



**Monika Haberer, Dorit Günther,
Janina Köhler (Hrsg.)**

(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken:

Unterstützungsangebote - Beratung - Lernräume

**Sammelband zur Fachtagung
„(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen - wieso noch mal?“
am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern**

Monika Haberer, Dorit Günther, Janina Köhler (Hrsg.)

**(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken:
Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume**

Sammelband zur Fachtagung

„(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“

am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern

Der vorliegende Sammelband greift die Beiträge der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ auf, die am 15. und 16.10.2020 an der TU Kaiserslautern im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“ durchgeführt wurde.

Die Förderung des Projekts erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021).

Projektleitung: Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold, Dr. Markus Lermen und Monika Haberer, M. A.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Herausgeberinnen:

Monika Haberer M. A., Dr. Dorit Günther, Janina Köhler M. A.

Lektorat:

Dr. Dorit Günther, Monika Haberer M. A., Janina Köhler M. A.

Korrekturat:

Carsten Weber (pro verbis)

Satz und Layout:

Dr. Dorit Günther, Monika Haberer M. A., Marina Burdulescu B. A.

Gestaltung der Titelseite:

Anja Horn M. A., Janina Köhler M. A.

Veröffentlichung: Kaiserslautern, September 2023

Zitiervorschlag:

Haberer, Monika/Günther, Dorit/Köhler, Janina (Hrsg.) (2023): (Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
<i>Rolf Arnold</i>	
Einleitung.....	5
<i>Dorit Günther, Monika Haberer und Janina Köhler</i>	
I. Übergreifende Überlegungen zur zukunftsfähigen Hochschule	
Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume	23
<i>Dorit Günther, Richard Stang, Inka Wertz und Tina Classen</i>	
Selbstbildung als Proprium akademischer Didaktik? – Ein kritischer Zwischenruf	35
<i>Tobias Schmohl und Stefanie Go</i>	
(Medienbezogene) Selbstwirksamkeit an Hochschulen – wieso noch mal?.....	47
<i>Taiga Brahm</i>	
Poster: You(r) Study: Mediennutzung und Selbsteinschätzung Studierender an der TU Kaiserslautern.....	51
<i>Mandy Schiefner-Rohs und Michael Becker</i>	
II. (Selbst-)Lernräume – physisch und virtuell	
Onlife Learning Spaces. Zur Konzeption querliegender Lernarchitekturen bei der Digitalisierung von Lehren und Lernen an Hochschulen.....	57
<i>Katja Ninnemann</i>	
Echte Begegnungen in virtuellen 3-D-Umgebungen. Konzepte und praktische Erfahrungen	65
<i>Rolf Kruse</i>	
Die Unterstützung kompetenzorientierter Lehr- und Lernszenarien durch differenzierte Raumkonzepte	75
<i>Inka Wertz, Joana Pfeil und Vera Zühlsdorf</i>	
Poster: Raum für Zukunftskompetenzen.....	85
<i>Inka Wertz und Vera Zühlsdorf</i>	
Digitale Lernräume für handlungsorientiertes (Selbst-)Lernen	87
<i>Elisabeth Kaliva</i>	

Möglichkeiten und Grenzen von skalierbaren Aufgabenformaten für Selbstlernangebote.....	93
<i>Anja Lorenz</i>	
Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“	99
<i>Gerd Christian Krizek, Karin Langer und Stefanie Lietze</i>	
Poster: Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“	101
<i>Gerd Christian Krizek, Karin Langer und Stefanie Lietze</i>	
Beratungskompetenz durch adaptive Lernszenarien stärken? Konzeption, Gestaltung und Betreuung von Blended-Learning-Szenarien in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung	103
<i>Ulrike Krein und Anna Hartenstein</i>	
Fußabdrücke von Lernprozessen: Reflexion von Online-Lernumgebungen mit der qualitativen Methode „Footprints of Emergence“ am Beispiel eines Online-Kurses des Selbstlernzentrums	111
<i>Anja Horn und Dorit Günther</i>	
Seminarreihe Diemersteiner Selbstlerntage im Online-Semester. Ein Werkstattbericht	123
<i>Katharina Gries und Dino Čubela</i>	
Angebote zur Studienunterstützung und Strategien selbstregulierten Lernens – Konzept und Ergebnisse einer Wirkungsanalyse der Seminarreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ der TU Kaiserslautern.....	133
<i>Benedikt Knerr und Dino Čubela</i>	
Poster: Diemersteiner Selbstlerntage (DSL): Seminare zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Selbstlernkompetenzen Studierender	145
<i>Katharina Gries und Benedikt Knerr</i>	
Poster: E-Learning-Angebote des Selbstlernzentrums.....	147
<i>Anja Horn</i>	
Poster: Die App FUSSEL – Lernplaner zur Unterstützung der Studien- und Lernorganisation..	149
<i>Anja Horn, Steffen Franke und Elisa Strozzi</i>	
Poster: Ergebnisse der Studierendenbefragung „Lern(T)RÄUME“ an der TU Kaiserslautern.....	151
<i>Dorit Günther und Anja Horn</i>	

Poster: Blogparade zur Science-Fiction-Kurzgeschichte „Lernwelten 2030“: Storytelling & O-Töne der Teilnehmenden zum Format der Blogparade	153
---	-----

Dorit Günther

III. Angebote zur Unterstützung von (Selbst-) Lernkompetenzen – fachbezogen oder fächerübergreifend

Die Förderung von Projekttransfer zwischen rheinland-pfälzischen Hochschulen aus transfernehmender, transfergebender und transferbegleitender Perspektive	157
--	-----

Katharina Gries, Monika Haberer, Isabel Orben-Eidt, Petra Schorat-Waly und Benedikt Schreiber

Open-Space-Format zum Aufbau einer Learning Community und zur Förderung von Selbstlernkompetenzen	165
--	-----

Thu Van Le Thi

Zusatzqualifikation „Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“	171
---	-----

Bettina Eller-Studzinsky, Miriam Magadi, Katharina Thies und Ralf Steffen

Poster: Der Kosmos der Lernwegbegleitung: „Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“ (ein zertifiziertes Weiterbildungsangebot für Studierende)	179
---	-----

Bettina Eller-Studzinsky, Katharina Thies und Miriam Magadi

Konzeption und Einsatz des Online-Kurses „EASI – Studieren leicht gemacht“. Ein Selbstlernkurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen	181
--	-----

Irina Hörmann, Alexandra Eßer-Lüghausen, Anna-Lisa Katthagen-Tippkötter und Kristina Vogelsang

Poster: Konzeption und Einsatz des Online-Kurses „EASI – Studieren leicht gemacht“ – Ein Selbstlern-Kurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen	185
--	-----

Irina Hörmann

#kompetentdurchsstudium – Erfahrungen, Erkenntnisse und ein Blick in die Zukunft.....	187
---	-----

Florian Lückenbach, Dagmar Marquart, Kristyna Pläging und Jutta Reinemann

Studentische Online-Community „MELT“ als Vernetzungsmöglichkeit – fächerübergreifend und uninah.....	191
---	-----

Jana Panke, Linda Budde und Katharina Stimming

Poster: Studentische Online-Community „MELT“ als Vernetzungsmöglichkeit	195
---	-----

Jana Panke, Linda Budde und Katharina Stimming

IV. Beratung – individuell und institutionell

Individuelles studienbegleitendes Coaching im Selbstlernzentrum. Coachingverständnis und Evaluationsergebnisse.....	199
--	-----

Benedikt Knerr und Dorit Günther

Poster: Coachingangebote des Selbstlernzentrums der TU Kaiserslautern	207
<i>Dorit Günther und Benedikt Knerr</i>	
Methodische Vorgehensweisen und Werkzeuge im individuellen studienbegleitenden Coaching im Selbstlernzentrum. Erfahrungen mit Präsenz- und Remote-Modus während der Pandemie.....	209
<i>Dorit Günther</i>	
Das Projekt „Studieren mit Profil“ an der Universität Koblenz-Landau.....	219
<i>Sara Braun, Sophia Kuhs, Ines Obenauer, Annick Wilke</i>	
Poster: Das Projekt „Studieren mit Profil“ an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.....	223
<i>Annick Wilke, Sophia Kuhs und Sara Braun</i>	
Mentoring mit dem virtuellen „Mentoring-Marktplatz“ der Technischen Universität Kaiserslautern.....	225
<i>Cornelia Rövekamp</i>	
Poster: Der „Mentoring-Marktplatz“ an der Technischen Universität Kaiserslautern	227
<i>Cornelia Rövekamp</i>	
Projekt digitaLe „Raum für digitale Lehre“. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende ...	229
<i>Irina Hörmann und Alexandra Eßer-Lüghausen</i>	
Poster: Projekt digitaLe „Raum für digitale Lehre“. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende.....	233
<i>Irina Hörmann</i>	
Die eigene Studiensituation im Blick mit <i>moveo</i> . Synergien digitaler und analoger Unterstützungsangebote nutzen	235
<i>Saskia Helbeck-Prepens</i>	
Poster: „moveo“ das Selbstreflexionstool.....	239
<i>Saskia Helbeck-Prepens</i>	
Online-Seminarreihe LUNCH AND LEARN. Lern-, Arbeits- und Gesundheitsstrategien für das selbst organisierte Studieren am heimischen Arbeitsplatz im Online-Semester	241
<i>Bianca Schmid</i>	
Autor:innen	245

Vorwort

Rolf Arnold

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso nochmal?“

Der vorliegende Sammelband „(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume“ vereint die Beiträge von Akteur:innen an deutschen Hochschulen, die im Rahmen der Online-Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ im Oktober 2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK)¹ vorgestellt und diskutiert wurden.

Auf der Fachtagung wie auch im vorliegenden Sammelband wurden strategische Maßnahmen, methodische Ansätze und Angebotskonzepte in den Blick genommen, die mit dem Ziel entwickelt worden waren, die Studien(eingangs)bedingungen an Hochschulen zu verbessern und die Qualität in der Lehre zu steigern, um eine zunehmend heterogene Studierendenschaft zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen. Die Fachtagung bot den teilnehmenden Hochschulakteur:innen eine Plattform zum Austausch über ihre jeweiligen Aktivitäten in den Themenfeldern „überfachliche Unterstützungsangebote für Studierende“, „Beratung“ und „hochschulische Lernräume“.

Gleichzeitig war die Tagung für das Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“² eine Gelegenheit, auf neun Jahre Projektlaufzeit zurückzublicken, Forschungserkenntnisse zu präsentieren sowie Angebotsentwicklungen und Strukturbildungen zu diskutieren.³

Besondere Bedeutung kam im Rahmen der Tagung den Erfahrungen zu, die kurz zuvor im Sommersemester 2020 während der Covid-19-Pandemie erworben worden waren. Für viele hochschulische Akteur:innen und Projekte gab die Notwendigkeit, ihre Angebote in Lehre und Beratung in Remote-Formate zu überführen, den Anstoß, die zuvor etablierten organisationalen Strukturen, Angebotsportfolios und Raumkonzepte einer kritischen Prüfung zu unterziehen und bedarfsgerecht weiterzuentwickeln. Die TUK konnte von den langjährigen Erfahrungen des Distance and Independent Studies Center (DISC) – mit dem dort angesiedelten eTeaching Service Center – mit onlinebasierter Lehre und Independent-Learning-Formaten profitieren.

Als langjähriger wissenschaftlicher Direktor des DISC sowie Initiator und Leiter des dort angesiedelten Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ möchte ich Sie herzlich einladen, sich mit

¹ Die TU Kaiserslautern und die Universität in Landau (vormals Bestandteil der Universität Koblenz-Landau fusionierten am 1.1.2023 zur Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

² Förderung im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021).

³ Bis 2022 wurde das im Projekt entstandene Angebotsportfolio vom am Distance and Independent Studies Center angesiedelten Selbstlernzentrum entwickelt und bereitgestellt, seit Dezember 2022 ist es in das neu gegründete Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) überführt.

dem Themenfeld der (Selbst-)Lernunterstützung und Stärkung der Kompetenzen Studierender tiefergehend auseinanderzusetzen. Einleitend stelle ich den Tagungsbeiträgen einige grundlegende Anmerkungen zum Konzept des selbstgesteuerten Lernens und zur Bedeutung der Förderung von Selbstlernkompetenzen voran.

Selbstgesteuertes Lernen als Kompetenz und als didaktisches Konzept

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens⁴ ist seit Jahrzehnten Gegenstand des Diskurses der (Schul-)Pädagogik und Erwachsenenbildung. Das DISC hatte mit seinen Fernstudiengängen bereits seit vielen Jahren Erfahrungen darin gesammelt, Lernmaterialien und didaktische Szenarien so zu gestalten, dass berufsbegleitend Studierenden die eigenverantwortliche Aneignung des Lernstoffs ermöglicht wurde. Der Einsatz von onlinebasierten Elementen wurde in diesem Kontext bereits ab Ende der 1990er-Jahre erprobt. Auch die Öffnung der Hochschule durch die Aufnahme von nicht traditionellen Studierenden über ein Verfahren der Eignungsprüfung und der Anrechnung von Berufserfahrung hat das DISC umgesetzt und aufgrund der heterogenen Studierendenschaft Maßnahmen entwickelt, überfachliche Kompetenzen für ein selbst organisiertes Lernen zu fördern.

Warum ist die Förderung der überfachlichen Kompetenzen Studierender und lebenslang Lernender im grundständigen Studium ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung so wichtig? Bereits seit Mitte der 1990er-Jahre beschäftigt sich John Erpenbeck mit dem Thema Kompetenzen im Kontext der beruflichen Weiterbildung. Von 1996 bis 1998 entwickelte er zusammen mit Volker Heyse und Horst Max mehrere Kompetenzmessinstrumente (z. B. wird KODE – kurz für „**Kompetenzdiagnostik und -entwicklung**“ – im Rahmen der Personal- und Teamentwicklung eingesetzt). Dennoch hat sich kompetenzorientierte Lehre in deutschen Schulen und Hochschulen bislang nicht flächendeckend durchgesetzt. In ihrer Publikation „Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt“ von 2016 sprechen John Erpenbeck und Werner Sauter die dringliche Empfehlung aus, die Kompetenzorientierung in der Bildungspolitik zu fördern. Die Erfahrungen, die wir jüngst an Schulen und Hochschulen durch die Covid-19-Pandemie gemacht haben, waren wie ein Brennglas, das uns gezeigt hat, wie wichtig Kompetenzorientierung ist und wo Defizite liegen.

Durch die Notwendigkeit zum Social Distancing während der Hochphase der Covid-19-Pandemie wurden viele Hochschulen weltweit zeitweise zu Fernuniversitäten. Die Studierenden mussten ihren Studienalltag von einem Tag auf den anderen am heimischen Arbeitsplatz selbstgesteuert gestalten. Neben der Teilnahme an (synchronen) Online-Lehr-Lern-Veranstaltungen mussten sie sich einen großen Teil der Lerninhalte in Eigenregie (in asynchronen, oftmals wenig vorstrukturierten Settings) aneignen, was erhöhte Anforderungen in puncto Zeitmanagement, Lerntechniken sowie intrinsische Motivation und Selbststeuerung an sie stellte. Dies sind genau die überfachlichen Kompetenzen, die (Erwachsenen-)Pädagogen bereits seit Jahren identifiziert haben

⁴ Selbstgesteuertes Lernen enthält in meinem Verständnis die Vorstellung vom selbstständigen Entscheiden der einzelnen Lernenden über die Nutzung verschiedener informeller und institutionalisierter Lernhilfen.

und die sich sowohl in empfohlenen kompetenzorientierten Lehr-Lern-Settings als auch im studienbegleitenden Angebotsportfolio, das im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ entwickelt wurde, wiederfinden.

Seit dem Sommersemester 2022 erleben wir die Rückkehr der Hochschulen in den Präsenzbetrieb. Ist es eine Rückkehr zum Althergebrachten? Wie gestalten wir einen zukunftsfähigen Normalbetrieb, in dem insbesondere die digitalisierten Lehr-Lern-Formate mit erhöhten Anforderungen an die Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen der Studierenden einen hohen Stellenwert haben? Einerseits hat das Feedback der Studierenden in Erhebungen⁵ gezeigt, dass sie die Flexibilisierung ihres Studienalltags durch digitale Lehr-Lern-Angebote schätzen, andererseits wurden auch negative Auswirkungen von (reiner) Online-Lehre wie erhöhter Workload, Überforderung durch selbst organisiertes Lernen, fehlender fachlicher Austausch sowie soziale Vereinsamung von den Studierenden beklagt.

Im Spannungsfeld zwischen Bildungsstandards und individualisierter Hochschullehre

Aus Sicht der Studierenden ist die Möglichkeit, sich aus einem digital aufbereiteten und didaktisierten „Pool“ den Lehrstoff und die Bausteine des Bildungswegs individualisiert zusammenzustellen – und das möglichst passgenau zum angestrebten Berufsziel –, eine Chance, aber auch eine Herausforderung. Die „Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030“ (AHEAD – Internationales Horizon-Scanning des Hochschulforums Digitalisierung, 2019) geht davon aus, dass die Studierenden der Zukunft vermehrt einen lebenslangen Bildungsweg nach dem Baukastenprinzip bei verschiedenen Bildungsanbietern – oftmals mit Phasen der Berufstätigkeit im Wechsel mit Phasen des Studiums oder in Form eines berufsbegleitenden Studiums – beschreiten werden.

Aus Sicht der Hochschulen, die ein verstärkt modularisiertes und kompetenzorientiertes Bildungsangebot bereitstellen, liegt eine Herausforderung darin, wie in solch einer individualisierten Hochschullehre die tradierten und gewünschten Standards der akademischen Bildung – z. B. im Hinblick auf wissenschaftliche Seriosität und auf Expert:innenwissen basierenden Problemlösungen – wirksam gesetzt und auch gewahrt werden können. Bisher haben die Fachdisziplinen die Modulhandbücher der Studiengänge *inputorientiert* gestaltet, also ausgehend von einem Anspruch der wissenschaftlichen Bildung: Das Curriculum enthält das, was die Absolvent:innen über die jeweilige Wissenschaft und die berufsbezogenen Anwendungsfelder idealerweise wissen und können sollen.

Ein umgekehrter Weg, der bei einigen Pilotstudiengängen der TUK (z. B. im Fachbereich Sozialwissenschaften und am DISC im Rahmen des Verbundprojekts „OKWest – Offene Kompetenzregion Westpfalz“, Laufzeit 10/2011 bis 09/2017) erprobt wurde, ist *outputorientiert*. So wurden Kompetenzprofile für die entsprechenden Berufe erstellt, auf die ein bestimmter Studienabschluss abzielt. Hierbei spielten neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle, insbesondere die Fähigkeiten der Lernenden, Problemlösungen selbst organisiert zu bewerkstelligen.

⁵ Siehe z. B. die Ergebnisse der Studierendenbefragung „Digitale Lehre aus Studierendensicht. Hochschulweite Befragung über zwei Semester an der TUK“, im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022 durchgeführt vom Referat Qualität in Lehre und Studium sowie vom Zentrum für Lehrerbildung der TUK.

Was bedeutet also eine solche Individualisierung für die Infrastruktur und die didaktische Gestaltung sowie die Begleitung von Lernprozessen an Hochschulen? Um in diesem Spannungsfeld eine adäquate und zukunftsfähige Lösung zu finden, sind die verschiedenen Akteur:innen der Hochschulen unter Einbeziehung der Student:innen als Partner:innen und in Vernetzung mit Vertreter:innen aus den jeweiligen Berufsfeldern gemeinschaftlich gefordert.

Zukunftsfähige Hochschule: Kompetenzorientierung und Digitalisierung

In der Gestaltung der Hochschule von heute und morgen sind die Kompetenzorientierung und die Digitalisierung von Lehr-Lern-Szenarien sowie überfachliche Unterstützungsstrukturen wichtige Bausteine. Die Pandemie kann als Katalysator für notwendige – und in manchen Bereichen längst überfällige – Digitalisierungsmaßnahmen und eine verstärkte Orientierung an den Kompetenzen, die Hochschulabsolvent:innen zur Mitgestaltung von Gesellschaft und Arbeitswelt befähigen, gesehen werden. Diese Entwicklung sollte jedoch nicht die Digitalisierung um ihrer selbst willen zum Ziel haben, sondern die Bildung mündiger Studierender in den Mittelpunkt stellen, die in ihrem Studium neben Fachkompetenzen auch überfachliche, zukunftsorientierte Kompetenzen (sogenannte 21st Century Skills) erwerben und dazu befähigt werden, ihre Lernprozesse eigenverantwortlich selbst zu steuern und ihre – oftmals institutionsübergreifende – Bildungsbiografie im Sinne eines lebenslangen Lernens zu gestalten.

Einleitung

Dorit Günther, Monika Haberer und Janina Köhler

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Themen der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen“

Didaktische Formate und Unterstützungsstrukturen an deutschen Hochschulen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Bedarfe, neuer Zielgruppen, didaktischer Impulse und politischer Rahmenbedingungen gewandelt – oder auch nicht. Die Online-Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ der Technischen Universität Kaiserslautern¹ hatte Hochschulakteur:innen im Oktober 2020 zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung und einem Austausch über Good Practices eingeladen. Die Tagung wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“² ausgerichtet, das von 2011 bis 2021 am Distance and Independent Studies Center (DISC)³ der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) angesiedelt war.

Im Spannungsfeld zwischen Verwertungslogik (z. B. Arbeitsmarktorientierung), Bildungsideal (Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbestimmung) und Forschungsorientierung wurden Wege gesucht, Studienprogramme und -formate inhaltlich und methodisch neu zu gestalten und Angebotsstrukturen zu konzipieren, die einer heterogenen Studierendenschaft ideale Bedingungen für einen erfolgreichen Studienverlauf bieten.

Aus den Projekterfahrungen der letzten Jahre wurden an unterschiedlichen Hochschulstandorten empirische und praktische Erkenntnisse im Hinblick auf Angebotsgestaltung, Wirksamkeit und Akzeptanz von Maßnahmen gesammelt. Mit Fokus auf drei thematischen Schwerpunkten – 1. Angebote zur Unterstützung von (Selbst-)Lernkompetenzen, 2. Beratung und 3. (Selbst-)Lernräume an Hochschulen – wurden diese Erkenntnisse im Rahmen der Fachtagung diskutiert, und das Zukunftspotenzial der bestehenden Angebote wurde kritisch beleuchtet – insbesondere unter dem direkten Eindruck der Adaptierbarkeit der Organisations- und Angebotsstrukturen an einen

¹ Seit dem 1. Januar 2023 sind die TU Kaiserslautern und die Universität Landau fusioniert zur Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU).

² Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt>, Website der Fachtagung: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/fachtagung>. Siehe auch: Haberer/Arnold 2021; Haberer/Arnold/Lermen 2017)

³ Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK, seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau [RPTU]) bietet das Distance and Independent Studies Center (DISC) wissenschaftliche Weiterbildung und verschiedene Dienstleistungen sowohl für die Fernstudierenden als auch für die Präsenzstudierenden und Lehrenden der TUK an. Die Services im Bereich Hochschuldidaktik und Studienunterstützung wurden Ende 2022 in das Zentrum für Digitalisierung und Innovation in Studium und Lehre (ZIDiS) überführt. Website des ZIDiS: <https://zidis.rptu.de>, Website des DISC: <https://fernstudium.rptu.de>.

(überwiegenden) Online-Modus, wie es die Covid-19-Pandemie im Sommersemester 2020 erforderlich gemacht hatte. Viele der Beiträge stellen dar, auf welche Weise die Lehre, Beratung und weitere überfachliche Unterstützungsangebote während der Pandemie umgestellt wurden und welche Erfahrungswerte und zukunftsweisenden Erkenntnisse gewonnen werden konnten. Dies wird gerahmt durch übergreifende pädagogische und hochschulstrategische Betrachtungen zum Thema „zukunftsfähige Hochschule“.

Universitätsfusion: aus der Technischen Universität Kaiserslautern wurde am 1. Januar 2023 die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU)

Die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (kurz: RPTU, auf Englisch University of Kaiserslautern-Landau) entstand zum 1. Januar 2023 durch die Zusammenführung der Technischen Universität Kaiserslautern und des Campus Landau der Universität Koblenz-Landau.

In den Beiträgen des vorliegenden Sammelbands wird von der TU Kaiserslautern (TUK) gesprochen, da dies zum Zeitpunkt der Fachtagung im Oktober 2020 und auch bei Redaktionsschluss des Bands im Dezember 2022 der gültige Stand war.

Das Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS): strukturelle Entwicklungen in den Bereichen Hochschuldidaktik und Studienunterstützung in Kaiserslautern

Die Angebote und Serviceleistungen zur Unterstützung des Lehrens und Lernens an der TUK wurden im Dezember 2022 gebündelt und strukturell in einer neu gegründeten, zentralen wissenschaftlichen Einrichtung verankert, dem Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS). Damit haben auch die Strukturen, die für die Ausrichtung der Tagung, den Tagungsband und die Mehrzahl der dort für die TUK beschriebenen Angebote zuständig waren, eine Veränderung erfahren. Das Selbstlernzentrum (SLZ) als Dach für die Maßnahmen und Angebote, die im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ entwickelt und durchgeführt worden waren, war ebenso wie das eTeaching Service Center (eTSC) bis Dezember 2022 im Distance and Independent Studies Center (DISC) angesiedelt und dort der Abteilung Self-directed Learning and eLearning zugeordnet. Die Arbeitsbereiche der beiden Einheiten sind ins ZIDiS übergegangen. Das DISC als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der RPTU bietet weiterbildende, berufsbegleitende Fernstudiengänge aus den Bereichen Human Resources, Management & Law sowie Science & Engineering an.

In den Beiträgen des vorliegenden Sammelbands spiegeln sich die ursprünglichen Strukturen noch wider.

Rückblick: Kompetenzorientierung und Services zur Unterstützung von Lehren und Lernen an der TU Kaiserslautern

Im Rahmen der beiden Förderzeiträume des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ (10/2011 bis 03/2021) wurden – ergänzt durch Hochschulpaktmittelförderung des Landes Rheinland-Pfalz im gleichen Zeitraum – Maßnahmen und Strukturen entwickelt, die Stu-

dierende der TUK in allen Phasen ihres Studiums – insbesondere auch in der Studieneingangsphase – bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterstützen.

Die Konzeption und Umsetzung der Angebote haben sich an den strategischen Eckpfeilern der TUK im Bereich Lehre und Studium orientiert und dem vielfach formulierten Ziel Rechnung getragen, Studierende als Partner:innen in eine Angebotsentwicklung einzubeziehen, die zur Gestaltung optimaler Studienbedingungen beiträgt.⁴

Mit der Entwicklung innovativer Lehr-Lern-Konzepte, die über verschiedene Distributionsformen das individualisierte und selbstgesteuerte Lernen fördern, hat das Projekt an Aspekte angeknüpft, die die TUK als Universität des „lebenslangen Lernens“ charakterisieren (TU Kaiserslautern 2018, S. 21). Gleichmaßen haben die Angebote des Projekts Qualifizierungs- und Beratungsaktivitäten für Lehrende beinhaltet, die auch zur Gewährleistung der Lehrqualität beigetragen haben. Impulse zur Kompetenzorientierung und zur Selbstlernkompetenzunterstützung sind während der Projektlaufzeit in das „Leitbild Lehren und Lernen“ der TUK⁵ eingeflossen und finden aktuell auch in den Weiterentwicklungen des Bereichs Studium und Lehre der neu gegründeten RPTU Berücksichtigung. Die Stärkung der Eigenverantwortung und der Selbstlernkompetenz der Studierenden als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium war in den Aktivitäten des Selbstlernzentrums leitendes Prinzip (Arnold 2010).

