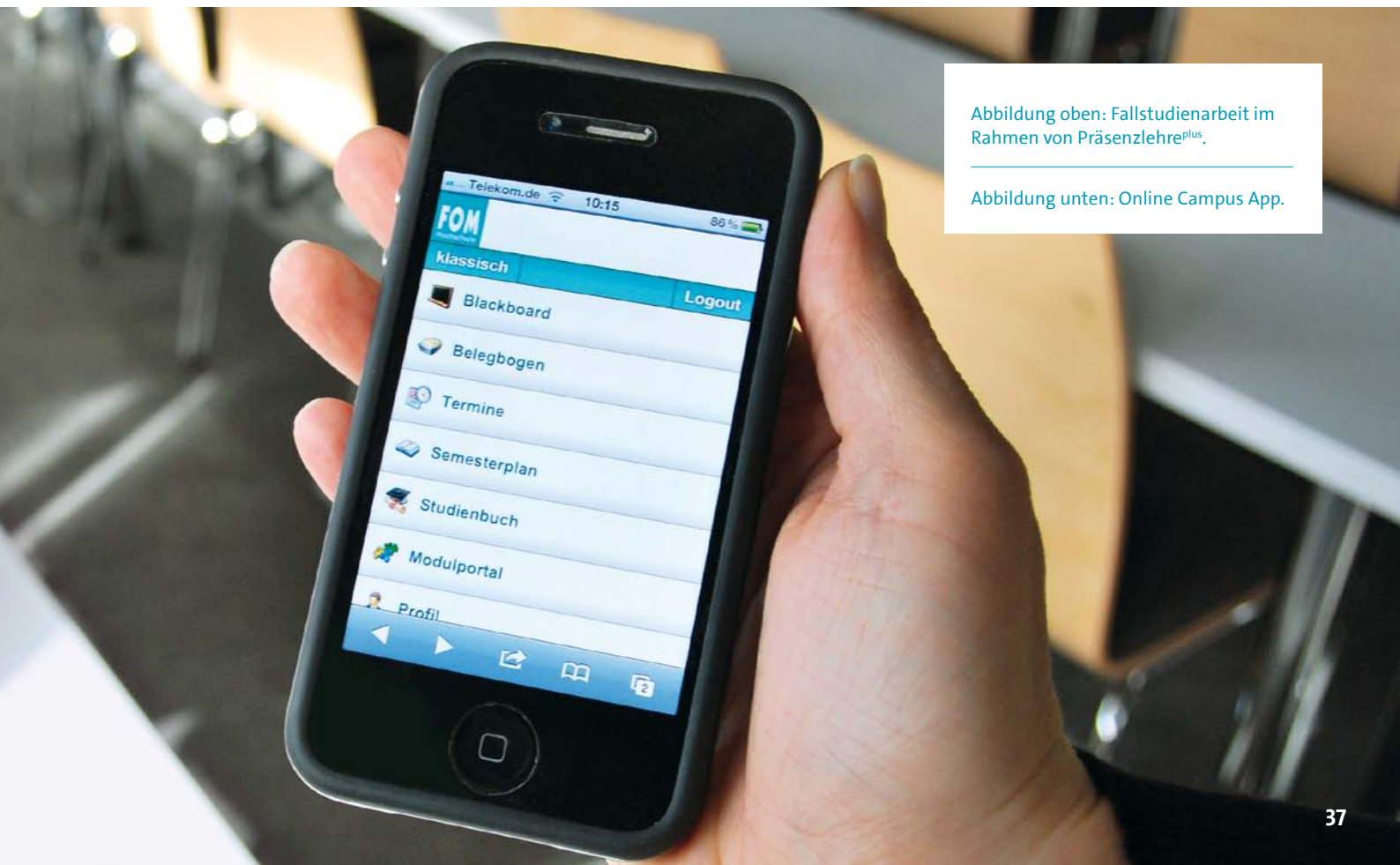
Für die Beantwortung dieser Frage hat die FOM Hochschule für Oekonomie & Management vor dem Hintergrund ihrer Studierendenschaft einen eigenen didaktischen Ansatz, die Transferdidaktik, sowie zu deren Umsetzung das Konzept Präsenzlehre^{plus} entwickelt.





Abbildung oben: Fallstudienarbeit im Rahmen von Präsenzlehre^{plus}.

Abbildung unten: Online Campus App.



„Wie sieht eine ‚didaktische Vielfalt‘ aus, die der Diversität der Studierenden und der Forderung nach Kompetenzorientierung Rechnung trägt?“

Die FOM Hochschule unterscheidet sich von vielen anderen Hochschulen insofern, als dass sie eine private Präsenzhochschule ist, die berufs- und ausbildungsbegleitende Bachelor- und Master-Studiengänge in den Fachgebieten Betriebswirtschaft, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsrecht, Wirtschaftspsychologie, Gesundheits- und Pflegemanagement und Ingenieurwesen an 31 Standorten bundesweit, u. a. auch in Hamburg (Sitz des Dekanats für Wirtschaftspsychologie), anbietet. Sie ist gemeinnützig und stiftungstragen und wurde 1991 auf Initiative von Wirtschaftsverbänden gegründet, um Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die Möglichkeit zu geben, Beruf und Studium miteinander zu verbinden. Bereits dem Gründungsgedanken inhärent war damit der Transfergedanke. Neben spezifischen Zeitmodellen bietet die FOM ihren Studierenden die Möglichkeit, an sämtlichen bundesweiten Veranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen. Diese Möglichkeit bedingt eine digital gestützte, qualitätssichernde, standortübergreifende Organisation der Lehre (= Präsenzlehre^{plus}). Als Hochschule für Auszubildende und Berufstätige ist die Zusammensetzung der Studierendenschaft damit weniger international, dafür jedoch verstärkt durch unterschiedliche Berufsvorerfahrungen – Branchen-, Funktions- und Positionsunterschiede – gekennzeichnet. Diese unterschiedlichen Erfahrungswelten in die Lehre zu integrieren, ist ein wesentlicher Aspekt der FOM-Transferdidaktik.

Um diese Anforderungen systematisch in der Hochschullehre adressieren zu können, wurde ein neues Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transfer-Modell entwickelt (Schulte,

2015), welches sich in der Transferdidaktik für ein berufs- und ausbildungsbegleitendes Studium widerspiegelt. Ziel der Transferdidaktik ist, die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden respektive Absolventinnen und Absolventen in Zeiten des lebenslangen Lernens zu befördern. Hierfür wird es immer wesentlicher, in der Lage zu sein, Wissen aus einem Kontext zu lösen, es mit anderem Wissen (ggf. auch neu anzueignenden) zu vernetzen und auf andere, neue Kontexte anzuwenden. In Ergänzung der klassischen Subfacetten des Handlungskompetenzkonstruktes wird dies als Transferkompetenz bezeichnet (vgl. Schulte, 2015).

Die FOM nutzt zur Realisierung dieser Anforderungen ihr besonderes Studienmodell; das einen wechselseitigen, d. h. omnidirektionalen Transfer zwischen Theorie und Praxis ermöglicht, spricht einen Transfer, der den Lernenden, die Hochschule, das Unternehmen und die Gesellschaft als Einflussfaktoren mit ihren jeweiligen Wechselwirkungen und den daraus resultierenden Transferpotentialen für den Lernprozess mit berücksichtigt. Analog zum Konzept von Dreyfus & Dreyfus (1987) lässt sich eine Entwicklung vom Novizen zum Experten im Studienverlauf abbilden. Auf Grund des besonderen Studienmodells sind die Studierenden bereits von Studienbeginn an Mitglieder ihrer „Community of Practice“ (vgl. u. a. Lave, 1991), erwerben so neben dem notwendigen „Handwerkszeug“ auch die Symbolik und Rhetorik ihrer Fachgemeinschaft und bringen diese wiederum in ihr Studium mit ein. Die Potentiale dieser diversen Erfahrungswelten werden aktiv in die Ausgestaltung der Transferprozesse

miteinbezogen. So werden z. B. im Modul „Entscheidungsorientiertes Management“ (Querschnittsmodul in allen M.Sc.-Studiengängen) Fallstudien in Gruppenarbeit bearbeitet (virtuell und in Präsenz), wobei darauf geachtet wird, dass die Gruppen möglichst gleich divers hinsichtlich Branchen-, Funktions- und Positionsunterschieden zusammengesetzt werden, um so die unterschiedlichen Erfahrungen und Expertisen in die Fallbearbeitung miteinbringen zu können. Flankierend erfolgt eine Entwicklung vom angeleiteten zum/r selbstgesteuerten Lernenden. Wesentlich für diese Prozesse sind Feedbackmechanismen, um den Studierenden Orientierung innerhalb ihrer Lernprozesse zu geben. Um diese Feedbackprozesse auch während der Berufszeiten anzuleiten, werden z. B. webbasierte Umfragen, Blogs u. ä. eingesetzt. Aktuell wird zudem ein Konzept zur Einbindung der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber über Präsenzlehre^{plus} im Rahmen des Studierenden-Kompetenzportfolios entwickelt.

Die Auswahl der eingesetzten Methoden und Medien richtet sich damit insbesondere nach dem Grad der Selbststeuerung und dem der Kompetenzentwicklung im Kontinuum Novize – Experte. Die (medien-gestützten) Transferaufgaben sind dabei so ausgestaltet, dass die Studierenden zunächst Fähigkeiten und Methoden erwerben, um Transfermöglichkeiten selbstständig zu identifizieren und später eigenständig omnidirektionale Transferleistungen anzustoßen.

Neben den o. g. Vorteilen einer größeren Transfer- und damit Handlungskompetenz, bietet die Transferdidaktik zudem die Möglichkeiten einer erhöhten Motivation sowie der Reduktion volitionaler Zielkonflikte durch die Verbindung von Studium (Theorie) und Beruf (Praxis). Die Reduktion der volitionalen Zielkonflikte wird ebenfalls durch die ergänzenden Medien zur Unterstützung und Flexibilisierung der Vor- und Nachbereitung über Präsenzlehre^{plus} befördert.

Das „plus“ in Präsenzlehre^{plus} verweist dabei bereits auf die mediale Unterstützung. Im Rahmen des Online-Campus werden den Studierenden über die digitale Lernplattform Methoden und Medien (a) zur Unterstützung der Vor- und Nachbereitung, (b) zur individuellen Vertiefung persönlich interessierender Themen sowie (c)

zur Unterstützung der überfachlichen Kompetenzentwicklung – z. B. zum Thema „Wie lerne ich?“ – angeboten.

Für (a) bedeutet dies z. B. konkret, dass die Lehrenden eine detaillierte digitale Veranstaltungsplanung inklusive der zu den jeweiligen Terminen gehörigen Lehr-Lernmaterialien erstellen. Gemäß des o. g. Ansatzes umfassen diese dabei nicht nur die Materialien, die im Rahmen der Präsenzveranstaltungen eingesetzt und erarbeitet werden, sondern ebenfalls Materialien, Methoden und Medien zur Vor- und Nachbereitung bzw. zur individuellen Vertiefung. Diese bieten damit die Möglichkeit (a) diverse Kenntnisstände anzugleichen, indem z. B. auf Materialien vorheriger Veranstaltungen verlinkt wird, ergänzende Videos, Texte o. ä. zur Verfügung gestellt oder Online-Brückenkurse eingebunden werden – z. B. im Bereich Mathematik oder Statistik sowie (b) durch die Medienvielfalt unterschiedlichen Lernpräferenzen zu begegnen. Gerade berufs- und ausbildungsbegleitend Studierende schätzen die Flexibilität, die durch diese Methoden- und Medienvielfalt entsteht, wodurch sie ihre Lernprozesse (auch zeitlich) individueller gestalten können. Um den unterschiedlichen Lernpräferenzen weiter zu begegnen, haben die Studierenden die Möglichkeit, eigene geschlossene virtuelle Projektgruppen z. B. für gemeinsame Gruppenarbeiten einzurichten und hier auch eigene Materialien einzustellen. In einem aktuellen Projekt werden Möglichkeiten getestet, wie Lehrende und Studierende aus den bereitgestellten Materialien, auswählen und daraus ein individuelles eBook erzeugen können.

Um auch der Diversität im Umgang mit digitalen Medien gerecht zu werden, sind sowohl der Umgang mit digitalen Medien wie auch deren Nutzungsmöglichkeiten für den eigenen Lernprozess Bestandteil des Bachelor-Moduls Kompetenz- & Selbstmanagement im 1. Semester sowie verschiedener Sonderveranstaltungen und eines flankierenden online Selbstlernkurses.

Zusammenfassend wird der Diversität der beruflichen Erfahrungs- und Lebenswelten sowie der Lernpräferenzen mit der Transferdidaktik begegnet, welche über Präsenzlehre^{plus} umgesetzt wird.

Literatur

Dreyfus, H.-L. & Dreyfus, S. E. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.

Flechsing, K. H. (19 a96). Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland.

Lave, J. (1991). Situating Learning in communities of practice. In Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasdale, S. D. (Hrsg.), Perspectives on socially shared cognition (S. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.

Schulte, F. P. (2015). Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts „KompetenzDual“ der FOM Hochschule, erstellt im Rahmen des Qualitätsnetzwerk Duales Studium des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Spelsberg, K. (2013). Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule. Münster: Waxmann.



ANNE STEINERT, M. A.
FOM Hochschule für Oekonomie & Management
Referentin Prorektorat Lehre
anne.steinert@fom.de
www.fom.de



PROF. DR. ANJA SENG
FOM Hochschule für Oekonomie & Management
Rektoratsbeauftragte Diversity Management
anja.seng@fom.de
www.fom.de

Unsichtbare Hürden erkennen

Ein hochschuldidaktisches Workshop-Format für Lehrende

ANTJE MÜLLER
STEFFEN PUHL

„Als konstitutiver Teil der akademischen Kultur hat diversitätsgerechtes Denken und Handeln Auswirkungen auf z. B. die Wahrnehmung und Umsetzung von Lehr- und Lernstrukturen“ (Einstieg mit Erfolg, 2015). Diversität lässt sich dabei auf Basis einer Vielzahl von „Diversitätsdimensionen“ beschreiben, zu denen auch Behinderung und chronische Erkrankung gehört (vgl. ebd.). Digitale Informationsangebote und E-Learning-Settings können hier eine Chance für Barrierefreiheit und Inklusion bieten.

Doch wie können Sie als Lehrende Ihre Lehre diversitätsgerecht und inklusiv gestalten, damit Studierende mit und ohne Beeinträchtigung gleichberechtigt teilhaben können? Was sind konkrete Probleme der beeinträchtigten Studierenden? Wie können Sie am besten auf die besonderen Bedürfnisse dieser Studierenden eingehen? Mit diesen Fragen gehen Forderungen nach Schulungen einher, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention verbindlich verankert sind. Die Dringlichkeit solcher Maßnahmen – insbesondere für die Gruppe der Lehrenden – konstatiert beispielsweise das Bündnis barrierefreies Studium: „Die gleichberechtigte Teilhabe der Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten an der Hochschulbildung wird vielfach dadurch erschwert, dass Lehrenden das Wissen um die unterschiedlichen Bedarfe behinderter oder chronisch kranker Studierender und um die barrierefreie Gestaltung von Lehr- und Lernmethoden fehlt.“ (Bündnis barrierefreies Studium, 2015, S.1) Acht Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen sind gesundheitlich beeinträchtigt (vgl. Fromme, 2012, S.2) und somit tagtäglich mit studienerschwerenden Barrieren konfrontiert.

Folglich wird in diesem Beitrag ein Konzept zur Gestaltung von Weiterbildungs-Workshops speziell für

Lehrende vorgestellt. Dieses wurde am Hochschulrechenzentrum der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen entwickelt und ist in das Curriculum der Hochschuldidaktik der JLU eingebunden. Den Schwerpunkt bildet die barrierefreie und inklusive Informationstechnik (IT) in Studium und Lehre.

Lernziele

Folgende Lernziele werden für das ganztägige Workshop-Format definiert, das sich explizit an Lehrende richtet. Die Teilnehmenden sollen danach in der Lage sein...

1. ...Hürden beeinträchtigter Personen, die für Nichtbetroffene häufig nur schwer nachvollziehbar sind, einzuordnen.
2. ...mit digitalen und didaktischen Barrieren in Lehrmaterialien, Web- und E-Learning-Angeboten bewusst umzugehen.
3. ...technische Hilfsmittel für beeinträchtigte Studierende zu benennen.
4. ...die Problematiken bei der eigenen Gestaltung barrierearmer Online-Angebote zu erfassen.
5. ...Ideen und Konzepte für diversitätsgerechte Informationsangebote und E-Learning-Szenarien in der Hochschullehre zu entwickeln.

Zentrales Gestaltungskonzept „Perspektivenwechsel“

Damit Lehrende in ihren Veranstaltungen besser auf die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung eingehen können, werden die Teilnehmenden der Workshops für Aspekte digitaler Barrierefreiheit sensibilisiert. Dazu zieht sich das Konzept „Perspektivenwechsel“ als roter Faden durch den ganztägigen Workshop, indem z. B. –



Abbildung 1: Bauliche Barriere.

zumindest an Computern und mobilen Geräten – versucht wird, einmal „beeinträchtigt“ zu studieren. Die Teilnehmenden sollen so Lehrmaterialien in verschiedenen Formaten, Webseiten und E-Learning-Angebote aus Sicht von Studierenden mit Beeinträchtigungen kennen lernen.

Da sich für fünf Prozent der gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden Sehbeeinträchtigungen am stärksten auf das Studium auswirken (vgl. Fromme, 2012, S.2), lohnt es sich, diese Gruppe heraus zu greifen. Diese Beeinträchtigungsart wird daher in den folgenden Bausteinen exemplarisch beleuchtet. Zudem richten sich die meisten und dringlichsten Bedingungen und Anforderungen etwa der „Web Content Accessibility Guidelines“ („Richtlinien für barrierefreie Webinhalte“) an diese.

„Problematisch ist dabei, dass es Außenstehenden oft schwer fällt, Barrieren jenseits des Baulichen überhaupt als solche zu erkennen.“

Workshop-Bausteine

Um den späteren Transfer in den eigenen Lehralltag zu erleichtern, probieren die Workshop-Teilnehmenden selbst elektronisch gestützte Lehr-Lernformate aus, in deren Rahmen Studierende nicht nur Informationen rezipieren, sondern auch aktiv Inhalte produzieren müssen. Hierzu haben die beiden Workshop-Leitenden verschiedene Bausteine entwickelt, die unterschiedlich kombiniert eingesetzt werden können.



Abbildung 2: Blindenleitsystem.

01

Baustein 1: Unsichtbare Hürden erkennen

Als Einstieg werden Zitate im Kontext der DSW-Datenerhebung „beeinträchtigt studieren 2011“ herangezogen. Ziel ist zu verdeutlichen, dass es unterschiedlichste Barrieren gibt; jedoch denken viele zuerst an bauliche Barrieren. Diese Art der „sichtbaren Hürden“ lässt sich am Inhalt eines Bildes (vgl. Abbildung 1) verdeutlichen: Auf der linken Seite befindet sich ein Mädchen am Fuß einer Treppe; die rechte Seite zeigt aus einer anderen Perspektive, dass das Mädchen im Rollstuhl sitzt. Dieses Bild ist aber gleichzeitig – vom Medium her gesehen – ein Beispiel für eine „unsichtbare Hürde“. Denn wird das Bild nicht durch einen aussagekräftigen Alternativtext beschrieben, kann eine blinde Person dieses ohne fremde Hilfe nicht wahrnehmen. Sowohl in den Workshops als auch im Kommentar zu den Ergebnissen der genannten DSW-Datenerhebung zeigt sich: „Problematisch ist dabei, dass es Außenstehenden oft schwer fällt, Barrieren jenseits des Baulichen überhaupt als solche zu erkennen.“ (Meyer auf der Heyde, 2013, S. 1)

02

Baustein 2: Leitsysteme auch in der IT erforderlich

Zur weiteren Motivation zeigt ein Foto ein Blindenleitsystem auf einem Gehweg (vgl. Abb. 2). Der Workshop-Leiter erläutert, wie diese Leitlinien und Aufmerksamkeitsfelder mit dem Langstock ertastet werden und so eine Hilfe bei der Orientierung bieten können. Jedoch müssen sie zumeist mit einer Assistenzperson erarbeitet werden, bevor sie eigenständig genutzt werden können.