Während der Projektlaufzeit wurden aufeinander abgestimmte Maßnahmen zur überfachlichen Unterstützung Studierender konzipiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet, die sich an dieser Zielsetzung orientieren und auch weiterhin im Angebotsportfolio des ZIDiS Berücksichtigung finden. Zu den Angeboten zur Unterstützung der Selbstlern- und Selbstmanagementfähigkeiten Studierender gehören:

- die Workshopreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL)
- Coaching-Angebote
- SELF-Veranstaltungen (Selbstlernen im Fachbereichskontext)
- die Online-Kursreihe „eDSL“

Digitalisierte Lehr-Lern-Szenarien spielen im Angebotsportfolio des Selbstlernzentrums eine wichtige Rolle; so enthalten alle Angebote bedarfsgerechte E-Learning-Elemente (Mixed Mode mit Präsenz- und Online-Elementen).

Bereichert wurden die Aktivitäten des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ von dem ebenfalls am DISC angesiedelten Verbundprojekt „OKWest – Offene Kompetenzregion Westpfalz“⁶ (10/2011 bis 09/2017), das u. a. die (Weiter-)Entwicklung berufsbegleitender Studienange-

⁴ Vgl. TU Kaiserslautern: Hochschulentwicklungsplan 2008 und 2018; TU Kaiserslautern: Qualitätsmanagementhandbuch Studium und Lehre der TUK, herunterladbar auf der Website <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qs/rqsl-kl/downloadbereich-rptu-intern>.

⁵ <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qs/rqsl-kl/leitbild-lehren-und-lernen>

⁶ Bei OKWest handelt es sich um ein Verbundprojekt der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) und der Hochschule Kaiserslautern (HS KL) mit dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) als Kooperationspartner. Mittelgeber war das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Aufstieg durch

bote im grundständigen und weiterbildenden Bereich an den beiden Kaiserslauterner Hochschulen zum Gegenstand hatte. Bei der curricularen und didaktischen Neu- und Umgestaltung dieser Studiengänge standen die Kompetenzorientierung und Digitalisierung im Fokus.

Durch den regen fachlichen Austausch zwischen den Projektmitarbeiter:innen über die Erkenntnisse und Maßnahmen konnten sich die beiden am DISC angesiedelten Projekte wechselseitig Impulse geben und Synergieeffekte nutzen. So richteten die beiden Projekte „Selbstlernförderung als Grundlage“ und „OKWest“ im Februar 2015 gemeinsam die Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“ an der TUK aus. Einen Einblick in den Forschungsstand und die jeweiligen Projektergebnisse geben die drei dazugehörigen Sammelbände „Offene und kompetenzorientierte Hochschule“ (Arnold/Wolf/Wanken 2015), „Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume“ (Arnold/Lermen/Günther 2016) sowie „Selbstlernangebote und Studienunterstützung“ (Arnold/Lermen/Haberer 2017).

Digitalisierung und Selbstlernkompetenz

Ab 2006 wurden an der TUK Maßnahmen der Digitalisierung vom eTeaching Service Center (eTSC, angesiedelt am DISC) unterstützt, dessen Tätigkeitsbereiche seit Ende 2022 im Zentrum für Innovation und Digitalisierung verortet sind. Der Supportbereich bietet Unterstützungsleistungen für Lehrende bei der Integration digitaler Szenarien in Präsenz- und Fernlehre. Hierbei liegt ein Fokus auf der Flexibilisierung der Lehre und Lernmodi sowohl für Lehrende als auch für Studierende. So gehören mittlerweile (teil-)digitalisierte Szenarien wie Vorlesungsaufzeichnungen, Livestreams von hybriden Veranstaltungen oder Blended-Learning-Szenarien (z. B. mit einem Flipped-Classroom-Konzept) zum etablierten methodischen Repertoire. Je mehr man sich von verschulerten Konzepten entfernt, desto mehr wird den Studierenden eigenverantwortliches Lernen (z. B. Selbst- und Zeitmanagement, eigenständig motivierte Lernphasen, Work-Life-Learn-Balance) abverlangt.

Inhaltlicher Überblick über die Beiträge des Sammelbands

Der vorliegende Band „(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume“ vereint die Beiträge von Akteur:innen an deutschen Hochschulen, die auf der Online-Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ im Oktober 2020 vorgestellt und diskutiert wurden. Die inhaltliche Gliederung folgt den thematischen Schwerpunkten der Tagung. Sie lauten:

- I. Übergreifende Überlegungen zur zukunftsfähigen Hochschule
- II. (Selbst-)Lernräume – physisch und virtuell
- III. Angebote zur Unterstützung von (Selbst-)Lernkompetenzen – fachbezogen oder fächerübergreifend
- IV. Beratung – individuell und institutionell

Im Folgenden werden die Beiträge des Sammelbands kurz vorgestellt.

Bildung: offene Hochschulen“. Förderphase I: 10/2011–03/2015, Förderphase II: 4/2015–09/2017. Die Hauptaufgabe des Projekts lag in der Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung und der Entwicklung von Studienangeboten für Berufsrückkehrer:innen sowie Personen mit Familienpflichten. Nähere Informationen: <https://www.vcrp.de/projekte/okwest-2/>.

I. Übergreifende Überlegungen zur zukunftsfähigen Hochschule

In diesem Themenblock finden sich Beiträge, die sich dem Thema der zukunftsfähigen Hochschule nähern, indem sie übergreifende Aspekte wie Digitalisierung, Maßnahmen der Kompetenzorientierung sowie das Konzept der Selbstbildung in den Blick nehmen. Zudem werden empirische Forschungsergebnisse zur (medienbezogenen) Selbstwirksamkeit Studierender vorgestellt.

Der Beitrag **„Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume“** geht der Frage nach, mit welcher konzeptionellen Rahmung Digitalisierungsmaßnahmen als Innovations-treiber an Hochschulen genutzt werden können, speziell hinsichtlich einer verstärkten Fokussierung auf die Förderung der sogenannten 21st Century Skills Studierender, um diese bestmöglich auf die zukünftigen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Konkretisiert wird dies anhand der Gestaltung physischer und virtueller Lernarchitekturen. Die Autorinnen und Autoren *Dorit Günther* (RPTU), *Richard Stang* (Hochschule der Medien Stuttgart), *Inka Wertz* (HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.) und *Tina Classen* (Volkshochschule Hamburg) beleuchten hierbei drei Aktionsbereiche: 1. strukturelle Maßnahmen für eine Hochschule der Zukunft, 2. Gestalten zukunftsfähigen Lehrens und Lernens und 3. Gestalten zukunftsfähiger Lernräume. Erkenntnisse aus aktuellen Trendreports werden aufgegriffen und Perspektiven für digitalisierte Lernarchitekturen in den Handlungsfeldern Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung skizziert.

Tobias Schmohl und *Stefanie Go* (Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe) diskutieren in ihrem Beitrag **„Selbstbildung als Proprium akademischer Didaktik? – Ein kritischer Zwischenruf“** das Zusammenspiel von Selbstbildung und Didaktik. Zunächst analysieren sie den semantischen Gehalt des Worts „Selbstbildung“ und stellen anschließend das konzeptionelle Verständnis von Selbstbildung in verschiedenen Fachdisziplinen vor. Aus der Perspektive der Didaktik läuft Selbstbildung zunächst auf konkrete Instrumente und Maßnahmen zur Förderung von Selbstlernkompetenzen hinaus. Schmohl und Go argumentieren, dass diese instrumentelle Limitierung der Didaktik mit Blick auf ihr Selbstverständnis in der Tradition einer Bildung durch Wissenschaft nicht hinreichend sei. Denn definiert man universitäre Didaktik als eine Disziplin, die sich wissenschaftlich und handlungspraktisch mit strategischen Prozessen in akademischen Lernsettings befasst, so scheint das Konzept der Selbstbildung in einem offenen Widerspruch zu diesem Didaktikkonzept zu stehen. In diesem Zuge nehmen Schmohl und Go kritisch in den Blick, ob sich forschendes Lernen als didaktisches Instrument der Selbstlernförderung eignet und ob es ein Format ist, das den Anspruch von Bildung durch Wissenschaft einlöst. Zudem wird erörtert, welche Maßnahmen es jeweils auf didaktischer, curricularer und strategisch-institutioneller Ebene bedarf, um Selbst(lern)kompetenzförderung strukturell an der Hochschule zu verankern.

In ihrem Kurzbeitrag **„(Medienbezogene) Selbstwirksamkeit an Hochschulen – wieso noch mal?“** gibt *Taiga Brahm* (Eberhard-Karls-Universität Tübingen) einen Einblick in die Ergebnisse einer Studie zum Thema Selbstwirksamkeitserleben Studierender, die im Rahmen des Verbundprojekts „You(r) Study – Eigensinnig Studieren im ‚digitalen Zeitalter‘“ (2016–2019) durchgeführt wurde. Die Studie hatte mithilfe einer Online-Befragung von Studierenden an vier Universitäten die

Selbstwirksamkeit der Befragten bezogen auf die akademischen Herausforderungen sowie auf Mediennutzung erhoben. Es wird dargelegt, dass die akademische Selbstwirksamkeit Studierender eine wesentliche Voraussetzung für die Studienleistung ist. Der Beitrag nennt zudem einige Ansatzpunkte, wie die (medienbezogene) Selbstwirksamkeit von Studierenden gefördert werden kann.

In den drei dazugehörigen **Postern „You(r) Study: Mediennutzung und Selbsteinschätzung Studierender an der TU Kaiserslautern“** von *Mandy Schiefner-Rohs* und *Michael Becker* (Technische Universität Kaiserslautern [TUK], seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau [RPTU]) werden empirische Ergebnisse aus der Studierendenbefragung vorgestellt.

II. (Selbst-)Lernräume – physisch und virtuell

Im Themenblock „(Selbst-)Lernräume – physisch und virtuell“ stehen hochschulische Lernräume im Fokus, wobei die Konzeption und Gestaltung physischer und virtueller Lernräume in Bezug gesetzt werden zu didaktischen Szenarien sowie den benötigten und geförderten überfachlichen Kompetenzen Lehrender und Studierender.

In ihrem Beitrag **„Onlife Learning Spaces. Zur Konzeption querliegender Lernarchitekturen bei der Digitalisierung von Lehren und Lernen an Hochschulen“** stellt *Katja Ninnemann* (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin) Erkenntnisse des Forschungsprojekts „Onlife Learning Spaces – Neukodierung von Lernen und Raum“ (2019–2020 an der SRH Higher Education und der Technischen Universität Berlin durchgeführt) vor. Der Begriff „onlife“ verdeutlicht, dass die konzeptionelle Trennung von online und offline aufgehoben wird. Mit der Gestaltung von Onlife Learning Spaces stellt sich an Hochschulen die Frage nach Konzepten für hybride Lernraumangebote, die innovative Lehr- und Lernszenarien unterstützen können. Die Forschungserkenntnisse zeigen, dass ein integriertes Verständnis von Onlife Spaces zu Veränderungen von bestehenden physischen Orten führt und die Aktivierung von neuen physischen Orten evoziert. Ein ganzheitliches Verständnis des Lernraums Hochschule geht weit über Fragen zur (Neu-)Gestaltung des Campus einer Bildungsinstitution hinaus. Ninnemann legt dar, dass „querliegende“ Lernarchitekturen zu konzipieren seien, um die Entwicklung von zeit- und ortsunabhängigen sowie organisationsübergreifenden Lernraumangeboten zu fördern.

Rolf Kruse (Fachhochschule Erfurt) gibt mit seinem Beitrag **„Echte Begegnungen in virtuellen 3-D-Umgebungen. Konzepte und praktische Erfahrungen“** einen Überblick über wichtige Begriffe und Funktionsweisen virtueller 3-D-Räume und immersiver Technologien und diskutiert, welche Chancen sich damit für die Wissensvermittlung im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Veranstaltungen und den Kompetenzerwerb bieten. Im Zentrum steht dabei die These, dass die Erfahrung, einen Raum mit anderen Nutzer:innen teilen und mit ihnen sowie der Umgebung interagieren zu können, stärker und nachhaltiger als mit bekannten sozialen Medien, Chats und Videokonferenzen eine persönliche Bindung und ein Gemeinschaftsgefühl erzeuge, was wiederum lernförderlich sei. Aus seinen praktischen Erfahrungen mit immersiven Umgebungen für Kommunikations- und Lernzwecke an der Fachhochschule Erfurt stellt Kruse einige Formate vor: virtuelle Ausstellungen, Meet-ups und Konferenzen sowie 3-D-Lernwelten. Als zukunftsfähig werden Lernarchitekturen

erachtet, in denen analoge und digital gestützte Maßnahmen in der Rezeption und Nutzung der Studierenden fließende Übergänge haben und als hybrides Lernerlebnis integrativ konzipiert und gestaltet werden.

Der Beitrag **„Die Unterstützung kompetenzorientierter Lehr- und Lernszenarien durch differenzierte Raumkonzepte“** von *Inka Wertz, Joana Pfeil und Vera Zühlsdorf* (HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.) fokussiert auf die Wechselbeziehungen des physischen Raums mit Lehre und Lernen und geht der Frage nach, welche Raumtypen sich in hochschulischen Lehr-Lern-Settings besonders zur Förderung der Zukunftskompetenzen Studierender eignen. Die Autorinnen legen das 4K-Modell des Lernens zugrunde und ordnen den vier im Modell genannten Kompetenzen anhand von Fallbeispielen konkrete Gestaltungs- und Ausstattungsmerkmale von Lehr- und Lernräumen zu. So werden Beispiele für Räume für Kommunikation, Räume für Kollaboration, Räume für Kreativität sowie Räume für kritisches Denken vorgestellt. Aus ihrer Erfahrung als Lernraumberaterinnen geben die Autorinnen Hochschulen die Empfehlung, ein bedarfsorientiertes Raumportfolio mit nutzungsbestimmten Flächen zu entwickeln. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert zudem „Raumkompetenz“, die darin liegt, dass Lehrende und Lernende um die Möglichkeiten der Nutzung und Gestaltung des Raums wissen, dessen Potenzial erkennen und in der Lage sind, die Flächen ihrem individuellen Nutzungszweck entsprechend auszuwählen und anzupassen.

Das dazugehörige **Poster „Raum für Zukunftskompetenzen“** fasst die Beitragsinhalte übersichtlich zusammen und illustriert die vier Raumtypen mit Fotos von Good Practices an Hochschulen.

In ihrem Beitrag **„Digitale Lernräume für handlungsorientiertes (Selbst-)Lernen“** stellt *Elisabeth Kaliva* (Technische Hochschule Köln) das Social-Learning-Environment THspaces vor, das seit dem Wintersemester 2020/2021 an der TH Köln eingesetzt wird. In Kombination mit dem Learning-Management-System Ilias bietet THspaces (basierend auf einem Open-Source-Publishingsystem) studierendenzentrierte Gruppenräume an und unterstützt den digitalen Austausch innerhalb von Lern-, Forschungs- und Campusgemeinschaften. Die Lernarchitektur ist modular, offen und flexibel gestaltet und schafft den Rahmen für eine Lehr-Lern-Community (LLC), die Studierende beim Selbststudium, bei der Organisation sowie der Reflexion des eigenen Lernverlaufs unterstützt, was von Lehrenden begleitet wird. Somit finden die Lernprozesse kooperativ, interaktiv und innerhalb eines sozialen Kontextes statt. Kaliva gibt einen Einblick in den konzeptionellen und technischen Entwicklungsprozess des Social-Learning-Environments an der TH Köln und stellt einige der Funktionen sowie Erfahrungswerte mit THspaces vor.

Der Beitrag **„Möglichkeiten und Grenzen von skalierbaren Aufgabenformaten für Selbstlernangebote“** von *Anja Lorenz* (Technische Hochschule Lübeck) geht darauf ein, welche Herausforderungen sich bei der Konzeption und Durchführung von Massive Open Online Courses (MOOCs) ergeben, wenn die Gruppengrößen im Vorfeld nicht kalkulierbar sind, dabei jedoch auch für große Kursgruppen eine effektive (Selbst-)Lernunterstützung gewährleistet werden soll. Lernaktivitäten, die von der individuellen Rückmeldung durch Lehrende abhängig sind, stoßen schon bei wenigen Hundert Teilnehmer:innen an ihre Grenzen und würden zudem das selbstgesteuerte und zeitunabhängige Durchlaufen der Kurse behindern. Am Beispiel des Projekts „pMOOCs“ der TH Lübeck wird dargestellt, wie kompetenzgerechte und zugleich skalierbare Aufgaben in offenen Online-Kursen gestaltet werden können. Für die professional Massive Open Online Courses (pMOOCs) wurden im Laufe des Projekts wiederkehrende Aufgabentypen identifiziert. Der Beitrag

beschreibt beispielhafte Umsetzungen dieser Aufgaben und diskutiert deren Vor- und Nachteile. Die Herausforderung bei der Gestaltung gut skalierbarer Aufgaben liegt weniger in der technischen Umsetzung, sondern überwiegend in der Konzeption didaktisch anspruchsvoller Lösungen.

Der Kurzbeitrag **„Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung ‚Grundlagenlabor Physik‘“** von *Gerd Christian Krizek, Karin Langer und Stefanie Lietze* (Fachhochschule Technikum Wien) gibt einen Einblick in das 2019 gestartete Projekt zur Standardisierung der Bachelorstudiengänge an der Fachhochschule Technikum Wien. Wie im Bologna-Prozess vorgesehen, streben die Hochschulen in Österreich eine verstärkte Vernetzung mit gemeinsamen Studiengängen an. In der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“ wurden Elemente des selbstgesteuerten Eigenstudiums und der Präsenzlehre miteinander verzahnt. Für effizientes, anwendungsorientiertes Lernen und zur Stärkung der Selbstlernkompetenz wurde der Theorieteil in Form von Selbstlerneinheiten didaktisiert und digitalisiert. Die Präsenzphasen werden in der Regel dafür genutzt, den Theorieteil durch praktische Übungseinheiten zu vertiefen. Die Studierenden profitieren von der räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit der Lernprozesse innerhalb von klaren Deadlines. Der Vorteil einer standardisierten Lehrveranstaltung liegt organisatorisch in einer Vereinheitlichung von Ablauf und Inhalten der Lehrveranstaltungen sowohl innerhalb eines Studiengangs als auch bei den gemeinsamen fachlichen Kerninhalten über die Studiengänge hinaus, was die Interdisziplinarität erhöht.

Das dazugehörige **Poster** unter dem gleichen Titel gibt einen Einblick in eine standardisierte Lehrveranstaltung der Fachhochschule Technikum Wien am Beispiel „Lernpfad durch die Lehrveranstaltung LB Physiklabor SS 2020“.

Der Beitrag **„Beratungskompetenz durch adaptive Lernszenarien stärken? Konzeption, Gestaltung und Betreuung von Blended-Learning-Szenarien in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung“** von *Ulrike Krein und Anna Hartenstein* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) stellt zwei Blended-Learning-Szenarien zur Elternberatung im schulischen Kontext vor, die 2017 und 2019 jeweils für den Zeitraum eines Semesters mit Studierenden des Lehramts an der TUK durchgeführt worden waren. Auf Basis der dazugehörigen Evaluation durch die teilnehmenden Studierenden präsentieren die Autorinnen die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der didaktischen und organisatorischen Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Konzeption, Gestaltung und Betreuung derartiger Blended-Learning-Szenarien. Hierbei liegt ein Augenmerk darauf, auf welche Weise die adaptive Gestaltung digitaler Lernräume umgesetzt wurde, um den Studierenden eine Individualisierung ihres Lernprozesses zu ermöglichen und die Lernendenzentrierung zu verstärken.

In ihrem Beitrag **„Fußabdrücke von Lernprozessen: Reflexion von Online-Lernumgebungen mit der qualitativen Methode ‚Footprints of Emergence‘ am Beispiel eines Online-Kurses des Selbstlernzentrums“** stellen *Anja Horn und Dorit Günther* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) die Reflexionsmethode „Footprints of Emergence“ vor, die bei einem Online-Kurs erprobt worden war. Hierbei hatten die Kursteilnehmer:innen durch das Erstellen eines „Fußabdrucks“ (Selbsteinschätzung) ein qualitatives Feedback zu ihrem Lernprozess innerhalb der erlebten Lernumgebung gegeben. Mit der Auswertung der Footprints hat das Projektteam erforscht, inwieweit die indirekte Förderung des selbstgesteuerten Lernens unter Einbeziehung individueller Lernziele und -wege in Online-Räumen möglich ist. Im Zentrum stand die Frage, inwieweit präskriptive Elemente in einer Online-

Lernumgebung (d. h. eine vorgegebene didaktische und räumliche Strukturierung) für die Lernenden hilfreich sind und wie viele offene Elemente (z. B. Auswahl- und Mitgestaltungsmöglichkeiten) anregend wirken im Sinne von emergentem Lernen, ohne die Lernenden zu überfordern. Der Beitrag präsentiert die gewonnenen Erkenntnisse und reflektiert über die Einsatzmöglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen der Footprints-Methode.

In ihrem Beitrag **„Seminarreihe Diemersteiner Selbstlerntage im Online-Semester. Ein Werkstattbericht“** stellen *Katharina Gries* und *Dino Čubela* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) dar, wie die vormaligen Präsenztrainings zur Förderung überfachlicher Kompetenzen Studierender im Zuge der Pandemie in ein interaktives Online-Format überführt wurden. Am Beispiel eines DSL-online-Seminars werden die didaktische Konzeption und die Gestaltung des Online-Kursraums („eVilla Denis“ im Learning-Management-System OpenOLAT) präsentiert. Anhand der Evaluationsauswertung und der Erfahrungsberichte, die von den studentischen Teilnehmer:innen im Sommersemester 2020 eingeholt wurden, reflektieren Gries und Čubela, welche didaktischen und technischen Einschränkungen (z. B. die Herausforderung, ein soziales Miteinander und Präsenzerleben im virtuellen Raum zu erzeugen) und welche „Mehrwerte“ (z. B. erweitertes Repertoire an Formaten, Methoden und Tools) der durchgeführte Online-Modus geboten hat. Es werden Perspektiven aufgezeigt, wie im „New Normal“ (Präsenzmodus an Hochschulen nach der Pandemie) kompetenzorientierte Trainings mit digitalbasierten Bausteinen angereichert und flexibilisiert werden können. Hierfür werden insbesondere Blended-Learning-Formate in den Blick genommen.

Um die gleiche Seminarreihe geht es im anschließenden Beitrag: Die Autoren *Benedikt Knerr* und *Dino Čubela* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) stellen die dazugehörige Wirkungsanalyse vor. Im Beitrag **„Angebote zur Studienunterstützung und Strategien selbstregulierten Lernens – Konzept und Ergebnisse einer Wirkungsanalyse der Seminarreihe ‚Diemersteiner Selbstlerntage‘ der TU Kaiserslautern“** wird das gewählte Forschungsdesign – als möglicher Ansatz zur Evaluation der Wirkung von Interventionsmaßnahmen zur Studienunterstützung – ebenso wie die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt und kritisch reflektiert. Hierbei stehen die methodische Vorgehensweise sowie Erfahrungswerte für zukünftige Untersuchungsdesigns im Vordergrund. Die empirischen Untersuchungen zur Analyse der individuellen Denk- und Handlungsmuster der Seminarteilnehmer:innen hatten zum Ziel, Aussagen zur Wirkung des Seminarbesuchs treffen zu können. Durch die Auswertung wurde untersucht, ob und wie sich die Anwendungshäufigkeit und -intensität von selbstreguliertem Lernen bei den Teilnehmer:innen durch den Besuch der Seminarreihe verändert hatten. Es werden Perspektiven aufgezeigt, wie die Untersuchungsmethode für zukünftige ähnliche Erhebungen weiterentwickelt werden kann.

Die nachfolgenden **Poster** der Mitarbeiter:innen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ der TUK geben einen Einblick in die Aktivitäten des Selbstlernzentrums (das im Dezember 2022 in das neu gegründete Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre übergegangen ist) im Bereich virtueller Lernräume:

- **Poster: Diemersteiner Selbstlerntage (DSL): Seminare zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Selbstlernkompetenzen Studierender** (*Katharina Gries* und *Benedikt Knerr*)
- **Poster: E-Learning-Angebote des Selbstlernzentrums** (*Anja Horn*)

- **Poster: Die App FUSSEL – Lernplaner zur Unterstützung der Studien- und Lernorganisation** (*Anja Horn, Steffen Franke und Elisa Strozzi*)
- **Poster: Ergebnisse der Studierendenbefragung „Lern(T)RÄUME“ an der TU Kaiserslautern** (*Dorit Günther und Anja Horn*)
- **Poster: Blogparade zur Science-Fiction-Kurzgeschichte „Lernwelten 2030“: Storytelling und O-Töne der Teilnehmer:innen zum Format der Blogparade** (*Dorit Günther*)

III. Angebote zur Unterstützung von (Selbst-)Lernkompetenzen – fachbezogen oder fächerübergreifend

In diesem Themenblock werden Angebote zur Unterstützung von (Selbst-)Lernkompetenzen Studierender – fachbezogen oder fächerübergreifend – vorgestellt und diskutiert.

Der Beitrag **„Die Förderung von Projekttransfer zwischen rheinland-pfälzischen Hochschulen aus transfernehmender, transfergebender und transferbegleitender Perspektive“** von *Monika Haberer* und *Katharina Gries* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU), *Benedikt Schreiber* (Carl-Zeiss-Stiftung-Kolleg), *Petra Schorat-Waly* (Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen) sowie *Isabel Orben-Eidt* (Technische Hochschule Bingen) stellt die Potenziale und Herausforderungen dar, die ein Wissens- und Erfahrungstransfer beim Aufbau studienunterstützender Strukturen an Hochschulen mit sich bringt. Dabei wird der Prozess der Zusammenarbeit zwischen Transfernehmer- und Transfergeberhochschulen skizziert, und die Ergebnisse, d. h. die an die jeweiligen Hochschulen angepassten Angebotsstrukturen, werden vorgestellt.

Im Beitrag **„Open-Space-Format zum Aufbau einer Learning Community und zur Förderung von Selbstlernkompetenzen“** schildert *Thu Van Le Thi* (Technische Hochschule Nürnberg), wie die Anlaufstelle für Hochschuldidaktik und Schlüsselkompetenzen der TH Nürnberg aus den Ergebnissen ihrer Studierendenbefragung im März 2020 bedarfsgerecht die Maßnahme „Learning Heroes@Home“ als didaktische Intervention mit dem Schwerpunktthema „Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie“ konzipiert, implementiert und evaluiert hat. Die Zielsetzung lag in der Förderung der Selbstlernkompetenzen der Studierenden durch Lernreflexion, im Aufbau von interdisziplinären Lerngruppen und in der Stärkung sozialer Lernprozesse im Rahmen einer Learning Community. Umgesetzt wurde dies als interaktive Open-Space-Veranstaltungsreihe, die von Lerncoachs begleitet wurde. Die Autorin gibt einen Einblick in die Vorteile und Herausforderungen des Open-Space-Formats sowie das Feedback der Teilnehmer:innen und skizziert die Lessons Learned für einen zukünftigen Einsatz des Formats in ähnlichen Kontexten.

Der Beitrag **„Zusatzqualifikation ‚Schlüsselkompetenzen‘ – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“** von *Bettina Eller-Studzinsky*, *Miriam Magadi*, *Katharina Thies* und *Ralf Steffen* (Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe [TH OWL]) beleuchtet, wie das Projekt „PraxiS OWL – Praxisorientiertes und Innovatives Studieren“ (2012–2020) an der TH OWL das zertifizierte Weiterbildungsangebot „Lernwegbegleitung“ konzipiert und umgesetzt hat. Diese Zusatzqualifikation hat das Ziel, die Studierenden durch das Training von Schlüsselkompetenzen zu befähigen, mit lernbezogenen Herausforderungen besser umgehen zu können und als studentische Lernbegleiter:innen ihre Mitstudent:innen zu beraten. Für ihren jeweiligen fachlichen Kontext können sie geeignete Lernwege

finden sowie passendes Lernmaterial erstellen. Zudem widmet sich ein Teil der Qualifizierung dem Umgang mit Medien. Während der Projektlaufzeit wurden an den drei Hochschulstandorten Lernzentren als Anlaufstellen für Anliegen der Akteuer:innen rund um Lernen und Lehren eingerichtet. Der Beitrag stellt das organisatorische und inhaltliche Konzept der Zusatzqualifikation vor und gibt einen Einblick in die Evaluationsergebnisse und Erfahrungswerte.

Das dazugehörige **Poster „Der Kosmos der Lernwegbegleitung“** enthält Informationen zur Zusatzqualifikation „Schlüsselkompetenzen“ (Ausbildung und Einsatz als Lernwegbegleitung), was bildlich als Mission im Weltall visualisiert ist.

Im Kurzbeitrag **„Konzeption und Einsatz des Online-Kurses ‚EASI – Studieren leicht gemacht‘. Ein Selbstlernkurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen“** von *Irina Hörmann, Alexandra Eßer-Lügghausen, Anna-Lisa Katthagen-Tippkötter* und *Kristina Vogelsang* (Hochschule Niederrhein) werden das didaktische Konzept, die Inhalte und die mediendidaktische Aufbereitung des Online-Kurses „EASI“ vorgestellt, der im Jahr 2019 als Kooperationsprojekt des Teams digitale und der Studienverlaufsberatung an der Hochschule Niederrhein entwickelt worden war. Der studiengangübergreifende Selbstlernkurs bietet den Studierenden praxisnahe Texte, Videos, Infografiken sowie interaktive Arbeitshilfen und Übungen zur Stärkung ihrer Kompetenzen in den Bereichen Lernorganisation, Zeitmanagement, Lernstrategien und Prüfungsvorbereitung. Zudem setzen Lehrende und Mitarbeiter:innen den Kurs als Unterstützung in der Lehre und (Studienverlaufs-)Beratung ein. Der Beitrag nennt die Erfolgsfaktoren und Herausforderungen des Angebots.

Das dazugehörige **Poster** unter dem gleichen Titel gibt einen kompakten Überblick über den Online-Kurs „EASI“.

Der Kurzbeitrag **„#kompetentdurchsstudium – Erfahrungen, Erkenntnisse und ein Blick in die Zukunft“** von *Florian Lückenbach, Dagmar Marquart, Kristyna Pläging* und *Jutta Reinemann* (Hochschule Koblenz) stellt dar, wie im Sommersemester 2020 die bestehenden studienunterstützenden Angebote an der Hochschule Koblenz auf digitale Formate umgestellt wurden. Zudem wurde im Learning-Management-System OpenOLAT der Online-Bereich #kompetentdurchsstudium aufgebaut. Dort finden die Studierenden Hilfe vom (digitalen) Studienstart bis zum Studienabschluss in Form von Pod- und Videocasts, Checklisten, Quiz und synchronen Kursangeboten, wobei auch studentische Peer-Tutor:innen als Ratgeber:innen – insbesondere für Studienanfänger:innen – im Einsatz sind. Sie werden aus den Fachbereichen rekrutiert und nehmen an einer zweitägigen Schulung für Peer-Tutor:innen teil. Darüber hinaus wird ein studentisches Blog betrieben, in dem studentische Hilfskräfte studienbezogene Tipps geben. Der Beitrag fasst die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen, die Erfahrungswerte aus organisationaler Sicht sowie die Perspektiven für die Angebotsweiterentwicklung zusammen.

Der Kurzbeitrag **„Studentische Online-Community ‚MELT‘ als Vernetzungsmöglichkeit – fächerübergreifend und unihah“** von *Jana Panke, Linda Budde* und *Katharina Stimming* (Leibniz-Universität Hannover [LUH]) gibt einen Einblick in das Angebot „MELT“ (Medienkompetenz: Entwickeln, Lernen, Teilen) an der LUH, dessen Ziel darin liegt, die (digitale) Medienkompetenz von Studierenden durch Peer-Learning-Methoden zu fördern. Die Besonderheit ist, dass der Online-Community-Raum von den Studierenden selbst organisiert und inhaltlich ausgestaltet wird. Zum einen

gibt das studentische MELT-Team regelmäßig thematischen Input, zum anderen können alle interessierten Studierenden über das Forum eigene Erfahrungen und Vorschläge einbringen. MELT gibt Studierenden die Möglichkeit, das Mitdenken und Mitwirken an der eigenen (Lern-)Umwelt zu erproben, wodurch gleichzeitig das Erleben von Selbstwirksamkeit und auch die Identifikation mit der studentischen Online-Community gestärkt werden. Die MELT-Community verleiht den Studierenden im Handlungsfeld der Digitalisierung der LUH eine Stimme. Die Autorinnen gehen zudem auf die studienbezogenen Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie ein und leiten daraus Ideen für die Weiterentwicklung der MELT-Community ab.

Das angefügte **Poster** unter dem gleichen Titel stellt die wichtigsten Aspekte von MELT vor.

IV. Beratung – individuell und institutionell

Dieser Themenblock gibt Einblicke in verschiedene Konzepte und Angebote im Bereich Beratung Studierender an Hochschulen.

Der Beitrag **„Individuelles studienbegleitendes Coaching im Selbstlernzentrum. Coachingverständnis und Evaluationsergebnisse“** von *Benedikt Knerr* und *Dorit Günther* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) stellt das Coachingverständnis und -angebot für Studierende im (ehemaligen) Selbstlernzentrum vor. Anhand ausgewählter Daten und Evaluationsergebnisse wird gezeigt, in welchem Maße das studienbegleitende Coaching von den Präsenz- und Fernstudierenden der TUK bislang (Zeitraum 2015 bis Sommersemester 2021) genutzt wurde, welche Themen am häufigsten in den Coachings vorkamen und welche Erkenntnisse aus dem Feedback der Coachees gewonnen wurden. Diese Aspekte werden im zugehörigen **Poster „Coachingangebote des Selbstlernzentrums der TUK“** visualisiert.

Im daran anknüpfenden Beitrag **„Methodische Vorgehensweisen und Werkzeuge im individuellen studienbegleitenden Coaching im Selbstlernzentrum. Erfahrungen mit Präsenz- und Remote-Modus während der Pandemie“** diskutiert *Dorit Günther* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) die Erfahrungen und Erkenntnisse, die die Coachs des (ehemaligen) Selbstlernzentrums aus den Online-Coachings während der Covid-19-Pandemie gewonnen haben. Die erprobten Methoden und (Online-)Tools im Präsenz- und Remote-Modus der studienbegleitenden Coachings werden einander gegenübergestellt und kritisch diskutiert. Dabei stehen Aspekte wie die professionelle Gestaltung der Beratungsbeziehung, Methoden der Visualisierung sowie soziale Interaktion und Präsenzerleben im virtuellen Raum im Mittelpunkt. Es werden Perspektiven aufgezeigt, wie die Good Practices aus den Coachings im Remote-Modus fortan in den neuen Regelbetrieb aufgenommen werden können, um das methodische Repertoire des Coachingsangebots dauerhaft zu erweitern.

Der Beitrag **„Das Projekt ‚Studieren mit Profil‘ an der Universität Koblenz-Landau“** von *Sara Braun*, *Sophia Kuhs*, *Ines Obenauer* und *Annick Wilke* (Universität Koblenz-Landau, seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau und Universität Koblenz) stellt vor, wie das Landauer Kompetenzzentrum für Studium und Beruf ein Beratungsprogramm für Studierende in einem Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang curricular verankert hat. „Studieren mit Profil“ ermöglicht eine engmaschige Begleitung und persönliche Betreuung der Studierenden an Schlüsselstellen des Studiums. Die individuelle Studierfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung werden

an die Reflexion von Kompetenzen geknüpft, und die Studierenden werden durch – auf die einzelnen Studienphasen abgestimmte – Angebote (Coachings, Workshops und Portfolioarbeit) in der Entwicklung eines persönlichen Kompetenzprofils gefördert. Einen besonderen Stellenwert nimmt das curricular verankerte Pflichtpraktikum ein. Ebenfalls curricular verankert ist die Belegung überfachlicher Schlüsselkompetenzkurse. Integriert sind zudem Peer-to-Peer-Angebote, in denen die Studierenden als studentische Mentor:innen ausgebildet werden.

Im dazugehörigen **Poster** wird das Angebot **„Studieren mit Profil“** in einer grafischen Aufbereitung präsentiert.

In ihrem Kurzbeitrag **„Mentoring mit dem virtuellen ‚Mentoring-Marktplatz‘ der Technischen Universität Kaiserslautern“** stellt *Cornelia Rövekamp* (TUK, seit 1.1.2023 RPTU) den onlinebasierten „Mentoring-Marktplatz“ vor, den die Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie der TUK für Schülerinnen, Studentinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen konzipiert hat. Der virtuelle Marktplatz bietet einen Überblick über die Beratungsangebote der TUK, fachliche Profile der Ansprechpersonen und Mentorinnen sowie thematische „Marktstände“ mit Informationen und Vernetzungsmöglichkeit. Dort können die Ratsuchenden Themen ansprechen, die für ihre berufliche Laufbahn sowie für Studium und (Erwerbs-)Arbeit von Bedeutung sind. Die Vernetzung als Teil des Mentoring-Prozesses wird verstärkt, indem die mitwirkenden Berater:innen bei Bedarf ihre weiterführenden Netzwerke aktivieren, um den Ratsuchenden zu helfen.

Das dazugehörige **Poster** gibt einen Einblick in den inhaltlichen Aufbau und die optische Gestaltung des Mentoring-Marktplatzes, dessen Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken aufgeführt werden.

In ihrem Kurzbeitrag **„Projekt digitaLe ‚Raum für digitale Lehre‘. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende“** stellen *Irina Hörmann* und *Alexandra Eßer-Lüghausen* (Hochschule Niederrhein) das bedarfsorientierte Angebotsportfolio für Lehrende im Bereich der digitalen Lehre vor, das an der Hochschule Niederrhein im Zuge des dreijährigen Projekts „digitaLe – Raum für digitale Lehre“ (2018–2021) entstanden ist. Einem zentral-dezentralen Strukturkonzept folgend, hatte das Hochschulzentrum für Lehre und Lernen seine Mediendidaktiker:innen in die Fachbereiche entsandt, wo in Zusammenarbeit mit den Lehrenden an den jeweiligen Fachbereichen Strategien für ein zeitgemäßes Lehren und Lernen mit digitalen Mitteln entwickelt wurden, jeweils unter Berücksichtigung der fachbereichsspezifischen Erfordernisse und Bedarfe. Zudem haben die Mediendidaktiker:innen auf zentraler Ebene den Transfer und die Sichtbarkeit der Lehrprojekte sowie die interdisziplinäre Vernetzung der Lehrenden untereinander gefördert. Die Autorinnen schildern die Herausforderungen – insbesondere in der Anfangsphase und während der Pandemie – und Gelingensbedingungen „des Projekts“. Die Beratungs- und Supportstruktur für Lehrende wurde verstetigt.

Das beigefügte **Poster** präsentiert das Projekt „digitaLe“ mit seinen Rahmendaten, Zielen, Maßnahmen und Angeboten.

Der Kurzbeitrag **„Die eigene Studiensituation im Blick mit moveo. Synergien digitaler und analoger Unterstützungsangebote nutzen“** von *Saskia Helbeck-Prepens* (Geschäftsstelle des Landespor-

tals ORCA.nrw) gibt einen Einblick in den organisationalen Rahmen und die Nutzung des Selbsteinschätzungstests moveo, der Studierende dabei unterstützt, ihre aktuelle Studiensituation zu beleuchten. Das Reflexionstool wurde von der Technischen Universität Dortmund gemeinsam mit der Ruhr-Universität Bochum entwickelt. Es enthält einen Online-Fragebogen zur Selbsteinschätzung, Erklärvideos zu Themen wie Prüfungsangst oder Prokrastination, Verlinkungen auf portalinterne Test- und Lernangebote sowie eine Übersicht über Informationsseiten und Studienberatungen in Nordrhein-Westfalen (NRW). Die Hochschulen in NRW, die moveo einsetzen, verbinden das Tool mit ihren Beratungsangeboten vor Ort. So können Studierende ihre Ergebnisse aus dem Selbsteinschätzungstest als Basis für persönliche Beratungsgespräche an der eigenen Hochschule nutzen.

Weitere Informationen finden sich im dazugehörigen **Poster „moveo – Tool zur Reflexion der aktuellen Studiensituation“**.

Im Kurzbeitrag **„Online-Seminarreihe LUNCH AND LEARN. Lern-, Arbeits- und Gesundheitsstrategien für das selbst organisierte Studieren am heimischen Arbeitsplatz im Online-Semester“** berichtet *Bianca Schmidt* (Hochschule Coburg) davon, wie die Seminarreihe „LUNCH AND LEARN – (durch)starten im Studium“ im Wintersemester 2019/2020 für MINT-Erstsemesterstudierende an der Hochschule Coburg zur Förderung eines erfolgreichen Studienstarts eingeführt wurde. Als Erfolgsfaktoren nennt sie die nutzer:innenorientierte Planung und das bedarfsorientierte inhaltliche Konzept. Im Sommersemester 2020 war die Seminarreihe an die Erfordernisse der Pandemie angepasst worden. Um den Studierenden eine passgenaue Unterstützung für den neuen, digitalen (Selbstlern-)Studienalltag im Homeoffice anbieten zu können, wurde LUNCH AND LEARN gezielt um Themengebiete wie psychische Gesundheit, Selbstmanagement und Umgang mit Belastungen erweitert. Die Autorin stellt die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation durch die Teilnehmer:innen vor. Eingeflossen sind zudem die Ergebnisse der Studierendenbefragung an der Hochschule Coburg zum Thema „erlebte Belastungen in der Pandemie“, die im Beitrag kurz vorgestellt werden.

Website der Tagung

Der Call for Papers, das Programm und die Dokumentation der Tagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ finden sich auf der Website <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/fachtagung>

Literatur

- Arnold, Rolf (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden ABC (systemia – Systematische Pädagogik, Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Wolf, Konrad/Wanken, Simone (Hrsg.) (2015): Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Band I zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Günther, Dorit (Hrsg.) (2016): Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume. Band II zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Haberer, Monika (Hrsg.) (2017): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Band III zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haberer, Monika / Arnold, Rolf / Lermen, Markus (2017): Selbstlernförderung als Grundlage: die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre: Schlussbericht. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern/Distance and Independent Studies Center. Online: <https://doi.org/10.2314/GBV:1003421776> (01.08.2023).
- Haberer, Monika/Arnold, Rolf (2021): Selbstlernförderung als Grundlage - die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre: Schlussbericht: Qualitätspakt Lehre: Förderzeitraum: 01.10.2016-31.03.2021, Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern/Distance and Independent Studies Center. Online: <https://doi.org/10.2314/KXP:1854624806> (01.08.2023).
- RPTU in Kaiserslautern (2023): Qualitätsmanagementhandbuch Studium und Lehre. Online: <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qsl/rqsl-kl/downloadbereich-rptu-intern> (01.08.2023).
- TU Kaiserslautern (2008): Hochschulentwicklungsplan. Kaiserslautern.
- TU Kaiserslautern (2018): Hochschulentwicklungsplan. Kaiserslautern.

I.

**Übergreifende Überlegungen zur
zukunftsfähigen Hochschule**

Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume

Dorit Günther

Technische Universität Kaiserslautern (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Richard Stang

Hochschule der Medien Stuttgart

Inka Wertz

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.

Tina Classen

Volkshochschule Hamburg

Einleitung: Digitalisierung, Lernarchitekturen und kompetenzorientiertes Studieren im Rahmen einer Zukunftsstrategie der Hochschule

Nicht erst seit der Covid-19-Pandemie, die in einigen Bereichen als Katalysator für notwendige Digitalisierungsprozesse gewirkt hat, sind an Hochschulen Überlegungen und Maßnahmen zur Digitalisierung eng verknüpft mit strategischen Planungen für eine Hochschule der Zukunft. Trendanalysen zur Hochschulentwicklung (Beise et al. 2019, Alexander et al. 2019, Ehlers/Kellermann 2019, Orr et al. 2019, Brown et al. 2020, Pelletier et al. 2021, Pelletier et al. 2022, Robert/Pelletier 2022, Lübcke et al. 2022, Bandtel et al. 2022) weisen u. a. darauf hin, dass die Hochschulen künftig mit einer verstärkt heterogenen Studierendenschaft zu rechnen haben, bestehend aus „traditionellen“ Studierenden, berufstätigen Hochschulrückkehrer:innen sowie Quereinsteiger:innen, die ihre Bildungsbiografien institutionsübergreifend und arbeitsmarktorientiert gestalten werden. Die Digitalisierung verändert auch die Anforderungen des Arbeitsmarkts und die Hochschulabsolvent:innen benötigen neben ihren fachlichen Qualifikationen verstärkt überfachliche Kompetenzen.¹ Die sich ständig weiterentwickelnden technischen Möglichkeiten und neue Bildungsformate verlangen somit auch der Hochschule strategische Anpassungen und Neuausrichtungen ab. Dazu gehören modulare Studiengänge, zeitgemäße curriculare Konzepte, Prüfungsformen und didaktische Szenarien ebenso wie die zugehörigen physischen und virtuellen Lernräume.

¹ Die sich kontinuierlich verändernden Rahmenbedingungen und neue Anwendungskontexte erfordern z. B. Eigenverantwortung, Transfer- und Problemlösungsfähigkeiten sowie kooperatives Arbeiten im Team. Diese überfachlichen Fähigkeiten werden als Zukunftskompetenzen, Future-Skills oder 21st Century Skills bezeichnet. Sie gelten als notwendig für das Lernen und Arbeiten im 21. Jahrhundert (Stifterverband 2018a und 2018b).

Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume

In der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“, die im Oktober 2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern stattfand, wurden der hochschuldidaktische und der bildungspolitische Diskurs hinsichtlich überfachlicher Unterstützungsstrukturen für Studierende an deutschen Hochschulen in den Blick genommen sowie praktische Umsetzungen (z. B. kompetenzorientierte didaktische Szenarien, Beratungs- und Coachingangebote, Trainings zur Studienorganisation und Förderung selbstgesteuerten Lernens) vorgestellt und diskutiert.

Der vorliegende Beitrag greift den Aspekt der Kompetenzorientierung auf und geht der Frage nach, mit welcher konzeptionellen Rahmung Digitalisierungsmaßnahmen als Innovationstreiber an Hochschulen genutzt werden können, speziell hinsichtlich einer verstärkten Fokussierung auf die Förderung der „21st Century Skills“ Studierender, um diese bestmöglich auf die zukünftigen überfachlichen Anforderungen im Berufsleben vorzubereiten. Konkretisiert wird dies anhand der Gestaltung physischer und virtueller Lernarchitekturen, denn in diesen Räumen werden die Digitalisierung sowie die Lehr-Lern- und Organisationskultur der Hochschule in der Alltagspraxis erlebbar.

Lernarchitekturen im Fokus

Unter Lernarchitekturen werden physische und virtuelle Lernräume verstanden, die in einer Wechselbeziehung mit der dort praktizierten Lehr-Lern- und Organisationskultur stehen. Um Veränderungsprozesse zu gestalten, sollten verschiedene Stakeholder:innen ihre teils divergenten Interessen und Bedarfe einbringen, um ein ganzheitliches Konzept zu erarbeiten und umzusetzen.² Ein solches Konzept kann dabei die folgenden drei Aktionsbereiche umfassen:

1. Strukturelle Maßnahmen für eine Hochschule der Zukunft
2. Gestalten zukunftsfähigen Lehrens und Lernens
3. Gestalten zukunftsfähiger Lernräume

Im Folgenden werden diese drei Aktionsbereiche beleuchtet.

Erster Aktionsbereich: strukturelle Maßnahmen für eine Hochschule der Zukunft

Die Hochschule muss als „atmendes System“ agil reagieren und Prozesse proaktiv gestalten. Dafür müssen Strategie, Struktur und Kultur der Hochschule ganzheitlich betrachtet werden (Pettschenka et al. 2020). Hierbei bieten digitale Tools neue Möglichkeiten zur Unterstützung dieser Transformationsprozesse, so z. B. Campus-Management-Systeme oder Webanwendungen zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen, von Forschung, Verwaltung und Transfer.

Eine ganzheitliche Herangehensweise hat wiederum Auswirkungen auf die nachhaltige Verankerung von zukunftsfähigen Lernarchitekturen. Sie ist weit mehr als eine Ausstattungs- und Infrastrukturfrage. Vielmehr handelt es sich um einen tiefgreifenden institutionellen Veränderungsprozess, der sowohl Strukturen und interne Prozesse als auch individuelle Einstellungs- und Verhaltensänderungen umfasst (Stang et al. 2020).

² Eine ausführliche Darstellung der drei genannten Aktionsbereiche nebst Good Practices findet sich in dem Arbeitspapier Nr. 44 des Hochschulforums Digitalisierung, „Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter“ (Günther et al. 2019).

Die Grundlage dieser Veränderungsprozesse bildet die Lehr- und Lernphilosophie einer Hochschule. Diese muss sowohl die Anforderungen und Bedarfe aus dem Aktionsfeld der Lehrpersonen (z. B. Balance zwischen Forschung und Lehre, Betreuungsverhältnis) als auch die Studierendenperspektive berücksichtigen. Da Studierende aufgefordert sind, ihre Lernprozesse und Bildungsbiografien zunehmend selbstständig zu gestalten, sollten sie auch in die strategischen Weiterentwicklungsprozesse der Hochschule eingebunden werden.

Die Lehr- und Lernphilosophie hat Auswirkungen auf die Gestaltung physischer und auch virtueller Lernräume. Gerade das Einbeziehen digitaler Medien in Lernprozesse kann dazu beitragen, neue Möglichkeiten der Lernendenorientierung zu schaffen (Rampelt/Wagner 2020). Die hierfür notwendigen Strukturen sollten dementsprechend modular aufgebaut sein, um den unterschiedlichen Bedarfen der Lernenden gerecht zu werden. Diese Entwicklung kann nur gefördert werden, wenn Anreizsysteme und Finanzierungsstrukturen etabliert werden, die die Akzeptanz und Nutzung von neuen Technologien und Raumnutzungskonzepten (vor allem bei den Lehrenden) schaffen. Dazu muss die Hochschule Unterstützungsstrukturen in den Bereichen IT und Didaktik bereitstellen, darunter auch Schulungsangebote für Lehrende, in denen Hochschul- und Fachdidaktisches mit Medien- und Raumkompetenz verknüpft wird.

Des Weiteren bedarf es einer Strategie, die alle Lehr-Lern-Flächen einer Hochschule und auch Innovationsflächen für neue Lehr- und Lernformen sowie digitale Lernräume und Services einbezieht. Entscheidend dabei ist, dass physische und virtuelle Lerninfrastrukturen so ineinandergreifen, dass Studierende und Lehrende keinen allzu großen Aufwand betreiben müssen, um sie zu nutzen.

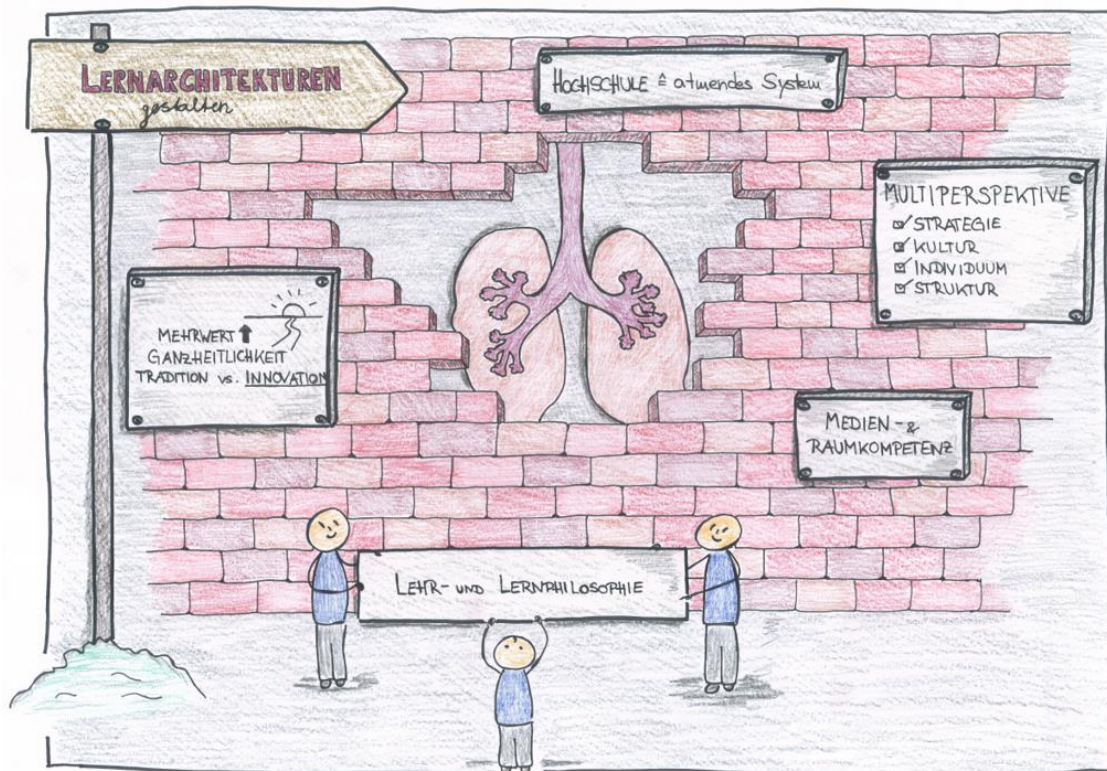


Abbildung 1: Die Hochschule als „atmendes System“ (Grafik: Sandra Horn). Diese und die beiden nachfolgenden Grafiken wurden erstmalig im HFD-Arbeitspapier Nr. 44 (Günther et al. 2019) abgedruckt

Zweiter Aktionsbereich: Gestalten zukunftsfähigen Lehrens und Lernens

Der zweite Aktionsbereich liegt im Gestalten zukunftsfähigen Lehrens und Lernens an Hochschulen. Die Digitalisierung bietet eine Chance, die traditionelle Lehre, die noch heute häufig als Frontalunterricht in Präsenzformaten durchgeführt wird, mit Fokus auf eine Lernendenorientierung weiterzuentwickeln. In neuen, (teil-)digitalisierten Formaten bilden Lehrende und Studierende eine Lerncommunity auf Augenhöhe. Hierbei nehmen die Studierenden eine aktive Rolle ein, in der sie die Lehr-Lern-Formate, -Tools und -Räume flexibel auswählen, kombinieren und mitgestalten können. Sie bringen ihre Fragen, Ideen und Anliegen aus ihrer Lebenswelt – bei berufsbegleitenden (postgradualen) Studiengängen auch aus der Berufspraxis – in die Lernprozesse ein und gestalten durch individuelle Schwerpunktsetzungen ihre eigene Bildungsbiografie. Dadurch überschreiten Bildungswege immer häufiger die institutionellen Grenzen der Hochschule. In der durchlässigen Hochschule der Zukunft fließen physische und virtuelle Lernräume ineinander, formelle Lernphasen werden mit informellen verknüpft, und Studierende lernen verstärkt auch voneinander. Damit steigt auch die Anforderung an Hochschulen, zunehmend heterogene Lernengruppen bedarfsgerecht zu begleiten.