Diese Metapher lässt sich auf die IT- und E-Learning-Systeme übertragen. Hier können die systemseitig bereitgestellten Navigations- und Orientierungshilfen (wie Sprungmarken und Orientierungspunkte) als ein solches Grundgerüst angesehen werden. Diese sind inzwischen in den Systemen der JLU so aufbereitet, dass sie von technischer Seite eine geeignete Struktur – vergleichbar mit den Rillen und Noppen des Blindenleitsystems – bieten, um Inhalte möglichst barrierefrei abrufen zu können. Die tatsächliche Ausgestaltung des Weges erfolgt allerdings durch Lehrende und Studierende, die mit diesen Systemen auf inhaltlicher Ebene lehren und lernen. Der Baustein soll die Notwendigkeit bewusst machen, über Beeinträchtigungen und Barrieren an der Hochschule zu kommunizieren. Denn: „Knapp zwei Drittel der studienrelevanten Beeinträchtigungen an unseren Hochschulen bleiben dagegen unbemerkt, wenn Studierende nicht selbst darauf hinweisen.“ (Meyer auf der Heyde, 2013, S. 1)



03

Baustein 3: Hilfsmittel an Stationen kennen lernen

Ein Block des Workshops ist für das Kennenlernen einiger Blinden- und Sehbehinderten-Hilfsmittel reserviert: An Stationen können die Teilnehmenden z. B. eine Broschüre in Braille-Schrift (vgl. Abb. 3) ertasten, eine Braille-Schreibmaschine oder einen DAISY-Player ausprobieren. Der Screenreader „VoiceOver“ von iOS-Geräten wird von den Teilnehmenden großteils an den eigenen Geräten getestet. Auch wenn diese Übung sehend erfolgt, ist sie in der Regel keineswegs mühelos zu bewältigen: Ist „VoiceOver“ aktiviert, sind bekannte Gesten und Interaktionen mit veränderten Funktionen belegt, so tippen und wischen die Teilnehmenden mit einem, zwei, drei oder mehr Fingern und drehen den imaginären Drehknopf – den „Rotor“ – auf ihren iPhone- oder iPad-Bildschirmen. In einer abschließenden Blitzlichttrunde schildern die Teilnehmenden ihre Eindrücke.

04

Baustein 4: Beeinträchtigungen am eigenen Körper nachvollziehen

Bei den Teilnehmenden kann der Perspektivenwechsel noch durch den Einsatz von Brillen zur Simulation verschiedener Sehbeeinträchtigungen verstärkt werden – an der JLU realisiert in Kooperation mit dem „Skillslab – GRIPS“, dem Zentrum für praktisches Lernen und Simulation in der Medizin, am Fachbereich Human- und Zahnmedizin der JLU Gießen. Während der gesamten Workshop-Dauer können die Teilnehmenden so Beeinträchtigungen am eigenen Körper nachvollziehen, beispielsweise beim Lesen einer Folienpräsentation durch eine Brille, die „grauen Star“ simuliert. Barrieren können so eindrucksvoll wahrgenommen werden. Didaktische Tipps für die barrierefreie Gestaltung mündlicher Vorträge sowie für den barrierefreien Einsatz von Präsentationen, Audio- und/oder Videosequenzen erhalten die Teilnehmenden mit dem Leitfaden „Barrierefreie Lehre“ der JLU Gießen (vgl. Puhl, Duvenbeck, Kaim, 2011, S. 11ff.).

05

Baustein 5: Webseite blind erarbeiten

Für das Betriebssystem Windows gibt es verschiedene Screenreader, die über eine Sprachausgabe oder Braille-Zeile den Bildschirminhalt eines Computers wiedergeben. Am Beispiel des weit verbreiteten Screenreaders „JAWS“ erarbeiten sich die Teilnehmenden eine Webseite „blind“, indem das Beamer-Bild abgeschaltet wird und nur die Lautsprecher angelassen werden. „Mr. JAWS“, wie eine Teilnehmerin die synthetische Stimme nannte, liest eine Webseite vor und die Workshop-Leitenden unterbrechen ihn immer wieder, um zu rekapitulieren, was nun tatsächlich gesagt wurde. Damit können sich die Teilnehmenden Wort für Wort Struktur und Inhalt einer Webseite erarbeiten, wie sie von einem blinden Studierenden wahrgenommen wird. Auch wenn dieser Teil des Workshops viel Zeit in Anspruch nimmt, werden hier Hürden besonders deutlich. So macht es z. B. eine zeilenweise wiedergegebene Layout-Tabelle unmöglich, zusammengehörende Informationen auf einer Webseite in der logischen Reihenfolge zu erfassen. Dies wird besonders deutlich, wenn die Teilnehmenden aufgefordert werden, das Gehörte auf Papier zu visualisieren.

06

Baustein 6: Barrierearme PDF-Dokumente

Das „Portable Document Format“ (PDF) ist inzwischen im Hochschulalltag weit verbreitet. Zumeist werden Skripte, Folien oder weitere Lehrmaterialien in dieser Form über eine webbasierte Lernplattform zur Verfügung gestellt. Aus Sicht blinder oder sehbeeinträchtigter Studierender können gerade PDFs aber auch eine Vielzahl an Hürden bieten, wenn sie nicht von vorneherein barrierefrei bzw. barrierearm gestaltet sind. In diesem Baustein können die Teilnehmenden an ihre eigene Arbeitsweise mit PDFs anknüpfen, ihre Handlungsroutinen und Software-Werkzeuge sowie sich daran anschließende Fragen und Herausforderungen in der Gruppe diskutieren. Neben „guten“ und „schlechten“ Dokument-Beispielen erhalten sie Anleitungen, wie sie mit geringem Aufwand barrierearme PDF-Dokumente und -Formulare aus Word-Dateien erstellen können (vgl. Partosch & Puhl).

07

Baustein 7:

Barrierearme E-Learning-Formate

E-Learning-Systeme finden zunehmend ihren Platz in Lehrveranstaltungen. Im Workshop wird exemplarisch die Online-Lernplattform ILIAS herangezogen und deren Funktionalität „Peer-Feedback“ vorgestellt. Als „Studierende“ sollen die Teilnehmenden online einen kurzen Text verfassen und einreichen, um anschließend zwei Texte von „Kommilitonen“ über die Plattform zu bewerten. Diese Aufgabe kann auch in der Rolle eines sehbeeinträchtigten Studierenden mit Hilfe einer Sprachausgabe-Software bewerkstelligt werden. Lernziel dieser Einheit ist es, nicht nur an elektronisch gestützte Lehr-Lernformate zu denken, die Studierenden Inhalte zur Verfügung stellen, sondern auch Methoden zu berücksichtigen, in denen Lernende selbst Inhalte produzieren müssen. Vergleichbare Methoden wären z. B. E-Portfolio- oder Wiki-Arbeit.

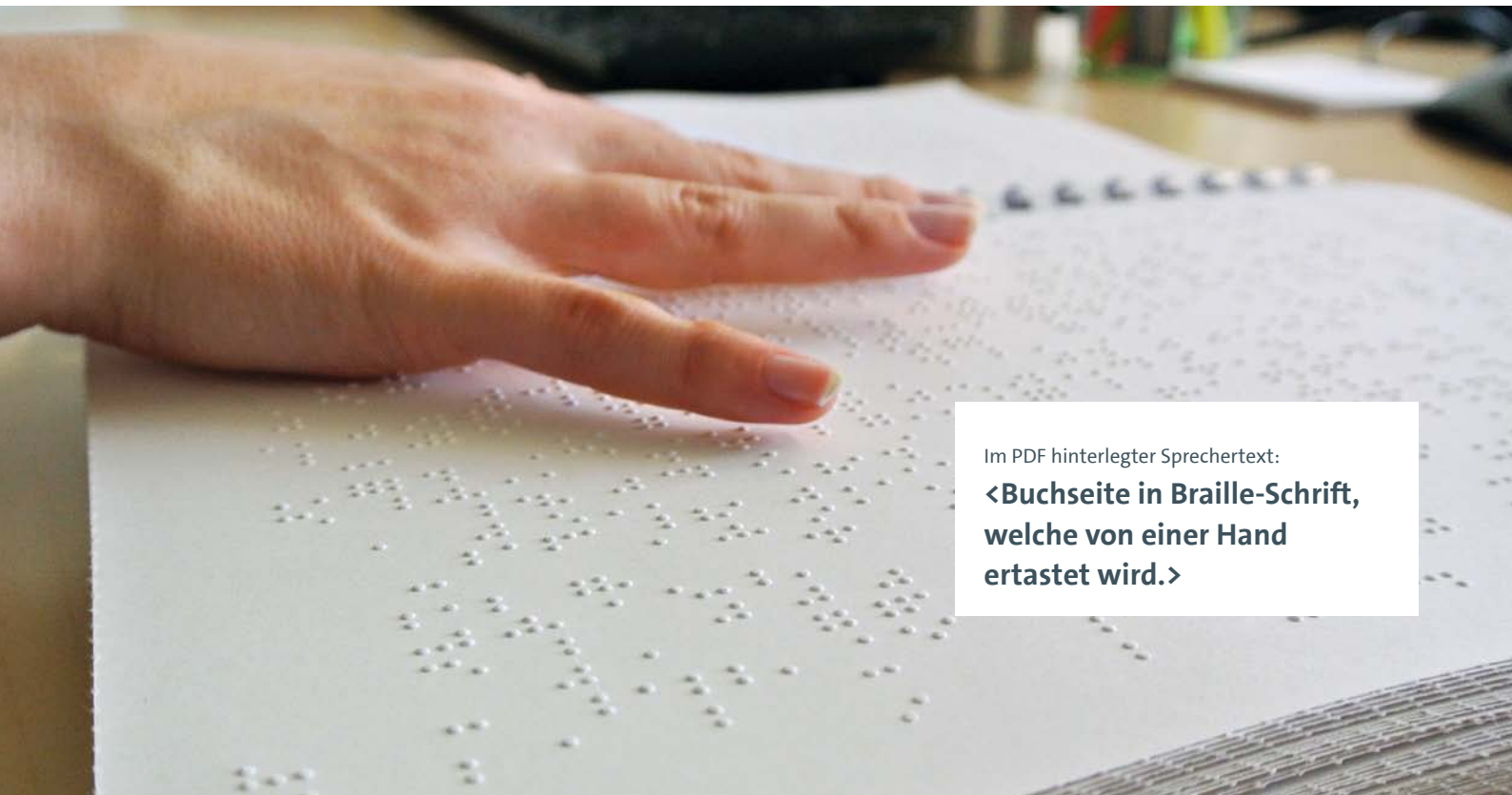
08

Baustein 8:

Transfer zur eigenen Lehre

Der abschließende Block dient dazu, Ideen für die eigene Lehrpraxis zu entwickeln. Anhand der gewonnenen Eindrücke tauscht sich die Runde der Teilnehmenden aus, wie diversitätsgerechte und inklusive Informationsangebote und E-Learning-Settings in der eigenen Hochschullehre und den Fachbereichen konzipiert und eingesetzt werden können.

Abbildung 3: Braille-Schrift.



Im PDF hinterlegter Sprechertext:

**<Buchseite in Braille-Schrift,
welche von einer Hand
ertastet wird.>**

Evaluation

Die zuvor beschriebenen Bausteine stellen eine Mischung aus didaktischen Methoden dar. Der Wechsel zwischen Informationsvermittlung, Simulation und Selbstversuch bietet den Teilnehmenden Anknüpfungspunkte zur Reflexion über das Thema. Insgesamt kann damit die Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung und der Prozess des Umdenkens bei ihnen angeregt werden. Die Lehrevaluation durch die Teilnehmenden, die auf standardisierten Fragebögen des Hochschuldidaktischen Kompetenzzentrums basiert, fällt zudem durchweg positiv aus und bestätigt somit den Erfolg des verwendeten Konzepts des „Perspektivenwechsels“. Die Blindheit des Workshop-Leiters macht den Workshop ferner zu einem besonderen Erlebnis. Eine Teilnehmerin fasste ihre Erfahrungen des Tages so zusammen, dass sie nun „bewusster durch das Leben geht und somit Probleme für Sehbehinderte besser versteht“.



ANTJE MÜLLER

Justus-Liebig-Universität Gießen
Hochschulrechenzentrum (HRZ)
E-Learning-Beraterin im „Qualitätspakt Lehre“-
Projekt „Einstieg mit Erfolg“
Koordinationsstelle Multimedia (KOMM)
antje.mueller@hrz.uni-giessen.de
www.antjemueller.me

Literatur

Bündnis barrierefreies Studium (2015). Inklusive Bildung in Hochschulen und Professionalisierung der Lehrenden. Empfehlung. Verfügbar unter: <https://uhh.de/0he6x> [20.10.2015].

Einstieg mit Erfolg: Was ist Diversität?, Hrsg.: Justus-Liebig-Universität Gießen. Verfügbar unter: <https://uhh.de/l9bg3> [20.10.2015].

Fromme, C. (2012). Sondererhebung – „beeinträchtigt studieren“. In (Deutsches Studentenwerk, Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS). Hrsg.): beeinträchtigt studieren – Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit, Berlin, S. 2–3.

Meyer auf der Heyde, A. (2013). Anforderungen an eine inklusive Hochschule – Ergebnisse der DSW-Datenerhebung „beeinträchtigt studieren 2011“; Forum D, Beitrag D28. Verfügbar unter: <https://uhh.de/tnmb0> [20.10.2015].

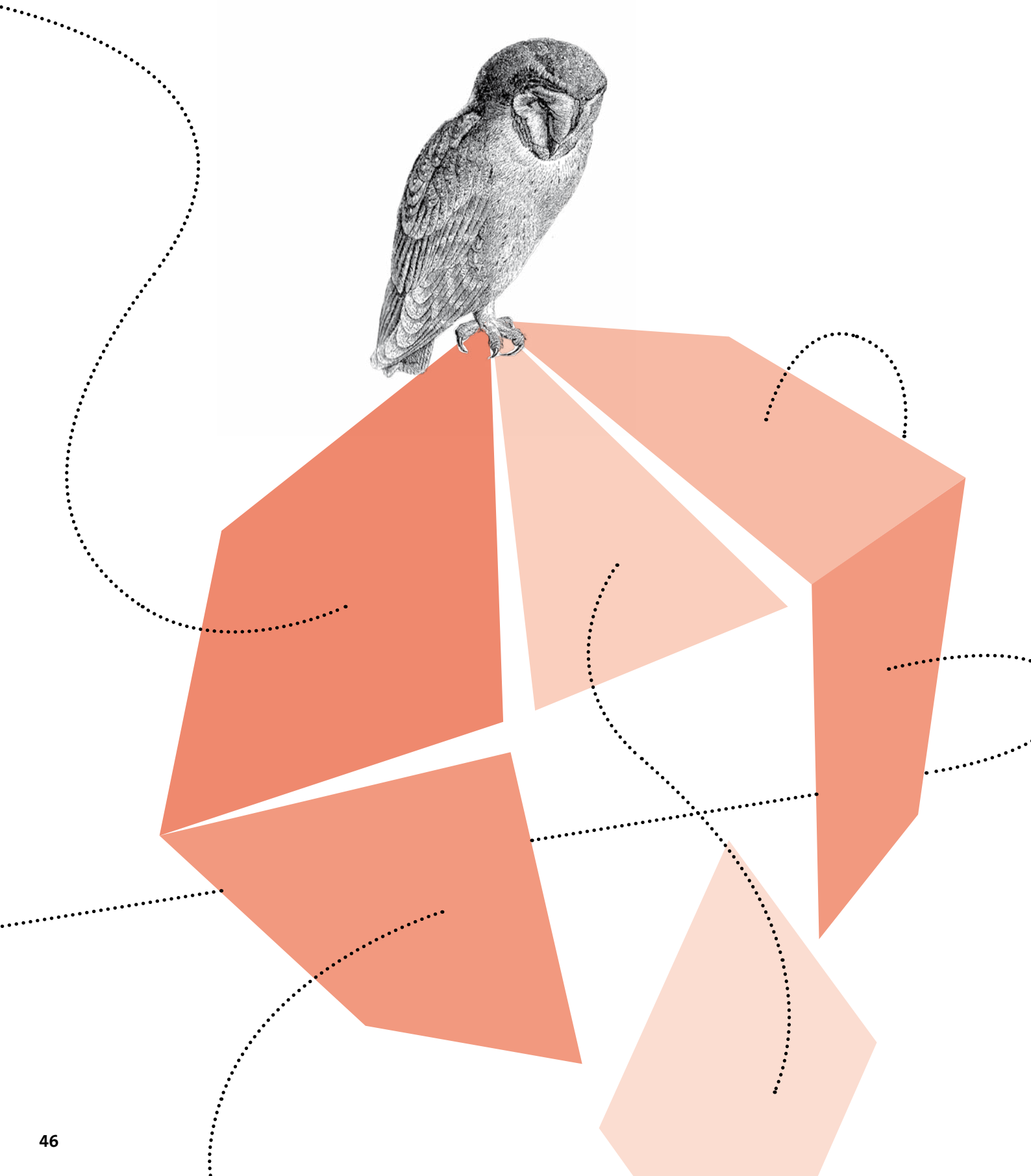
Partosch, G. & Puhl, S.: Barrierearme PDF-Dokumente und -Formulare, Hrsg.: Hochschulrechenzentrum (HRZ) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Verfügbar unter: <https://uhh.de/q1syu> [20.10.2015].

Puhl, S., Duvenbeck, F. & Kaim, M. (2011). Barrierefreie Lehre. Menschen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung ein Studium ermöglichen – Ein Leitfaden für Dozentinnen und Dozenten an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Hrsg.: Zentrale Studienberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen – Beratungsstelle für behinderte und chronisch kranke Studierende. Verfügbar unter: <https://uhh.de/i4j9y> [20.10.2015].



DR. STEFFEN PUHL

Justus-Liebig-Universität Gießen
Hochschulrechenzentrum (HRZ)
Koordinator Barrierefreie
Studieninformationssysteme
steffen.puhl@hrz.uni-giessen.de
www.staff.uni-giessen.de/steffen-puhl



Multiprofessionalität als Diversität der Professionen im Blended Learning

DANIELA SCHMITZ

Neben klassischen Diversitätsaspekten, wie z.B. Alter, Geschlecht oder Ethnie, ist ein weniger beachteter Diversitätsaspekt in weiterbildenden, berufsbegleitenden Lernsettings die Diversität der Professionen, die sich durch heterogene Erststudienabschlüsse ergibt. Diese Diversität der Professionen wird hier unter dem Begriff Multiprofessionalität betrachtet. Multiprofessionalität beschreibt die Zusammenarbeit diverser Professionen im Kontext von Kindertagespflege, Schule, Rehabilitation, Pflege und Gesundheit. Für multiprofessionelle Arbeitskontexte ist das unausweichliche Zusammentreffen der Professionen mit einem jeweils relativ hohen Spezialisierungsgrad sowie einer detaillierten Abstimmung der Handlungsvollzüge für konkrete Arbeitsaufgaben prägend (Speck, Olk, Stimpel, 2011, S.185). Diese Merkmale treffen auch auf multiprofessionelle Lehr-/Lernkontexte zu und beeinflussen sie.

Im berufsbegleitenden multiprofessionellen Masterstudiengang „Versorgung von Menschen mit Demenz“ an der Universität Witten/Herdecke lernen Gesundheitsberufe, wie z.B. Pflegewissenschaftler/innen, Therapeut/innen, Pädagog/innen, Sozialarbeiter/innen, Mediziner/innen, gemeinsam mit Nicht-Gesundheitsberufen, wie z.B. Architekt/innen, Ökonom/innen, Politikwissenschaftler/innen, Stadtplaner/innen. Das gemeinsame Lernfeld ist die Versorgung von Menschen mit Demenz. Sie alle bringen diverse durch die Erstausbildung geprägte Sichtweisen mit. Denn jede Profession nutzt professionseigene Kategorien

und Bewertungsmaßstäbe, die anderen Professionen aufgezeigt werden sollen. Für die multiprofessionelle Zusammenarbeit macht dies deutlich, dass das eigene Handeln immer in Voraussetzungen und Folgen, die andere Berufsgruppen erzeugen, eingebunden ist. Das Lehrziel im Studiengang ist u. a., multiprofessionell aufeinander abgestimmte Problemlösungen unter der Berücksichtigung und dem Abgleich der Perspektiven der beteiligten Professionen zu entwickeln.