Die Lehrenden benötigen erweiterte Handlungskompetenzen, um Lehr-Lern-Szenarien zu gestalten, in denen die Didaktik, Methodik und Raumgestaltung auf die Inhalte und die Zielgruppe abgestimmt werden – mit fachspezifischen Lösungen. Dabei sind digitalisierte Formate didaktisch so in die Präsenzlehre einzubetten, dass ein qualitativer Mehrwert für die Lernenden entsteht. Digitale Medien können beispielsweise genutzt werden, um durch virtuelle Räume neue Darstellungs- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. So ermöglichen z. B. Dreidimensionalität und immersive Simulationen im virtuellen Raum ein intensives Lernerlebnis, das pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Potenzial liegt auch in transdisziplinären Lerncommunities, die sich ortsunabhängig im virtuellen Raum bilden und austauschen können.

Lehrende und Lernende müssen zudem Raumkompetenz erwerben, damit sie die pädagogische Wirkweise des Raums zielgerichtet nutzen können. Dazu gehören Fähigkeiten, bei einem vorgefundenen Raum – sei er physisch, virtuell oder augmentiert – die Möglichkeiten des Bespielens und Veränderns zu erkennen und ihn dann so zu gestalten, dass er das gewünschte Lehr-Lern-Setting unterstützt und anregt.

Seitens der Hochschule brauchen zukunftsfähiges Lehren und Lernen eine strukturelle Rahmung, die die wissenschaftliche und pädagogische Qualität sichert, aber auch das Experimentieren und Weiterentwickeln zulässt. So müssen Hochschulen neben den Fachkompetenzen auch die überfachlichen 21st Century Skills vermitteln und fördern. Dazu bedarf es einer Überarbeitung der Lehrstrategien und Bewertungsschemata.

Geht man davon aus, dass die Hochschule künftig verstärkt Funktionen in der Weiterbildung übernehmen wird, werden die Phasen des Hochschulstudiums und Phasen der Berufstätigkeit miteinander verzahnt (Orr et al. 2019). Damit geht einher, dass in vielen Studiengängen die Studieninhalte verstärkte Bezüge zur Berufspraxis haben werden, was auch in didaktischen Modellen und Lehrveranstaltungskonzepten aufzugreifen ist.

Um das Studium für die Studierenden zu flexibilisieren, muss die Hochschule eine Mischung aus Präsenz- und Online-Lehr-Lern-Szenarien – alternierend oder hybrid³ – anbieten. Präsenzphasen auf dem Campus werden erweitert durch globale Kommunikationsnetzwerke und andere Online-Lernerfahrungen wie Simulationen und Augmented-Reality-Anwendungen.

Die zunehmend heterogene Studierendenschaft stellt die Lehrenden vor die Herausforderung, eine einheitliche Studierfähigkeit herzustellen, was z. B. durch Online-Tutorials oder -Seminare gelingen kann. Studienanfänger:innen – dazu gehören auch quer einsteigende Berufstätige ohne vorherigen Hochschulabschluss – benötigen oftmals eine engere fachliche und didaktische Unterstützung, während Studiererefarene mit fortgeschrittenen Selbstlernkompetenzen häufig einen individuellen, nicht standardisierten Lernweg bevorzugen, der ganz ihren Lernbedürfnissen und -interessen entspricht. Um dieser Heterogenität Rechnung zu tragen, können beispielsweise eingangs gemeinsame Lernziele ermittelt werden, die im Verlauf immer wieder flexibel angepasst werden. Diese sich unter Umständen dynamisch verändernden Lernziele lassen sich insbesondere im Rahmen von flexiblen und vielfältigen Raumszenarien bestmöglich erreichen.

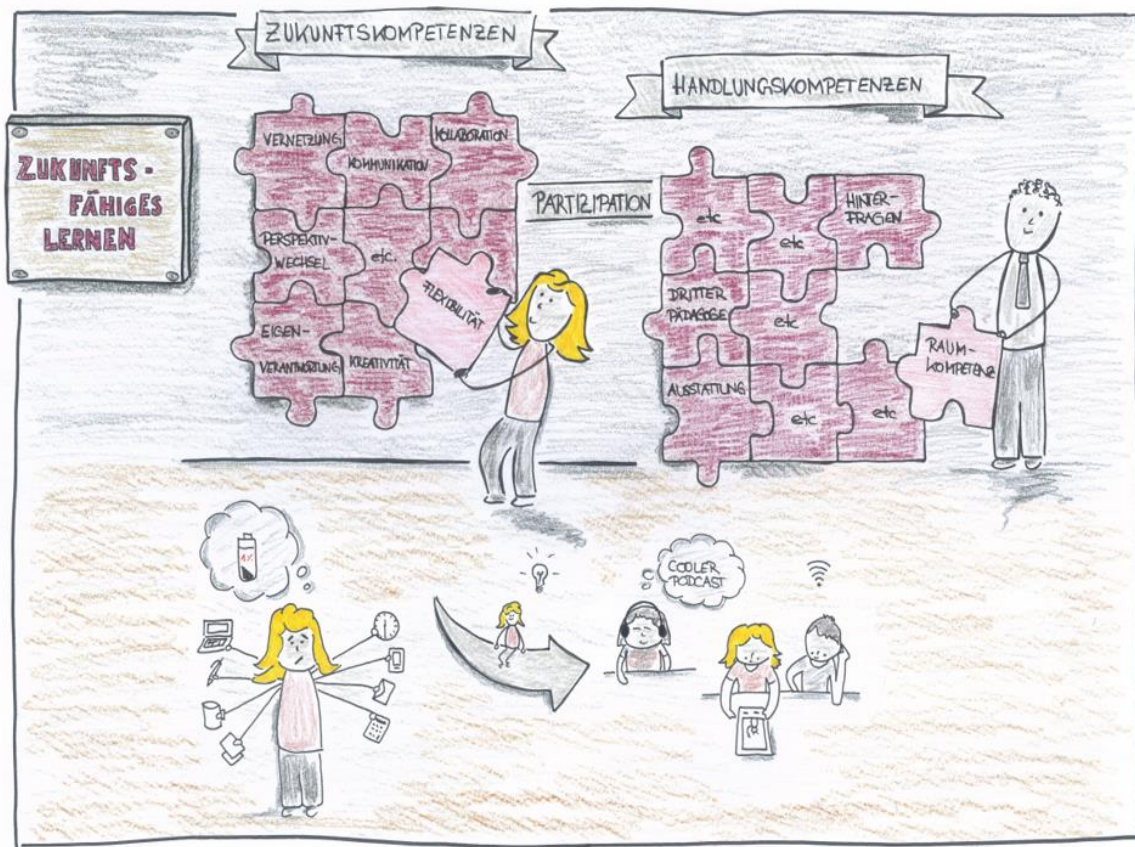


Abbildung 2: Zukunftsfähiges Lehren und Lernen (Grafik: Sandra Horn)

³ „Hybrid“ wird oftmals verstanden im Sinne von doppelter Synchronizität (also gleichzeitigem Agieren in Präsenz und online). Hybride Szenarien können jedoch auch mit asynchronen Elementen kombiniert sein.

Dritter Aktionsbereich: Gestalten zukunftsfähiger Lernräume

Die sich ständig weiterentwickelnden technischen Möglichkeiten und neue Bildungsformate verlangen auch den Lernräumen ein gewisses Maß an Anpassungsfähigkeit ab. Gleichzeitig braucht es Experten:innen insbesondere aus den Bereichen Architektur, Baumanagement, Pädagogik und Entwicklung digitaler Bedienschnittstellen (IT), die innovative (Um-)Gestaltungs- und Nutzungskonzepte für Lernräume entwickeln.

Die Hochschule steht vor der Herausforderung, die bestehenden physischen Lernräume und die sich stets im Wandel befindlichen virtuellen Lernräume in ihr institutionelles Gesamtkonzept einzugliedern. Um eine integrierte Gestaltung zu ermöglichen, sind die Nutzer:innen dafür zu sensibilisieren, dass zukunftsfähige Lernwelten sowohl physisch als auch virtuell als Ganzes wahrzunehmen sind. So hat die Struktur von Räumen selbst einen Einfluss auf die Art und Weise, wie sie genutzt werden (können). Die Lage, der Grundriss, die Ausstattung mit Mobiliar und Technik, die Wahl der Farben und Materialien, die Art der Beleuchtung und weitere Faktoren bestimmen die Atmosphäre und auch die Nutzungsoptionen.

Um den Lernprozess optimal zu unterstützen, werden daher Räume benötigt, deren Wirkung auf die Nutzer:innen von Anfang an mit berücksichtigt wird. Entsprechend den unterschiedlichen Aufgaben, die diese Räume erfüllen sollen, müssen sie – im Einklang mit der individuellen Lehr- und Lernphilosophie der Hochschule – strategisch geplant werden. Sie sollten verschiedene Optionen bieten, z. B. die Möglichkeit zum Rückzug und zum Lernen allein in Stille, aber auch zur dynamischen Gruppenarbeit. Möglichst viele gleich strukturierte „nutzungsoffene“ Räume anzubieten, kann hierbei keine Lösung sein. Allerdings beschränken konkret nutzungsbestimmte Räume die Vielfalt an Handlungsoptionen. Die Lösung könnte in einem breiten Lernraumportfolio liegen, das die Heterogenität der Lehr-Lern-Zugänge abbildet. Dabei sollten die Raumkonzepte nutzerzentriert sein, damit Nutzer:innen die Räume intuitiv verstehen, in Gebrauch nehmen und multisensorisch erfahren können.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, alle Stakeholder:innen (Hochschulmanagement, Studierende, Lehrende, technisches Personal usw.) bereits in der Planungsphase in den Prozess einzubeziehen. Hier bedarf es neuer Kommunikationsstrukturen, die einen interdisziplinären Zugang ermöglichen, um Raumportfolios mit optimalen psychologischen, technischen und didaktischen Rahmenbedingungen zu schaffen.

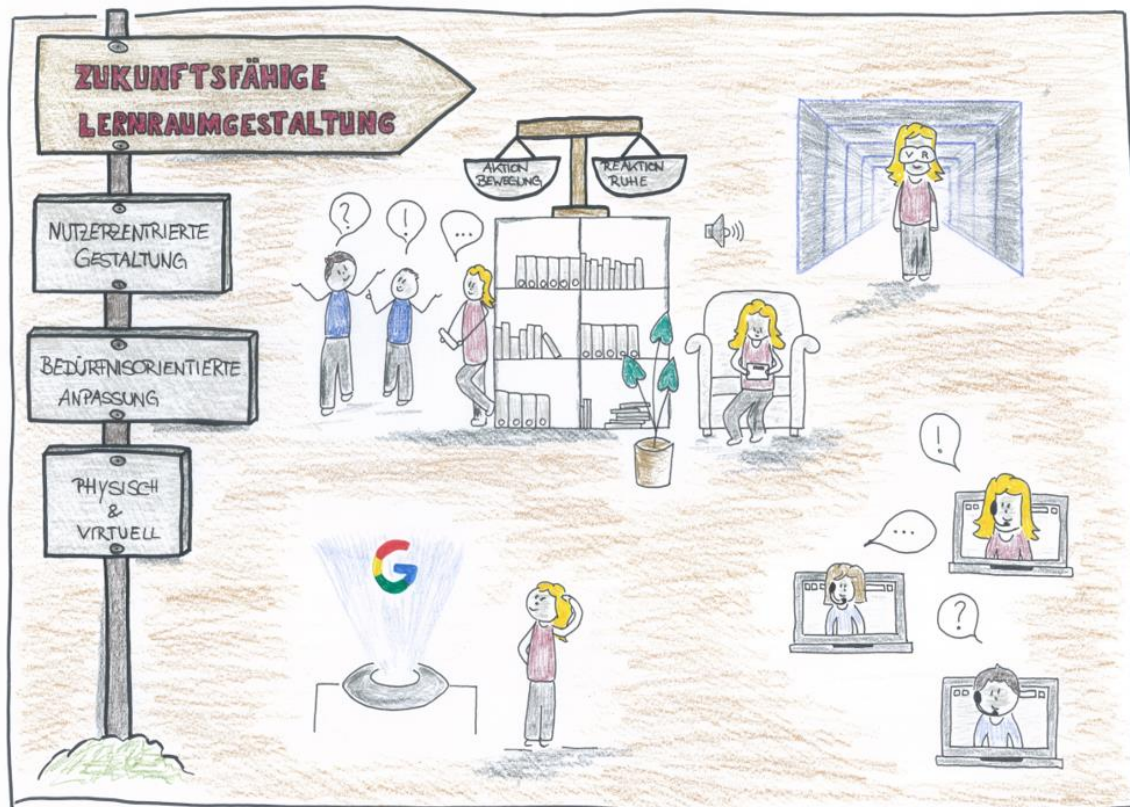


Abbildung 3: Zukunftsfähige Lernraumgestaltung (Grafik: Sandra Horn)

Perspektiven für Hochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung

Im Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden die traditionellen hochschulischen Strukturen bereits seit Längerem verändert. Durch den erhöhten Anteil an Fernlehre wurden frühzeitig organisatorische Prozesse digitalisiert, und auch der Einsatz von onlinebasierten und multimedialen Lehr-Lern-Formaten und -Räumen wurde erprobt. In der pandemiebedingten Phase der reinen Online-Lehre (2020–2021) hatten auch die Präsenzhochschulen die in der Fernlehre bewährten digitalisierten Lehr-Lern-Szenarien eingesetzt, und einige davon konnten im „New Normal“-Modus nach der Pandemie verstetigt werden (Sittner/Fingerle 2022, S. 1).

In den „Educause Horizon Reports“ von 2019 bis 2022 (Alexander et al. 2019, Brown et al. 2020, Pelletier et al. 2021, Pelletier et al. 2022, Robert/Pelletier 2022) gehören die Themen onlinebasierte (hybride) Lehre sowie alternative Bildungswege und Mikrozertifikate (neben den Themen künstliche Intelligenz [KI], Learning Analytics, Open Educational Resources [OER], Mixed-Reality-[XR-]Technologien) zu den wichtigen Trends. Mit der Pandemieerfahrung im Jahr 2021 hatte die Trendanalyse einen Fokus auf die Themen Blended Learning, hybride Kursmodelle und Mikrozertifikate (Microcredentials) festgestellt, was sich auch im Jahr 2022 fortsetzte, wobei das Thema Kompetenzentwicklung (Professionalisierung) für Online-Lehre und hybride Lernsettings hinzukommt.⁴

⁴ Im „Educause Horizon Report 2022“ werden die folgenden sechs Themen am höchsten gewichtet: künstliche Intelligenz (KI) für Learning Analytics, KI für Lehr-Lern-Applikationen, hybride Lernräume, hybride Lehr-Lern-

Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume

Der Trendanalyse „AHEAD – Internationales Horizon-Scanning“ des Hochschulforums Digitalisierung (Orr et al. 2019) zufolge werden Hochschulen künftig neben dem Anbieten grundständiger Studiengänge eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung einnehmen (siehe auch Beise et al. 2019, Ehlers/Kellermann 2019). Der traditionelle Bildungsweg (Abitur, Hochschulabschluss, Berufseinstieg) wird wegen des steigenden Bedarfs an hoch qualifizierten Beschäftigten dennoch in Zukunft Relevanz haben. Er wird jedoch vermehrt durch flexiblere Bildungswege ergänzt werden, um die Lernenden passend zu den unterschiedlichen Anforderungen (weiter) zu qualifizieren.

Einen Schritt weiter führt das Bausatzprinzip: Anstatt eine kompakte Einheit an einer Hochschule zu absolvieren, setzen sich die Studierenden oder Berufstätigen ihre individuelle (Weiter-)Bildung aus Bausteinen unterschiedlicher Größe bei unterschiedlichen Bildungsanbietern bedarfsgerecht zusammen, wobei jene in einem gemeinsamen Netzwerk wechselseitig angerechnet werden.⁵

Auch der „Horizon Report 2022“ bestätigt den Trend, dass Mikrozertifikate gegenüber klassischen Universitätsabschlüssen an Bedeutung gewinnen. Durch die Pandemie haben viele Menschen signifikante finanzielle Einbußen erlebt und müssen nun eingehend abwägen, ob sich ein klassischer Hochschulabschluss für sie auszahlt. Mikrozertifikate, insbesondere kostenlose von Einrichtungen wie Bibliotheken, gewinnen dabei an Attraktivität. Hierfür eignet sich insbesondere ein modulares Angebot von kompetenzbasierten Online-/Hybridkursen, aus denen sich die Teilnehmenden ein personalisiertes Bildungsprogramm zusammenstellen können (vgl. Sittner/Fingerle 2022, S. 2).

Um den heterogenen Anforderungen gerecht zu werden, wird der Ausbau digitaler Lerninfrastrukturen an Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die Herausforderung dabei bleibt allerdings, physische und digitale Lerninfrastrukturen so zu gestalten, dass sie an die unterschiedlichen Bedarfe der Lernenden anpassbar sind. Dies bedeutet, dass neben der Entwicklung zukunftsfähiger Lernarchitekturen auch zukunftsfähige Organisationsstrukturen zu gestalten sind. Hierzu gehören z. B. auch strategische Entscheidungen, in welche Baumaßnahmen und Technologien investiert wird, sowie ein strategischer Aufbau von Raum- und Medienkompetenzen⁶ bei Lehrenden, um eine Lehrpraxis zu etablieren, bei der ein integriertes Verständnis von physischen und virtuellen Handlungsräumen und Raumnutzungsformen für die Didaktik nutzbar gemacht wird.

Ninnemann schlägt in diesem Zusammenhang vor, statt „Lernraumgestaltung“ den übergeordneten Begriff „Lernraumorganisation“ zu verwenden, um die erweiterte Perspektive zu verdeutlichen. Damit einher geht das ganzheitliche Verständnis von Onlife Spaces⁷, in denen physische

Arrangements und Online-Lehre zum Standard machen, Microcredentials, Kompetenzentwicklung für Online-Lehre und hybride Lernsettings (vgl. Sittner/Fingerle 2022).

⁵ Hierfür haben sich bislang u. a. Weiterbildungsabschlüsse wie Certificate of Advanced Studies (CAS), das Diploma of Advanced Studies (DAS) und der Master of Advanced Studies (MAS) als Weiterbildungstitel von Hochschulen etablieren können.

⁶ Der „Educause Horizon Report 2022“ stellt fest, dass die Ansprüche seitens der Hochschulleitungen und Studierenden an die Professionalisierung der Lehrpersonen hinsichtlich digitalisierter Lehre steigen werden. Somit ist die Qualifizierung von Lehrpersonen im Hinblick auf eine zielführende, wirksame und sichere Umsetzung von Online-Lehre und hybriden Lernarrangements ein wichtiges Entwicklungsfeld (vgl. Sittner/Fingerle 2022).

⁷ Unter „Onlife Space“ versteht Ninnemann die Zusammenführung von formellen und informellen Handlungsräumen auf dem Campus sowie die Aktivierung von Lebensräumen außerhalb des Campus. „Onlife“ bezeichnet einen

und virtuelle Lernräume miteinander verzahnt sind und die über die Grenzen des Campus hinausgehen (vgl. Ninnemann 2022, S. 11 ff.). Speziell durch die Pandemie ist „die Aktivierung von Lebensräumen als Lernumgebung katalysiert worden“ (Ninnemann 2022, S. 12). Die Digitalisierung von Lehre und Studium kann nicht allein durch die medientechnische Ausstattung von einzelnen oder mehreren Hörsälen und Seminarräumen durchgesetzt werden. Vielmehr ist eine ganzheitliche Perspektive auf und über den Campus hinaus erforderlich (vgl. Ninnemann 2022, S. 12).

Ausblick

Die Lebens- und Arbeitswelt der zukünftigen Hochschulabsolventen:innen erfordert zunehmend Flexibilität, Mobilität, Interdisziplinarität und Medienkompetenz. Das wiederum in die Strukturen, Kulturen und Strategien von Hochschulen zu integrieren, heißt auch, über neue und zukunftsweisende Raumkonzepte nachzudenken.

Um für dieses Handlungsfeld eine zukunftsfähige Digitalisierungsstrategie zu entwickeln, sollten digitale und physische Lehr-Lern-Räume und Interaktionsformen in ihrer Kombinierbarkeit und Gleichzeitigkeit gedacht und konzipiert werden. Die pandemiebedingten reinen Online-Semester haben zwar gezeigt, dass der hochschulische Betrieb zur Not auch mit einem Mindestmaß an physischer Präsenz auskommt, aber viele Akteure:innen (insbesondere Studierende) haben den hohen Stellenwert von Face-to-Face-Interaktionen betont (Deimann et al. 2020, S. 14), die sich im Virtuellen nicht gleichwertig nachbilden lassen.

Lebenslanges und passgenaues Lernen – z. B. in modularen Online- und Hybridkursen – und der Erwerb von Mikrozertifikaten werden wichtiger werden im Kontrast zu traditionellen Abschlüssen, die zeit- und kostenintensiv sind. Für durchlässige Bildungsmodelle der Zukunft braucht es auf der übergeordneten Ebene der Studiengangsorganisation sowie der Ebene der Lehre eine Mischung aus digitalisierten Fernformaten und Präsenzformaten, aus denen die (Fern-)Studierenden wählen können, passend zur jeweiligen Phase in ihrer Bildungsbiografie.

Aus dem Umgang mit der Pandemie können die Hochschulen lernen, „dass die digitale Transformation eine Gemeinschaftsaufgabe ist und dauerhafte Kooperationen in einer Kultur der Gemeinschaft und des Austauschs braucht“ (Deimann et al. 2020, S. 29), damit Synergien genutzt werden können, z. B. durch gegenseitige Beratung und Kooperationen beim Entwickeln und Nutzen von Technologien und Formaten.

Schlagwörter

Digitalisierung, Lernarchitekturen, physische und virtuelle Lernräume, hybride Settings, Hochschulstrategie, Kompetenzorientierung, Arbeitsmarktorientierung, durchlässige Bildungsmodelle, Mikrozertifikate

Handlungsraum, bei dem die konzeptionelle Trennung von online und offline aufgehoben ist (vgl. Ninnemann 2022, S. 11).

Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume

Literatur

- Alexander, Bryan/Ashford, Kevin/Noreen, Rowe/Murphy, Barajas/Dobbin, Gregory/Knott, Jessica/McCormack, Mark/Pomerantz, Jeffery/Seilhamer, Ryan/Weber, Nicole (2019): EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition. Louisville, CO: EDUCAUSE. Online: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> (01.08.2023).
- Bandtel, Matthias/Bergmann, Patrick/Eichenauer, Ulrike/England, Peter/Ewald, Lars/Fleischmann, Andreas/Hachenberg, Simon/König, Lisa/Lanwert, Dirk/Matthes, Wibke/Pfaendner, Bettina/Richter, Franziska/Saukel, Kevin/Schleiss, Johannes/Schnieders, Barbara/Schröder, Anke/Sexauer, Andreas/Sigismund, Marcus/Springhorn, Johanna/Urban, André/Ziethen, Sanne (2022): Zukunftsbild Hochschullehre 2025. Diskussionspapier Nr. 18. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_18_Zukunftsbild_Hochschullehre_2025.pdf (01.08.2023).
- Beise, Anna Sophie/Gilch, Harald/Krempkow, René/Müller, Marko/Stratmann, Friedrich/Wannemacher, Klaus (2019): Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 14-2019. Hannover: HIS-Institut für Hochschulentwicklung. Online: https://www.e-fi.de/fileadmin/Assets/Studien/2019/StuDIS_14_2019.pdf (01.08.2023).
- Bolten-Bühler, Ricarda/Bernhard-Skala, Christian/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (2021): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv.
- Brown, Malcolm/McCormack, Mark/Reeves, Jamie/Brooks, D. Christopher/Grajek, Susan (2020): 2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Louisville, CO: EDUCAUSE. Online: <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (01.08.2023).
- Deimann, Markus/Friedrich, Julius-David/Neubert, Philipp/Stelter, Annette (2020): Kurz und kompakt – Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung? Online-Publikation des Hochschulforums Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf (01.08.2023).
- Educause Horizon Report 2019, Higher Education Edition (2019): Wie neue Technologien Lernen und Lehre innovieren. Online: <https://www.zbw-mediatalk.eu/de/2019/05/horizon-report-2019-wie-neue-technologien-lernen-und-lehre-innovieren/> (01.08.2023).
- Ehlers, Ulf-Dieter/Kellermann, Sarah A. (2019): Future Skills – The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe. Online: <https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/04/2019-02-23-key-findings-future-skills-report1.pdf> (01.08.2023).
- Günther, Dorit/Kirschbaum, Marc/Kruse, Rolf/Ladwig, Tina/Prill, Anne/Stang, Richard/Wertz, Inka (2019): Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforums Digitalisierung.

- Arbeitspapier Nr. 44. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_44-Zukunftsfaehige_Lernraumgestaltung_Web.pdf (01.08.2023).
- HRK Projekt nexus (Hrsg.) (2019): Digitaler Wandel in Studium und Lehre. Zur Bedeutung von internen und externen Hochschulnetzwerken. nexus-impulse für die Praxis, Nr. 19. Bonn: Inhouse-Publikation. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexusImpulse_19_DigitalerWandel_web.pdf (01.08.2023).
- Lübcke, Maren/Bosse, Elke/Book, Astrid/Wannemacher, Klaus (2022): Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 63. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf (01.08.2023).
- Ninnemann, Katja (2022): Back on campus. Eine Bestandsaufnahme der Aspekte Innovation und Nachhaltigkeit für Lernräume der Zukunft. In: Weißenböck, Josef/Gruber, Wolfgang/Freileben-Teutscher, Christian (Hrsg.): Lernräume der Zukunft an Hochschulen: physisch, hybrid und online. Beiträge zum 10. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 12.5.2022. St. Pölten: Online-Publikation, S. 9–20.
- Orr, Dominic/Lübcke, Maren/Schmidt, Philipp/Ebner, Markus/Wannemacher, Klaus/Dohmen, Dieter (2019): AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_42_AHEAD_WEB.pdf (01.08.2023).
- Pelletier, Kathe/Brown, Malcolm D./Brooks, Christopher/McCormack, Mark/Reeves, Jamie/Arbino, Nichole et al. (2021): EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDUCAUSE. Online: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (01.08.2023).
- Pelletier, Kathe/McCormack, Mark/Reeves, Jamie/Robert, Jenay/Arbino, Nichole et al. (2022): 2022 *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: EDUCAUSE. Online: <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (01.08.2023).
- Petschenka, Anke/Stang, Richard/Becker, Alexandra/Franke, Fabian/Gläser, Christine/Weckmann, Hans-Dieter/Zulauf, Bert (2020): Die Zukunft der Lernwelt Hochschule gestalten. Ein Baukasten für Veränderungsprozesse. In: Stang, Richard/Becker, Alexandra (Hrsg.): Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung. Berlin/Boston: De Gruyter Saur, S. 213–256.
- Rampelt, Florian/Wagner, Barbara (2020): Digitalisierung in Studium und Lehre als strategische Chance für Hochschulen. Strategie-, Struktur- und Kulturentwicklung gestalten. In: Stang, Richard/Becker, Alexandra (Hrsg.): Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung. Berlin/Boston: De Gruyter Saur, S. 105–120.
- Robert, Jenay/Pelletier, Kathe (2022): 2022 EDUCAUSE Horizon Action Plan: Hybrid Learning. Boulder, CO: EDUCAUSE. Online: <https://library.educause.edu/resources/2022/10/2022-educause-horizon-action-plan-hybrid-learning> (01.08.2023).

Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume

- Sittner, Claudia/Fingerle, Birgit (2022): Horizon Report 2022: Trends wie hybrides Lernen, Mikro-zertifikate und künstliche Intelligenz verstärken sich. In: zbw mediatalk. Online: <https://www.zbw-mediatalk.eu/de/2022/06/horizon-report-2022-trends-wie-hybrides-lernen-mikrozertifikate-und-kuenstliche-intelligenz-verstaerken-sich> (01.08.2023).
- Stang, Richard (2016): Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin/Boston: de Gruyter Saur.
- Stang, Richard (2019): Auf der Suche nach der „atmenden Raumstruktur“. Historische Betrachtungen zu Diskursen über Lern- und Bildungsräume. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 35/36, S. 02-2-7.
- Stang, Richard/Becker, Alexandra (Hrsg.) (2020): Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung. Berlin/Boston: De Gruyter Saur. Online: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/title/552482> (01.08.2023).
- Stang, Richard/Becker, Alexandra/Franke, Fabian/Gläser, Christine/Petschenka, Anke/Weckmann, Hans-Dieter/Zulauf, Bert (2020): Herausforderung Lernwelt Hochschule. Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung. In: Becker, Alexandra/Stang, Richard (Hrsg.): Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch. Berlin/Boston: De Gruyter Saur, S. 182–210. Online: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/title/536818> (01.08.2023).
- Stifterverband (2018a): Das Future-Skills-Framework. 18 Skills in drei Kategorien. Online: <https://www.stifterverband.org/future-skills/framework> (01.08.2023).
- Stifterverband (2018b): Der Future-Skills-Bedarf bis 2023. Online: <https://www.stifterverband.org/future-skills/bedarf-bis-2023> (01.08.2023).

Selbstbildung als Proprium akademischer Didaktik? – Ein kritischer Zwischenruf

Tobias Schmohl und Stefanie Go

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe

1 Einleitung

Die Kompetenz, sich eigenverantwortlich über komplexe Lerngegenstände zu informieren und Wissen anhand selbst gewählter Strategien zu vertiefen, stellt eine zentrale Zielgröße des Hochschulstudiums dar. Selbstbildung wird heute in unterschiedlichen Konzepten bildungswissenschaftlich diskutiert. Je nach Diskurs und konzeptionellem Fokus werden zur Kennzeichnung dieses Kompetenzfelds Begriffe wie „Autodidaktik“, „Autonomie“, „Selbstqualifikation“, „Selbstregulation“, „Selbstbestimmung“, „Selbstorganisation“ oder „Selbststeuerung“ gebraucht (vgl. exemplarisch Schmohl/Schäffer/To/eller-Studzinsky 2019). Im internationalen Sprachgebrauch herrscht eine ähnliche Uneinheitlichkeit, wobei die Partikel („self-“) hier häufig in adjektivischen Präfixderivativen eingesetzt wird. Typische Fügungen im Fachdiskurs sind etwa „self-guided“, „self-directed“ oder „self-regulated“; sie werden meist mit „learning“ kombiniert.

Gemeinsam ist den vielfältigen begrifflichen Varianten die Vorstellung von einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung eines lernenden Subjekts mit seiner Umwelt. Diese Auseinandersetzung ist eingebettet in eine spezifische (und durch Lernende maßgeblich mitgestaltete) Lernorganisation und Lernkoordination (Friedrich/Mandl 1990, S. 184–202). Zusammenfassend lässt sich dafür der Begriff der „Selbstbildung“ im Sinne eines Oberbegriffs (*Genus proximum*) festlegen (vgl. für den Kontext der Erwachsenenbildung Arnold/Prescher 2012). Der Begriffsumfang dieses Konzepts reicht allerdings weit über Strategien zur Kompetenzentwicklung oder spezifische Lernformen hinaus und umfasst insbesondere auch ein normatives Programm, das sich begriffshistorisch rekonstruieren lässt.

Im Folgenden wird zunächst der semantische Gehalt des Worts „Selbstbildung“ analysiert. Dazu werden seine etymologischen Wurzeln aufgearbeitet und die dahinterstehenden Vorstellungen anhand aktueller bildungstheoretischer Konzepte zum modernen Diskurs akademischen Lehrens und Lernens in Bezug gesetzt. Selbstbildung wird funktionalistisch als eine Praxis betrachtet, die grundlegend in soziale und kulturelle Prozesse eingebunden ist. Diese Praxis lässt sich anhand unterschiedlicher Bezugsdisziplinen analysieren. Für die Didaktik werden aktuelle Instrumente und Maßnahmen daraufhin kritisch hinterfragt, ob sie in der Lage sind, Selbstbildungsprozesse zielgerichtet zu unterstützen. Abschließend wird entlang von vier Ebenen der universitären Selbstbildungsförderung dargestellt, an welchen Problemfeldern didaktische Initiativen und künftige empirische Analysen ansetzen könnten.

2 Begrifflich-etymologische Spurenlese

Das Wort „Selbstbildung“ besteht aus zwei Bestandteilen, die jeweils eine beachtliche ideengeschichtliche „Karriere“ durchlaufen haben.

Der im deutschsprachigen Raum traditionsreiche Begriff „Bildung“ stellt historisch einen Konnex zu neuhumanistischen Idealen her. Bildung bedeutet in diesem Sinnhorizont nicht nur ein technisches Erlernen oder eine Ausbildung von Kompetenzen. Mit dem Begriff ist ein ganzheitlicher „Reifeprozess des Menschen“ (Maier 2006, S. 172) verbunden (so wird das Wort „Humanismus“ aufgerufen), der neben der Verarbeitung von Wissen insbesondere auch das ethisch-normative Programm einer ideengeschichtlich informierten Werteaneignung umfasst. Kant sieht es als wesentliche Aufgabe der Erziehung an, diese Art der Bildung (verstanden als eine Form der *Selbstaufklärung*) anzuleiten:

„Die PRAKTISCHE oder MORALISCHE [Erziehung] ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. (PRAKTISCH nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.“ (Kant 1977, S. 712, Hervorh. i. Orig.)

Bildung steht in dieser Tradition auch für eine sittliche Orientierung des Menschen, die subjektive Autonomie in Anspruch nimmt und sich an Aufklärung ausrichtet (Blasche 2005, S. 467). Sie zielt auf die „möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale“ (Koller 2012, S. 11) bzw. die Ausbildung einer „Personal Mastery“ (Senge 2006, S. 173). Diese klassische Fassung des Bildungsbegriffs wird heute im Kern noch zugrunde gelegt, wenn etwa die bildungspolitische Zielvorgabe ausgerufen wird, anhand des Studiums auch zur Entwicklung „persönliche[r] Werte“ beizutragen: Neben der Ausbildung fachlich-spezialisierter Kenntnisse ist damit das Bildungsziel adressiert, sich darüber klar zu werden oder sich zu vergewissern, „wer man als Person ist, wie man ein sinnvolles Leben definiert und es führen will und dabei seine Ziele erreicht“ (OECD 2020, S. 80). Ebenso lässt sich dieses Bildungskonzept auch in der aktuellen Diskussion um (Medien-)Kompetenzen rekonstruieren, „die für ein souveränes Leben angesichts des fortschreitenden digitalen Wandels aus verschiedenen Perspektiven (verschiedene Fachrichtungen, Forschung oder Praxis, Kompetenzträger*innen, Bildungsbereiche usw.) als nötig erachtet werden“ (JFF 2020, S. 3).

Der zweite Begriffsbestandteil des Worts „Selbstbildung“ ist das Morphem „selbst“. Damit wird im allgemeinen Sprachgebrauch ein psychologisches Konstrukt gekennzeichnet, das zur Festlegung und Beschreibung der eigenen personalen Identität verwendet wird. Das *Selbst* bedeutet in einem psychologischen Sinn eine kognitive Repräsentation der eigenen Persönlichkeit, die von Umwelteinflüssen abgegrenzt wird. Hier ist eine Unabhängigkeit oder zumindest eine gewisse Autonomie gegenüber „fremden“, von „außen“ kommenden Einflüssen impliziert. Voraussetzung für Selbstbildung ist, sich als Subjekt eigenständig (*autós*) die Gesetze, Normen oder Regeln (*nómoi*) des eigenen Handelns zu geben (Laucken 2003, S. 24) und das Ziel des Lernens als ein eigenes Ziel zu betrachten (Prenzel 1993, S. 244). *Autonomie* läuft in diesem Sinn auf *Selbstbestimmung* hinaus.

Dabei ist die Unterscheidung von „selbst“ und „fremd“ konzeptionell nicht unproblematisch (Kraft 1999, Simons 1992) – zumindest, sofern eine konstruktivistische erkenntnistheoretische Grundhaltung eingenommen wird, wie sie für viele aktuelle Bildungstheorien leitend ist:

„Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, daß Lernen ein Konstruktionsprozeß des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benötigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit Fremdeinwirkung.“ (Prenzel 1993, S. 240)

Anstelle der epistemologisch fragwürdigen Unterscheidung von selbst/Subjekt und fremd/Objekt fokussieren neuere bildungstheoretische Ansätze auf den prozessualen und ‚transformatorischen‘ Charakter von Bildung (Koller 2012), wobei das Individuum weniger als „Träger:in“ oder „Rezipient:in“ von Bildung aufgefasst, sondern abstrakt als eine „Funktion“ des Bildungsprozesses konzeptualisiert wird (Kokemohr 2007, S. 64).

3 Selbstbildung als soziokultureller Prozess

Das aus sozialen und anthropologischen Lerntheorien abgeleitete Konzept der *Communities of Practice (CoPs)* von Wenger und Lave (1991), das derzeit einen Aufschwung sowohl im Wissensmanagement als auch im Bereich Higher Education erfährt, unterstreicht die Funktion Lernender als Teil eines Bildungsprozesses:

“Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind. This means, among other things, that it is mediated by the differences in perspective among the coparticipants. It is the community, or at least those participating in the learning context, who ‘learn’ under this definition. Learning is, as it were, distributed among coparticipants, not a one-person act.” (Wenger/Lave 1991, S. 15–16)

Lernen erfolgt als Teil eines Bildungsprozesses über die Teilhabe an und die Zugehörigkeit zu einer Sozialkultur (Hochschule) innerhalb einer lernenden Gemeinschaft (Studierendengruppen). Es ist ein integraler Aspekt sozialer Praxis, wie William F. Hanks pointiert feststellt: „learning is a way of being in the social world, not a way of coming to know about it“ (ebd., S. 24).

Vor diesem Horizont lässt sich Selbstbildung nun – je nach gewählter Bezugsdisziplin – sehr unterschiedlich fokussieren.

Das Wort bezeichnet etwa aus der Perspektive der **Hochschulforschung** lediglich eine von mehreren Studienaktivitäten, die sich in verschiedenen Phasen des Studiums beobachten lässt und die anhand curricularer Strukturen unterstützt (oder gehemmt) werden kann. Hier könnte beispielsweise die **Kultursoziologie** ansetzen und nach Bedingungen oder Voraussetzungen der *Enkulturation* fragen.

Aus der Perspektive der **Lehr-Lern-Forschung** handelt es sich um einen Vorgang der weitgehend autonomen Planung und Organisation des Lernens im Anschluss an definierte Lernziele. Dazu gehört auch, den Lernfortschritt fortlaufend zu reflektieren, kritisch zu bewerten und nötigenfalls Anpassungen vorzunehmen – also den eigenen Lernprozess zu steuern (Schmohl 2019a). Damit ist eine ganze Reihe *metakognitiver Kompetenzen* angesprochen (Artelt/Moschner 2005, Hasselhorn 1992), deren Analyse ins Feld der **pädagogischen Psychologie** fällt. So ist für erfolgreiche

Selbstbildung etwa die Fähigkeit notwendig, sich selbst zu motivieren und die eigene Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (Simons 1992).

Selbstbildung wird im Schnittfeld dieser unterschiedlichen Bezugsdisziplinen zu einer **abstrakten Zielgröße**, die aus der lernenden Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen ebenso entsteht wie aus der Interaktion mit anderen: „not merely situated in practice [...] [but] an integral part of generative social practice in the lived-in world“ (Wrenger/Lave 1991, S. 34–35).

Aus der **Perspektive der Didaktik** läuft Selbstbildung zunächst auf konkrete Instrumente und Maßnahmen zur Förderung von *Selbstlernkompetenzen* hinaus (vgl. OECD 2020, S. 70, Buddenberg 2010, S. 3), die mit Schlagwörtern wie „Metakompetenzen“, „study skills“ oder teilweise auch „21st century skills“ verknüpft sind (Arnold 2015, S. 67). Diese instrumentelle Limitierung der Didaktik ist jedoch mit Blick auf ihr Selbstverständnis in der Tradition einer „Bildung durch Wissenschaft“ nicht hinreichend (Schmohl, 2022, S. 87–108).

4 Didaktische Implikationen

Definiert man universitäre Didaktik als eine Disziplin, die sich wissenschaftlich und handlungspraktisch mit strategischen Prozessen in akademischen Lernsettings befasst (vgl. Schmohl 2019b, S. 118), so scheint das Konzept der Selbstbildung in einem offenen Widerspruch zu diesem Didaktikkonzept zu stehen. Denn sofern die Hochschuldidaktik auf intentionale Beeinflussung von Lernenden abzielt, sind Steuerungsprämissen „von außen“ als gesetzt anzunehmen. Wenn nun akademische Bildung auf Selbstbildung hinausläuft, müsste Didaktik im Sinne einer „Lehrkunst“ etwas grundlegend diesem Anliegen Widersprechendes sein. Entsprechende Abwehrreaktionen der Hochschulpädagogik, die sich beispielsweise in der programmatischen Formel eines „shift from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995) niederschlagen, sind vor diesem Hintergrund wenig überraschend. Diese Formel kann kritisch als „sinnentleert“ betrachtet werden, denn Didaktik wird in diesem Verständnis in Opposition gesetzt zu der neuhumanistischen Vorstellung von einer Beschäftigung mit Lerngegenständen „in Einsamkeit und Freiheit“, die in eine „Bildung durch Wissenschaft“ mündet (Humboldt 1810/1903, S. 251):

„Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülfereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten.“ (Humboldt 1809/1964, S. 191)

Ein solches Didaktikverständnis erscheint auch wenig kompatibel mit den Selbstbeschreibungen didaktisch Tätiger im Hochschulkontext, die „die Anerkennung von Lernen als grundsätzlich selbstständig zu vollziehender Akt“ geradezu als Voraussetzung ihres Handelns begreifen und dabei unter Ablehnung von Kausalitätsvorstellungen zwischen Lehren und Lernen auf die grundlegende Co-Konstruktion von Wissen in Unterrichtssettings verweisen (Terhart 2018, S. 93).

Aus dieser Haltung ergeben sich normative Anforderungen an alle in der Hochschullehre Tätigen, die Reinmann wie folgt postuliert:

„Als Hochschullehrende muss es uns darum gehen, verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und zu unterstützen. Im besten Fall fördern wir rezeptives Lernen über Forschung in Vorlesungen und großen Seminaren, leiten an zum übenden Lernen für Forschung in Methodenkursen und interaktiven Seminaren, setzen uns ein für produktives Lernen durch Forschung in Projekten mit forschendem Lernen.“ (Reinmann 2017, S. 3)

In der aktuellen Praxis der Hochschulbildung haben entsprechend Formate des sogenannten **forschenden Lernens** derzeit Konjunktur (beispielsweise Brinkmann 2020, Mieg/Tremp 2020, Spinath/Seifried/Eckert 2014). Darüber hinaus werden aktuell Lehr-Lern-Formate diskutiert, die auf den Prozess der Selbstbildung fokussieren und den Lernprozess dabei weniger isoliert in den Blick nehmen.

4.1 Forschendes Lernen: ein didaktisches Instrument der Selbstlernförderung?

Forschendes Lernen kennzeichnet eine Form des Studierens, deren Lernprozesse wesentlich an einzelnen Phasen eines Forschungsprozesses ausgerichtet sind. Je nach Erkenntnisperspektive der jeweiligen Fachrichtung, des Forschungsdesigns und der eingesetzten Methodik können diese Prozesse sehr variabel gestaltet sein. Der universitären Didaktik kommt hierbei die Aufgabe zu, für diese Prozesse Unterstützungs- und Begleitungsangebote bereitzustellen:

„Aufgabe der Didaktik im Rahmen Forschenden Lernens ist es grundsätzlich, Selbstlernprozesse nicht nur zu begleiten, sondern sie bei der Entwicklung einer explorativen und systematischen Vorgehensweise zu unterstützen und zu ermöglichen, dass im Rahmen dieses Lernens Wissenschaft vollzogen wird (oder zumindest ‚nachvollzogen wird‘).“ (Schmohl 2021, S. 400)

Erst vereinzelt – und bezeichnenderweise nicht von Vertreter:innen der aktuellen Hochschuldidaktik, sondern in der Schulpädagogik – werden kritische Stimmen laut. Sie weisen auf Defizite in der Umsetzung hin, weshalb bei einer überwiegenden Mehrheit von didaktischen Umsetzungsformen in Gestalt von Add-on- oder On-top-Lösungen nicht von einer Verbesserung der Forschungskompetenz gesprochen werden könne (Klewin/Koch 2017, S. 66). Kritisch ist vor diesem Hintergrund insbesondere auch die stillschweigende Annahme zu bewerten, dass Lehrende oder Hochschulentwickler:innen, die dieses Konzept didaktisch umsetzen, zugleich als originär Forschende operieren. Eine didaktisch so instrumentalisierte „Forschung“ folgt, wie Bellmann für den Kontext der Lehrer:innenbildung zeigt, häufig einer sehr eingeschränkten, mechanistischen und objektivierenden Vorstellung:

„Anders als im Modell von ‚action research‘ [hat] Forschung hier nur mehr [im Kontext forschenden Lernens, T. S.] eine instrumentelle Funktion, nämlich die Ermittlung der wirksamen Methoden, Interventionen und Programme, die für ein ‚improvement in outcome‘ sorgen.“ (Bellmann 2020, S. 15 f.)

Brinkmann (2020, S. 62 f.) analysiert in ähnlicher Perspektive kritische Aspekte bei der Umsetzung forschenden Lernens, die zu einem trivialisierenden und tendenziell dogmatisierenden Umgang mit Forschung führten. Problematisch ist das Forschungskonzept, das dem forschenden Lernen in den hier angesprochenen Fällen vielfach zugrunde gelegt wird, sofern es in einem funktionalen Zusammenhang steht, der es didaktischen Zwecksetzungen unterordnet. Forschung zielt in diesem Kontext dann unmittelbar darauf ab, dass die Lernenden, die sich auf einen so gerahmten Prozess forschenden Lernens einlassen, diese Zwecksetzungen unkritisch und vor allem unreflektiert übernehmen. Diese Diskrepanz zwischen dem Forschungskonzept, das im wissenschaftlichen

Handeln zugrunde gelegt wird, und dem Forschungskonzept im Rahmen von forschendem Lernen stellt bislang einen blinden Fleck der theoretischen Auseinandersetzungen dar (Bellmann 2020, S. 19).

4.2 Aktuelle Ansätze zur Förderung von Selbstbildungsprozessen: didaktische Schlaglichter

Arnold (2012) plädiert für eine neue Lernkultur und Offenheit an Bildungsinstitutionen und stellt die Frage, welche Voraussetzungen geschaffen werden können, um die „Kompetenzreifung“ zielgerichtet zu fördern, und welche Arrangements sowie Unterstützungs- und Begleitkontexte dafür sinnvoll sind. Demnach sind didaktische Methoden notwendig, die selbstgesteuertes Lernen anregen und dazu beitragen, die Kompetenzreifung der Lernenden zielgerichtet zu fördern. Dies aufgreifend, werden im Folgenden ausgewählte aktuelle Fallbeispiele knapp skizziert und vor dem Hintergrund der vorangegangenen konzeptionellen Überlegungen kritisch hinterfragt.

Die chatbotbasierte Lernunterstützung für Studienanfänger:innen ist ein Beispiel für den niederschweligen Einsatz von Kommunikationstechnologien zur Förderung von Selbstlernkompetenzen in der Hochschulbildung. Sie wird derzeit prototypisch an der Technischen Hochschule Nürnberg erprobt (vgl. Helten et al. 2022). Durch die Teilnahme an einem Selbstfähigkeitstest können Lernende hierbei ihre Kompetenzen in den Bereichen selbst reguliertes Lernen, Volition, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation evaluieren und in diesem Zusammenhang ihre Erwartung an das Studium reflektieren. Die Teilnehmenden erhalten zudem aus den Testergebnissen abgeleitete weiterführende Empfehlungen, die sie beim Aufbau oder der Vertiefung der Kompetenzen unterstützen sollen.

Ein weiteres Beispiel ist der Einsatz von Planspielen zur Förderung der Fähigkeit zum kollaborativen, interdisziplinären und internationalen Lernen. Planspiele können in Zusammenarbeit mit regionalen und überregionalen Praxispartner:innen disziplinbezogen oder aber auch disziplinübergreifend konzipiert und so gewählt werden, dass sie aufeinander aufbauen und an spätere „reale“ Arbeitsfelder und -formen anschlussfähig sind (vgl. Hitzler/Zürn/Trautwein 2011).

Auch adaptive, lernzielorientierte Kurse finden Eingang in die Curricula von Hochschulen. Durch den Einsatz von Algorithmen der künstlichen Intelligenz werden Studierende dazu befähigt, in sich an Nutzer:inneneingaben und Lernpfade anpassenden Online-Kursen hochgradig individualisierte Bildungswege zu verfolgen (Schmohl/Watanabe/Schelling 2022).

5 Synopsis

Eignen sich solche punktuellen Lehrmethoden und singulären Initiativen nun allerdings, um Selbstbildung in der Breite zu fördern? Bräuchte es Maßnahmen, die Selbstkompetenzförderung strukturell verankern, anstelle einzelner Impulse?

Zunächst erscheint es sinnvoll, für die Förderung von Selbstbildung im Anschluss an eine terminologische Klärung des Konzepts auf unterschiedlichen Ebenen anzusetzen.

Wir schlagen in Erweiterung einer Einteilung von Brahm, Jenert und Euler (2016, S. 29) vor, zwischen den Ebenen einer didaktischen Interventionsplanung, der Gestaltung von Lerneinheiten, des curricularen Scaffoldings sowie der strategischen Planung zu unterscheiden (Abbildung 1):

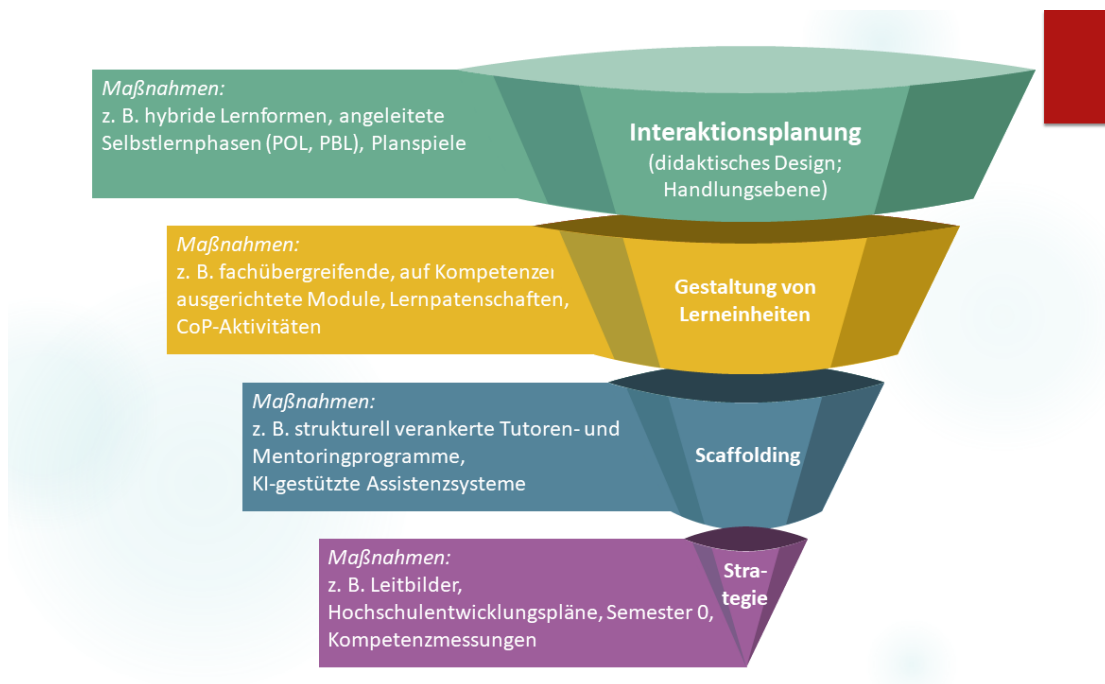


Abbildung 1: Ebenen-Unterscheidung zur Förderung von Selbstbildung an Hochschulen (eigene Darstellung)

Auf der Ebene der *didaktischen Interaktionsplanung* sind Lösungen zur Förderung von Selbstbildung grundsätzlich nicht instrumentell als Mittel für spezifische Problembearbeitungen zu verstehen. Stattdessen sind sie als generalisierte Funktionen der Vernetzung und Beziehungsgestaltung von Lernenden aufzufassen.

Auf der Ebene der *Gestaltung von Lerneinheiten* sind spezifische Instrumente und Methoden der Förderung ausgewiesener Kompetenzen (u. a. 21st century skills, Selbstwirksamkeit, kritisches Denken und Handeln) in die curriculare Gestaltung von Modulen oder Modulverbänden zu implementieren. Eine sich prozesshaft anbahnende Förderung von Kompetenzen, die der Selbstbildung dienen, wird optimalerweise longitudinal zum Studienverlauf aufgebaut. Bisherige Lösungen sind meist an den hierarchischen Pfadabhängigkeiten des Vor-Ort-Lernens ausgerichtet. Sie sollten jedoch als Bestandteile eines vernetzten und vernetzenden Gesamtsystems des Lehrens und Lernens begriffen werden, das sich in einer Community of Practice vollzieht. Jede didaktische Lösung sollte daher darauf geprüft werden, ob sie in der Lage ist, sich in dieses System einzufügen (vgl. Tenorth 2019). Damit die Akteur:innen der Hochschulen Lösungen aus dieser veränderten Perspektive bewerten, müssen sich auch deren Haltungen und Überzeugungen verändern. Dieser kulturelle Veränderungsprozess steckt jedoch noch in den Anfängen (vgl. Schmohl 2019c).

Eine curriculare Gestaltung von Selbstbildung im Hochschulkontext könnte mit Bezug auf den internationalen Diskurs als ein „scaffolding process“ umschrieben werden (Doo/Bonk/Heo 2020). Damit wird ein lernunterstützender didaktischer Förderrahmen umschrieben, der zur individuellen Problemlösefähigkeit und Kompetenzentwicklung beiträgt (Wood/Bruner/Ross 1976, S. 90): „Scaffolding is [...] a design to provide support for students but only enough to allow the student to complete the task alone“ (Benson 1997, S. 126). Der Begriff wird heute im Kontext sowohl formaler als auch informeller Bildung gebraucht (vgl. Pea 2004, S. 429). Häufig wird auch zwischen sozialen und technologischen Ausprägungen des Scaffoldings unterschieden (ebd.).

Eine Analyse, die die jeweiligen strategisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Voraussetzungen der Lernenden und auch Lehrenden im jeweiligen Feld und falls möglich institutionsbezogen empirisch überprüft, ist nötig, um auch konzeptionell Raum für Selbstbildung in den Bildungsprogrammen zu verankern.

Ist akademische Didaktik also auf Selbstbildung ausgerichtet? Läuft sie auf eine „Bildung durch Wissenschaft“ hinaus, die im Format des forschenden Lernens ihren Kulminationspunkt findet?