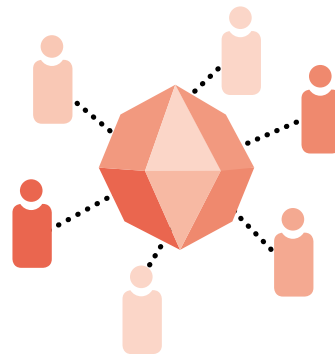
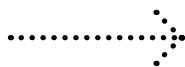
In klassischen multiprofessionellen Lernkonzepten wird das Lernen inhaltlich naher Professionen, wie zum Beispiel Medizin, Pflege und Therapie betrachtet (vgl. Quandt et al. 2010 & Stöbel, Kälble, Kabaschönstein, 2006). Ziel des gemeinsamen Lernens ist die Vermittlung von Wissen über andere Berufe und erste Erfahrungen in der interprofessionellen Teamarbeit (vgl. WHO 2010). In der Regel bezieht sich diese Lernform auf ein freiwilliges oder verpflichtendes Seminar oder ein extra dafür konzipiertes Modul für die jeweiligen Studiengänge. Inhaltlich wird mit komplexen Patientenfällen gearbeitet, die die Zusammenarbeit der beteiligten Professionen erfordern, um eine passende Lösung zu entwickeln (vgl. Sieger, Ertl-Schmuck, Bögemann-Großheim, 2010). Für eine bedarfsgerechte, Sektor übergreifende und lückenlose Versorgung von Menschen mit Demenz reicht dies nicht aus, da es nicht nur um medizinische und pflegerische Fragen geht, sondern zum Beispiel darum, wie Menschen mit Demenz möglichst selbstständig im Quartier ihren

Alltag gestalten und in ihrer Häuslichkeit mit Assistenzsystemen leben können. Multiprofessionelle Problemlösungen können nur von allen beteiligten Berufsgruppen gemeinsam in multiprofessionellen Lehr-/Lernkontexten und in der Berufspraxis entwickelt werden.

Didaktischer Ansatz für das multiprofessionelle Lernen

Die Besonderheit des hier vorgestellten multiprofessionellen Lernens ist das gemeinsame Lernen von Gesundheitsberufen und Nicht-Gesundheitsberufen. Der für den Studiengang neu entwickelte und hier vorgestellte Ansatz des multiprofessionellen Lernens zeichnet sich durch eine Balance zwischen Spezialisierung und Perspektiverweiterung aus. Denn mit dem Absolvieren des Studiums verbinden die einzelnen Professionen eine Spezialisierung gegenüber Mitbewerbern im Markt (z. B. Architektin für demenzgerechtes Bauen) und eine Erweiterung ihres professionsbezogenen Wissens, um Theorien und Konzepte aus anderen Professionen. Die fachliche Heterogenität in einer Studienkohorte fließt immer auch als Multi-Expertise in das jeweilige Lerngeschehen ein und bereichert dieses.

Ziel des hier vorgestellten multiprofessionellen Lehrens und Lernens ist der Perspektivwechsel und eine Einordnung der eigenen Beiträge in Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen, die andere Professionen erzeugen. Es geht darum, den eigenen Blick zu öffnen, Expertisen aufzuzeigen und einzuholen, Synergien deutlich



PRÄSENZ

- theoretischer Input
- multiprofessionelle Diskussion

Abbildung: Ablauf der Lerneinheit.

zu machen und letztendlich gemeinsame Themen zu finden. Das multiprofessionelle Lernen trägt der Tatsache Rechnung, dass die Lernenden auf unterschiedlichen Wissensgebieten Expert/innen mit Erfahrungswissen sind und eigene professions-spezifische Kategorien der Wahrnehmung und Einordnung von Phänomenen nutzen (vgl. Höhmann et al 2015). Das Lernangebot muss daher auch inhaltlich und methodisch an unterschiedliche Berufspraxen anknüpfen, da besonders berufsbegleitend Lernende das erworbene Wissen im Idealfall direkt auf ihre berufliche Praxis anwenden können. Das unten vorgestellte Lernszenario zeigt eine Möglichkeit der Umsetzung als Blended Learning auf.

Die Wahl eines asynchronen Blended-Learning-Ansatzes begründet sich darin, dass gerade berufsbegleitend Studierende unter besonderen zeitlichen Engpässen stehen. Sie müssen nicht nur Beruf und Familie vereinbaren, sondern dazu noch das Präsenzstudium und Selbstlernzeiten mit unter diesem Hut arrangieren. Durch diese Trias aus Beruf, Studium und Familie sind sie stärker belastet als Vollzeitstudierende (vgl. Gaedtko et al 2011). Zeit ist für sie der besondere Engpassfaktor schlechthin, ein Austausch in Lerngruppen online ist für sie eine zusätzliche Belastung und nur unter großen Umständen realisierbar (vgl. Holz 2011). Ein Austausch in Präsenzlerngruppen ist nicht möglich, da die Studierenden bundesweit verteilt sind. Teils fehlt ihnen auch nach einem langen Arbeitstag der Antrieb, abends noch umfangreiche E-Learning-

ONLINE

- Anwendung der Theorie auf Inhalte der Videosequenz
- Forumdiskussion mit eigener professionsbezogener Relevanzsetzung

Inhalte am Computer zu bearbeiten. Statt punktuellern Lernen für Prüfungen ist es für sie einfacher, ein flexibles Selbststudium zu organisieren (vgl. Buchegger 2009).

Daher bedarf es für die Zielgruppe berufsbegleitender Studierender ein passendes didaktisches Konzept, welches die besonderen Rahmenbedingungen des Lernens und die Diversität der Professionen berücksichtigt. Dazu werden in den Präsenzphasen interdisziplinäre Lerninhalte multiprofessionell diskutiert. Für Onlinephasen werden asynchrone Aufgabenstellungen konzipiert, die eine individuelle Vor- und Nachbereitung der Präsenzphasen ermöglichen. Das folgende Umsetzungsbeispiel aus dem Lerninhalt zur Technikethik veranschaulicht das multiprofessionelle Lernen und geht der Frage nach, wie die Diversität der professionsbezogenen Kategorien genutzt und angereichert werden können.

Umsetzungsbeispiel Lerneinheit Technikethik

Diese Lerneinheit setzt sich aus Inhalten von Technik, Ethik und Pflege zusammen. Interdisziplinarität bezogen auf die Lerninhalte und Multiprofessionalität bezogen auf die Lerngruppe bringen zweierlei Herausforderungen mit sich: Einerseits besteht die thematische Herausforderung darin technikkernen Professionen technische Inhalte vor dem Hintergrund ethischer, pflegerischer und soziologischer Fragestellungen nahezubringen. Andererseits müssen sie ein gemeinsames Verständnis vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Profession und

PRÄSENZ

- Auswertung der Diskussion professionsbezogen und auf der Metaebene zur Frage nach Gemeinsamkeiten technikethischen Handelns

professionsbezogene Deutungsmuster und Problemwahrnehmungskategorien entwickeln. Dies wird in drei Schritten umgesetzt. Die Lerngruppe umfasste 13 Studierende.

Ziel der Lerneinheit ist, die Bedeutung einer Ethik der Technik für das eigene berufliche Handeln zu beurteilen. In der einführenden Präsenzeinheit erfolgt dazu der Aufbau eines gemeinsamen Wissenskorpus und Verständnisses, welches in der Onlinephase angewandt und überprüft wird. In der abschließenden Präsenzeinheit erfolgt eine Synthese und Bewertung auf übergeordneter Ebene (s. Abbildung).

Als Einstieg in die Lerneinheit wurden grundlegende Begriffe und zentrale Theorien erarbeitet. Kernstück sind die Argumente für eine Ethik der Technik, die eine ethische Reflexion des Technikeinsatzes ermöglichen. Zur Verfestigung der Lerninhalte wurde der Arbeitsauftrag formuliert, die in der Präsenzphase vorgestellte Theorie zur Technikethik und den Argumenten für eine Ethik der Technik auf einen Nachrichtenbeitrag zur Rolle von Technik in tierbasierter Grundlagenforschung anzuwenden und die eigenen Beiträge im Diskussionsforum zu veröffentlichen. Zwischen den beiden Präsenzblöcken lagen vier Wochen Selbstlernzeit, in der die Bearbeitung stattfand. Im Forum eröffnete ein Studierender einen neuen Thread für die Lerngruppe und fasste die Inhalte und den Arbeitsauftrag an dieser Stelle zusammen.

Die verschiedenen Aspekte des Beitrages erlaubten individuelle Ansatzpunkte für die Anwendung der Argumente. Bei



DR. PHIL. DANIELA SCHMITZ

Universität Witten / Herdecke
Department für Pflegewissenschaft
Multiprofessioneller Masterstudiengang
„Versorgung von Menschen mit Demenz“
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
daniela.schmitz@uni-wh.de
[www.uni-wh.de/gesundheits/
multiprofessioneller-master-of-arts-demenz](http://www.uni-wh.de/gesundheits/multiprofessioneller-master-of-arts-demenz)

der Auswertung der Diskussion fielen stellenweise professionsbezogene Kategorien auf, z. B. schreibt ein Studierender „Aus meiner psychiatrischen Sicht haben die Argumente der Forscher etwas, das ich „Rationalisierung“ nennen würde...“. Studierende aus Nicht-Gesundheitsberufen griffen auf andere Kategorien zurück, wie rechtliche Reglementierungen, organisatorische Verantwortung und Zuständigkeiten. Der Lerninhalt „Argumente für eine Ethik der Technik“ wurde demnach entsprechend des professionsbezogenen Relevanzsystems eingeordnet und bewertet.

In der abschließenden Präsenzeinheit wurde zunächst für die unterschiedlichen Perspektiven und Relevanzsetzungen der Onlinediskussion sensibilisiert und zusammenführend ausgewertet. Die Studierenden sollten dann in einem schriftlichen Brainstorming für sich überlegen, wie der Technikeinsatz und die Technikentwicklung in ihrer Profession ethisch reflektiert werden können. Diese Ergebnisse wurden in zwei multiprofessionell zusammengesetzten Kleingruppen abgeglichen, Gemeinsamkeiten der ethischen Reflexion und des ethischen Handelns in technischen Feldern herausgearbeitet, aber auch Grenzen der Einflussnahme der jeweiligen Profession herauskristallisiert.

Fazit

Die Diversität der Professionen zeigt sich in unterschiedlichen Relevanzsetzungen und Einordnung von Inhalten. Für das gemeinsame Lernen sind die professionsbezogenen

Erfahrungswissensschätze sehr fruchtbar und lassen sich in gemeinsamen Reflexionen nutzen. Die Evaluation der Lerneinheit erfolgte mit einem One-Minute-Paper zu den Erwartungen und der Erwartungserfüllung sowie einer offenen Auswertung in der gesamten Lerngruppe. Insgesamt bewerteten die Studierenden sowohl in der offenen als auch in der verdeckten Evaluation das Lernszenario sehr gut. Ihre Erwartungen an die Inhalte und zur Umsetzung dieser wurden mehr als erfüllt. Die Erwartungen speisten sich zum Teil aus dem Wunsch nach konkretem „Handwerkszeug“ für die Bewertung und der Frage der Anwendbarkeit von Technikethik auf einen in erster Linie selbst als Technikern betrachteten Arbeitsplatz. Die Lerninhalte wurden von einigen als Reflexionsmöglichkeit bewertet, als „Bereicherung meiner täglichen Arbeit“ und als „Superveranstaltung mit strukturiertem Input und guten Nachbereitungsaufgaben“.

Aus der Sicht von Lehrenden im Studiengang kommt es beim multiprofessionellen Lernen besonders auf die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses des Lerngegenstandes und die Weiterentwicklung der je eigenen professionellen Expertise unter Abgleich der beteiligten Perspektiven an. Einen Beitrag zu diesen Anforderungen leistete das dargestellte Lernszenario. Dieses Format hat sich bewährt und wird auch für künftige Lerngruppen eingesetzt.

Literatur

Buchegger, B. (2009): E-Learning – Chance oder erhöhte Belastung? Wahrnehmungen von berufsbegleitend Studierenden. In: ZFHE Jg. 4, Nr. 2, S. 23–34.

Gaedtke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janours, G. (2011): Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. In: ZFHE Jg. 6, Nr. 2, S. 198–213.

Höhmann, U., Schmitz, D., Lautenschläger, M. & Inhester, O. (2015): Neue Perspektiven: Interprofessionelle Zusammenarbeit für eine bessere Versorgung von Menschen mit Demenz. In: Dr. med. Mabuse. 216: S. 50–51.

Holz, M. (2011): Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? In: ZFHE Jg. 6, Nr. 2, S. 186–197.

Quandt, M., Schmidt, A., Segarra, L., Beetz-Leipold, C., Degirmenci, Ü., Kornhuber, J. & Weih, M. (2010): Wahlfach Teamarbeit. Ergebnisse eines Pilotprojektes. GMS Z Med Ausbild. 2010; 27(4): Doc60.

Sieger, M., Ertl-Schmuck, R. & Bögemann-Großheim, E. (2010): Interprofessionelles Lernen als Voraussetzung für interprofessionelles Handeln – am Beispiel eines interprofessionell angelegten Bildungs- und Entwicklungsprojektes für Gesundheitsberufe. In: Pflege & Gesellschaft 15 (2010 / 3), S. 197–215.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags: Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt ‚Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen‘ (ProKoop). In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beltz, S. 184–201.

Stößel, U., Kälble, K. & Kaba-Schönstein, L. (2006): Multiprofessionelle Ausbildung im Medizinstudium: Konzepte, Begründungen und Ergebnisse am Beispiel des Unterrichtsprojekts MESOP. GMS Z Med Ausbild. 2006; 23(2): Doc34.

WHO (2010). Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. Verfügbar unter: <https://uhh.de/ukl89> [13.01.2015].



Geschichten vom Forschen erzählen

Potenzielle narrativer Zugänge für diversitätsgerechte Lehre am Beispiel der Vorlesung
„Einführung in die Mediendidaktik“

SANDRA HOFHUES
SABRINA PENSEL

Die hochschuldidaktische Diskussion um forschendes Lernen ist u. a. davon geprägt, für welche Zielgruppe sich forschende Lehrformate eignen könnten und ob sie nicht einer engagierten, erfahrenen Gruppe von Studierenden vorbehalten wären. So gehört es sicherlich zu den größten Herausforderungen für Hochschullehrende, mit Eintritt in das Studium möglichst alle Studierende im Unterschied zur Schule an den Modus des akademischen Lehrens und Lernens heranzuführen. Wenn eine heterogene Studierendenschaft zu Studienbeginn nicht erneut eingeschult werden *soll*, ist dies sogar als unerlässliche Aufgabe anzusehen (Huber, 1994). Angesichts dieser normativen Vorannahme stellt sich unweigerlich die Frage, wie ein solcher Anspruch an ein diversitätsgerechtes Lehren und Lernen unter Bologna-Bedingungen und im Kontext von Massenuniversität und -studium umzusetzen ist (Egger, Wustmann & Karber, 2005). Wie können Lehrende beispielsweise innerhalb von Vorlesungsformaten auf die diversen Erfahrungen der Studierenden individuell eingehen und ihnen – allen Unkenrufen zum Trotz – erstes studentisches Forschen ermöglichen?

Stellen Sie sich vor, Sie beginnen an einer sehr großen Universität zu studieren und Ihre Dozentin bietet Ihnen innerhalb einer Einführungsvorlesung zur Mediendidaktik an, als Student/in selbst zu forschen. Sie nimmt gleich vorweg, dass Sie sich um das bedeutungsschwere



Wie können Lehrende innerhalb von Vorlesungsformaten auf die diversen Erfahrungen der Studierenden individuell eingehen und ihnen erstes studentisches Forschen ermöglichen?

Wort „Forschung“ keine Sorgen machen müssen. Vor allem ginge es darum, sich mit Forschungshandeln sukzessive auseinanderzusetzen und sich mit der Rolle als Forschende/r zu identifizieren. Sie stellt insgesamt sechs Aufgaben vor, die Sie innerhalb eines Semesters forschungsorientiert bewältigen. Zuerst werden Sie angeregt, nach aktuellen Themen mit mediendidaktischem Bezug zu recherchieren. Dann werden Sie nach Ihren Forschungsinteressen gefragt und gebeten, aus diesen ersten Recherchen und Interessen eine Forschungsfrage zu formulieren. Dieser Forschungsfrage gehen Sie gemeinsam mit einer/m Tandempartner/in nach: schrittweise, bis Sie zusammen eine einseitige Forschungsskizze erstellt haben und diese als Studienleistung bei der Dozentin abgeben.

Das Beispiel der Einführungsvorlesung zeigt, dass Forschungsorientierung in der Vorlesung möglich ist, wenn man dieses Lehrformat angesichts der Lernziele zwischen mediendidaktischem Grundlagen- und Transferwissen und (sozialen) Forschungskompetenzen bewusst auswählt und Inhalte, Didaktik, Methoden

und Medien sinnvoll darauf abstimmt (siehe dazu auch Hofhues, Pensel & Rottländer, in Druck). Am Beispiel lässt sich jedoch nicht nur zeigen, dass Forschungsorientierung innerhalb einer Vorlesung generell umsetzbar ist, sondern auch, dass es sich dann um ein Lehrformat handelt, das der Heterogenität von Studierenden in besonderem Maße gerecht werden *kann*. Diversität zeigt sich in der Lehrveranstaltung nämlich in vielerlei Hinsicht: bezogen auf individuelle Eigenschaften, soziokulturelle Hintergründe, Lernmotivation und persönliche Lernhaltungen, bisherige Studienerfahrungen, allgemeines Wissen und Können und darüber hinaus. Zwar kann eine heterogene Studierendenschaft eine große Herausforderung bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen darstellen, in der forschungsorientierten Vorlesung aber auch allerlei Potenziale eröffnen. Reinmann (2015) spricht im Falle des forschenden Lernens gar von einer „Umdeutung von Heterogenität vom Defizit zur Ressource“ (S.133). Studierende widmen sich dort vielfältigen Forschungsthemen, wählen jeweils passende Methoden aus und machen dadurch unterschiedliche und spezialisierte Lernerfahrungen (ebd.). Die eigenen Potenziale im Kontext einer akademischen Lernhaltung als „Ressource“ zu betrachten, liegt vielen Studierenden allerdings besonders zu Beginn des Studiums fern. Die Wissenschaft und insbesondere Forschung wirken mit ihren spezifischen Begrifflichkeiten, Theorien und Handlungspraktiken zunächst eigentümlich fremd und unnahbar. Die *didaktische* Herausforderung besteht demzufolge darin, die Studierenden auf die Bedeutung ihrer eigenen Potenziale und Interessen sowie auf ihre Rolle als Forschende aufmerksam zu machen und sie dadurch persönlich

in den Forschungsprozess zu involvieren (Sesink, 2014, S. 41). Hierfür wurde innerhalb der Vorlesung „Einführung in die Mediendidaktik“ ein begleitendes Onlinemedium entwickelt – die *Forschungspost*.

Sie sitzen gemeinsam mit Ihrer/m Tandempartner/in vor der ersten forschungsorientierten Aufgabe, die Sie in der kommenden Woche bei der Dozentin einreichen sollen. Angesichts der Aufgabenstellung sind Sie einerseits neugierig auf die Vorlesung geworden, andererseits auch ein wenig unsicher, was die Umsetzung betrifft: „Ich bin doch Student/in, kann ich eigentlich schon forschen? Und wie gehe ich an Forschung heran?“ Vielleicht wünschen Sie sich auch eine „ganz normale“ Vorlesung zurück, in der sie einfach nur zuhören können. Beim Stöbern auf dem Weblog zur Vorlesung stoßen Sie eher zufällig auf die Forschungspost und beginnen, die erste Ausgabe „Gute Reise“ zu lesen. Sie wurde von Ihrer Dozentin und Ihrer Tutorin geschrieben. „Liebe Studentin, lieber Student, jede_r, die/der an einer Universität ein Studium beginnt, bringt bereits etwas dorthin mit: diverse Interessensgebiete, Talente, Vorkenntnisse, Fragen an die Welt und mit Sicherheit auch die Fähigkeit, sich über Phänomene und Entwicklungen zu wundern. Es handelt sich dabei um den Inhalt des Rucksacks, den Sie bei Antritt Ihres Erststudiums schultern und aus dem Sie im Laufe der Semester Ihren Antrieb schöpfen können. Ebenso beinhaltet er Ihre Voraussetzungen für das Lernen an der Universität“ (Hofhues & Pensel, 2015, S. 2). Sie lesen weiter und schultern nicht nur Ihren Rucksack, sondern gehen mit jeder neuen Forschungspost-Ausgabe zusammen mit den Autorinnen auf eine Entdeckungsreise durch die Wissenschaft.

Als digitale Briefe zeichnet die Forschungspost – geschrieben von Dozentin und Tutorin – der narrative Zugang zu Wissenschaft und Forschung aus. Im Zentrum steht die Metapher der Entdeckungsreise in ein unbekanntes Gebiet, doch auch andere Sprachbilder, wie das der Lupe, des Fernrohrs, des Fotoapparats oder der Landkarte werden aufgegriffen, um auf verschiedene Stationen und Rahmenbedingungen dieser Reise aufmerksam zu machen. Die zwei Ausgaben „Gute Reise“ und „Reisevorbereitungen“ bereiten die Studierenden auf das forschungsorientierte Vorlesungskonzept, die verschiedenen Reisetappen und auf die Vielfalt der einzuschlagenden Wege in der Vorlesung vor.