Eine Antwort auf diese Fragen wird wesentlich davon abhängen, welche Konzepte von Forschung, Bildung, Wissenschaft und Didaktik wir jeweils zugrunde legen – und ob es uns gelingt, den Diskurs über diese Begriffsklärungen im Rahmen des an Wissenschaft ausgerichteten Lernens nicht nur zu führen, sondern ihn kritisch mit den jeweiligen wissenschaftlichen Selbstbildungsprozessen zu verschränken (vgl. Schmohl 2021, S. 401 f.).

Schlagwörter

Selbstbildung, Didaktik, Bildung durch Wissenschaft, forschendes Lernen, problembasiertes Lernen (Planspiele), Scaffolding

Literatur

Arnold, Rolf (2015): Unterwegs zu einer metakommunikativen Präzisierung der akademischen Selbstbildung. In: Rolf Arnold (Hrsg.): Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–83.

Arnold, Rolf (2012): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife (systemia – Systemische Pädagogik, 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf/Prescher, Thomas (2012): Spielräume und Entgrenzungen des Selbst in der Postmoderne: Grundlinien einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext: Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Bielefeld: Bertelsmann, S. 75–86.

Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (2005): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis – Einleitung. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hrsg.): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 7–12.

Barr, Robert B./Tagg, John (1995): From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. In: Change: The Magazine of Higher Learning, 27(6), S. 12–26.

Bellmann, Johannes (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 10). Wiesbaden: Springer, S. 11–37.

Benson, Beth Kemp (1997): Scaffolding (Coming to Terms). In: English Journal, 86 (7), S. 126.

- Blasche, Siegfried (2005): Bildung. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A–B. 2., neu bearb. und wesentlich erg. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 467–468.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Brahm, Taiga /Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer, S. 19–36.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 10). Wiesbaden: Springer.
- Buddenberg, Verena (2010): Vermittlung von Selbstlernkompetenzen. Theoretische Aspekte und ein praktisches Modell. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 10(8), S. 1–11.
- Doo, Min Young/Bonk, Curtis/Heo, Heeok (2020): A Meta-Analysis of Scaffolding Effects in Online Learning in Higher Education. In: IRRODL, 21(3), S. 60–80.
- Engelfried, Constance/Ibisch, Pierre (2016): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, (3), S. 197–218.
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 366). Tübingen: Narr, S. 35–63.
- Helten, Anne-Kathrin/Wienkop, Uwe/Wolff-Grosser, Diana/Zitzmann, Christina (2022) (im Druck): „Wie kann ich dich unterstützen?“ Chatbot-basierte Lernunterstützung für Studienanfänger:innen. In: Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.). Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 4). Bielefeld: transcript.
- Hitzler, Sebastian/Zürn, Birgit/Trautwein, Friedrich (Hrsg.) (2011): Planspiele – Qualität und Innovation: Neue Ansätze aus Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand.
- Hochschulverband (2016): Die Industriepromotion. Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. Online: <https://www.hochschulverband.de/> (01.08.2023).
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Humboldt, Wilhelm (1810/1903): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Gebhardt, Bruno (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Werke. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. 1802–1810 (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Band 10). Berlin: Behr's Verlag, S. 250–260.
- von Humboldt, Wilhelm (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus: Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart: Cotta, S. 188–195.
- JFF – Institut für Medienpädagogik (2020): Digitales Deutschland. Arbeitspapier Rahmenkonzept. München. Online: <https://digid.jff.de> (01.08.2023).

- Kant, Immanuel (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel (Werkausgabe, XII). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klewin, Gabriele/Koch, Barbara (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die Deutsche Schule (DDS), 109(1), S. 58–69.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Theorie bilden, Band 7). Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(6), S. 833–845.
- Laucken, Uwe (2003). Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg: Bis.
- Maier, Friedrich (2006): Humanistische Bildung und Werteerziehung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Forum Classicum, (3), S. 172–175.
- Mieg, Harald A./Trempe, Peter (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug. Norderstedt: Books on Demand.
- OECD (2020): OECD Lernkompass 2030. Future of Education and Skills 2030: Rahmenkonzept des Lernens. Deutsche Übersetzung des OECD Learning Compass 2030. Gütersloh: Bertelsmann. Online: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (01.08.2023)
- Pahl, Jörg-Peter (2016): Technische Hochschule. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: wbv, S. 858–859.
- Pea, Roy D. (2004): The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. In: Journal of the Learning Sciences, 13(3), S. 423–451.
- Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), S. 239–253.
- Reinmann, Gabi (2017): Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln am 9. März 2017. Online: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf> (01.08.2023).
- Schmohl, Tobias (2022): Die Programmatik der Wissenschaftsdidaktik. Spurenlese eines verloren gegangenen Diskurses. In: Reinmann, Gabi/Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung (S. 87–108). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, Tobias/Watanabe, Alice/Schelling, Kathrin (Hrsg.) (2022) (im Druck): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens. (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Band 4). Bielefeld: transcript.
- Schmohl, Tobias (2021): Wissenschaftstheorie. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Band 1). Bielefeld: transcript, S. 395–405.

- Schmohl, Tobias/Schäffer, Dennis/To, Kieu-Anh/Eller-Studzinsky, Bettina (Hrsg.) (2019): Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden (TeachingXchange, Band 3). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, Tobias (2019a): Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In: Schmohl, Tobias/Schäffer, Dennis/To, Kieu-Anh/Eller-Studzinsky, Bettina (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden (TeachingXchange, Band 3). Bielefeld: wbv media, S. 19–40.
- Schmohl, Tobias (2019b): Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL), 37(1), S. 110–125.
- Schmohl, Tobias (2019c): Wider die Vulgärdidaktik. In: Schmohl, Tobias/To, Kieu-Anh (Hrsg.): Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial (TeachingXchange, Band 1). Bielefeld: wbv media, S. 149–169.
- Senge, Peter M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 251–264.
- Spinath, Birgit/Seifried, Eva/Eckert, Christine (2014): Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. In: Journal Hochschuldidaktik, 25(1 + 2), S. 14–16.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Der Erzieher als Techniker, die Technologie der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95(4), S. 467–483.
- Terhart, Ewald (2018): Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In: Benner, Dietrich/Meyer, Hilbert/Peng, Zhengmei/Li, Zhengtao (Hrsg.): Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83–97.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 17(2), S. 89–100.
- Wrenger, Etienne/Lave, Jean (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.

(Medienbezogene) Selbstwirksamkeit an Hochschulen – wieso noch mal?

Taiga Brahm

Eberhard Karls Universität Tübingen

Warum ist (medienbezogene) Selbstwirksamkeit von Studierenden relevant?

Die Selbstwirksamkeit Studierender ist eine wesentliche Voraussetzung für die übergreifende Studienleistung (z. B. Komarraju und Dial 2014; Putwain, Sander und Larkin 2013). Unter akademischer Selbstwirksamkeit wird die Erwartung eine:r Student:in in Bezug auf seine:ihre eigene Fähigkeit verstanden, Bildungs- und Lernziele zu erreichen (Elias und MacDonald 2007). Während verschiedene empirische Studien die akademische Selbstwirksamkeit beleuchten, wurde die medienbezogene Selbstwirksamkeit Studierender bis dato selten untersucht. Da Studierende – nicht erst seit der Corona-Pandemie – zur Bewältigung der Anforderungen im Studium vielfältige Medien(-Anwendungen) nutzen, ist es aufschlussreich, die medienbezogene Selbstwirksamkeit stärker in den Blick zu nehmen.

In der Studie im Rahmen des Verbundprojekts „You(r) Study¹“ wurde die Selbstwirksamkeit bezogen auf die akademischen Herausforderungen wie auch hinsichtlich der Mediennutzung von Studierenden an vier Universitäten mithilfe einer Online-Befragung erhoben (Pumptow und Brahm 2020a/2020b). Dabei zeigte sich in beiden Dimensionen eine starke Streuung der von den Befragten selbst eingeschätzten Selbstwirksamkeit, wobei die medienbezogene Selbstwirksamkeit im Mittel leicht höher beurteilt wurde als die akademische Selbstwirksamkeit. Die starke Streuung weist darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden sich unterscheiden. Dabei schätzen Frauen ihre (medienbezogene) Selbstwirksamkeit tendenziell niedriger ein, was auch in anderen Studien bereits gezeigt wurde (z. B. Schunk und Pajares 2002).

Wie kann die (medienbezogene) Selbstwirksamkeit von Studierenden gefördert werden? Gemäß Bandura (1997) können vier wesentliche Quellen zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterschieden werden (siehe auch Brahm und Pumptow 2020):

1. Mittels eigener Erfahrungen herausfordernde Situationen bewältigen und diesen Erfolg reflektieren
2. Das Lernen am Modell bzw. durch Vorbilder
3. Soziale und emotionale Unterstützung im Sinne von ermutigendem Zuspruch
4. Emotionale Reaktionen

¹ Das Verbundprojekt „You(r) Study – Eigensinnig Studieren im ‚digitalen Zeitalter‘“ wurde von März 2016 bis Februar 2019 von vier Universitäten umgesetzt. Projektleitung: Prof. Dr. Sandra Hofhues, Universität zu Köln; Teilprojektleitungen: Prof. Dr. Sandra Assmann (Ruhr-Universität Bochum), Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs (Technische Universität Kaiserslautern) und Prof. Dr. Taiga Brahm (Universität Tübingen). Finanziert wurde das Verbundprojekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Förderlinie „Förderung von Forschung zur digitalen Hochschulbildung“ (Förderkennzeichen: 16DHL1016; 16DHL1017; 16DHL1018; 16DHL1019).

Mit Blick auf die medienbezogene Selbstwirksamkeit ist für die Weiterentwicklung von digitalen oder hybriden Lehrveranstaltungen die Rolle der Lehrperson von besonderer Bedeutung (siehe z. B. Yoon 2002). Die Lehrperson kann als Rollenmodell für die Nutzung digitaler Medien fungieren. Statt das Lernmanagementsystem (LMS) lediglich als Dateimanagement zu verwenden (Pensel und Hofhues 2017), kann die Lehrperson die vielfältigen Funktionen eines LMS, insbesondere auch zur Unterstützung von sozialer Interaktion, aktiv nutzen sowie weitere digitale Medien integrieren, um die Studierenden möglichst umfassend in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Idealerweise werden dabei negative Emotionen vermieden. Auf diese Weise können Studierende positive Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Medien machen, was die (medienbezogene) Selbstwirksamkeit wiederum stützen kann (Brahm und Pumpstow 2020).

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigen übergreifend, dass die akademische und die medienbezogene Selbstwirksamkeit wichtige Konzepte sind, die es in der Hochschullehre zu fördern und in der Hochschulforschung weiter zu untersuchen gilt.

Schlagwörter

Selbstwirksamkeit, Mediennutzung, Hochschule

Website

Projekt „You(r) Study“: <https://your-study.info>

Literatur

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Brahm, Taiga/Pumpstow, Marina (2020): Förderung von (medienbezogener) Selbstwirksamkeit an Hochschulen. In: Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Aßmann, Sandra/Brahm, Taiga (Hrsg.): Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten. Münster: Waxmann, S. 237–244.

Elias, Steven M./MacDonald, Scott (2007): Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. In: Journal of Applied Social Psychology, 37(11), S. 2518–2531.

Komarraju, Meera/Dial, Christopher (2014): Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. In: Learning and Individual Differences, 32, S. 1–8. Online: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004> (01.08.2023).

Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra (2017): Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen. Köln: Universität zu Köln. Online: https://kups.ub.uni-koeln.de/8032/1/Review_Pensel_Hofhues.pdf (01.08.2023).

Pumpstow, Marina/Brahm, Taiga (2020a): Erkenntnisse zur medialen Selbstwirksamkeit von Studierenden. In: Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Aßmann, Sandra/Brahm, Taiga (Hrsg.): Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten. Münster: Waxmann, S. 107–129.

- Pumptow, Marina/Brahm, Taiga (2020b): Students' Digital Media Self-Efficacy and its Importance for Higher Education – Development and Validation of a Survey Instrument. In: Technology, Knowledge and Learning. Online: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09463-5> (01.08.2023).
- Putwain, Dave/Sander, Paul/Larkin, Derek (2013): Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. In: The British Journal of Educational Psychology, 83(4), S. 633–650. Online: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x> (01.08.2023).
- Schunk, Dale H./Pajares, Frank (2002): The development of academic self-efficacy. In: Wigfield, Allan/Eccles, Jacquelynne S. (Hrsg.): Development of achievement motivation. San Diego, CA: Academic Press, S. 15–31.
- Yoon, Jina S. (2002): Teacher Characteristics as Predictors of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. In: Social Behavior and Personality: an international Journal, 30(5), S. 485–493. Online: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485> (01.08.2023).

Poster: You(r) Study: Mediennutzung und Selbsteinschätzung Studierender an der TU Kaiserslautern

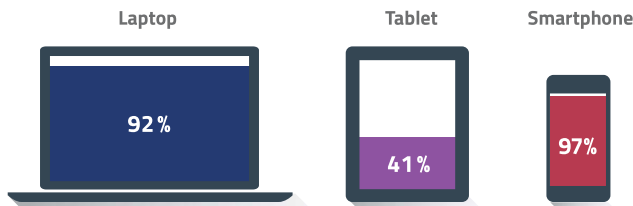
Mandy Schiefner-Rohs und Michael Becker

Technische Universität Kaiserslautern

BESITZ & EINSATZ TECHNISCHER GERÄTE

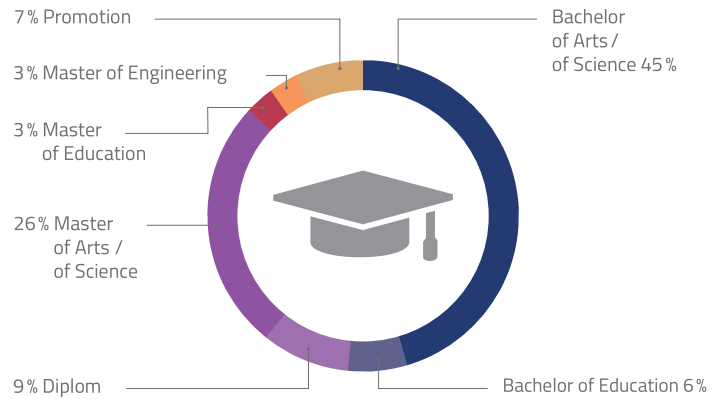
GERÄTEBESITZ

Welche technischen Geräte befinden sich im Besitz von Studierenden?



ANGESTREBTER ABSCHLUSS

Welchen Studienabschluss streben Studierende an? (574 gültige Angaben)



Hinweis: Dass die Summe der Prozentangaben in dieser Grafik 99 Prozent ist, kommt durch das Abrunden der Zahlenwerte der ersten wegfallenden Dezimalstellen zustande.

VERWENDUNG LAPTOP

Wofür verwenden die 511 Studierenden den Laptop? Die fünf häufigsten Antworten.



42%
Zugang zur
Lernplattform



40%
Internet-Suche



40%
Recherche
für Hausarbeiten



23%
Texte für Hausarbeiten
schreiben



18%
Daten für Hausarbeiten
sammeln

VERWENDUNG TABLET

Wofür verwenden die 228 Studierenden das Tablet? Die fünf häufigsten Antworten



41%
Zugang zur
Lernplattform



32%
Internet-Suche außerhalb
einer Lehrveranstaltung



22%
Recherche
für Hausarbeiten



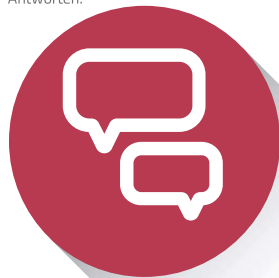
21%
Internet-Suche während
einer Lehrveranstaltung



13%
Soziale
Netzwerke

VERWENDUNG SMARTPHONE

Wofür verwenden die 537 Studierenden das Smartphone? Die fünf häufigsten Antworten.



65%
Textnachrichten
an Studierende schicken



41%
Soziale Netzwerke



34%
Internet-Suche außerhalb einer
Lehrveranstaltung



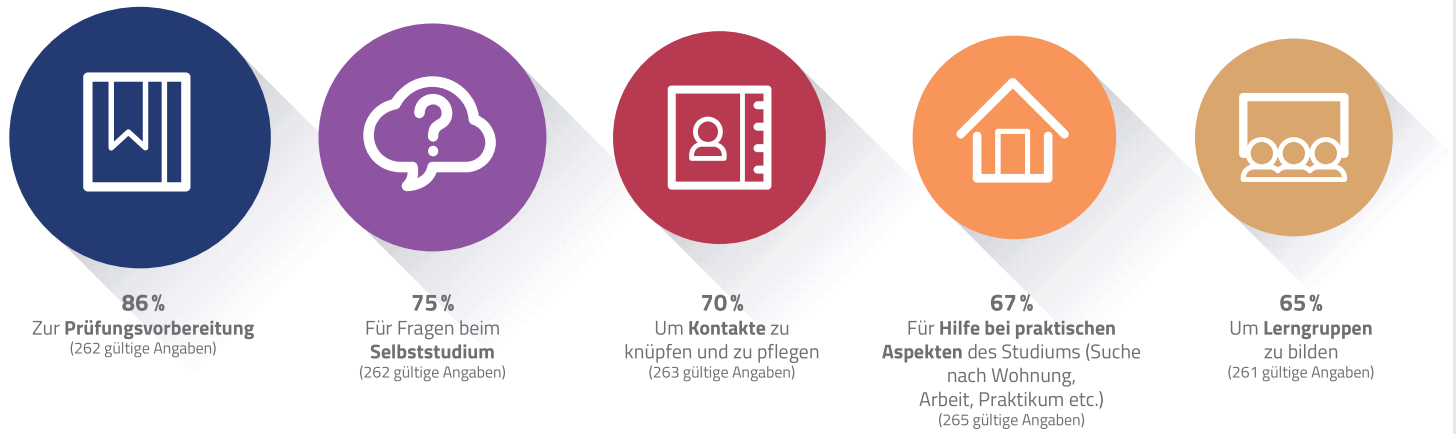
24%
Internet-Suche während einer
Lehrveranstaltung



23%
Musik hören

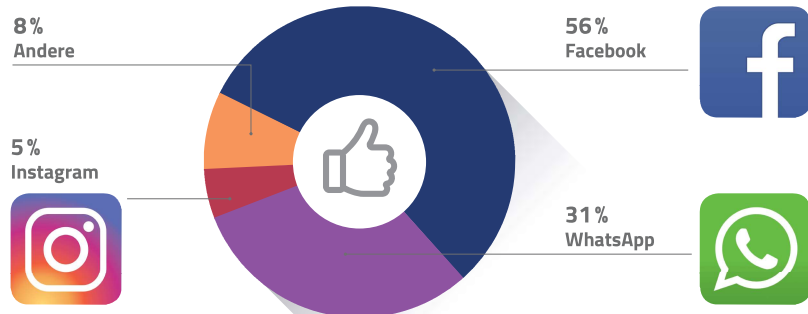
WOZU NUTZEN STUDIERENDE SOZIALE NETZWERKE?

Die Studierenden nutzen Soziale Netzwerke (bspw. Facebook/WhatsApp) im Studium. Fünf ausgewählte Nutzungsbeispiele.

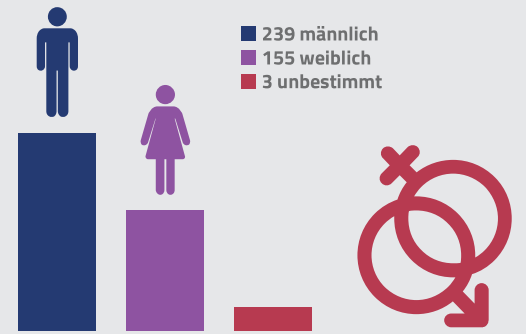


WELCHE SOZIALEN NETZWERKE NUTZEN STUDIERENDE?

Mehrfachnennungen waren möglich. Unter „Andere“ sind alle Nennungen unter zehn zusammengefasst (Jodel, Telegramm, Snapchat u.a.). Insgesamt wurden 363 Angaben gemacht.

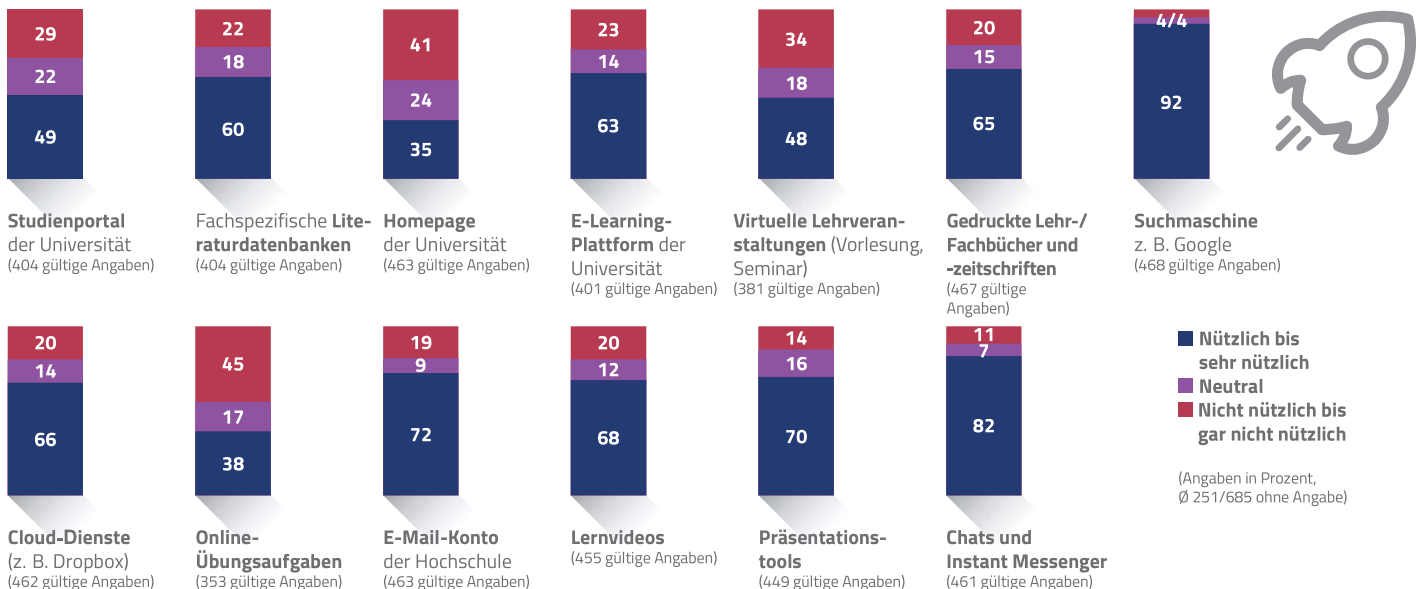


TEILNEHMENDE



WIE NÜTZLICH FINDEN SIE DIE FOLGENDEN MEDIENANGEBOTE FÜR IHR STUDIUM?

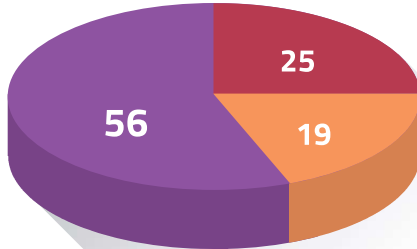
Die Kategorien „nicht nützlich bis gar nicht nützlich“ und „nützlich bis sehr nützlich“ enthalten zur besseren Übersichtlichkeit kumulierte Werte. Befragt wurde zu universitätseigenen und frei erhältlichen Angeboten. Bei Lernvideos können demnach sowohl Videos aus besuchten Veranstaltungen, als auch aus weiteren Online-Angeboten gemeint sein.



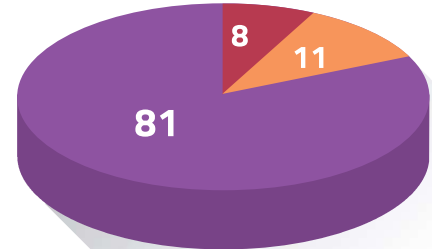
WIE GUT SCHÄTZEN STUDIERENDE IHRE KENNTNISSE IN DEN FOLGENDEN BEREICHEN EIN?

Erfragt wurde zudem eine Selbsteinschätzung der Kenntnisse bei Studierenden, wenn es um die Verwendung bestimmter Programme geht. Bei allen Werten außer „Neutral“ handelt es sich zur besseren Übersichtlichkeit um kumulierte Werte.

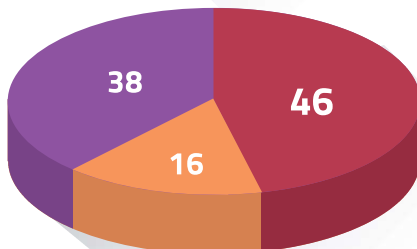
E-Learning-Anwendungen
Lernsoftware, Lernplattformen
(417 gültige Angaben)



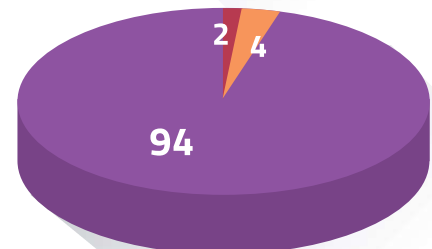
Präsentationsprogramme
z. B. PowerPoint
(424 gültige Angaben)



Online- und Literaturdatenbanken
z. B. Bibliografische Datenbanken, Kataloge
(404 gültige Angaben)



Internetsuchmaschinen
z. B. Google
(423 gültige Angaben)



■ Sehr gut bis gut
■ Neutral
■ Sehr schlecht bis schlecht

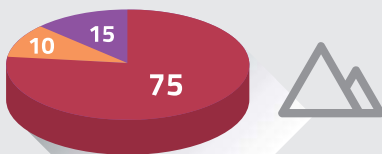
(Angaben in Prozent)

WELCHE AUSSAGEN TREFFEN AM EHESTEN AUF SIE ZU?

Wie stehen Studierende zu Medien? Haben sie Angst davor? Finden sie sie komfortabel oder nützlich? Bei allen Werten außer „Neutral“ handelt es sich zur besseren Übersichtlichkeit um kumulierte Werte.

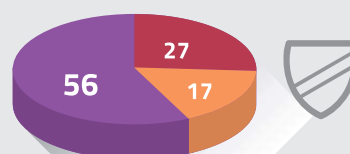
Überforderung

Ich mache mir Sorgen darüber, dass mich neue Anwendungen im Internet überfordern könnten.
(446 gültige Angaben)



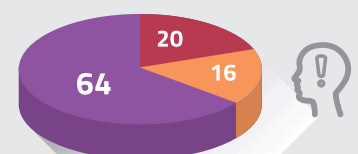
Sicherheit

Ich denke, dass die Nutzung von Internetanwendungen immer mit einem gewissen Risiko verbunden ist.
(440 gültige Angaben)



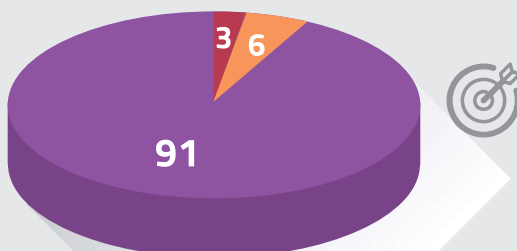
Interesse

Mich hat die Verwendung digitaler Medien im Studium schon immer interessiert.
(436 gültige Angaben)

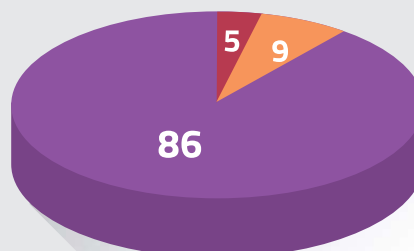


Komfort & Bequemlichkeit

Die Anwendung digitaler Medien im Studium macht vieles komfortabler.
(440 gültige Angaben)



Digitale Medien helfen mir, meine täglichen Aufgaben im Studium bequemer zu erledigen.
(444 gültige Angaben)



■ Triff zu – trifft voll und ganz zu
■ Neutral
■ Triff gar nicht zu – trifft nicht zu

(Angaben in Prozent)

II.

(Selbst-)Lernräume – physisch und virtuell

Onlife Learning Spaces. Zur Konzeption querliegender Lernarchitekturen bei der Digitalisierung von Lehren und Lernen an Hochschulen

Katja Ninnemann

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Problemstellung

Mit der Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sowie der Covid-19-Pandemie als Katalysator der Digitalisierung verschwimmen zunehmend die Grenzen zwischen physischen und virtuellen Handlungsräumen unserer Lebenswelt. Der italienische Philosoph Luciano Floridi (2015) hat in diesem Zusammenhang den Begriff „onlife“ entwickelt und geprägt, um die konzeptionelle Trennung von online und offline bzw. digital und analog aufzuheben und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu verdeutlichen: „We shall be in serious trouble, if we do not take seriously the fact that we are constructing the new environment that will be inhabited by future generations“ (Floridi 2007, S. 61).

So zeigen aktuelle Forschungserkenntnisse bei der Verortung von hybriden Handlungssettings, dass „ein integriertes Verständnis von Onlife Spaces zum einen (a) zu Veränderungen von bestehenden physischen Orten führt [...] und zum anderen (b) die Aktivierung von neuen physischen Orten evoziert“ (Ninnemann 2021, S. 284). Mit der Gestaltung von Onlife Learning Spaces stellt sich auch an Hochschulen die Frage nach Konzepten für hybride Lernraumangebote, die innovative Lehr- und Lernszenarien, beispielsweise Blended Learning, unterstützen können (vgl. Ninnemann 2018).

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Erkenntnisse des Forschungsprojekts „Onlife Learning Spaces – Neukodierung von Lernen und Raum“ vorgestellt, bei dem bereits etablierte Gestaltungspraktiken hybrider Lernumgebungen im Kontext von Fernstudienangeboten und berufsbegleitenden Studiengängen untersucht worden sind. Mit dem Projekt wurden Präferenzen und Entscheidungskriterien von Onlife-Students, Studierenden in zeit- und ortsunabhängigen Studienprogrammen, bei der Auswahl und Aneignung physischer Orte als Lernumgebungen untersucht. Jenseits der räumlichen Möglichkeiten und sozialen Erwartungen zur Nutzung des Hochschulcampus aktivieren diese Studierenden ganz eigene Orte. Damit können mit diesem Forschungsprojekt – unabhängig von institutionellen Bedingungen – grundlegende räumliche Bedürfnisse von Studierenden in hybriden Lehr- und Lernformaten identifiziert werden. Anhand der Erkenntnisse aus dem Projekt wird aufgezeigt, dass ein ganzheitliches Verständnis des Lernraums Hochschule weit über Fragen zur (Neu-)Gestaltung des Campus einer Bildungsinstitution hinausgeht. Vielmehr zeigt sich die Notwendigkeit zur Konzeption von querliegenden Lernarchitekturen und damit der Entwicklung von zeit- und ortsunabhängigen sowie organisationsübergreifenden Lernraumangeboten.

Forschungsprojekt „Onlife Learning Spaces – Neukodierung von Lernen und Raum“

Das Forschungsprojekt „Onlife Learning Spaces – Neukodierung von Lernen und Raum“ wurde von 2019 bis 2020 an der SRH Higher Education und der Technischen Universität Berlin durchgeführt. Da bislang keine Studien über räumliche Anforderungen von Onlife-Students vorliegen, erfolgte explorativ eine zweistufige qualitative Vorstudie im Jahr 2019, gefolgt von einer Hauptuntersuchung im Jahr 2020.

Im ersten Schritt der Vorstudie wurden Studierende mit Abschlüssen in Fernstudiengängen an der FernUniversität in Hagen, der Technischen Universität Kaiserslautern sowie der IUBH Internationale Hochschule mittels Leitfadeninterviews befragt, um erste Erkenntnisse zur Auswahl und Nutzung differenzierter Lernorte sowie damit einhergehender Lernaktivitäten gewinnen zu können. In einem zweiten Schritt wurden diese Erkenntnisse mit dem methodischen Einsatz von Mental Maps bei Studierenden von zwei Fernstudiengängen an der Technischen Universität Berlin geprüft und vertiefend untersucht. Theoretische Verortung, methodische Vorgehensweise sowie Erkenntnisse der Vorstudie sind in einem Beitrag von Ninnemann (2021) detailliert beschrieben.

In der Hauptuntersuchung wurde Ende Januar bis Mitte März 2020 eine Online-Befragung auf Grundlage der Erkenntnisse der Vorstudie durchgeführt. Dabei wurden Hypothesen zur Nutzung von spezifischen Orten bei differenzierten Lernaktivitäten sowie der Einfluss persönlicher Bedingungen auf die Nutzung dieser Orte als Lernumgebungen geprüft. In der Online-Befragung wurden geschlossene Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl, vierstufige Likert-Skalen sowie offene Fragen eingesetzt. An der Befragung nahmen Fernstudierende und Studierende in berufs begleitenden Präsenzstudienprogrammen aus Deutschland teil (N = 333), die über Verteiler des zfh Zentrum für Fernstudien im Hochschulverbund, der SRH Mobile University, der Technischen Universität Berlin und der Plattform Fernstudium-Online.de eingeladen wurden. Ferner beteiligten sich auch Studierende der University of Missouri (USA), College of Education (N = 65).

Bei der Befragung bestätigten sich die Erkenntnisse der Vorstudie zur Relevanz von *Routen* (Auswahl und Aneignung von Lernorten als Ergebnis von Alltagshandlungen) und *Routinen* (Auswahl und Aneignung von Lernorten als Ergebnis von Lernhandlungen) (vgl. Ninnemann 2021). Darüber hinaus konnte in der Hauptuntersuchung der Aspekt *Routing* (Auswahl und Aneignung von Lernorten als Ergebnis von Unterstützungsleistungen) identifiziert werden. Des Weiteren hat sich bei der Online-Befragung bestätigt, dass persönliche Bedingungen von Studierenden wie Gender, Berufstätigkeit neben dem Studium (Vollzeit, Teilzeit), der Arbeitsort (bei dem:r Arbeitgeber:in oder hybrid mit Homeoffice), das Studienmodell (Fernstudium, berufsbegleitendes Präsenzstudium) sowie vorhandener und angestrebter akademischer Grad (Bachelor und weiterführende Abschlüsse) Einfluss in den Bereichen Routen und Routinen wie auch beim Routing nehmen. Im Folgenden werden die zentralen Forschungserkenntnisse der Online-Befragung mit Berücksichtigung der Ergebnisse aus Deutschland zusammenfassend dargelegt.

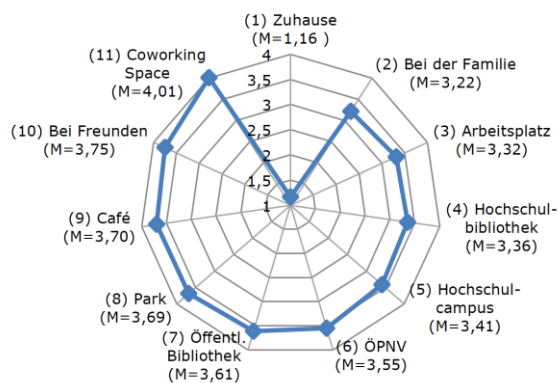
Erkenntnisse zu Routen

Die Ergebnisse der Vorstudie haben gezeigt, dass Orte dann eine Aktivierung als Lernumgebung erfahren, wenn sie an Wegstrecken im Alltag der Studierenden angebunden sind. So ist das Zuhause – analog zu den Erkenntnissen der Vorstudie (vgl. Ninnemann 2021) – der Lernort, der mit

Abstand am häufigsten ($M = 1,16$) von Onlife-Students für Lernaktivitäten genutzt wird (siehe Abbildung 1). An zweiter und dritter Stelle rangieren die Orte bei der Familie ($M = 3,22$) und am Arbeitsplatz ($M = 3,32$). Bei der Auswahl und Aneignung von virtuellen Lernumgebungen steht die institutionelle Lernplattform der Hochschule ($M = 2,12$) mit einer häufigen Nutzung an erster Stelle sowie die Nutzung von Messenger-Diensten ($M = 2,45$) an zweiter Stelle. Social-Media-Anwendungen ($M = 3,69$) und Online-Chats ($M = 3,51$) werden dagegen fast nie genutzt.

Welche physischen Orte / virtuellen Orte nutzen Sie für Ihre Lernaktivitäten und wie oft?
($N=333$) 1 – sehr oft / 2 – oft / 3 – selten / 4 – nie

Physische Lernumgebungen



Virtuelle Lernumgebungen

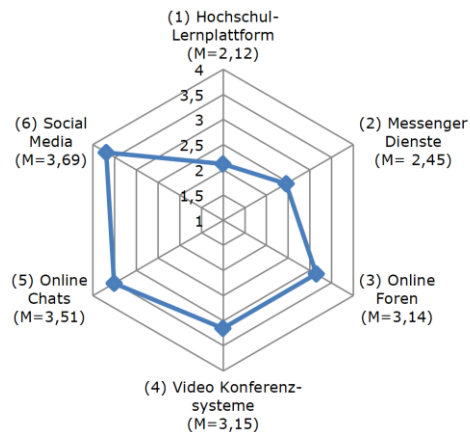


Abbildung 1: Ausprägung von Routen (Grafik: © Katja Ninnemann)

Die Daten der Online-Befragung haben darüber hinaus den Einfluss von persönlichen Bedingungen wie Gender und Workload Arbeit bei der Auswahl von physischen Lernumgebungen gezeigt. So nutzen männliche Studierende sowie Studierende, die Vollzeit neben dem Studium arbeiten, signifikant häufiger den Arbeitsplatz als Lernumgebung, während weibliche Studierende signifikant häufiger das Zuhause als Lernumgebung nutzen.

Erkenntnisse zu Routinen

In der Vorstudie wurde als ein Ergebnis der Studierendeninterviews die Differenzierung von Selbstlernaktivitäten mit der Phase des Einarbeitens, etwa Recherchearbeiten und Leseinheiten, und der Phase des Ausarbeitens wie das Schreiben von Hausarbeiten und Prüfungsvorbereitungen dargelegt (vgl. Ninnemann 2021). Darüber hinaus wurde deutlich, dass für spezifische Lernhandlungen differenzierte Orte aktiviert werden. In der Hauptuntersuchung wurde in diesem Zusammenhang untersucht, welche Orte mit den identifizierten Lernhandlungen der zwei Phasen verknüpft werden. Dabei hat sich unter anderem gezeigt, dass das Zuhause sehr häufig für die Einarbeitungsphase, beispielsweise Lesen ($M = 1,14$), wie auch für die Ausarbeitungsphase, beispielsweise Prüfungsvorbereitung ($M = 1,27$), genutzt wird. Im Gegensatz dazu teilten die Befragten jedoch mit, dass der Arbeitsplatz für die zwei Lernphasen nur selten bis nie in Anspruch genommen werde, beispielsweise Lesen ($M = 3,25$) und Prüfungsvorbereitungen ($M = 3,64$).

Diese Ergebnisse konterkarieren auf den ersten Blick die Erkenntnisse der Vorstudie mit der Relevanz von Arbeitsumgebungen als Lernort (vgl. Ninnemann 2021). Bei weiteren Fragen zur Nut-

zung der Arbeitsumgebungen zeigte sich aber, dass Lernprozesse mehr als die von den Studierenden thematisierten zwei Phasen von Lernaktivitäten umfassen. So ist, wie in Abbildung 2 dargestellt, für 78 % der Befragten die Verknüpfung von Themenstellungen aus dem Arbeitsumfeld mit Studieninhalten und -aufgaben sehr wichtig (32 %) und wichtig (46 %). Darüber hinaus ist für 49 % der befragten Onlife-Students der Austausch mit Kolleg:innen über Studieninhalte und -aufgaben sehr wichtig (13 %) und wichtig (36 %). Hier zeigt sich, dass Studierende nicht sämtliche für sie relevanten Lernhandlungen explizit darlegen können. Dies ist methodisch bei der Aufnahme von Anforderungen sowie der Konzeption und Umsetzung hybrider Lernumgebungen zu berücksichtigen.

Für wie relevant bewerten Sie im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeiten die Möglichkeit ...

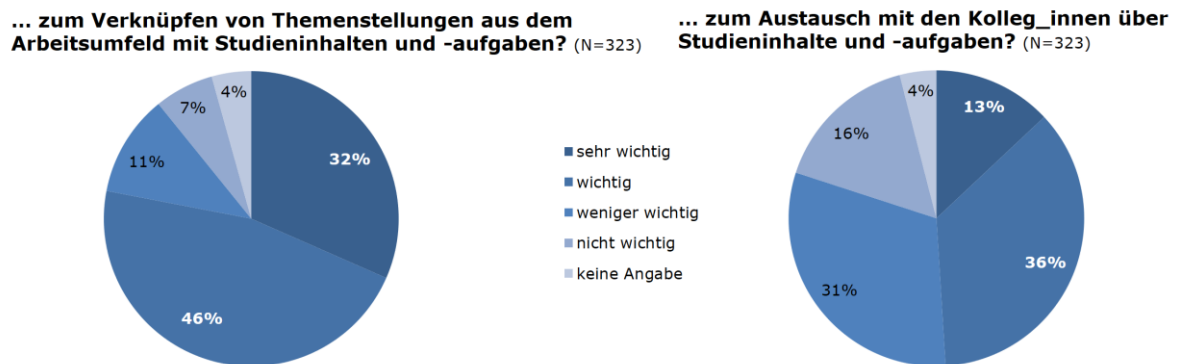


Abbildung 2: Ausprägung von Routinen (Grafik: © Katja Ninnemann)

Darüber hinaus zeigt sich auch beim Aspekt Routinen der Einfluss von persönlichen Bedingungen wie Gender und Studienmodell. So schätzen beispielsweise weibliche Studierende sowie Studierende in berufsbegleitenden Präsenzstudiengängen das Verknüpfen von Themenstellungen als wichtiger ein als männliche Studierende und Studierende in Fernstudienprogrammen.

Studierende im berufsbegleitenden Präsenzstudium halten zu einem signifikant höheren Anteil den persönlichen Austausch sehr wichtig ...

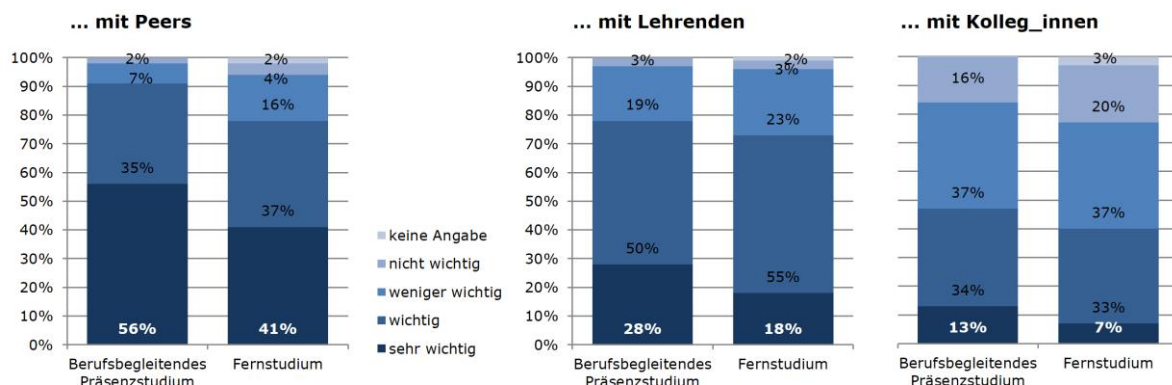


Abbildung 3: Relevanz der persönlichen Interaktion (Grafik: © Katja Ninnemann)

Des Weiteren zeigt sich, wie in Abbildung 3 dargestellt, dass Studierende in berufsbegleitenden Präsenzstudiengängen den persönlichen Austausch mit Peers und Lehrenden – neben der Interaktion mit Kolleg:innen – zu einem signifikant höheren Anteil für sehr wichtig im Studium erachten als Studierende in Fernstudienprogrammen.

Erkenntnisse zum Routing

In der Hauptuntersuchung wurde der dritte Aspekt Routing mit der Auswahl und Aneignung von Lernorten als Ergebnis von Unterstützungsleistungen identifiziert, was die Relevanz von Arbeitsumgebungen weiter bestärkt. So erhielten 47 % der Befragten Unterstützungsleistungen seitens des:r Arbeitgeber:in, 29 % erhielten keine Unterstützung, obwohl sie dies wünschten, und lediglich 24 % mochten keine Unterstützung in Anspruch nehmen. Wie in Abbildung 4 dargestellt, erhielten die Befragten überwiegend organisatorische (69 %), zeitliche (64 %) sowie psychologische Unterstützung (53 %). Erst danach wurden finanzielle (33 %), infrastrukturelle (32 %) und räumliche Unterstützungsleistungen (23 %) genannt. Auf die Frage, für wie stark die Studierenden den Einfluss dieser Unterstützungsleistungen auf den Studienerfolg einschätzen, zeigt sich das gleiche Ranking mit einem starken Einfluss von 1) organisatorischer ($M = 1,74$), 2) zeitlicher ($M = 1,83$) und 3) psychologischer Unterstützung ($M = 2,25$) sowie einem eher schwachen Einfluss von 4) finanzieller ($M = 2,56$), 5) infrastruktureller ($M = 2,80$) und 6) räumlicher Unterstützung ($M = 2,85$).

Welche Form der Unterstützung erhalten Sie seitens Ihres Arbeitgebers? (N=323) (Mehrfachauswahl)

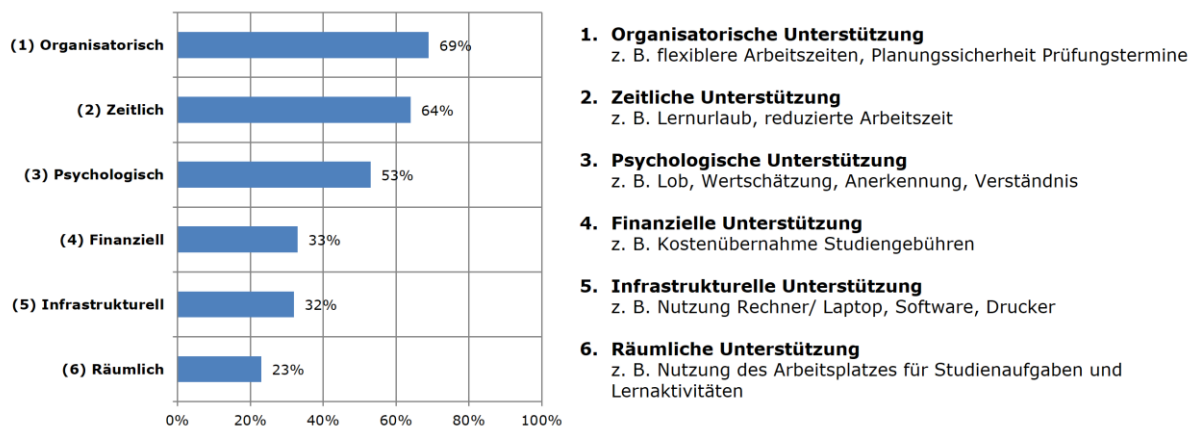


Abbildung 4: Ausprägung von Routing (Grafik: © Katja Ninnemann)

Auch beim Routing zeigt sich, dass persönliche Bedingungen wie Workload Familie und Verortung des Arbeitsplatzes Einfluss auf den Studienerfolg nehmen. So haben räumliche Unterstützungsleistungen zwar in der Einschätzung aller Befragten den geringsten Einfluss auf den Studienerfolg, aber Studierende mit zu betreuenden Personen im Haushalt sowie Studierende mit dem Arbeitsplatz im Unternehmen bewerten den Einfluss der räumlichen Unterstützung auf den Studienerfolg signifikant stärker ein als Studierende ohne Betreuungsaufwand im privaten Umfeld oder mit einem hybriden Arbeitsplatz, bei dem je nach Bedarf im Unternehmen oder im Homeoffice gearbeitet werden kann.

Perspektive Onlife Spaces

Anhand der Erkenntnisse im Forschungsprojekt über Anforderungen von Onlife-Students bei der Auswahl und Aneignung von Orten für Lernprozesse zeigt sich, dass sich Studierende in zeit- und ortsunabhängigen Studienprogrammen im Rahmen von Alltagshandlungen, Lernhandlungen und Unterstützungsleistungen sowie entsprechend ihren persönlichen Bedingungen gezielt spezifische Orte organisieren.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt Routen zeigt sich die Relevanz des Zuhauses bei der Verortung von Lernhandlungen in hybriden Lernsettings. Mit diesen Erkenntnissen gilt es – insbesondere bei der strategischen Zielstellung zur Digitalisierung von Studium und Lehre –, die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen der Studierenden zu fokussieren, um Lernmotivation und Studienerfolg nachhaltig unterstützen zu können. Des Weiteren wird hier ein relevantes Forschungsdesiderat offensichtlich. Da persönliche Bedingungen von Studierenden Einfluss auf die Auswahl und Aneignung von Orten nehmen, fehlen empirische Erkenntnisse zur Kategorisierung dieser Bedingungen und den daraus resultierenden spezifischen Anforderungen an Lernraumangebote auf dem und außerhalb des Campus bei Blended-Learning-Szenarien.

Im Kontext des Aspekts Routinen zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts, dass Lernprozesse weit über die in der Vorstudie identifizierte Differenzierung von Selbstlernaktivitäten mit Einarbeitungs- und Ausarbeitungsphasen hinausgehen und Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion ist. Dies zeigt sich zum einen an der Bedeutung zur Verknüpfung von Studieninhalten und -aufgaben mit Themenstellungen aus dem beruflichen Umfeld und der damit einhergehenden Relevanz zur Berücksichtigung der Lebensrealität von Studierenden. Zum anderen wird der hohe Stellenwert des persönlichen Austauschs mit differenzierten Akteur:innengruppen, insbesondere mit Peers und Lehrenden sowie Kolleg:innen, dargelegt. Die größere Bedeutung von sozialer Interaktion bei Studierenden im berufsbegleitenden Präsenzstudium zeigt im Vergleich zu Studierenden in Fernstudienprogrammen, dass Onlife-Students über Blended-Learning-Studienangebote an Präsenzhochschulen (un-)bewusst die Anbindung an soziale Gruppen für Lernprozesse suchen. Überträgt man diese Erkenntnisse beispielsweise auf die Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien bei regulären Studienangeboten an Präsenzhochschulen in der Covid-19-Pandemie, so ist hier – mit der Einschränkung von Lehrveranstaltungen auf dem Campus – den Lehr- und Lernformaten Vorrang zu geben, die die Interaktion von Studierenden untereinander und mit den Lehrenden unterstützen.

Mit dem Aspekt Routing wird darüber hinaus deutlich, dass bei der Diskussion zum lebenslangen Lernen die konzeptionelle Verknüpfung von Lern- und Arbeitsumgebungen – über die (Neu-)Gestaltung des Lernraums Hochschule hinaus – in den Fokus rücken muss. So stellt der Arbeitsplatz nicht nur gut ausgebaute Infrastrukturen bereit, sondern bietet auch einen Ort zur sozialen Interaktion sowie der Verknüpfung von Themen aus Studium und Praxis. Die Ergebnisse in der Vorstudie und der Hauptuntersuchung zeigen auch, dass Arbeitgeber:innen über Unterstützungsleistungen aktiv Einfluss auf Lernprozesse und damit den Studienerfolg nehmen. Damit rückt mit dem Arbeitsplatz ein neuer Ort in den Fokus, der bisher nicht als eine relevante Lernumgebung während des Studiums thematisiert worden ist.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass im Kontext von Onlife Learning Spaces Arbeitsumgebungen wie auch das Zuhause als relevante Elemente hybrider Lernumgebungen zu berücksichtigen sind. So sind die Konzeption und die Umsetzung von querliegenden Lernarchitekturen mit organisationsübergreifenden sowie zeit- und ortsunabhängigen Lernraumangeboten ein relevantes und strategisches Handlungsfeld von Hochschulen bei der Digitalisierung von Lehren und Lernen. Hier bedarf es aufgrund der dargelegten Komplexität eines erweiterten Lernraumkonzepts – über den Hochschulcampus hinaus – weiter gehender Untersuchungen und Forschungsprojekte zur Klärung von organisationalen Prozessen, Methoden und Kompetenzen sowie verantwortlicher Akteur:innen bei der Entwicklung innovativer und nachhaltiger Lernwelten, um physische und virtuelle Handlungsräume als Onlife Learning Spaces zusammenführen zu können.

Schlagwörter

Lernraumorganisation, Lernraumgestaltung, Onlife Learning Spaces, hybride Lernumgebungen, Lernarchitekturen, Blended-Learning-Szenarien

Literatur

Floridi, Luciano (2007): A Look into the Future Impact of ICT on Our Lives. In: *The Information Society*, 23(1), S. 59–64.

Floridi, Luciano (2015): *The Onlife Manifesto. Being human in a Hyperconnected era*. Basel: Springer.

Ninnemann, Katja (2018): *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der räumlichen Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“*. Münster: Waxmann.

Ninnemann, Katja (2021): *Onlife Learning Spaces. Handlungsperspektiven hybrider Lernumgebungen an Hochschulen*. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hrsg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Berlin: Springer, S. 283–299.

Echte Begegnungen in virtuellen 3-D-Umgebungen.

Konzepte und praktische Erfahrungen

Rolf Kruse

Fachhochschule Erfurt

Einführung

Im Kontext der Förderung von Selbstlernkompetenzen Studierender sind die methodisch-didaktische Konzeption und die technische Nutzungsweise der physischen und virtuellen Lern- und Interaktionsräume von Bedeutung. Die Studierenden von heute und Berufstätigen von morgen benötigen zunehmend Medien- und Online-Sozialkompetenzen für ein produktives (Inter-)Agieren auf digitalen Plattformen. Dabei ist die Pandemiesituation mit der Notwendigkeit von Online-Studium und Homeoffice ein Katalysator für die Entwicklung gewesen und Nachweis dafür, dass auch in Zukunft bestimmte Interaktionen in den virtuellen Raum verlagert werden können. Auf den dafür genutzten digitalen Plattformen werden nicht nur zunehmend dreidimensionale Inhalte verwendet, sondern auch ganze Umgebungen zur Exploration und zum gemeinsamen Austausch bereitgestellt.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über wichtige Funktionsweisen und Begriffe immersiver Technologien und darüber, welche Chancen sich damit für die Wissensvermittlung (insbesondere im Rahmen hochschulischer Lehr-Lern-Veranstaltungen) und den Kompetenzerwerb bieten. Im Zentrum steht dabei die These, dass die Erfahrung, einen Raum mit anderen Nutzer:innen teilen und mit ihnen sowie der Umgebung interagieren zu können, stärker und nachhaltiger als mit bekannten sozialen Medien, Chats und Videokonferenzen (Facebook (seit Oktober 2021 in Meta umbenannt), Zoom usw.) eine persönliche Bindung und ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt. Erste praktische Erfahrungen an der Fachhochschule Erfurt mit virtuellen Ausstellungen, Meet-ups und Konferenzen verdeutlichen die Chancen, mit diesen Methoden nachhaltige soziale Interaktionen und Bindungen zu stärken, die wiederum lernförderlich sind.