Der narrative Zugang der Forschungspost wird didaktisch dazu genutzt, nicht nur Lern- und Forschungsergebnisse, sondern auch die Prozesse und Entwicklungsschritte dahinter sichtbar zu machen. Ebenso fördert die Forschungspost die Sozialisation unter Studierenden im Kontext von wissenschaftlichen Handlungspraktiken und -logiken. Angeregt durch das forschungsorientierte Vorlesungskonzept und unterstützt durch die Forschungspost, begreifen sich die Studierenden in der Vorlesung z. B. als „Co-Forschende“, die die Forschungsvorhaben mit ihren Tandempartner/innen gemeinsam formulieren, die Forschungsfragen ihrer Kommiliton/innen kritisch hinterfragen und sich gegenseitig Feedback im dafür vorgesehen Wiki geben (vgl. Hofhues & Mallwitz, in Druck).

Da beim forschenden Lernen jedoch nicht nur die persönliche Weiterentwicklung, sondern auch die Sozialisationserfahrungen und die Interaktion mit Lehrenden sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen entscheidend sind (Dippelhofer-Stiem, 1985, S. 485), sind die Studierenden durch eine permanent laufende Ausschreibung auf dem Vorlesungsblog jederzeit dazu eingeladen, individuelle Bilder für ihre persönliche Forschungsreise zu finden

und eine eigene Forschungspost einzureichen. So entstehen im Laufe des Semesters drei weitere Ausgaben der Forschungspost, in denen teilnehmende Studierende von ihren Erfahrungen mit Forschung und Wissenschaft erzählen. Selbst produzierte Einreichungen wie diese sind aber – im Vergleich zur rezeptiven Auseinandersetzung mit den Ausgaben der Dozentin und Tutorin – selten.

„In der Vorlesung ist wirklich für jede/n etwas dabei. Ich habe längst nicht alle medialen Angebote genutzt“, denken Sie sich, „aber die forschungsorientierten Aufgaben habe ich zusammen mit meiner/m Tandempartner/in ziemlich gut bewältigt.“ Sie haben durch die eigene Beschäftigung so viel über Mediendidaktik gelernt, dass Sie die abschließende Lernstandserhebung für überflüssig halten. Diese lenke Sie nur von der studentischen Forschung ab.

Dass Analogieschlüsse – wie durch die Forschungspost angeregt – für den Aufbau von mentalen Modellen wichtig und für die tiefe kognitive Verarbeitung hilfreich sind, ist schon länger und unter anderem aus dem Kontext des Wissensmanagements bekannt (vgl. Vohle, 2004). Gleichwohl sind narrative Zugänge an Hochschulen selten, obwohl Erzählungen einen besonderen Zugang zur Vielschichtigkeit individueller Erfahrungswelten schaffen können. Zum einen gelingt dies durch das Heranziehen von eher intuitiven, lebensnahen und anschaulichen Erklärungsmustern. Die Studierenden werden neugierig und emotional angesprochen (Totzke, 2005, S. 30). Zum anderen übertragen Erzählungen durch den Rückgriff auf Analogien und Metaphern zwar bestimmte Vorstellungen und Denkweisen, die sich auf die Wahrnehmungen und Handlungen bei Studierenden auswirken können (Schiefner-Rohs, 2014, S. 74; Oelkers, 2006, S. 530), lassen zugleich aber auch genügend Raum für freie Interpretation und bewusste Mehrdeutigkeiten. Mehr noch: Sie laden Lernende ein, ihre eigene Erfahrungswelt zum Mit- und Weiterdenken heranzuziehen (Fahrenwald, 2005, S. 46) und werden dadurch der Heterogenität von Studierenden besonders gerecht.

Trotz der genannten Potenziale und bei aller Euphorie für das narrative Format der Forschungspost, darf die Studierendenrealität jedoch nicht außer Acht gelassen werden: Aus den formativ erhobenen Zwischenfeedbacks zur Vorlesungsmitte wissen wir, dass sich die Studierenden von Beginn an auf die Forschungsorientierung einlassen und damit zusammenhängende Aufgaben souverän bewältigen *können* (summative Befunde aus der zentralen Vorlesungsevaluation liegen bis dato noch nicht vor). Gleichwohl empfinden sie die Forschungsorientierung mit gleichzeitigen Lernstandserhebungen gegen Ende der Lehrveranstaltung als widersprüchlich. Löst man diesen Widerspruch im Sinne der Studierenden auf, könnten sie sich vollständig ihrer Forschung widmen und sich noch mehr als bisher auf die Forschungspost einlassen – angesichts von gängigen Prüfungspraxen würde dies aber weitreichende Folgen über die einzelne Vorlesung hinaus nach sich ziehen (vgl. hierzu Reinmann, 2012). So bleibt die Forschungspost infolge der gegenwärtigen Konzeption ein Instrument zur Anregung und Unterstützung derjenigen Studierenden, die auch bei akademischem Lehren und Lernen offen für narrative Zugänge sind – als *ein* Instrument und erzählerisches Medium zur Förderung der Forschungsorientierung unter weiteren.



JUN.-PROF. DR. SANDRA HOFHUES

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulforschung
Professur für Mediendidaktik /
Medienpädagogik
sandra.hofhues@uni-koeln.de



SABRINA PENSELE, B. A.

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulforschung
Wissenschaftliche Hilfskraft und Tutorin
sabrina.pensele@uni-bielefeld.de

Literatur

Dippelhofer-Stiem, B. (1985). Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (4), S. 481–500.

Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (Hrsg.) (2015). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer.

Fahrenwald, C. (2005). Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-) Präsentation. In Reinmann, G. (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 36–51). Lengerich: Pabst.

Hofhues, S. & Pensele, S. (2015). *Forschungspost 01 – Gute Reise*. Köln: Juniorprofessur für Mediendidaktik / Medienpädagogik, Universität zu Köln. Verfügbar unter: <https://uhh.de/at2rv> [24.01.2016].

Hofhues, S., Pensele, S. & Rottlaender, E.-M. (in Druck). Mit vielen Studierenden auf Forschungsreise gehen: Einblicke in ein forschungsorientiertes Vorlesungsformat. In Berendt, B., Fleischmann, A., Wildt, J., Schaper, N. & Szczyrba, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hamburg: Raabe.

Hofhues, S. & Mallwitz, M. (in Druck). Forschendes Lernen „zu Ende“ denken. In Heidkamp, B., Kergel, D. & Muckel, P. (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipative Lernprozesse zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Heidelberg: Springer (weitere Daten noch nicht bekannt).

Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?: Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe. *Die deutsche Schule*, 86(1), S. 12–26.

Oelkers, J. (2006). „Wege“ und „Ziele“: Starke Metaphern der Pädagogik. *Paedagogica Historica*, 37 (3), S. 528–544.

Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–138). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

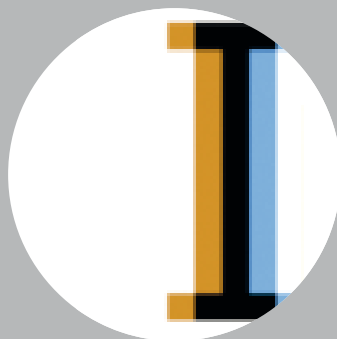
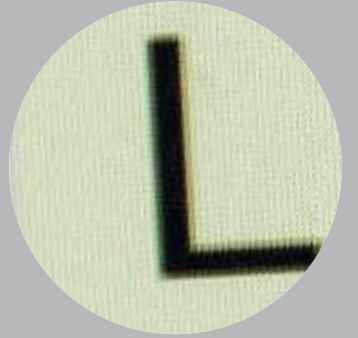
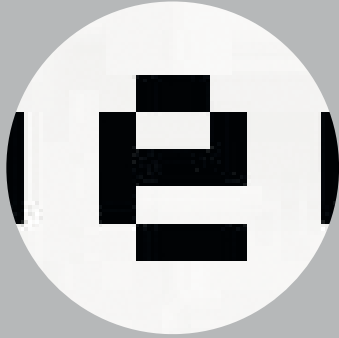
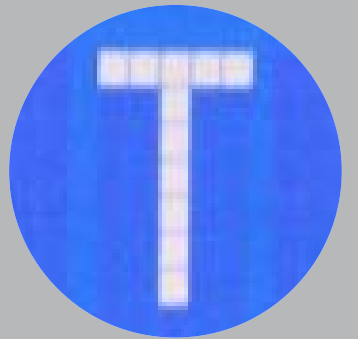
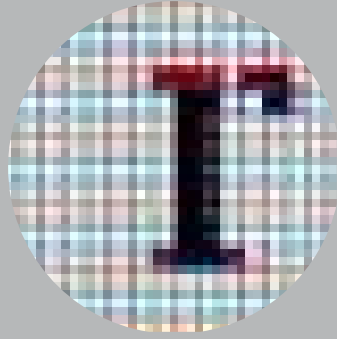
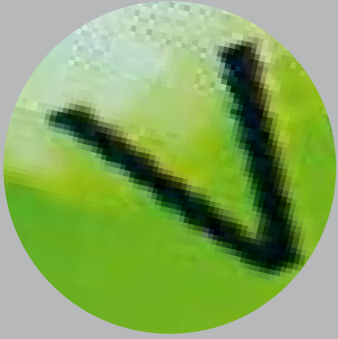
Reinmann, G. (2012). Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment. In Csanyi, G., Reichl, F. & Steiner, A. (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 29–40). Münster: Waxmann.

Schiefner-Rohs, M. (2014). Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen. In Rummler, K. (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 68–78). Münster: Waxmann.

Sesink, W. (2014). Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis (Keynote). In Rummler, K. (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 29–43). Münster: Waxmann.

Totzke, R. (2005). Erinnern – Erzählen – Wissen: Was haben (Erfahrungs-) Geschichten mit echtem Wissen zu tun? In Reinmann, G. (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 19–35). Lengerich: Pabst.

Vohle, F. (2004). *Analogien für die Kommunikation im Wissensmanagement: Hintergrund, Mehrwert, Training. Reihe Wissen und Lernen in Organisationen*. Hamburg: Kovac.



Virtuelle Rhetorik

Diversitätsorientierung am Beispiel eines integrativen Online-Angebots im Bereich überfachlicher Schlüsselqualifikationen

TOBIAS SCHMOHL
GEORG BRAUNGART

1 Problemaufriss

Im Bereich der Lehr-/Lernforschung ist es in den letzten Jahren zu einer Mode geworden, die Abkehr von einer „content-orientierten“ Didaktik zu proklamieren: Anstelle *Inhalte* ins Zentrum zu stellen, solle eher auf die *Ergebnisse* des Lernens fokussiert werden – sowie auf die didaktischen Maßnahmen, mit denen sich solche Ergebnisse erreichen lassen. Dafür steht das Schlagwort eines „*Shift from Teaching to Learning*“. Nicht selten wird im Zusammenhang mit dieser Wendung eine breite Kritik an Maßnahmen formuliert, die im Anschluss an die Bologna-Reform zu einer „Verschulung und Fragmentierung des Studiums“ sowie einer „zu starke[n] Ausrichtung des Studienverhaltens auf Prüfungen“ führen (Brahm et al. 2016, S. 19). Allerdings muss ein ausgefeiltes instruktionsorientiertes Setting gerade im Hinblick auf diversitätssensible didaktische Designs nicht zwangsläufig im Widerspruch zu einer offenen, auf selbstbestimmte und autonomiefördernde Wirkungen angelegten Lernsituation stehen:

Das hier vorgestellte Projekt „Virtuelle Rhetorik“ (VR) kann als Beispiel dafür dienen, wie ein modulares Konzept – durch die Kombination von Eigenaktivität, *Peer-Review* und Experten-Feedback – sogar als besondere Chance aufgefasst werden kann, mit einer auf den verschiedensten Ebenen (Fächerzugehörigkeit, kultureller Hintergrund, Entwicklungsphasen etc.) liegenden grundsätzlichen Heterogenität und Diversität der Zielgruppe umzugehen, ohne kompensatorische Effekte in Kauf nehmen zu müssen. Es handelt sich dabei um ein fachübergreifendes Schlüsselqualifikationsangebot der Universität Tübingen, das sich an dort eingeschriebene Studierende und Promovierende aller Fachrichtungen und Semesterzahlen richtet und das entgegen der verbreiteten Präferenz für selbstorganisiertes Lernen ein hohes Maß an Formierung und Strukturierung ins Zentrum seines Lerndesigns legt. Wir möchten zeigen, dass sich gerade auch anhand deutlich prozessual organisierter und weniger „offener“ oder „freier“ Konzepte diversitätssensible Lehre sinnvoll umsetzen lässt, wenn diese Konzepte präzise definierte Freiräume für gezielt „provozierte“ Kreativität mit einschließen und zugleich moderierte Gruppenprozesse berücksichtigen.

2 Konzeptioneller Rahmen des Projekts „Virtuelle Rhetorik“

Das VR-Seminarangebot ist nach dem Prinzip des *Blended Learning* konzipiert. Es besteht derzeit aus den Modulen „Schreibkompetenz“, „Rede- und Präsentationskompetenz“ sowie „Gesprächskompetenz“, die jeweils im Bereich der Schlüsselqualifikation „Kommunikationskompetenz“ angesiedelt und an der Universität Tübingen fest in das ständige Angebot des zentralen überfachlichen Lehrcurriculums *Studium Professionale* eingebunden sind. Seit Abschluss der Entwicklungsphase der Jahre 2002–2008 werden die drei Module in diesem Bereich jedes Semester angeboten. Die Nachfrage übersteigt die Zahl der verfügbaren Plätze bis zum Vierfachen. Zeitweise erfolgte auch eine Implementation des Angebots über die Universität Tübingen hinaus.

Grundlage des didaktischen Modells sind wöchentliche Online-Lektionen; ergänzt durch eine bis drei Präsenzphasen pro Semester. Alle Teilnehmenden erhalten pro Kurs von bis zu sieben Tutor/innen im Wechsel sowie bis zu drei Dozent/innen individuelle Rückmeldungen zu den eingereichten Übungen und tauschen sich zudem über die Lernplattform mit *Peers* aus.

Werden alle drei Module absolviert, so können dabei durch die Studierenden bis zu 24 ECTS-Punkte erworben werden, die im Bereich überfachlicher Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen anrechenbar sind. Die Qualifizierung in diesem Bereich stellt in allen grundständigen Studiengängen der Universität Tübingen ein verbindliches Studienziel dar. In der Regel sind in den Curricula der Mono- und Kombinationsbachelorstudiengänge 21 ECTS-Punkte der insgesamt 180 ECTS umfassenden Gesamtpunktzahl zur Kompetenzbildung in diesem Bereich vorgeschrieben.

Für die Lehramtsstudiengänge sind die Module „Rede- und Präsentationskompetenz“ und „Gesprächskompetenz“ seit dem Wintersemester 2011/12 im Rahmen der sogenannten „Module Personale Kompetenz (MPK)“ anrechenbar, die eine Voraussetzung für die Zulassung zum ersten Staatsexamen bilden.

Inhaltlich stellt das anwendungsorientierte Konzept der VR nicht die Vermittlung von Faktenwissen oder *deklarativem Wissen* in den Vordergrund. Vielmehr wird *prozedurales Wissen* vermittelt, das für den Transfer

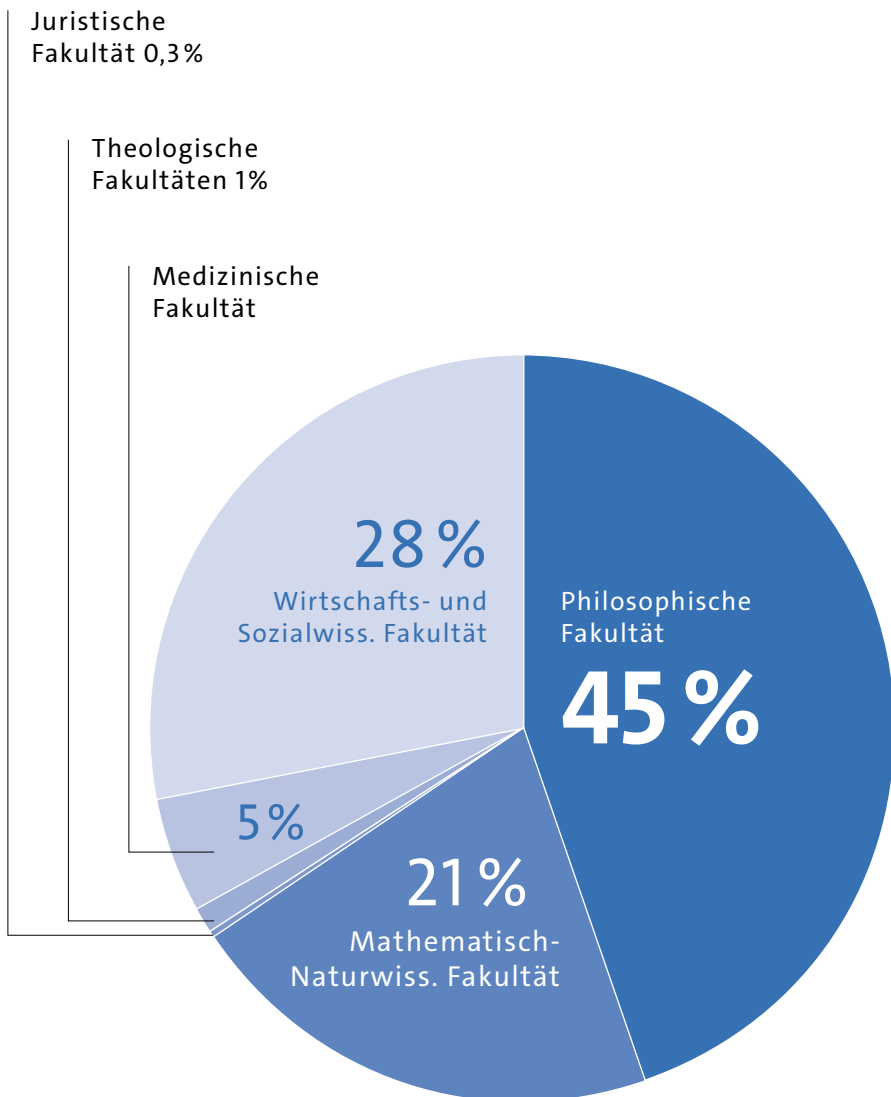


Abbildung 1: Studierenden-zusammensetzung der Virtuellen Rhetorik im Wintersemester 2015/16; Quelle: Interne Projektstatistik (Virtuelle Rhetorik).

auf konkrete Kommunikationssituationen angelegt ist, wobei die Transferleistung im Rahmen eines individuellen Feedbacksystems laufend einer kritischen Evaluation unterzogen wird. Die didaktische Zielsetzung besteht vor diesem Hintergrund darin, (1) Orientierungswissen für unterschiedliche kommunikative Settings zu vermitteln, (2) spezifische Verfahrenskompetenzen für jedes dieser Settings systematisch zu trainieren, (3) im Rahmen eines gestuften Feedbackmodells eine Reflexion über das eigene Handeln anzustoßen sowie Artefakte anderer Studierender kritisch zu beurteilen und zu bewerten. Dabei soll nicht eine Kasuistik von kommunikativen „Fällen“ vermittelt werden, sondern es werden abstraktere, auf einer Meta-Ebene angesiedelte, modular einsetzbare und kombinierbare Verfahrenskompetenzen erarbeitet. Die Thematik wird dazu in zwölf Lektionen eingeteilt, von denen jede im wöchentlichen Turnus jeweils in drei Schritten bearbeitet wird: (1) einer Rezeptionsphase (Mo–Mi), (2) einer Produktionsphase, in der einerseits (2a) mit den Lektionen thematisch wechselnde Aufgaben zu bearbeiten sind und andererseits (2b) ein übergeordnetes Kursartefakt erstellt wird, das als Abschlussbeitrag für den Kurs angelegt ist (Do–So). Ergänzt werden diese Phasen durch (3) eine Reflexionsphase (Mo–Mi der Folgewoche).

3 Diversitätsorientierung als Herausforderung der überfachlichen Lehrkompetenzvermittlung

Eine besondere Herausforderung für die didaktische Anlage der VR stellt die teilweise sehr heterogene Zielgruppe dar. Die nachfolgende Übersicht gibt einen exemplarischen Überblick über die Zusammensetzung der Studierenden im Wintersemester 2015/16. Die Daten der vorangegangenen Semester weichen von dieser Darstellung jeweils nur geringfügig ab (s. Abbildung 1).

Korreliert man diese Zusammensetzung mit den Studierenden-Fallzahlen der gesamten Universität, so wird deutlich, dass sich die Verteilung der Studierenden, die insgesamt im Wintersemester 2015/16 an der Universität Tübingen eingeschrieben sind, ganz ähnlich zu der Verteilung der Teilnehmenden des Seminarangebots in diesem Semester verhält: Es liegt unter Berücksichtigung der fakultätsspezifischen Angebotskontexte relativ zum Studieren-

denprofil der Universität eine weitgehend proportionale Streuung der VR-Teilnehmenden-Fachrichtungen vor. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Juristische und die Medizinische Fakultät jeweils ein eigenes Angebot an Schlüsselqualifikationskursen bereitstellen (s. Abbildung 2).

Eine exemplarische Analyse der Teilnehmendendaten hat gezeigt, dass die Streuung der Fachrichtungen innerhalb der Großfakultäten ebenso divers ist. Neben der heterogenen Fächerzusammensetzung stellt auch die Streuung im Bereich der Fachsemester, in denen das Kursangebot besucht wird, eine spezifische Problematik dar. Die Studierendenzahlen konzentrieren sich hier (je nachdem, ob Winter- oder Sommersemester betrachtet wird) auf das 4. oder 5. Fachsemester.

4 Heterogenität der Zielgruppe

Die Notwendigkeit eines diversitätssensiblen Lehrdesigns für das VR-Angebot lässt sich vor diesem Hintergrund bereits aus der Zusammensetzung der Zielgruppe heraus begründen. Es handelt sich um:

1. Studierende unterschiedlicher *Fachrichtungen, Studienschwerpunkte* und ggf. mit *einschlägigen Vorerfahrungen*;
2. Studierende unterschiedlicher Studienphasen bzw. Semesterzahlen und ggf. Studienabschlüsse;
3. Studierende potentiell unterschiedlicher *kultureller Hintergründe* und *persönlicher Lernstile*.

Aufgrund des verhältnismäßig hohen Online-Anteils wird das Angebot zunehmend auch von Studierenden genutzt, die reguläre semesterbegleitende Präsenzveranstaltungen nicht regelmäßig besuchen können oder für die regelmäßige Kontaktzeiten eine Belastung darstellen würden (bspw. schwangere Studierende und Eltern, Studierende mit chronischen Krankheiten oder Behinderungen, Studierende mit pflegebedürftigen Angehörigen etc.).

Unter solchen Bedingungen erscheint es als eine enorme Herausforderung, ein diversitätsgerechtes Lehr-/Lernsetting zu konstruieren, das einerseits eine individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden anregt, und das andererseits die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen aller Teilnehmenden angemessen berücksichtigt (Zur terminologischen Unterscheidung von Heterogenität und Diversität vgl. Wild und Esdar 2004, S.54–73; s. auch Reinmann 2015a. Für eine Clusterung von Diversity-Merkmalen im Hochschulkontext vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2012.).

Ein „*fit-for-all*“-Konzept im Sinne einer Lernmethode, die für alle Lernenden gleichermaßen gut geeignet ist, erscheint angesichts heterogener Gruppen illusorisch – darauf weist schon Rolf Schulmeister hin (vgl. Schulmeister 2012; s. auch Schulmeister 2004b, S.140). Während Schulmeister allerdings für „offene Lernsituationen“ plädiert, in denen Studierenden hohe Freiheitsgrade im Umgang mit Lernobjekten eingeräumt

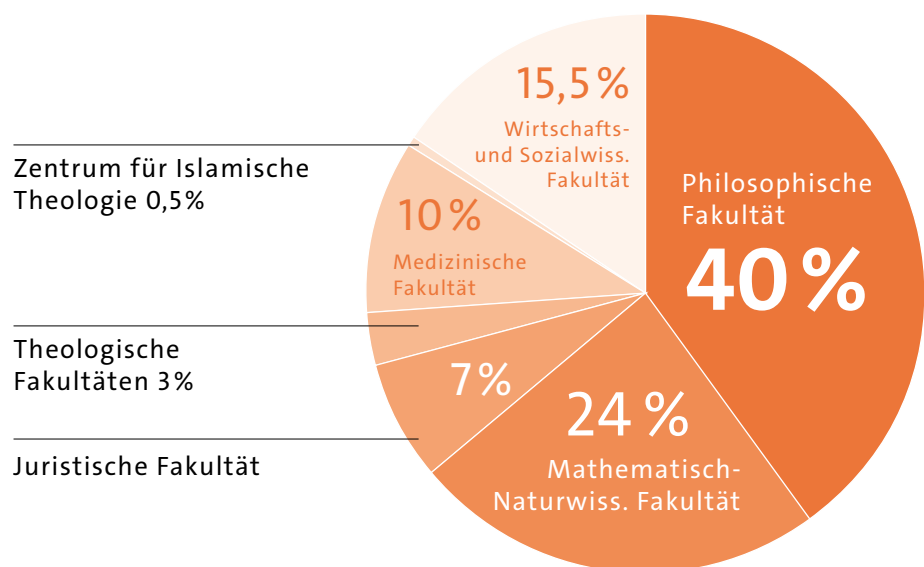
werden, (vgl. Schulmeister 2004b, S.142; s. auch Schulmeister 2004a, S.23–25) wurde hier bewusst auf ein Lerndesign gesetzt, das sich als ein Gegenentwurf zu derlei „offenen“ Modellen beschreiben lässt, ohne gleich die Restriktionen einer am Instruktionsparadigma orientierten Didaktik zu implizieren (vgl. hierzu grundlegend Schulmeister 1997, S.115–175).

Im Anschluss an die terminologische Unterscheidung in (Keller et. al. 2008, S.7) lässt sich bei der VR-Konzeption von einer zielgerichteten Intensivierung von „begleitetem/geführtem“ Selbststudium sprechen, wobei der Anteil an „freiem“ und „individuellem“ Selbststudium hier bewusst gering gehalten wird.

Die Heterogenität der Studierenden-Gruppe wird dabei nun weniger „als Problem betrachtet, das es zu beseitigen gelte“ (gleichwohl das in den Veröffentlichungen der letzten Jahre meist gefordert wird; vgl. Trautmann und Wischer 2009, S.159f.) – etwa, indem möglichst homogene Gruppen angestrebt würden.

Vielmehr wird hier der Versuch ernst genommen, gerade die Verschiedenheit und Vielfalt der Teilnehmenden als eine Chance zu begreifen, um bei allen Beteiligten neue Erfahrungen anzuregen und besonders im Rahmen des *Peer-Feedbacks* andere Perspektiven auf die einzelnen Kursbeiträge zu entwickeln. Das bedeutet: Angestrebt wird gerade die *Differenz durch Interaktion* (etwa durch die Auseinandersetzung

Abbildung 2: Studierenden-Fallzahlen (Hauptfach) nach Fakultäten im Wintersemester 2015/16; Quelle: Visualisierung aufgrund der Daten aus Eberhard Karls Universität Tübingen 2016, S.44; eigene Darstellung.



mit fachkultureller Diversität) und keine externe Homogenisierung (etwa durch Einteilung von Arbeitsgruppen aufgrund von Fächer-Clusterungen).

5 Diversitätssensibilität: Zwang oder Freiheit?

Das didaktische Konzept der VR sieht mithin eine weitgehende Strukturierung der Lernräume und Regulierung der Lernprozesse vor. Diese Strukturierung ist – je nach didaktischer Phase innerhalb der Kursstruktur – in dreifacher Intensität angelegt:

- geringes Maß an Regelvorgaben für die „Rezeptionsphasen“ – keine Kontrolle der Einhaltung;
- hohes Maß an Regelvorgaben für die „Produktionsphasen“, qua „Spielregeln“ auch von den Lernenden problemlos akzeptiert – inhaltliche und formale Kontrolle der Einhaltung durch das Betreuerteam;
- mittleres Maß an Regelvorgaben der Einhaltung für die „Reflexionsphasen“ – lediglich inhaltliche Kontrolle der Einhaltung auf Peer-Ebene.

Die *Rezeptionsphasen* (1) werden strukturiert angeleitet (etwa durch Vorgabe eines Zeitraums, in dem die Begleitvideos gestreamt und zusammen mit den ergänzenden PDF-Slides rezipiert werden sollen). Hier greift zwar kein direkter Kontrollmechanismus, allerdings entsteht indirekter Druck, die Rezeptionsphase aktiv zu durchlaufen, indem etwa in den Aufgabenstellungen Bezug zu Folien und Videos genommen wird. Das Betreuerteam interveniert hier nur in Einzelfällen, sofern ein ständiges Versäumen beobachtet wird (bspw. wenn Übungen wiederholt eingereicht werden, ohne dass ein Bezug zu den Video-Inhalten ersichtlich wird oder wenn wiederholt keine *Peer-Feedbacks* innerhalb der Arbeitsgruppe gegeben werden).

Die *Produktionsphasen* (2) sind demgegenüber von strikteren Vorgaben bestimmt: Für jede der zwölf Lektionen ist ein wöchentlicher Abgabetermin eingerichtet, zu dem Übungen bearbeitet werden, die problembasiertes Lernen anregen sollen. Wird keine Abgabe getätigt, greift ein mehrfach gestuftes, individualisiertes Remindermail-System, mit dem ein/e Tutor/in Kontakt zu den säumigen Studierenden aufnimmt. Individuelle Fristverlängerungen um einzelne Tage sind

möglich; sie werden über die Lernplattform auf Antrag gewährt. Von technischer Seite aus wird außerdem der Zugriff auf die Beiträge der anderen Teilnehmenden des Kurses und der Arbeitsgruppe so lange gesperrt, bis die eigene Übung eingereicht und freigegeben wurde. Die Kontrollfunktion wird also einerseits technisch (über die Online-Plattform), andererseits qualitativ über Tutor/innen und Dozent/innen realisiert, die die individuellen Beiträge inhaltlich und unter Zugriff auf einen Erwartungshorizont, Feedbackleitlinien und Bewertungsmaßstäbe kritisch beurteilen.

In den *Reflexionsphasen* (3) ist insofern ein Mittelweg aus verbindlicher Vorgabe und freier Bearbeitung angelegt, als eine Einteilung in Arbeitsgruppen und die Aufforderung zum *Peer-Feedback* erfolgt. Sobald die ersten Arbeitsgruppenmitglieder ein Feedback zu einer Einreichung freigeben, entsteht so die Erwartung an diejenigen Teilnehmenden, welche die Reflexionsphase noch nicht durchlaufen haben, den Einreichungen der Feedback-Gebenden ebenfalls eine kurze Einschätzung zu deren Beiträgen zu widmen. Eine Kontrolle durch das Betreuerteam erfolgt grundsätzlich nicht; die Interaktionsgestaltung zwischen den *Peers* wird aber durch die Betreuer/innen moderiert. Indem jede einzelne Teilnehmenden-Einreichung mit einem doppelten Feedback (von *Peer- und* Betreuerseite her) versehen wird, entsteht eine starke Fokussierung auf die individuellen Unterschiede und damit ein hohes Maß an Diversitätsorientierung.

Dieses strukturiert-reglementierende Rahmenkonzept wird ergänzt durch vielfältige methodische Interventionen und Mechanismen – etwa durch den Einsatz kompetitiver Elemente (bspw. „Beitrag der Woche“), interaktive Tools (bspw. Foren, Chats, Online-Sprechstunden), eine virtuelle Lernwerkstatt zur selbständigen Bearbeitung von Zusatzübungen oder den Einsatz strukturierter Leitfäden für alle didaktisch operierenden Akteure (Dozent/innen, Tutor/innen). Dem individuellen, persönlichen Kontakt zum Betreuerteam kommt aus unserer Perspektive in allen drei Phasen eine prominente Bedeutung zu: (vgl. zur Heterogenität als Steuerungsinstrument angesichts heterogener Settings allgemein bspw. auch Reinmann 2015a, S. 123 sowie Reinmann 2015b, S. 124). So

erhält in Phase 2 bspw. jeder der eingereichten Beiträge neben den *Peer-Feedbacks* der Arbeitsgruppe ein ausführliches Feedback durch speziell geschulte Tutor/innen (wöchentliche Lektionsübungen) sowie durch die Dozent/innen (semesterbegleitende Aufgaben).

Die hohe Taktung von bis zu 17 semesterbegleitenden Einzelprüfungen (Pflichtbeiträgen) des VR-Konzepts führt zu der – scheinbar – paradoxen Situation eines „Zwangs zur Kreativität“, da in den Übungen stets Aufgaben mit offenen Lösungen gestellt werden. Der weitaus größte Teil der psychologisch-didaktischen Kreativitätstheorien geht davon aus, dass Kreativität die Fähigkeit ist, mit äußeren Zwängen oder inhaltlichen wie formalen Anforderungen gleichwohl produktiv und innovativ umzugehen (vgl. etwa Sternberg 2009; s. auch Braungart 2012 und Schmohl 2013). Insofern ist ein Setting, das offene, genau auf die Themen der einzelnen Lektionen abgestimmte Aufgaben mit deutlicher Strukturierung des Lerndesigns verbindet, ein Kreativitätsimpuls.

6 Zusammenfassung

Das hier vorgestellte Modell ist als ein Vorschlag zu sehen, die eingangs als kritische Momente der Bologna-Reform erwähnten Aspekte wie *Fragmentierung* und *Strukturierung* von Lernarrangements nicht ausschließlich als lernhinderlich zu begreifen. Sofern eine individuelle Betreuung und persönliche didaktische Begleitung gewährleistet sind, kann gerade ein vergleichsweise „geschlossenes“ Konzept auch für eine große Zahl von Studierenden aus unterschiedlichen Fachkontexten ein durchaus lernförderliches und im Hinblick auf Diversität und Heterogenität sogar produktives Setting bilden.

Literatur

Hier sind aus Platzgründen nur die wichtigsten Titel gelistet. Eine vollständige Version finden Sie unter dem u. g. Link auf den ungekürzten Beitrag.

Braungart, G. (2012): Formstrenge als Kreativitätstechnik. Überlegungen zu Sonett, Reim und Metrik zwischen Klopstock und Robert Gernhardt. In: Literaturstraße 13, S. 29–41.

Reinmann, G. (2015a): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd, S. 121–138.

Reinmann, G. (2015b): Studententext Didaktisches Design. Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Hamburg.

Schmohl, T. (2013): Kreativität im Fokus der Rhetorik. In: Knape, J. (Hrsg.): Kreativität. Kommunikation – Wissenschaft – Künste. Berlin: Weidler (Neue Rhetorik, 6), S. 83–106.

Schulmeister, R. (2004a): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U. & Meister, D. M. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster, New York, N.Y., München, Berlin: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 21), S. 19–39.

Schulmeister, R. (2004b): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In: Carstensen, D. & Barrios, B. (Hrsg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, Bd. 29), S. 133–144.

Wild, E. & Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten). Hrsg. v. Hochschulrektorenkonferenz.

Link zum Projekt: www.virtuelle-rhetorik.de

Link zur vollständigen, ungekürzten und frei zugänglichen Version dieses Beitrags:

http://tobias-schmohl.de/wp-content/uploads/2016/02/SchmohlBraungart_VR.pdf



DR. TOBIAS SCHMOHL

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Hochschuldidaktik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
tobias.schmohl@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de



PROF. DR. GEORG BRAUNGART

Eberhard Karls Universität Tübingen
Deutsches Seminar
braungart@uni-tuebingen.de



Heterogenität und Leistung von Studierendengruppen

Schnelle Einschätzung dank Hörsaalabstimmungssystemen

STEPHAN SCHMUCKER
SÖNKE HÄSELER

1 Einleitung

Hörsaalabstimmungsgeräte, sogenannte Clicker (vgl. z. B. Kundisch et al. 2013), werden immer häufiger eingesetzt und haben bereits zahlreiche Anwendungen zur Verbesserung von Lehre erfahren (Kay & LeSage 2009, Caldwell 2007, Simpson & Oliver 2007, Schmucker 2015). Eine Lehrperson kann z. B. mit der Hilfe von Clickern Single- oder Multiple-Choice-Tests durchführen. Die entsprechenden Fragen und die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten werden für alle Studierenden sichtbar projiziert. Die Studierenden können mittels Clicker die ihrer Meinung nach richtige(n) Antwort(en) auswählen. Alle Antworten werden aufgezeichnet und können im Nachgang ausgewertet und bei Bedarf auch an die Studierenden zurückgespielt werden. Dieser Artikel möchte anhand eines konkreten Verwendungsbeispiels einen weiteren, bisher wenig beachteten Vorteil zeigen.

2 Zum Hintergrund

Die Studierendenschaft wird immer heterogener (Willich, Buck, Heine, Sommer 2011, DSW 2014). Daraus erwächst die Sorge, es könne immer schwieriger werden, in großen Kursen einen Unterricht zu gestalten, der (fast) allen gerecht wird (Krüger-Basener, Ezcurra Fernandez, Gößling 2013, Wielepp 2013), weil davon auszugehen ist, dass gewisse Merkmale der Studierenden mit ihrer Leistung korrelieren und deshalb steigende Heterogenität bezüglich der Merkmale auch steigende Heterogenität der Leistungen nach sich ziehen kann.

Eine Lehrperson, die auf einen neuen Kurs trifft, wüsste oftmals gern, wie sich die Gruppe der Studierenden zusammensetzt, weil davon die Gestaltung ihres Unterrichts abhängt. Interessante Merkmale sind z. B. das Leistungsniveau, die Vorbildung (z. B. Schwerpunkte in der gymnasialen Oberstufe) oder die Sprachkompetenz der Studierenden. Diese Informationen stehen ihr nicht oder nur in unbefriedigendem Ausmaß (erster Eindruck im Hörsaal oder Informationen der Fakultät) zur Verfügung. Die Leistung kann die Lehrperson gar nicht einschätzen, und die Leistung aufgrund von optisch wahrnehmbaren Merkmalen der Studierenden prognostizieren zu wollen, ist extrem ungenau und fragwürdig, da anfällig für Vorurteile. Die benötigten Informationen kristallisieren sich normalerweise im

Laufe des Semesters (anhand mündlicher Beteiligung) oder gar erst am Ende (Klausuren) heraus – doch dann ist es zu spät, um die Lehrmethodik anzupassen.

Die Autoren schlagen daher folgendes vor: Am Anfang des Semesters, wenn gerade ausreichend Stoff für einen kurzen Test vermittelt wurde, wird ein solcher mit Clickern durchgeführt. Dem wird ein Frageblock zu denjenigen soziodemographischen Informationen vorangestellt, denen die Lehrperson einen möglichen Einfluss auf die individuelle Leistung der Studierenden zuschreibt. Daraus kann die Lehrperson dann folgende Informationen ziehen:

- 1. Beschreibung der Studierenden.** Wie heterogen ist die Zusammensetzung der Studiengruppe hinsichtlich vorher ausgewählter Merkmale? Das allein kann schon informativ sein, z. B. wenn man erfährt, dass in einem Statistikkurs nur 10 % der Teilnehmenden vorher einen Mathematik-Leistungskurs belegt haben.
- 2. Einschätzung des Leistungsstands.** Die Anzahl der richtigen Antworten steht im Vordergrund, und zwar der Durchschnitt ebenso wie die Streuung. Bei hohem Durchschnitt und geringer Streuung (best case) ist der Unterricht anders zu gestalten als bei niedrigem Durchschnitt und hoher Streuung (worst case). Eine gewisse Lehrerfahrung im betreffenden Modul ist jedoch notwendig, um die Ergebnisse richtig einschätzen zu können.
- 3. Zusammenhang zwischen soziodemographischen Faktoren und Leistung.** Beispielsweise könnte es interessant sein, zu erfahren, dass für 2/3 der Kursteilnehmenden die Unterrichtssprache nicht die Muttersprache ist (Ergebnis aus 1). Dies könnte als Problem gedeutet werden. Eine statistische Analyse könnte jedoch einen vermuteten Zusammenhang zwischen Sprache und Leistung widerlegen.

Eine Lehrperson, die die Antworten auf diese drei Fragen gleich zu Anfang des Kurses kennt, kann ihre Lehre dementsprechend ausrichten und so bessere Resultate erzielen. Dabei können ihr die Clicker helfen, wie wir anhand einer exemplarischen Durchführung im Kurs „Einführung Personal“ an der Universität Hamburg im

Abbildung 1: Classroom-Response-System mit Clickern, Empfänger und Software.



Alter

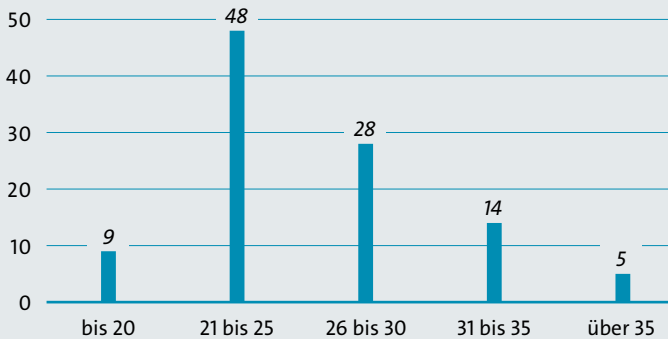


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung des Alters in Jahren.

Hochschulzugangsberechtigung

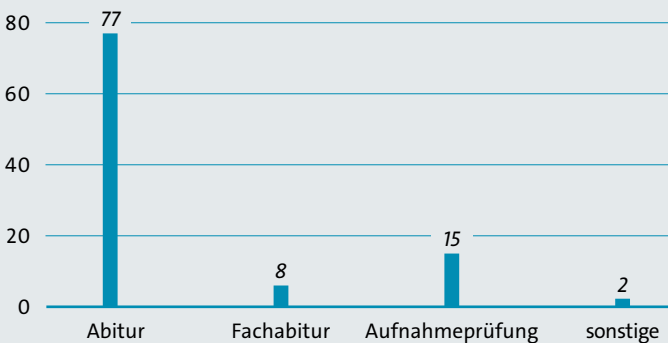


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der Hochschulzugangsberechtigung.

Migrationshintergrund

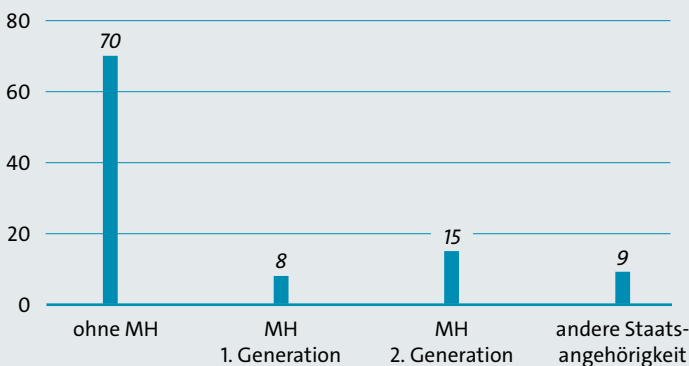


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung verschiedener Ausprägungen des Migrationshintergrunds (MH).

Wintersemester 2013/2014 mit 121 Studierenden zeigen werden. Eine solche Erhebung nimmt nur einmalig wenige Minuten Vorlesungszeit in Anspruch und ist mit ein wenig Übung in ca. zwei Stunden ausgewertet.

2 Heterogenität

Für die vorliegende Untersuchung an der Universität Hamburg wurden vier soziodemographische Merkmale zur Erhebung ausgesucht. Die Studierenden bekamen also vor Beginn des eigentlichen fachlichen Leistungstests vier Fragen zu ihren persönlichen Charakteristika präsentiert, zu denen sie jeweils mittels des Clickers die zutreffende Antwort (Kategorie, z. B. Altersspanne) übermitteln sollten. In anderen Anwendungssituationen werden sich je nach Erkenntnisinteresse der Lehrperson andere Merkmale und ggf. mehr oder weniger als die hier beschriebenen zur Auswahl anbieten. Im Folgenden stellen wir die Hintergründe dieser vier Charakteristika sowie – zunächst rein deskriptiv – ihre Ausprägung in der Gruppe der Studierenden dar.

Das erste Merkmal betrifft das **Geschlecht** der Studierenden, welches für die vorliegende Untersuchung tatsächlich nur von untergeordnetem Interesse ist. In anderen Studiengängen mag ein solcher Anlass durchaus vorliegen. Man denke an Fächer, in denen Studierende eines Geschlechts nur eine kleine Minderheit ausmachen (z. B. Mechatronik gegenüber Hebammenwesen). Für die Mitglieder dieser Minderheit könnte vermutet werden, dass sie in einem größeren Maße als die Mehrheit zu diesem Studium motiviert sind – und deshalb vielleicht bessere Leistungen zeigen. Für die Lehrperson könnte es sich lohnen, einen solchen Effekt zu antizipieren. Im untersuchten Kurs „Einführung Personal“ haben 102 Studierende alle vier soziodemographischen Fragen beantwortet; auf sie bezieht sich jegliche Auswertung, die sich auf diesen Fragenblock stützt. Die Gruppe setzt sich aus 46 Studentinnen und 56 Studenten zusammen.

Anschließend wurde das **Alter** der Studierenden erfasst, mit dem Ergebnis der in Abbildung 2 dargestellten Häufigkeitsverteilung. Wiederum besteht im Kurs „Einführung Personal“ kein konkreter Anlass zur Vermutung eines Alterseffekts, aber auch das wird nicht auf alle Anwendungssituationen zutreffen (s. Abbildung 2).

Das dritte Merkmal betrifft die Art der nachgewiesenen **Hochschulzugangsberechtigung**. Immer mehr Studiengänge öffnen sich für Bewerberinnen und Bewerber ohne allgemeine Hochschulreife (KMK 2014). Die Vermutung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Vorbildung der Studierenden und ihren Studienleistungen liegt nahe (Erdel 2010, Jirjahn 2007). Die deskriptive Statistik für die untersuchte Lehrveranstaltung wird in Abbildung 3 gezeigt. In diesem Fall wurden neben dem Abitur noch drei weitere Arten der Zugangsberechtigung unterschieden: Fachabitur mit mündlicher Aufnahmeprüfung („Fachabitur“), schriftliche und mündliche Aufnahmeprüfung („Aufnahmeprüfung“) und Sonderfälle, wie z. B. Meister_Innen („sonstige“).

Als letztes Merkmal der Studierenden wurden Informationen über deren möglichen **Migrationshintergrund** erhoben. Denkbar wäre, dass für Studierende, die selbst bzw. deren Eltern nicht oder nur teilweise in Deutschland sozialisiert wurden, das Zurechtfinden in der hiesigen Hochschul- und Lehrkultur eine größere Herausforderung bedeutet als für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne solchen Hintergrund. Beispielsweise könnte eine Lehrperson, die erstens einen relativ hohen Anteil von Studierenden mit direktem Migrationshintergrund in ihrer Veranstaltung feststellt und die zweitens im Zuge der im nächsten Abschnitt skizzierten Analyse erfährt, dass ein solcher Hintergrund den Lernerfolg erschweren kann, diese Umstände in der Lehre berücksichtigen – z. B., indem sie die reibungslose Auseinandersetzung mit Abläufen der Studienorganisation nicht als selbstverständlich voraussetzt. Abbildung 4 zeigt die Häufigkeitsverteilung in der untersuchten Studierendengruppe, wobei unterschieden wird zwischen Studierenden ohne Migrationshintergrund, Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund der ersten bzw. zweiten Generation, und Studierenden mit einer anderen Staatsangehörigkeit.

In anderen Studiensituationen als der hier beschriebenen könnte das abweichende Erkenntnisinteresse der Lehrperson die Abfrage einer Reihe von anderen Merkmalen nahelegen, darunter beispielsweise:

- Vorbildung, z. B. bestimmte Schwerpunkte in der gymnasialen Oberstufe

- vorherige Berufserfahrung, z. B. Tätigkeit als Krankenpfleger_In vor Aufnahme eines Medizinstudiums
- Eine Abfrage vorhandener Sprachkenntnisse (entweder durch Selbstevaluation der Studierenden oder durch einen kleinen Sprachtest mittels Clickern) kann bei der Entscheidung helfen, fremdsprachliche Literatur zu verwenden.

3 Leistung

Auf die vier soziodemographischen Fragen folgten acht fachliche Fragen zu bereits im Kurs „Einführung Personal“ vermittelten Inhalten. Zu den Fragen wurden den Studierenden jeweils vier oder fünf Antwortmöglichkeiten genannt, von denen genau eine per Clicker auszuwählen war. Im Mittel wurden 4,14 Fragen richtig beantwortet. Angaben zur Streuung der Leistungswerte sind in diesem Fall nicht zielführend, da Vergleichswerte zu anderen Studierendengruppen fehlen.

Im nächsten Schritt sollen die soziodemographischen Merkmale der Studierenden in Bezug zu ihren Leistungen bei der Beantwortung dieser acht Fragen gesetzt werden. Zu diesem Zweck wird die Anzahl der richtigen Antworten zur abhängigen Variablen einer Regression auf die soziodemographischen Faktoren. Diese vier kategorialen Variablen (Altersklassen, männlich/weiblich, usw.) werden jeweils in Dummy-Variablen aufgeteilt, so dass insgesamt elf solche Einzelvariablen entstehen. Die Tabelle zeigt die Zuordnung der verschiedenen Ausprägungen der vier Merkmale zu neuen Dummy-Variablen, wobei „XXX“ jeweils die Basiskategorie kennzeichnet.

Im „Modell I“ wurden die Merkmale 1:1 in Dummy-Variablen abgebildet. Bei der Schätzung des Modells wurde bewusst das einfachste OLS-Verfahren, das schon mit Microsoft Excel durchgeführt werden kann, verwendet, um keine künstlichen Hürden für eine Durchführung durch Lehrende ohne vertiefte statistische Kenntnisse aufzubauen. Die Ergebnisse der Schätzung sind hier nicht reproduziert – aus dem einfachen Grund, dass für keines der Merkmale ein statistisch signifikanter Effekt auf die Leistung festgestellt werden konnte.

In „Modell II“ wurden die Dummy-Variablen so formuliert, dass jedes Merkmal nur noch zwei Ausprägungen hat, z. B. Alter bis 25 Jahre („jung“ = 1) bzw. darüber („jung“ = 0). Diese Gruppierung wurde so vorgenommen, dass das Erzielen statistisch signifikanter Ergebnisse begünstigt wurde. Auch die Schätzung von Modell II ist schnell zusammengefasst: Das einzige statistisch relevante Ergebnis besteht darin, dass Studierende ohne Migrationshintergrund marginal besser abschnitten als solche mit Migrationshintergrund ($t = 2,259$).

An dieser Stelle mag eingewendet werden, dass das Nicht-Finden von Leistungseffekten (mit einer Ausnahme) nicht am tatsächlichen Fehlen solcher Effekte liegt, sondern an der simplen Methodik, sei es in Bezug auf die Beschaffenheit der Stichprobe, die Art der Leistungsmessung oder die statistische Auswertung. Während dieser Einwand an sich nicht zurückzuweisen wäre, ginge er doch am Ziel der Übung vorbei: Es geht darum, Lehrenden ein Mittel an die Hand zu geben, um auf schnelle und einfache Weise möglicherweise vorliegende starke Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Studierenden und ihren Leistungen zu entdecken – und im besten Fall darauf reagieren zu können. Leistungseffekte, die so schwach sind, dass sie sich nur mit ausgefeilter Methodik nachweisen ließen, sind inso-

fern gar nicht von Interesse. Im Übrigen ist anzumerken, dass dieses im statistischen Sinne negative Ergebnis eher eine gute Nachricht aus Sicht der Lehrperson und der Hochschule darstellt: Die vorhandene, deutlich ausgeprägte und wohl wachsende Heterogenität der Studierenden scheint nicht systematisch mit einer Zergliederung des Leistungsniveaus einherzugehen. Insofern ist nicht zu befürchten, dass zunehmende Diversität an sich eine Herausforderung für die Lehre darstellt.

4 Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrages war es, Lehrenden ein Werkzeug vorzustellen, mit dessen Hilfe der Einfluss von Diversität auf die Leistung der Studierenden aufgedeckt werden kann. Es wurde gezeigt, wie mit Hilfe von „Clickern“ und je einem Satz von fachlichen und soziodemographischen Fragen zu möglichen leistungsbeeinflussenden Merkmalen eine Fülle von Informationen erhoben werden kann, deren Auswertungsmöglichkeiten hier nur skizziert werden konnten.

Dies ist bereits zu Beginn eines Kurses schnell und verhältnismäßig unkompliziert möglich. Die gewonnenen Erkenntnisse können der Lehrperson helfen, ihre Methodik entsprechend anzupassen und so bessere Resultate zu erzielen.

Überführung der sozio-demographischen Merkmale in Dummy-Variablen

MERKMAL	KATEGORIEN	VARIABLEN MODELL I	VARIABLEN MODELL II
GESCHLECHT	männlich	XXX	XXX
	weiblich	weiblich	weiblich
ALTER	bis 20 Jahre	XXX	jung
	21 bis 25 Jahre	25	
	26 bis 30 Jahre	30	XXX
	31 bis 35 Jahre	35	
	über 35 Jahre	35+	
ZUGANG	Abitur	XXX	Abitur
	Fachabitur	FA	XXX
	Aufnahmeprüfung	AP	
	Sonstige	sonst	
MIGRATIONS-HINTERGRUND	kein MH	XXX	kein MH
	MH 1. Generation	MH1	XXX
	MH 2. Generation	MH2	
	andere	andere	



Abbildung 5: Clickereinsatz in Lehrveranstaltung.

Tabelle: Überführung der sozio-demographischen Merkmale in Dummy-Variablen

Literatur

Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. *Life Sciences Education*, 6(1), S. 9–20.

DSW (2014). *Studying today in Germany: 20th social survey of Deutsches Studentenwerk on the social dimension of higher education*. Berlin: Heinrich Druck + Medien.

Erdel, B. (2010). Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? *Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung*, Universität Erlangen-Nürnberg, Bericht 2010–2.

Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59 (3), S. 286–313.

Kay, R. H. & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature, *Computers & Education*, 53, S. 819–827.

KMK – Kultusministerkonferenz (2014). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. Verfügbar unter: <https://uhh.de/fvr1r> [4.5.2016].

Krüger-Basener, M., Ezcurra Fernandez, L. & Gößling, I. (2013). Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord, in: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 162–190.

Kundisch, D., Magenheimer, J., Beutner, M., Herrmann, P., Reinhardt, W. & Zoyke, A. (2013). *Classroom Response Systems*. *Informatik Spektrum*, 36(2), S. 389–393.

Schmucker, S. (2015). Cognitive activation in mass lectures through electronic voting systems in the lecture theatre, in: *International Conference on Quality in Higher Education – ICQH 2014, Proceedings Book*, Sakarya /Turkey, S. 67–72.

Simpson, V. & Oliver, M. (2007). Electronic voting systems for lectures then and now: A comparison of research and practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), S. 187–208.

Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D. (2011). Studienanfänger im Wintersemester 2009 /10. *Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. HIS: Forum Hochschule 6 /2011. Verfügbar unter: <https://uhh.de/41gqm> [4.5.2016].

Wielepp, F. (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in: Pasternack, P. (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen*, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 363–387.



DR. STEPHAN SCHMUCKER

Universität Hamburg
Fakultät für Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften
Fachbereich Sozialökonomie
Wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Lehre
stephan.schmucker@wiso.uni-hamburg.de



DR. SÖNKE HÄSELER

Universität Hamburg
Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität
Associate Fellow
soenke.haeseler@uni-hamburg.de



HOOU

- 68 **Hamburg Open Online University (HOOU)**
von Kerstin Mayrberger, Monika Bessenrodt-Weberpals, Marc Göcks und Sönke Knutzen
- 74 **Digitale Qualifizierung für den kulturellen Wandel an Hochschulen**
von Ellen Pflaum und Mirjam Bretschneider
- 76 **Der gemeinsame Weg zu einem Lernarrangement in der Hamburg Open Online University**
von Axel Dürkop und Tina Ladwig



Hamburg Open Online University (HOOU)

Ein Überblick zum Vorprojekt

KERSTIN MAYRBERGER
MONIKA BESSENRODT-WEBERPALS
MARC GÖCKS
SÖNKE KNUTZEN

Über das hochschulübergreifende Kooperationsprojekt Hamburg Open Online University (HOOU) wird seit gut einem Jahr vielerorts berichtet. Im Herbst 2015 hat die Steuerungsgruppe der HOOU im Rahmen einer Keynote auf der Gemeinschaftsveranstaltung Campus Innovation des Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) und Konferenztage Studium und Lehre der Universität Hamburg einen zusammenfassenden Überblick zum aktuellen Stand des komplexen Kooperationsprojekts gegeben (vgl. <http://www.hoou.de/p/2016/01/04/die-hoou-stellt-sich-auf-der-campus-innovation-2015-der-oeffentlichkeit>). Mit diesem Beitrag werden von Seiten der Steuerungsgruppe der HOOU abermals die wichtigsten Punkte aktualisiert zusammengefasst, damit in der weiteren Diskussion zur Entwicklung der HOOU nunmehr hieran angeknüpft werden kann.

Status Vorprojekt

Derzeit hat die HOOU den Status eines sogenannten Vorprojekts, das von Frühjahr 2015 bis Ende 2016 von der Freien und Hansestadt Hamburg mit ca. 3,7 Mio. Euro gefördert wird. Ziel dieser Vorprojektphase ist es, gemeinsam aus unterschiedlichen Perspektiven *zeitgleich* sowohl das Konzept einer HOOU zu schärfen, die technologische Basis für die HOOU in engem Austausch mit den Akteuren zu entwickeln und prototypisch zu schaffen als auch didaktische Szenarien für das akademische Lehren und Lernen im Sinne der HOOU-Idee durch Beratungs-, Qualifizierungs- und Supportmaßnahmen zu fördern. Darüber hinaus sollen formale und strategische Fragen vor allem zu Institutionalisierung, Recht, Kapazität und Qualität gleichermaßen bearbeitet werden. Übergeordnetes Anliegen ist es hierbei, keine Parallelstrukturen zu bestehenden institutionellen Angeboten aufzubauen, sondern Synergien zu nutzen und – wo nötig – ergänzende Strukturen zu etablieren.

Idee der HOOU

Alle beteiligten Personen eint die Idee von einer HOOU, in der in einer offenen, agilen Lernarchitektur Gruppen und Teams von Lernenden idealerweise interdisziplinär, kollaborativ und vernetzt – und damit auch institutionenübergreifend – zusammen mit einer am akademischen Lernen interessierten Öffentlichkeit fachliche Problemstellungen und Fragen bearbeiten, Lösungswege finden und damit im Idealfall sogar gemeinsam neue Erkenntnisse gewinnen.

Diese durchaus vom Idealismus eines veränderten Lernens getragene Grundidee wird sich sicherlich im weiteren Prozess und in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Hochschulpraxis, aber vor allem im Umgang mit nicht-univer-

sitären Lernenden, noch stellenweise anpassen. Doch lassen sich derzeit die folgenden vier Bereiche des sogenannten Markenkerns benennen, die das Wesen der HOOU charakterisieren (sollen):

- 1. Lernendenorientierung & Kollaboration:** Bei der Entwicklung von Lernszenarien und Materialien wird konsequent von den Lernenden aus gedacht, was ihre Ziele, Kompetenzen und entsprechend auch ihre unterschiedlichen Biografien sowie individuellen Lernwege implizieren – insbesondere, wenn sich idealerweise kollaborativ arbeitende Lerngruppen aus unterschiedlichen Institutionen, Disziplinen oder allgemein der interessierten Öffentlichkeit zusammensetzen. Von Seiten der Lernarchitektur wird die Lernendenorientierung dergestalt mitgedacht, dass durch intelligente Vorschlagsmechanismen auch selbstbestimmte, eher informelle und an spezifischen Problemstellungen und Themenfeldern orientierte Lernprozesse unterstützt werden können.
- 2. Wissenschaftlichkeit:** Das Lernen im Kontext der HOOU orientiert sich an akademischem Lernen und fördert das Problemlösen, das gemeinsame Reflektieren und Gestalten, und damit im Wesentlichen das wissenschaftliche Denken und Arbeiten. Die Lernmaterialien haben akademisches Niveau und entstammen dem wissenschaftlichen und künstlerischen Kontext oder sind wiederum Ergebnis und Produkt von individuellen oder gemeinsamen Lernprozessen.
- 3. Öffnung für neue Zielgruppen & zivilgesellschaftliche Relevanz:** Die HOOU wendet sich nicht nur an die Studierenden der beteiligten Hochschulen, sondern möchte ausdrücklich über diese hinaus neue Zielgruppen einladen, die an einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit akademischen Inhalten interessiert sind. Für die Bearbeitung und Lösung von zivilgesellschaftlich relevanten Fragestellungen wird durch eine Vielzahl von Perspektiven ein besonderer Wert und höhere Qualität erwartet.
- 4. Openness / OER:** Die HOOU orientiert sich an einer Idee von Offener Bildung oder Open Education. Sie zielt konsequent darauf ab, dass Lernmaterialien als (möglichst echte) Offene Bildungsressourcen bzw. Open Educational Resources (OER) über die HOOU zur Verfügung stehen oder erstellt sowie weiterverarbeitet und geteilt werden. So liegen OER in unterschiedlichem Grad der Strukturierung und Kopplung vor, d. h. beispielsweise in Form von Lernarrangements zum Mitmachen, zum Weiternutzen, Materialsammlungen oder Diskussionen über Materialien. Darüber hinaus folgt die HOOU mit der Idee der Offenheit einer technologischen Offenheit durch eine Verwendung von Open Source Software, einer rechtlichen Offenheit durch Nutzung von offenen Lizenzen, einer sozialen Offenheit ebenso wie der Eröffnung von Handlungs- und Lernräumen in der didaktisch offenen Gestaltung der unterschiedlichen Lernszenarien. Offenheit drückt sich darüber hinaus im Zugang zu Materialien und Interaktionen im Sinne einer möglichst großen Barrierefreiheit aus.

Organisation und Struktur

Am Projekt beteiligt sind die sechs staatlichen Hochschulen Hamburgs: die Universität Hamburg (UHH) mit dem Universitätsklinikum Hamburg Eppendorf (UKE), die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg), die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH), die Hochschule für Musik und Theater (HfMT), die Hochschule für Bildende Künste (HFBK) sowie die Hafencity University (HCU) zusammen mit dem Multimedia Kontor Hamburg (MMKH). Sie kooperieren eng mit der Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung (BWFG) sowie der Senatskanzlei. Für die Vorprojektphase sehen die Akteurinnen und Akteure einen Zeitraum

Markenkern der HOOU



Netzwerk der Kooperationspartner



Quelle: HOOU



**PROF. DR.
MONIKA BESSENRODT-WEBERPALS**

Vizepräsidentin für Studium und Lehre
Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
monika.bessenrodt-weberpals@
haw-hamburg.de
www.haw-hamburg.de



DR. MARC GÖCKS

Multimedia Kontor Hamburg
Geschäftsführer und Projektleiter eCampus
m.goecks@mmkh.de
www.mmkh.de

bis Ende 2016 bzw. in einer kostenneutralen Fortführung bis Anfang 2017 vor. Die HOOU wird getragen von zahlreichen beteiligten Personen, die in im Prozessverlauf bisher gewachsenen und sich weiter ausformenden Strukturen miteinander arbeiten: So sind zuerst die zahlreichen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den unterschiedlichen Standorten zu nennen, die hochschulübergreifend vor allem in den Bereichen Technik, Entwicklung, Design & Kommunikation, Didaktik oder der operativen Koordination dieser Prozesse zur erfolgreichen Erstellung des Produkts HOOU beitragen, sowie alle Personen einschließlich der Bibliotheken, die mit ihrem Fachwissen an den drei hochschulübergreifenden Expertengruppen ‚Plattform & Konzept‘ (Leitung Prof. Dr. Sönke Knutzen /TUHH & Dr. Marc Göcks /MMKH), ‚Digitale Qualifizierung‘ (Leitung Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals /HAW) oder ‚Open Educational Resources / OER‘ (Leitung Prof. Dr. Kerstin Mayrberger / UHH) teilnehmen, aus denen sich derzeit wiederum zwei expertengruppenübergreifende Arbeitsgemeinschaften gebildet haben: eine zur Kommunikation innerhalb und über die HOOU (vor allem via www.hoou.de) sowie eine zur Frage der Metadaten.

Die Produktentwicklung der HOOU wird im Sinne einer agilen Entwicklung durch die operative Koordination organisiert, um zum einen der Komplexität der Anforderungen gerecht zu werden und zum anderen, um die Entwicklung in enger Abstimmung mit allen Stakeholdern (Hochschulen, BWFG, Early-Bird-Projekte, interessierte Öffentlichkeit) voranzutreiben. Diese Komplexität in der kollegialen, institutionenübergreifenden Zusammenarbeit wird strategisch durch die Lenkungsgruppe der HOOU unter Leitung der BWGF gesteuert, in der Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Institutionen versammelt sind und die die HOOU zugleich gemeinsam verantworten.

Als Scharnier zwischen der Lenkungsgruppe und den Expertengruppen sowie der operativen Koordination wirkt die Steuerungsgruppe oder das Steering Committee, das sich aus den Leiterinnen und Leitern der zuvor genannten Expertengruppen zusammensetzt.

Die Expertengruppen und operative Koordination

Die drei Expertengruppen fokussieren jeweils bestimmte Fragestellungen und bearbeiten konkrete Bausteine für die Praxis der HOOU. So beschäftigt sich die Expertengruppe ‚Open Educational Resources (OER)‘ aus vielfältigen Perspektiven mit offen zugänglichen, digitalen Bildungsmaterialien: Angefangen mit der Auseinandersetzung und den Konsequenzen einer Kultur des Teilens und der Verwendung freier Lizenzen im akademischen Kontext, über die Frage der Qualität und Qualitätssicherung von OER wie auch die Auffindbarkeit und Strukturierung von OER bis hin zu strategischen Überlegungen einer offenen Bildung und die Rolle von OER für die Gestaltung einer offenen Bildungspraxis (Open Educational Practice – OEP).

Die Expertengruppe ‚Digitale Qualifizierung‘ knüpft hier direkt an. Ihre maßgebliche Aufgabe ist es, ein der HOOU-Idee angemessenes Qualifizierungskonzept zu entwickeln, das nutzerorientiert den Projekten sowie Akteurinnen und Akteuren Angebote macht und sie sinnvoll im Erwerb einer spezifischen mediendidaktischen Kompetenz zur Open Education fördert und diese nach Bedarf auch zertifiziert. Die Formen der Qualifizierungsformate sind vielfältig, sie reichen von einfachen FAQs über hochschulübergreifende Workshops bis zur individuellen Prozessbegleitung der Projekte und zielen insgesamt auf die Idee der Bildung einer Community of Practice ab (vgl. die nachfolgenden Beiträge, die die angebotenen Varianten der Qualifizierung in der Vorprojektphase der HOOU ausführlicher aufzeigen).

Die Expertengruppe ‚Plattform & Konzeption‘ arbeitet daran, die vielfältigen und häufig noch nicht klar definierbaren Anforderungen an die Lehr-Lernszenarien aus den Early-Bird-Projekten heraus zu verdichten, visuell zu gestalten

und in einer offenen Architektur abzubilden. Aus dieser Expertengruppe heraus wird das Entwicklerteam der HOOU durch die operative Koordination der Expertengruppe gesteuert, die zudem als Schnittstelle zwischen den Expertengruppen sowie den jeweiligen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern der Hochschulen fungiert, um die Entwicklung des Produkts HOOU in Abstimmung mit den Bedarfen der Akteurinnen und Akteure und Stakeholder nach agilen Prinzipien voran zu treiben.

Early-Bird-Projekte

Last but not least sind das Herzstück der Vorprojektphase der HOOU die mittlerweile mehr als 50 sogenannten Early-Bird-Projekte an allen beteiligten Hochschulen einschließlich des UKE. Diese Projekte werden aus HOOU-Mitteln gefördert, um lernendenorientierte Szenarien zu entwickeln und für diese OER als Lernmaterialien zu erstellen oder vorhandene Materialien hinsichtlich ihrer OER-Fähigkeit zu überarbeiten. Die Projekte zeigen eindrucksvoll auf, dass von den Geisteswissenschaften bis zu den MINT-Fächern, von den Sprachen bis zu den Lebenswissenschaften, von der Musik und Kunst bis zur Architektur jedes Fach einen Weg finden kann, ein Lernen im Sinne der HOOU-Idee zu realisieren. Die Personen, die sich schon jetzt auf ein Early-Bird-Projekt einlassen, sind dabei besonders mutig, denn sie müssen mit einer doppelten Komplexität umgehen können. Zum einen, dass die HOOU-Plattform parallel im Entstehen ist, während sie didaktische Szenarien im Sinne einer idealen HOOU-Idee entwickeln (wobei sie durch das HOOU-Team unterstützt werden). Zum Anderen dienen ausgewählte Szenarien wiederum als Referenz für die agile Entwicklung der Plattform. Doch auch diese Komplexität und Ambivalenz meistern zu können ist ein Kernmerkmal von Wissenschaft. Eine Übersicht über alle Projekte in Form von Minipodcasts entsteht sukzessive auf dem Informationsblog www.hoou.de zum Projekt.

Das HOOU-Projekt ist insgesamt ambitioniert und couragiert – doch wie auch für das Lernen auf der HOOU-Plattform intendiert, zeigt sich im Prozess der Entstehung, dass Kommunikation, Kollaboration, Austausch und gemeinsame Weiterentwicklung sowie Bearbeitung von Ideen und Konzepten genau zielführend sind, um etwas Neues zu schaffen.

Die Autorinnen und Autoren sind Mitglieder der Steuerungsgruppe der HOOU.

Weitere Informationen zur HOOU finden Sie unter www.hoou.de.



PROF. DR. KERSTIN MAYRBERGER

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL)
Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule mit Schwerpunkt Mediendidaktik
kerstin.mayrberger@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de



PROF. DR. SÖNKE KNUTZEN

Vizepräsident für Lehre
Technische Universität Hamburg-Harburg
Leiter des Instituts für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
s.knutzen@tuhh.de
www.itbh-hh.de

Digitale Qualifizierung für den kulturellen Wandel an Hochschulen

ELLEN PFLAUM
MIRJAM BRETSCHNEIDER

Die Hamburg Open Online University (HOOU) möchte als Verbundprojekt aller staatlichen Hamburger Hochschulen einen kulturellen Wandel hin zur offenen Hochschule initiieren. Ziel des Projekts ist es, offene und innovative Lernarrangements zu entwickeln und diese auf einer eigenen Plattform zu veröffentlichen. Derzeit befindet sich die HOOU in einer Vorprojektphase, in der 56 thematisch verschiedene Vorhaben durch Mitglieder der einzelnen Hochschulen konzeptionell umgesetzt werden.

Aber wie geht die HOOU vor, damit die offenen Lernarrangements der Content-Produzierenden die Qualitätskriterien des Markenkerns (vgl. K. Mayrberger, Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert, S.10–17) der HOOU erfüllen? Mit der Beantwortung dieser Frage beschäftigt sich die Expertengruppe „Digitale Qualifizierung“, in der sich Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Hochschulen, des MMKH und des UKE darüber austauschen, mit welchen Formaten, Medien und Methoden die OER-Projektleitungen am besten für die Erstellung offener Lehr-Lern-Materialien vorbereitet werden können.

Das Konzept der digitalen Qualifizierung für die Produktion von Open Educational Resources (OER) zielt im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf Kenntnisse, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (BMBF, o.J.) in den folgenden Kategorien ab:

- Open Education
- Medienrecht
- Mediendidaktik: lernendenorientiertes Design von Lernarrangements
- Medienproduktion und technische Infrastruktur

Neben den ganz pragmatischen Kenntnissen und Kompetenzen in der Konzeption

und Produktion von digitalen Lernressourcen stellt insbesondere der Umgang mit Offenheit in der akademischen Bildung die Produzierenden vor vielfältige Herausforderungen inhaltlicher, struktureller und persönlicher Natur. Hier spielt vor allem die eigene Haltung eine große Rolle: Lehrende oder Produzierende müssen den Wandel der eigenen Lehre mit alleiniger Kontrolle über Lehrinhalte, Durchführung und Prüfung zur arbeitsteiligen Produktion von Lehr-Lern-Materialien aushalten und mitgestalten (vgl. Kerres 2002).

Der Umgang mit Offenheit umfasst aber nicht nur die möglichst freie Verfügbarkeit, Lizenzvergabe oder Formatwahl und die Abgabe von Kontrolle über die Inhalte. Offenheit kann auch ein wichtiger Impuls für didaktische Innovation sein. Lernende können aktiv(er) in den Lehr-Lernprozess einbezogen werden, wenn das Lehr-Lern-Setting sie beispielsweise zur Diskussion angeregt oder kollaborativ an wissenschaftlichen Problemstellungen gearbeitet werden kann (vgl. Deimann, Neumann, Muuß-Merholz 2015).

Um die Entwicklung innovativer, offener und lernendenorientierter Lernarrangements voranzubringen, müssen die OER-Produzierenden den Unterschied zwischen Lernräumen als Ort der Wissensvermittlung und Lernräumen als Kontext für die eigenständige Konstruktion, Diskussion und Reflexion selbst erfahren. Das Programm der „Digitalen Qualifizierung“ ermöglicht ihnen, sich vor ihrem individuellen Hintergrund und entsprechend des eigenen Interesses und der eigenen Bedürfnisse für die Produktion von OER zu qualifizieren, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihren eigenen Handlungsspielraum damit zu erweitern (ausführlicher siehe Faulstich & Ludwig (2004): Expansives Lernen).

Offenheit kann auch ein wichtiger Impuls für didaktische Innovation sein.

Die OER-Produzierenden werden im Verlauf ihres Erstellungsprozesses auf offene Fragen oder Herausforderungen stoßen. Durch die verschiedenen Medien, Werkzeuge und Methoden kann entsprechend der Bedürfnisse die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand unterstützt werden. Dabei berücksichtigt das Programm die folgenden Formate zur Digitalen Qualifizierung:

- Interaktive Workshops zu diversen Themenkomplexen als kurze, anschlussfähige Module
- Mediendidaktische Prozessbegleitung und Mediensupport
- Prozessbegleitende medienrechtliche Beratung durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren
- Einbezug offener und digitaler Bildungsressourcen

Ein weiterer wichtiger Baustein zur Initiierung und Unterstützung des kulturellen Wandels sind die Communities of Practice. In hochschul- und disziplinübergreifenden Netzwerktreffen sollen die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, sich über Fachdisziplinen hinaus methodisch, didaktisch oder inhaltlich auszutauschen.

Die digitale Qualifizierung kann ein erster Schritt zum kulturellen Wandel zur offenen Hochschule sein, sollte aber nicht als einzige Möglichkeit betrachtet werden (vgl. Ebner et al. 2015). Um einen Effekt zur Öffnung der Hochschulen zu erreichen, sollten außerdem verschiedene Maßnahmen, die Umfeld, zeitliche Ressourcen, Infrastruktur, Weiterbildungsmaßnahmen und Anreizsysteme der beteiligten Hochschulen umfassen, kombiniert werden (vgl. Ebner, Schön 2002).

Literatur

BMBF (o.J.): Wie ist der DQR aufgebaut? Verfügbar unter: <https://uhh.de/qgy34> [15.1.2016].

Deimann, M., Neumann, J. & Muuß-Merholz, J. (2015); Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Verfügbar unter: <https://uhh.de/yjzi3> S. 34 [19.1.2016].

Ebner, M., Köpf, E., Muuß-Merholz, J., Schön, M., Schön, S. & Weichert, N. (2015); Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). Verfügbar unter: <https://uhh.de/t3j9e> S. 97 [19.1.2016].

Ebner, M. & Schön, S. (2015); Offene Bildungsressourcen als Auftrag und Chance – Leitlinien für (medien-) didaktische Einrichtungen an Hochschulen; In: Reinmann, Ebner & Schön (2015) Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Verfügbar unter: <https://uhh.de/lqvx9> S. 19 ff. [19.1.2016].

Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004); Expansives Lernen; Schneider Hohengehren Verlag.

Kerres, M. (2002); Medien und Hochschule. Strategien zur Erneuerung der Hochschullehre. Verfügbar unter: <https://uhh.de/57am3> S. 3 [19.1.2016].

ELLEN PFLAUM, M. A.

Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Arbeitsstelle Studium und Didaktik (ASD)
Mediendidaktik HOOU@HAW
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
ellen.pflaum@haw-hamburg.de
www.haw-hamburg.de/qualitaet-in-der-lehre/hoouhaw

DIPL.-PÄD. MIRJAM BRETSCHNEIDER

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Digitales Lehren und Lernen (DLL)
Projekt Hamburg Open Online University (HOOU)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
mirjam.bretschneider@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de

AXEL DÜRKOP
TINA LADWIG

Die *Hamburg Open Online University (HOOU)* hat sich zum Ziel gesetzt, Lernangebote zu schaffen, die auf die heterogenen Bedürfnisse von Lernenden abzielen, Kollaborationen dieser unterstützen, zivilgesellschaftlich relevant sind, neue Zielgruppen ansprechen und offen im Sinne der Erstellung von Open Educational Resources (OER) sind. Entsprechend dieser Ziele werden aus den sieben beteiligten Institutionen (vgl. www.hoou.de) neue technische Lösungen entwickelt und erprobt.

Um ein möglichst umfassendes Bild von den Vorstellungen der unterschiedlichen Nutzerinnen und Nutzer hinsichtlich der Online-Werkzeuge und Mediennutzung zu erhalten und die Akzeptanz der Angebote bei den späteren Lernenden früh zu ermitteln, greift die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) bei der Entwicklung der Lernangebote einen partizipatorischen Ansatz auf, der aus der agilen Softwareentwicklung stammt: das sogenannte *User Story Mapping (USM)* (vgl. Patton, 2014). Dabei werden im Vorfeld zunächst die relevanten Stakeholder des zu konzipierenden Lernarrangements identifiziert. Aus den bisherigen Erfahrungen zeichnet sich ab, dass diese häufig das Initiatorenteam des Lernarrangements, Vertreterinnen und Vertreter der Lernenden, der Rechenzentren, der Öffentlichkeitsarbeit sowie der Workshopmoderierenden sind. Genauso heterogen wie die Gruppe sind auch die Vorkenntnisse der am Workshop beteiligten Personen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien. Entsprechend stellt der Workshop selbst einen Lern- und Qualifizierungsprozess dar (vgl. Cohn, 2010), der die Fachdisziplin, in der das Lernarrangement eingebettet ist, mit Methoden der Didaktik und den Potenzialkategorien digitaler Medien (vgl. Howe/Knutzen, 2013) verknüpft. Der Workshop ist in drei Phasen unterteilt und verfolgt das Schema, dass alle Teilnehmenden ihre individuellen Vorstellungen formulieren, die dann in der Gruppe diskutiert werden, so dass sich ein *shared understanding* für das Lernarrangement herausbildet.



Der gemeinsame Weg zu einem Lernarrangement in der Hamburg Open Online University

Phase I gibt Raum für das Kennenlernen der Teilnehmenden, die Vermittlung der Ziele der HOOU und die Vorstellung der Methode. Es wird verdeutlicht, dass Offenheit im HOOU-Kontext nicht die Produktion von Kursen im Stil von xMOOCs bedeutet, sondern Formen des lernenden Miteinanders angestrebt werden, deren Konzeption Ziel des USM-Workshops sind. In Phase II erzählt das Initiatorenteam seine Perspektive auf die Geschichte des Lernarrangements. Danach sind alle Teilnehmenden aufgefordert, potenzielle Outcomes (in Abgrenzung zu Outputs, vgl. Patton, 2014) zu formulieren und gemeinsam auszuhandeln, so dass sich ein *shared understanding* aller Stake-

holder bezüglich der Outcomes des Lernarrangements herauskristallisieren kann. Anschließend wird so offen wie möglich versucht, potenzielle User zu modellieren. Die Anwesenheit von Stellvertreterinnen und Stellvertreter potenzieller Usergruppen ermöglicht eine Reduktion des „Ratens“ von Anforderungen, wenn in der Folge User Stories geschrieben werden. Dabei ist es wichtig, diese streng nach einem bestimmten Schema zu notieren. Als hilfreich für die sich anschließende Suche nach technischen Lösungen hat sich folgendes Formulierungsschema bewährt: „Als (Nutzerrolle) möchte ich (Anforderung), damit / um zu (Grund für die Anforderung)“ (vgl. Cohn



Abbildung: Momentaufnahme aus einem USM (User Story Mapping)-Workshop an der Hochschule für bildende Künste (HFBK) Hamburg.

2010). Die individuell formulierten User Stories werden an einer Wand gesammelt (vgl. Abb.), nach Themenbezug hinsichtlich des Lernprozesses zusammengefasst und in der Gruppe vorgestellt. Durch den erneuten Diskussions- und Aushandlungsprozess verbessert sich das *shared understanding* hinsichtlich der Geschichte des Lernarrangements. In Phase III werden basierend auf den Outcome-orientiert formulierten User Stories, mögliche technische Realisierungen und deren Realisierbarkeit besprochen. Im Anschluss an den Workshop wird versucht, mit Hilfe freier Softwaretools schnell eine erste Umsetzung des Lernarrangements zu realisieren, die allen zur Evaluation verfü-

bar gemacht wird. In einem Folgeworkshop werden die gemachten Erfahrungen wieder gemeinsam diskutiert und das Konzept, auch im Hinblick auf den Gesamtkontext der HOOU angepasst.

Im Vergleich zu anderen Ansätzen des partizipativen *learning designs* (vgl. Mor, 2012 und 2015) zeichnet sich der USM-Workshop dadurch aus, dass er leicht und niedrigschwellig verschiedenste Stakeholder integrieren kann. Er verlagert wichtige Lernprozesse schon in die Konzeptionsphase, deckt Qualifikationsbedarfe bei allen Beteiligten auf und stärkt durch seinen offenen Ansatz die emotionale Beteiligung des Einzelnen. Außerdem verhindert er die frühe Festschreibung von Anforderungen und setzt auf mündliche Aushandlung. Nachdem sich das Konzept als gewinnbringend in der Zusammenarbeit mit den Stakeholdern der Hochschulen erwiesen hat, sollen in den nächsten Entwicklungszyklen Vertreterinnen und Vertreter von Zielgruppen außerhalb der Hochschulen an den Workshops teilnehmen, um dem offenen Ansatz der HOOU gerecht zu werden und in jeder Phase der Entwicklung ein wertvolles und breit akzeptiertes Lernarrangement zu erhalten.

Literatur

Cohn, M. (2010). User Stories. Heidelberg [u. a.]: mitp.

Howe, F. & Knutzen, S. (2013). Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Eine Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung am Beispiel der Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Bremen, Hamburg: foraus.de, Verfügbar unter: <https://uhh.de/arz7w> [25.01.2016].

Mor, Y. & Warburton, S. (2015). Practical Patterns for Active and Collaborative MOOCs: Checkpoints, Fishbowl and See Do Share. eLearning, S. 48.

Mor, Y., Warburton, S. & Winters, N. (2012). Participatory Pattern Workshops: A Methodology for Open Learning Design Inquiry. *Research in Learning Technology*, 20(0), Verfügbar unter: <https://uhh.de/1fpl4> [25.01.2016].

Patton, J. (2014). *User Story Mapping. Discover the whole story, build the right product.* Sebastopol, CA: O'Reilly.



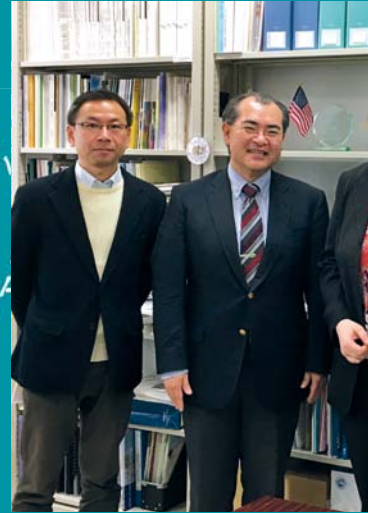
DR. TINA LADWIG

Technische Universität Hamburg-Harburg
 Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
 Projektleitung Hamburg Open Online University
 HOOU@TUHH
 tina.ladwig@tuhh.de
 www.itbh-hh.de



AXEL DÜRKOP

Technische Universität Hamburg-Harburg
 Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
 Wissenschaftlicher Mitarbeiter
 axel.duerkop@tuhh.de
 www.itbh-hh.de



Unterwegs

Mit Abstand betrachtet Hamburg – Japan – Südkorea – Hamburg

KERSTIN MAYRBERGER

Im April 2016 hatte ich die Gelegenheit, eine Dienstreise besonderer Art absolvieren zu können: Als Teil der Asien-Delegation der Universität Hamburg (UHH) und mit dem Auftrag versehen, nach Kooperationspartnerinnen und -partnern in Japan und Korea Ausschau zu halten, konnte ich eine Reihe inspirierender Gespräche an der University of Tsukuba, University of Tokyo, Kyoto University und Osaka University in Japan sowie auch an der Seoul National University in Südkorea führen.

Gemeinsam mit Präsident Lenzen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Präsidialbüros und der Abteilung Internationales sowie mit zwölf Kollegen und Kolleginnen aus den Fakultäten der UHH fanden zeitgleich Gespräche statt. Für mich war hierbei leitend herauszufinden, inwiefern an den fünf besuchten Universitäten mit ganz unterschiedlicher Größe und Profilierung für die Fakultät Erziehungswissenschaft, die zentralen Organisationseinheiten Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) und das Universitätskolleg (UK) sowie für mein eigenes Fach Möglichkeiten und vor allem Interessenlagen bestehen, auf bilateraler oder institutioneller Ebene in den Bereichen

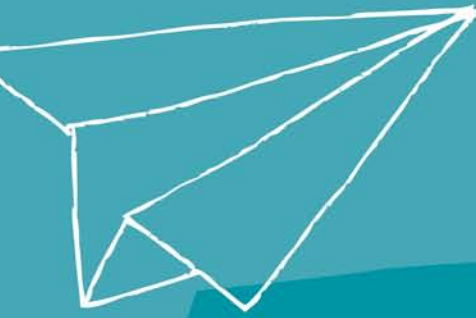


Abbildung 1: Besuch an der
Kyoto University.
Abbildung 2: Kirschblüte am
Kaiserpalast in Tokio.
Abbildung 3: Hauptgebäude der
Kyoto University.

Forschung, Entwicklung oder Lehre eine Kooperation anzugehen – sei es nun im Bereich von „staff exchange“, gemeinsamen Forschungsprojekten, Publikations- oder Konferenzaktivitäten oder im Austausch von Studierenden. Besonders interessant war für mich die fachliche und zugleich organisatorische Perspektive in den Bereichen von Educational Media Research and Development und Learning Environment and Educational Technology im Kontext von Education in Liberal Arts and Sciences wie auch Excellence in Higher Education sowie Teaching and Learning Support. Dabei trat überraschend schnell hervor, dass sich sowohl die groben fachlichen Interessen im Bereich Forschung und Entwicklung in der Medien- und Hochschuldidaktik sowie bei „Übergängen“ zwischen Bildungsinstitutionen ähneln (Open Education, MOOC, Mobile Learning, Active Learning, curriculum development research, institutional research, educational reform and education of future: high school – university) als auch im Bereich hochschuldidaktischer Angebote für Hochschullehrende (Faculty Program, Higher Education Certificate).

Die institutionelle Struktur an drei der besuchten Hochschulen in Japan glich tendenziell ebenfalls dem deutschen Ansatz, hochschul- und mediendidaktische Fragen zu koppeln – wobei sich bei den Institutionen deutlich die Profile hinsichtlich Service für Hochschullehrende gegenüber Forschung und Lehre, Curriculum und die Institution Hochschule unterschieden.

An einigen Hochschulen bestand die Möglichkeit, auch mit Lehrenden ins Gespräch zu kommen, direkt an einem Kurs teilzunehmen oder mit Studierenden am Rande einer Campus-Führung über ihren Studienalltag zu sprechen. Besonders in Japan wurde allerdings deutlich, dass sich unsere Bildungssysteme in besonderer Weise unterscheiden: So wird derzeit beispielsweise angestrebt, schon in der Schule entgegen der bisherigen Tradition, verstärkt auf die Aktivierung der Lernenden zu setzen, was sich möglichst in der Hochschule fortsetzen soll. Da in der asiatischen Hochschulwelt das Studium offenbar oft als die spannendste Phase im Leben wahrgenommen wird und es vor allem wichtig ist, dass man an einer bestimm-



Abbildung 4: Osaka-Dotonbori.



Abbildung 5: Japanischer Garten.



Abbildung 6: Besuch an der Osaka University.

ten Hochschule angenommen worden ist, ist es für Lehrende eine besondere Herausforderung, die Studierenden didaktisch sinnvoll zu aktivieren.

Auch für die Delegation gab es entspannte Phasen zwischen den dienstlichen Terminen. So konnten wir die Varianten der japanischen Kirschblüte in den unterschiedlichen Städten erleben und gemeinsam mit vielen Menschen vor Ort die besondere Zeit des „cherry blossom“ – der Kirschblüte – genießen.

Besonders beeindruckend war das Wochenende zur Halbzeit in der alten Kaiserstadt Kyoto. Denn hier konnten wir Dank der kundigen Kollegen aus dem Asien-Afrika-Institut sowohl bei einem von ihnen geführten und durch beiläufige, fachkundige Erläuterungen zur Kultur und Religion Japans abgerundeten sehr anregend gestalteten Stadtspaziergang ein wenig mehr Japan selbst erleben – abgerundet mit einem traditionellen Japanischen Abendessen mit der gesamten Delegation.

Eine Dienstreise mit dieser besonderen Mischung aus Kultur-, Fach- und Organisationsaustausch hat den

Vorteil, dass man über den Rand des eigenen Faches, der Fakultät wie auch der Hochschule schaut und den (Lehr-)Alltag mit Abstand betrachten kann. Besonders Vergnügen hat mir das informelle Lernen innerhalb einer interdisziplinär zusammengesetzten Reisegruppe bereitet, wenn man sich vor Ort in den Hochschulen Labore, Technologien, den Botanischen Garten oder ein Universitätsmuseum anschaut. Dinge, für deren Erledigung häufig etwas Abstand vom Alltag nötig ist. Insofern hoffe ich, dass die Gegenbesuche der interessierten Kolleginnen und Kollegen den regen Austausch untereinander und das weitere Kennenlernen der eigenen Hochschule und ihrer Angebote auch in naher Zukunft intensiv fördern werden, um den Abstand zu den wichtigen Dingen zu verringern.

Mehr dazu im Newsletter:
<https://uhh.de/bfrab>

SYNERGIE-BLOG

Digitalisierungsaustausch

Liebe Leserinnen und Leser,

unserer Website (www.synergie.uni-hamburg.de) und die vorliegende Ausgabe des Fachmagazins bieten einen Überblick über fachliche Beiträge und Themen der Digitalisierung in der Lehre. Dort finden Sie auch den Abo-Verteiler, falls Sie das Magazin als Druckausgabe beziehen möchten oder sich per E-Mail über neue Ausgaben informieren lassen möchten. Doch neben den vorgestellten Ideen, Anregungen und Erfahrungen aus der Lehrpraxis ausgewählter Autorinnen und Autoren möchten wir gern mit der großen digitalen Fach-Community im D-A-CH-Raum im Kontakt bleiben – hierzu bieten wir neben dem Magazin auch ein Blog unter <http://synergie.blogs.uni-hamburg.de> an.

Bei jedem Fachbeitrag finden Sie direkt eine Kurz-URL (uhh.de/12345), die Sie zu einem Beitrag im Blog führt. Das Blog bietet die Möglichkeit mitzudiskutieren, zu kommentieren und eigene Erfahrungen mit der Fach-Community zu teilen.

Reinschauen lohnt sich!

IMPRESSUM

Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre
Ausgabe #01

Erscheinungsweise: halbjährlich, ggf. Sonderausgaben

Erstausgabe: 15.6.2016

Download: www.synergie.uni-hamburg.de

Druckauflage: 1000 Exemplare

Synergie (Print) ISSN 2509-3088

Synergie (Online) ISSN 2509-3096

Herausgeber: Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren
und Lernen (HUL), Schwerpunkt Digitalisierung
von Lehren und Lernen (DLL)

Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger (KM)

Chefredaktion: Britta Handke-Gkouveris (BHG)

Redaktion und Lektorat: Benjamin Gildemeister (BG),
Lukas Papadopoulos (LP), Manuel Leppert (ML), Carsten
Haker (CH), Malte Ehlers (ME)
redaktion.synergie@uni-hamburg.de



Autorinnen und Autoren (nach Artikelreihenfolge):

Kerstin Mayrberger, Britta Handke-Gkouveris, Franziska Linke, Isabell Mühlich, Ronny Röwert, Brigitte Grote, Cristina Szász, Athanasios Vassiliou, Andrea Fausel, Anja Seng, Anne Steinert, Antje Müller, Steffen Puhl, Daniela Schmitz, Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Tobias Schmohl, Georg Braungart, Stephan Schmucker, Sönke Häseler, Monika Bessenrodt-Weberpals, Marc Görcks, Sönke Knutzen, Mirjam Bretschneider, Ellen Pflaum, Axel Dürkop, Tina Ladwig.

Gestaltungskonzept und Produktion:

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Druck: Universitätsdruckerei der Universität Hamburg

Urheberrecht: Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Verwendete Schriftart: TheSans UHH von LucasFonts

BILDNACHWEISE

Alle Rechte liegen – sofern nicht anders angegeben – bei der Universität Hamburg. Das Copyright der AutorInnen-Bilder liegt (sofern nicht anders angegeben) bei den AutorInnen. Cover: Illustration blum design; S. 4–5: UHH/Akman, Antje Müller, TUHH/Ladwig, Illustration blum design; S. 6–7: Illustration blum design; S. 8/9: UHH/Nuran Karadeniz; S. 10–16: blum design (Illustration); S. 18: ©rawpixel/123rf.com; S. 25: UHH/Akman; S. 28: Unsplash License; S. 32+34: blum design (Illustration); S. 36–37: ©FOM; S. 41: Frank Waldschmidt-Dietz; S. 42+44: Antje Müller; S. 46+48: Illustration blum design; S. 49 (oben): Martin Leidl, S. 49 (unten): Petra Pönnighaus-Martin; S. 50–51: CC 0 Lizenz von Pixabay; S. 54: Illustration blum design; S. 60–61: Illustration blum design; S. 64: UHH/Schell; S. 66/67: ©iStockphoto.com/bulentumut und /arne thaysen, Montage blum design; S. 71: Grafik blum design; S. 76–77: TUHH/Ladwig; S. 78: Grafik blum design; S. 78–81: Illustration blum design; S. 78–79: UHH/Mayrberger; S. 79 (rechts): ©iStockphoto.com/Cristian Baitg; S. 80: UHH/Mayrberger.

Außerdem

... stellt sich auf der letzten Seite eines Magazins als Herausgeberin immer die Frage: Haben wir auch alle Themen im Feld der Digitalisierung im Blick, die auch mal jenseits der (bildungs-)politischen Großwetterlage, aktueller Hypes und Trends liegen können – möglicherweise aber nicht weniger bedeutsam sind? Mit dieser Kolumne möchte ich – manchmal ein wenig überspitzt, manchmal einfach inspirierend – Sie als Leserinnen und Leser in Zukunft einladen, den Blick auf das Außerdem zu richten.

Denn Trendmeldungen erreichen uns über das Jahr verteilt in aller Regelmäßigkeit: Trend-Reporte, Top-Listen von Apps, Tools oder Learning-Management-Systemen sowie Hinweise auf Features, die man natürlich immer hervorragend zum Lernen verwenden können soll, werden publiziert und rege rezipiert. Das Interesse daran scheint ungebrochen zu sein, wenn man die ‚Retweets‘ oder ‚Likes‘ betrachtet.

Doch was machen solche Trends eigentlich mit uns? Ist es wichtig zu wissen, inwiefern man „genau richtig“ liegt, hinterher ist oder – und das bekommt man zumeist erst später mit – gar dem Zeitgeist und Trend voraus ist? Welche Bedeutung haben solche Relationen für unser Tun und Denken in Lehre und Forschung? Bringt uns das Wissen in unseren eigenen Entwicklungsprozessen in unserer spezifischen Kultur des Lernens voran?

In den letzten drei Ausgaben des Horizon Reports (<http://www.nmc.org/nmc-horizon/>) wird beispielhaft sehr gut illustriert, dass allein der Fortschritt der Bildungstechnologien und deren immer vielfältigeren Einsatzmöglichkeiten nicht allein wirksam sind. In unterschiedlicher Häufigkeit und zeitlicher Platzierung hinsichtlich der Umsetzbarkeit werden so neben anderen genannt: Bring your Own Device, Flipped Classroom, Makerspaces, Adaptive Lerntechnologien, Learning Analytics oder das Internet der Dinge. Tablet Computing und MOOCs wurden übrigens das letzte Mal 2013 angeführt.

Noch interessanter sind über die letzten drei Jahre aber die sogenannten Antriebsfaktoren und Herausforderungen für die Digitalisierung in der Hochschullehre geworden: Immer wieder genannt wird der Wandel der Lehr- und Lernkultur, die Bereitschaft neue Technologien und Lernmodelle (parallel) zu integrieren sowie schlicht Blended Learning auszuweiten – nicht zu vergessen die Medienkompetenz der Lehrenden zu verbessern und zugleich die Anerkennung der Lehre zu

erhöhen. Werden hier tatsächlich Trends sichtbar? Oder ist es nicht einfach so, dass jeder Trend eine funktionierende Basis mit förderlichen Rahmenbedingungen benötigt?

Die jährlichen Trendberichte zur Digitalisierung in der Hochschullehre zeigen immer wieder eindrucksvoll die Spanne zwischen der Arbeit an der Basis und der Spitze des Möglichen auf. Sie machen eins deutlich: Voran kommen wir in diesem Feld nur, wenn wir auf allen Ebenen gleichermaßen tätig sind – mit dem Blick für das Machbare in unserer derzeitigen Lernkultur, sprich mit einer gewissen Bodenständigkeit um einzuschätzen, was wir der Vielfalt an Akteuren – von den Lernenden und Lehrenden über die Hochschulen mit ihren Leitungen und der Politik und Wirtschaft – zumuten können. Denn so gerne man orientiert an sogenannten Trends vielleicht die digitale Revolution in Deutschland am liebsten sofort für alle initiieren möchte – mit „der Brechstange“ wird es zu keiner nachhaltigen Veränderung kommen. Das eigene Tempo muss möglich sein – mit dem Trend, auf dem Weg dahin oder gar dem Trend hinterher.

So werde ich in den folgenden Ausgaben der „Synergie für die Digitalisierung in der Lehre“ neben den großen Trends eher den Blick auf die kleinen Wegbereiter richten, die letztlich den Alltag der Lehre schrittweise nachhaltig verändern.

Ich wünsche Ihnen einen wunderbaren Sommer und verbleibe bis zur nächsten Ausgabe im Wintersemester

Ihre



Kerstin Mayrberger
Herausgeberin

Wissensarbeit der Zukunft

Campus Innovation und Konferenztag Digitalisierung von Lehren und Lernen

**Gemeinschaftskonferenz von Campus Innovation und Konferenztag
Digitalisierung von Lehren und Lernen am 17. und 18. November 2016
im Curio-Haus, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg**

Change:

**Wissensarbeit der Zukunft – digital und kollaborativ
oder: Wie lernen und arbeiten wir übermorgen?**

- Welche Rolle spielen Digitalisierung und Kollaboration bei den neuen bildungs-, arbeits- und sozialgesellschaftlichen Interaktionsprozessen?
- Wie konkret verändern sich dabei auch die Rollenbilder und das Selbstverständnis von Lernenden und Lehrenden?
- Wie können Hochschulen ihre Zielgruppen auf diese Anforderungen adäquat vorbereiten und die nötigen Rahmenbedingungen schaffen?

Diese und viele weitere Fragen möchten wir in Keynotes, Fachvorträgen, Diskussionen und Workshops gemeinsam mit Ihnen erörtern.

Zielgruppen:

- Entscheider/innen aus Hochschulmanagement, Hochschul- und Bildungspolitik
- Hochschul-IT-Strateg/innen/en wie CIOs, Kanzler/innen, Rechenzentrumsleiter/innen, E-Learning-Expert/innen/en
- Lehrende und Wissenschaftler/innen, Verwaltungspersonal und Studierende
- Unternehmen aus den Bereichen IKT
- und nicht zuletzt die interessierte Öffentlichkeit

Informationen und Anmeldung ab 1.9.:
www.campus-innovation.de #CIHH16



Eine Veranstaltung von:



EIN UNTERNEHMEN DER HAMBURGER HOCHSCHULEN



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Synergie
Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre
Ausgabe 02 erscheint am 16. November 2016.

**Schwerpunkt der Ausgabe wird das Thema
„Openness“ sein.**



In der Ausgabe freuen wir uns über Beiträge von Dr. Markus Deimann, Prof. Dr. Thomas Köhler (TU Dresden), Prof. Dr. Michael Kerres (Universität Duisburg-Essen) und Dominic Orr. Wir stellen den neuen Beirat zum Fachmagazin vor und widmen uns in einem zweiten Schwerpunkt ausgewählten Projekten der Hamburg Open Online University (HOOU) mit einer umfangreichen Vorstellung von Einzelprojekten der beteiligten sechs staatlichen Hochschulen Hamburgs.

Die Ausgabe 02 erscheint am 16.11.2016 als PDF, ePUB sowie als gedruckte Ausgabe. Die Zusendung von neuen Ausgaben (Print oder als Benachrichtigung zur digitalen Ausgabe) können Sie unter www.synergie.uni-hamburg.de/abo bestellen.

Auf der Campus Innovation 2016 ab dem 17. November 2016 liegt die Ausgabe 02 als gedruckte Ausgabe aus.

www.synergie.uni-hamburg.de

Der Druck des Fachmagazins „Synergie. Digitalisierung in der Lehre“ wurde durch das Universitätskolleg der Universität Hamburg ermöglicht. Das Universitätskolleg wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autorinnen und Autoren.

Synergie (Print) ISSN 2509-3088 | Synergie (Online) ISSN 2509-3096

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**