Virtuelle Umgebungen für Kommunikation und Lernerfahrungen

Schon vor den Zeiten von pandemiebedingten Reisebeschränkungen wurden digitale Technologien entwickelt und eingesetzt, um den realitätsnahen Austausch zwischen Menschen über große Distanzen zu ermöglichen. Während bei Brief und Telefon für die Kommunikation ein einzelnes Format wie Text oder mündliche Sprache verwendet wird, treffen in sozialen virtuellen Umgebungen – häufig auch als „Social VR“ bezeichnet – viele Möglichkeiten des Ausdrucks zusammen. Entsprechend komplex sind die Gestaltung und Nutzung geeigneter Umgebungen. War der Kommunikationsraum zuvor auf statische, zweidimensionale Dokumente beschränkt, wird in einer virtuellen Umgebung ein veränderbarer architektonischer Raum gestaltet und angeboten. Zusätzlich zur Nutzung der Stimme kann man sich in diesem Raum – z. B. in Gestalt eines Avatars – aufeinander zubewegen und mit Gesten ausdrücken. Optionen und Konventionen, wie solch eine soziale Interaktion und die Raumarchitektur in virtuellen Umgebungen auszusehen haben, sind bisher

nicht ausentwickelt. Wie bei vielen technologischen Innovationen wird zuerst einmal das Bekannte nachgebildet: Für einen informellen Austausch entsteht eine Lounge, für eine Präsentation ein Hörsaal. Das hat den Vorteil, dass die Nutzer:innen ihre Alltagserfahrungen in die neue Umgebung übertragen können. Über die Zeit werden sich hierbei medienspezifische Prinzipien entwickeln, ausdifferenzieren und etablieren.

Im Kontext der Hochschule können Virtual-Reality-(VR-) und Mixed-Reality-(XR-)Technologien gezielt eingesetzt werden, um den Studierenden ein intensives Lernerlebnis anzubieten. So können sie sich z. B. mithilfe einer VR-Brille in einer virtuellen Welt umschaun, sie durchwandern und ihre Bestandteile verändern, was eine intuitive, kreative sowie spielerische und teils auch unmerkliche Erarbeitung von Wissenskomplexen ermöglicht. Dadurch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für moderne Bildungsformate wie problembasiertes oder entdeckendes Lernen (vgl. Günther et al. 2019, S. 37).

Zunächst sollen im Folgenden einige Begriffe definiert werden, die im alltäglichen Sprachgebrauch, aber teilweise auch in Fachdiskursen uneinheitlich verwendet werden.

Real und virtuell

Real steht in einem engen Bezug zu *physisch*, da wir Objekte, die wir mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen – insbesondere anfassen (haptisch) oder spüren (taktil) – können, als „wahr“, „echt“, „authentisch“ und „verlässlich“ ansehen. Durch ihre Physis und Masse erwarten wir auf Grundlage frühkindlicher Erfahrungen von realen Objekten Eigenschaften wie Ortsgebundenheit, Trägheit und damit verbunden Kontinuität. Derzeit und in absehbarer Zeit können wir „Reales“ von „Virtuellem“ noch gut durch das Fehlen haptischer Repräsentationen digitaler Inhalte unterscheiden.

Als *virtuell* werden entsprechend oft Dinge beschrieben, die „immateriell“ und für Menschen manuell nicht „(be-)greifbar“ sind. Das gilt bisher für die meisten Präsentationsformen digitaler Daten, da keine allgemein praxistauglichen Technologien zur Simulation von Masse, Haptik usw. existieren. Allgemeiner betrachtet sind auch bewusste und unbewusste (mentale) Vorstellungen, also Gedanken und Träume, virtuell. Gleichzeitig – und darauf spielt der Titel dieses Beitrags an – sind Erlebnisse und darauffolgende Reaktionen grundsätzlich echte, körperliche, biochemische Abläufe. Egal, mit welcher Technologie sie ermöglicht oder erzeugt wurden.

Virtuelle und erweiterte Realität

Virtuelle Realität (Virtual Reality, VR) beschreibt das Konzept, mit (digitaler) Technik eine virtuelle Umgebung zu schaffen, die ein Mensch mit allen seinen Sinnen erlebt (immersiv, multimedial). In den meisten Anwendungsfällen ist es für die Wirkung erforderlich, dass die Nutzer:innen die gebotene Welt als grundsätzlich glaubwürdig – also in der ihnen bekannten analogen Realität denkbar – empfinden. Ein Mensch kann in ihr wie in einer realen Umgebung handeln (verzögerungsfrei, d. h. in Echtzeit, dynamisch, interaktiv). Bis zu einer umfassenden Umsetzung dieses Konzepts sind noch viele technologische Entwicklungen, wie die erwähnte haptische Simulation, erforderlich.

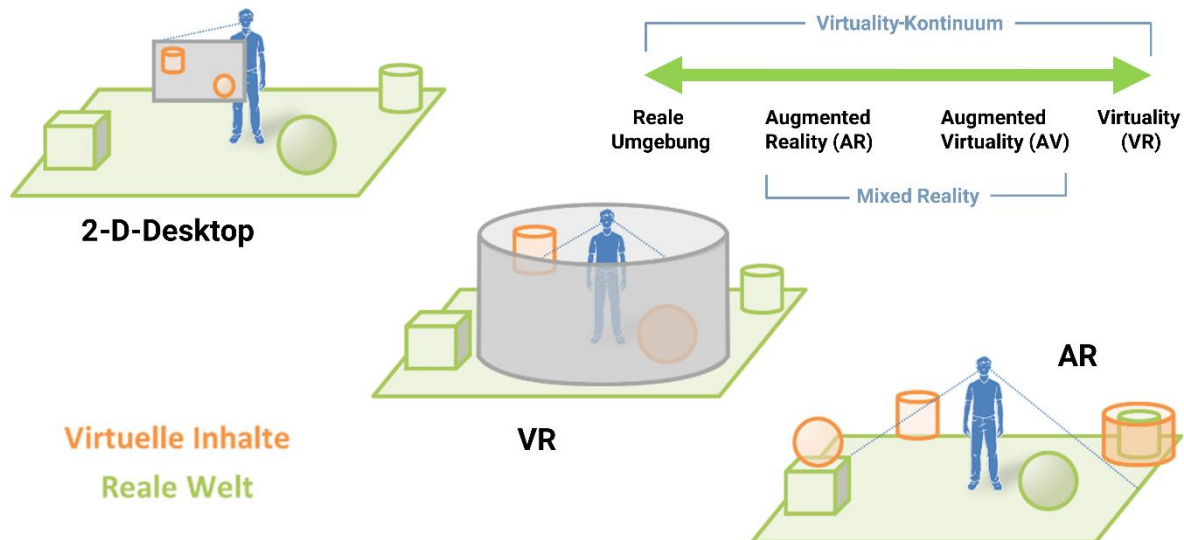


Abbildung 1: Unterschiedlicher Grad der Immersion bei Simulationstechniken (Kruse in Dörner et al. 2019, S. 18 + 24); oben rechts: nach Milgram et al. 1994

Immersion und Präsenz

Als *Immersion* wird meist das Gefühl bezeichnet, vollständig – also ohne Ablenkung durch die „normale“ physische Realität – in eine virtuelle Umgebung einzutauchen, von ihr umgeben zu sein. Gemessen wird der Grad der Immersion üblicherweise weniger emotional, sondern durch objektive, technische Parameter wie Größe des Blickfelds und Auflösung der Bildschirme, die wiederum Umfang und Qualität der (visuellen) Sinnesreizungen quantifizieren.

Jedoch reicht die Funktion des Betrachtens einer Umgebung nur aus, um die Rolle eines unsichtbaren Zuschauers einzunehmen. Das Gefühl, tatsächlich in und Teil der virtuellen Welt zu sein, bezeichnet man als *Präsenz*. Erst wenn sich eine Person sicher ist, (dass und) wo sie ist, wird sie beginnen, diese Umgebung aktiv wahrzunehmen und in ihr zu agieren.

Emotionen

Dass die Erzeugung starker *Emotionen* möglich ist, zeigt – neben Computerspielen – der Einsatz von VR im Rahmen medizinischer Therapien. Bekannte Beispiele sind die Behandlung von Höhen- oder Platzangst, aber auch Arachno- und Soziophobien. Ziel ist hierbei, mithilfe von starken Erlebnissen in künstlichen Umgebungen das geistig-körperliche Erleben in der Realität und die Reaktionen darauf zu modifizieren. Die Verwendung von Emotionen und Schockmomenten zur Erzeugung von Betroffenheit oder Empathie hat erheblich mehr Wirkung, als dies mit anderen analogen und digitalen Medien überhaupt möglich ist. Bei den Nutzer:innen treten direkte, unkontrollierte körperliche Reaktionen auf: Schweißbildung, Blutdruckanstieg, Pulsrasen usw. Sie gehen gewissermaßen „unter die Haut“. Daher ist hier eine besondere Verantwortung bei der Gestaltung der Anwendungen notwendig: Nutzer:innen müssen mögliche Auswirkungen vorher kennen, der Nutzung freiwillig zustimmen und die Anwendung jederzeit abbrechen können.

Tatsächliche und simulierte Bewegung

Unsere auditive und visuelle Wahrnehmung der Umwelt ist eng gekoppelt an unsere Bewegungen. Wenn wir unsere Augen, unseren Kopf, unseren Körper bewegen, dann verändern sich dadurch gleichzeitig das Bild, das wir sehen, und der Klang, den wir hören. Sobald diese Synchronität nicht mehr gegeben ist, zweifeln wir bewusst oder unbewusst an der dargebotenen Welt. Je nach Veranlagung reagiert unser Körper auf diese Unstimmigkeit stärker oder schwächer mit Unwohlsein (*Motion-Sickness*) – vergleichbar mit der Seekrankheit, bei der die Reize des Gleichgewichtssinns ebenfalls nicht zu den visuellen Informationen passen (Dörner 2019, S. 67-70). Bei geringer Immersion ist der Effekt schwach, weil dann noch viele Informationen aus der realen Umgebung mit der körperlich erlebten Verharrung im Einklang stehen. An einem kleinen Bildschirm wird es daher kaum Probleme geben, während man durch eine VR-Brille vom realen Raum abgeschottet und auf eine zu den eigenen Bewegungen passende, „flüssige“ Simulation angewiesen ist. Aus diesem Grund erfassen moderne VR-Systeme nicht nur die Drehung des Kopfs und der Handcontroller, sondern auch deren Position und Bewegung im Raum (*Tracking* mit 6 Freiheitsgraden, 6DoF).

Avatare statt Körper

Für ein starkes Präsenzgefühl muss ein:e Nutzer:in zum einen eine Repräsentanz in dieser Welt haben und sie zum anderen auch verändern, mit ihr interagieren können. Das Ziel der Interaktionsgestaltung für virtuelle Umgebungen ist daher, durch die Repräsentation eines Körpers, der nutzenden Person das Gefühl der eigenen Anwesenheit und die Präsenz weiterer Personen in dem gemeinsamen digital generierten Raum zu stärken. Das umfasst ein bewusstes oder unbewusstes Verständnis für die grundsätzliche Struktur und die Fähigkeiten des „virtuellen“ Körpers, für seinen aktuellen Zustand und direktes Feedback auf Handlungen.

Der aus dem Hinduismus für eine Reinkarnation Vishnus auf Erden entlehnte Begriff des *Avatars* bezeichnet die Repräsentanz von Nutzer:innen in einer künstlichen Umgebung. Während in Messengeranwendungen stilisierte Fotos oder abstrakte Grafiken zum Einsatz kommen, werden in Computerspielen und virtuellen Umgebungen dreidimensional modellierte und zu den Handlungen passend animierte Figuren verwendet. Die Darstellungen können dabei je nach Thema der Welt und technischen Möglichkeiten abstrakt oder realistisch ausfallen sowie der dargestellten Person ähnlich sehen oder nicht.

In vielen VR-Anwendungen wird auf die visuelle Darstellung des ganzen Körpers verzichtet, weil sie technisch aufwendig ist, aber gleichzeitig höchste Ansprüche erfüllen muss, denn Menschen sind in der Beobachtung und Erkennung von sich selbst und anderen sehr gut trainiert und reagieren sensitiv auf kleinste Unplausibilitäten. Viele Erstnutzer:innen vollimmersiver Anwendungen reagieren allerdings erstaunt und verunsichert, wenn sie nach unten schauen und statt Bauch und Beinen nur Leere sehen. Gelegentlich brechen Nutzer:innen dann spontan ab; in den meisten Fällen wird dieser Mangel aber akzeptiert. Zudem wird in VR-Anwendungen – im Gegensatz zu den sogenannten *Third-Person-Ansichten* in vielen Computerspielen – prinzipbedingt der Blick der Nutzer:innen aus den Augen heraus simuliert (*First-Person-Ansicht*); vom Kopf, dem Rumpf und den Beinen ist daher bei der Nutzung meist wenig zu sehen.

Weniger verzichtbar ist dagegen die Darstellung der Hände oder zumindest der darin gehaltenen Steuergeräte (*Controller*), da damit mit der Umgebung interagiert wird. Ansätze, den gesamten Körper und dessen Haltung allein aufgrund der erfassten Position von Kopf und Händen zu rekonstruieren, führen bisher noch häufig zu fehlerhaften Darstellungen. Hände und Beine verrenken sich dann über die ergonomischen Gegebenheiten hinweg und mindern die Glaubwürdigkeit der virtuellen Welt erheblich. Mit steigender Rechenleistung, zusätzlichen Bewegungserfassungstechnologien (*Tracking*) und verbesserten (KI-)Algorithmen werden diese Rekonstruktionen aber zukünftig stark verbessert werden.

In den hier in den Blick genommenen virtuellen Umgebungen, in denen mehrere Personen gleichzeitig präsent sind und gemeinsam agieren (*Multi-User*), kann die Art und Güte der Darstellung bedeutsam für die Qualität des Erlebnisses und die Effizienz der Kommunikation sein.



Abbildung 2: Visuelle Repräsentanz von Nutzer:innen im Vergleich. Der Detail- und Realismusgrad der Avatar-Darstellung verschiedener sozialer VR-Umgebungen unterscheidet sich stark (v. l. n. r.: Mozilla Hubs, Altspace VR, Meta Horizon Worlds, TriCat Spaces) (Quelle: Rolf Kruse, eigene Zusammenstellung von Bildschirmkopien)

Erste Erfahrungen in der Praxis

Im Fachgebiet „Digitale Medien“ der Fachrichtung „Angewandte Informatik“ der Fachhochschule (FH) Erfurt wurden in den letzten Jahren im Rahmen von wissenschaftlichen und studentischen Arbeiten verschiedene immersive Umgebungen für Kommunikations- und Lernzwecke erstellt. Dafür wurden jeweils aktuelle Virtual- und Augmented-Reality-Technologien genutzt, um deren Funktionsweise zu analysieren, zu vermitteln und weiterzuentwickeln sowie ihre praktische Anwendbarkeit zu erproben. Seit Juli 2019 werden die Vorhaben im Forschungsprojekt „Immersive Learning Lab“ koordiniert und intensiviert. Das Vorhaben wird bis Mitte des Jahres 2022 gefördert vom Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft.

Ausstellung

Für Studieninteressierte wird seit April 2020 eine virtuelle Ausstellung über die Inhalte des Studiengangs „Angewandte Informatik“ der FH Erfurt angeboten. Eine modifizierte Instanz der Open-Source-Lösung Mozilla Hubs Cloud wird genutzt, um die freie Exploration eines Ausstellungs-

raums mit Inhalten über den Studiengang in Form von Texttafeln, Grafiken und Videos zu ermöglichen. Besonderheit dieser Umgebung ist die Realisierung als Browseranwendung, d. h., man folgt einem Internetlink und befindet sich ohne Installation einer Software direkt in einer 3-D-Umgebung. Die Nutzer:innen betreten die Ausstellung in Gestalt eines Avatars; hierbei können sie aus Vorlagen wählen. Neben der jederzeit möglichen eigenständigen Erkundung werden an Informationstagen und nach Absprache Führungen und persönliche Beratungen angeboten. Hierbei sind Mitarbeiter:innen des Studiengangs als Avatare an virtuellen Ständen ansprechbar oder begleiten die Interessierten durch die Ausstellung.

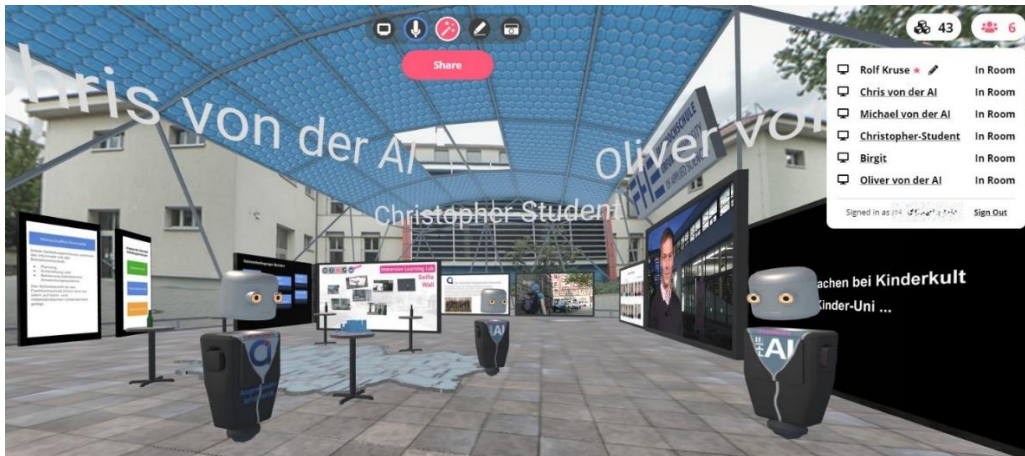


Abbildung 3: Beratung von Studieninteressierten in der virtuellen Ausstellung (Quelle: Rolf Kruse, eigene Bildschirmkopie)

Die ersten Erfahrungen zeigten – zumindest für diese junge, technikaffine Zielgruppe – wenig Probleme in der praktischen Nutzung. Im direkten Vergleich mit Beratungen in Form von Video-Konferenzen war die Akzeptanz qualitativ und quantitativ höher. Die beobachtete Reaktion der Besucher:innen bestätigte den Initiator:innen verschiedene Vorteile des Formats: 1. Man kommt an einen visuell ausgestalteten „Ort“, der als die FH Erfurt (wieder-)erkennbar ist, und kann sich erst einmal eigenständig orientieren. 2. Durch die „Begehung“ (also das Bewegen durch die virtuellen Räume in Gestalt eines Avatars) können die räumlich gegliederten Inhalte schneller erfasst und durch mentale Kartierung besser erinnert werden. 3. Der Übergang zu einem anschließenden Gespräch ist fließend, und 4. die Anonymität der Darstellung als Avatare reduziert eventuell bestehende Kontaktängste.

Der Vorteil der virtuellen Ausstellung gegenüber beispielsweise einer Website, auf der die gleichen Inhalte in Form von Texten, Fotos und Videos darstellbar sind, liegt auch im Eventcharakter und dem sozialen Erleben von gemeinsamer Anwesenheit an einem Ort, d. h., die Studieninteressierten konnten andere Besucher:innen als Avatare wahrnehmen und ein Gespräch mit ihnen führen – ähnlich wie bei einem Studieninformationstag, der in physischer Präsenz an der Hochschule stattfindet. Die tatsächliche Architektur der FH wird dabei nur durch ein Panoramabild des großen Innenhofs angedeutet. Die Gestaltung des Ausstellungspavillons dient dazu, die Struktur und Inhalte des Studiengangs durch eine räumliche Anordnung verständlich und leichter erinnerbar zu machen. Aus der Gedächtnistechnik des Gedankenpalasts (Mind-Palace) kennen wir den Effekt, dass die Erfassung von Inhalten in Kombination oder im Wechsel mit Bewegungen das spätere Erinnern unterstützen kann.

Nachteile des Formats sind potenzielle Schwierigkeiten einzelner Nutzer:innen mit dem technischen Zugang, etwa ein veralteter Browser oder Limitierungen einer besonders „strengen“ Firewall, die sich aber nicht grundsätzlich von den Anforderungen an Videokonferenzsysteme unterscheiden. Je nach Vorkenntnissen durchlaufen die Nutzer:innen eine kürzere oder längere Eingewöhnungsphase, in der sie die Navigation durch den 3-D-Raum mit Cursortasten und Maus ausprobieren, was für die meisten recht leicht und intuitiv zu erlernen ist.

Konferenz

Aufgrund der Reisebeschränkungen finden während der Pandemie viele wissenschaftliche Konferenzen rein virtuell statt, die Mehrheit davon als erweiterte Videokonferenzen. Es gibt aber auch viele Events auf avatarbasierten Plattformen. Als eine der größten Veranstaltungen wurde im Februar 2020 der „International Summit“ der „Educators in VR“ mit 150 Vorträgen über sechs Tage ausschließlich in virtuellen Räumen (auf der Plattform Altspace VR) durchgeführt. Die Zusammenführung einer solch hohen Zahl internationaler Spezialist:innen wäre als physische Veranstaltung kaum möglich gewesen. Während bei Vorträgen der Vorteil gegenüber Videokonferenzen gering oder vielleicht gar nicht gegeben ist, ermöglichen virtuelle Poster- und Networking-Sessions einen flexibleren und gegenüber realen Veranstaltungen mindestens gleichwertigen persönlichen Informations- und Meinungs austausch.



Abbildung 4: Teilnehmer:innen bei Vortrag (links) und Networking (rechts) im Rahmen der Tagung „VR/AR in der beruflichen Bildung“ (November 2020) in der Social-VR-Umgebung Altspace VR (Quelle: Rolf Kruse, eigene Bildschirmkopien)

3-D-Lernwelten

Als Kombination von (Einzelnutzungs-)Lernanwendung, Ausstellung und Meet-up ergibt sich das Format des gemeinsamen Lernens in einer Lernwelt. Inhalte eines Themenbereichs sind in Stationen gruppiert in unterschiedlichen multimedialen 2-D- und 3-D-Formaten aufbereitet. Soweit thematisch sinnvoll und technisch möglich, werden Inhalte auch als funktionale Simulation zum praktischen Ausprobieren präsentiert. Dabei kann die Lernwelt wie ein Museum oder Science-Center mit Exponaten gestaltet sein oder eine Themenwelt (z. B. Urwald), in die man eintaucht, umfassend simulieren. Dort kann eine Lehrperson in das Thema einführen, dabei zu Diskussionen anregen und Exponate annotieren (lassen). Lernende können diese dann im Nachgang eigenständig erkunden und in eigener Reihenfolge und eigenem Tempo als Wissen erarbeiten, wobei be-

gleitend auch überfachliche Kompetenzen wie Medien-, Kommunikations-, Sozial- und Raumkompetenzen gefördert werden können. Aus Erfahrungen mit ersten Lernumgebungen im FHE InfoSpace ist anzunehmen, dass die in sich konsistente Kombination der eigenen räumlichen Präsenz mit 3-D-Exponaten sowie der eigenen Bewegung im Raum und der Interaktion mit Objekten eine natürliche, intensive und damit wirksame Lernerfahrung bietet. Im Rahmen eines Forschungsprojekts der FH Erfurt mit der Technischen Universität Ilmenau werden in zwei Semestern 2021 und 2022 gemeinsame Präsentationen und Lehrveranstaltungen in virtuellen Multinutzer:innenumgebungen evaluiert.



Abbildung 5: Lernwelt zu XR-Technologien im InfoSpace der FH Erfurt während einer Einführung für Studierende (Quelle: Rolf Kruse, eigene Bildschirmkopie)

Fazit und Ausblick

Die vorgestellten XR-Technologien bieten vielfältige Möglichkeiten, einen intensiven und nachhaltigen Austausch zwischen Menschen zu ermöglichen. Sie werden – so wie Messengerdienste heute – ein Teil unseres Alltags werden. Schon heute werden XR-Brillen in den Shops der Mobilfunkprovider angeboten. Viele der von Nutzer:innen und Organisator:innen – in Zeiten der Pandemie intensiviert – gemachten Erfahrungen werden zu einer Neubewertung und -organisation der Formate des Miteinanderarbeitens und -lebens führen. Eine spannende Frage ist dabei, wie sich in Zukunft Begegnungen in der physischen Realität mit solchen in virtuellen Umgebungen kombinieren lassen. Es ist offensichtlich, dass die Vorteile beider Ansätze kombiniert werden sollen: einerseits die bis auf Weiteres wesentlich natürlichere und „vollständigere“ Qualität der realen Begegnung, andererseits die große Flexibilität und leichte Vernetzbarkeit digitaler Formate.

Virtuelle Lernräume werden ein wichtiger Baustein bei der Gestaltung zukunftsfähiger Lernarchitekturen an Hochschulen sein. Hierbei sollten Hochschulakteur:innen die Gestaltung und Nutzungsweisen virtueller Lernräume einbetten in hochschulstrategische, konzeptionelle und didaktische Überlegungen. Zukunftsfähige Lernwelten sind nicht entweder physisch oder virtuell. Sie sind „Sowohl-als-auch“ und werden von Nutzer:innen als Gesamtes wahrgenommen – entsprechend müssen sie konsequent integriert gestaltet werden (vgl. Günther et al. 2019, S. 38). Es ist davon auszugehen, dass künftig verstärkt analoge und digital gestützte Maßnahmen in der Rezeption und Nutzung der Studierenden fließend ineinander übergehen werden – in einem hybriden Lernerlebnis – und entsprechend auf integrative Weise zu konzipieren sind. In zukunftsfähigen Lernarchitekturen wird es darauf ankommen, passend zum jeweiligen Lerninhalt viele Sinne

zu stimulieren. Hierbei kann die Verknüpfung von Inhalten zu einem konkreten virtuellen Ort oder Objekt – bei entsprechender didaktischer Gestaltung – eine zusätzliche sinnstiftende Qualität bringen.

Schlagwörter

Virtual Reality, Immersion, Interaktion, Lernumgebungen, Social VR, virtuelle 3-D-Umgebungen, XR-Technologien, zukunftsfähige Lernarchitekturen, Online-Lernräume

Websites

Immersive Learning Lab: <http://www.ai.fh-erfurt.de/ill>

uniVERSEty Netzwerk: <https://universety.org>

Info: In dem uniVERSEty-Netzwerk (2021 als Arbeitskreis initiiert vom Immersive Learning Lab der FH Erfurt und vom XR HUB Bavaria) mit über 20 Hochschulen tauschen sich die Akteur:innen über ihre Projekte und Erfahrungen mit virtuell-immersiven Lernumgebungen aus. Das Netzwerk für virtuelle Lernumgebungen an Hochschulen hat von der „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ im Programm „Fokus Netzwerke. Stärkung von Netzwerken als innovationsbefördernde Akteure“ eine Förderung über 3 Jahre erhalten (Laufzeit: ab April 2023).

Literatur

Dörner, Ralf/Broll, Wolfgang/Grimm, Paul/Jung, Bernhard (Hrsg.) (2019): Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Berlin: Springer.

Günther, Dorit/Kirschbaum, Marc/Kruse, Rolf/Ladwig, Tina/Prill, Anne/Stang, Richard/Wertz, Inka (2019): Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 44. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_44-Zukunftsfahige_Lernraumgestaltung_Web.pdf (01.08.2023).

Milgram, Paul/Takemura, Haruo/Utsumi, Akira/Kishino, Fumio (1994): Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In: Telem manipulator and Telepresence Technologies. Proceedings of SPIE – The International Society for Optical Engineering, Ausgabe 2351, S. 282–292.

Hinweis: Eine Variante dieses Beitrags wurde im Jahr 2021 unter dem Titel „Virtueller Raum als Kommunikationsraum“ in der „Zeitschrift für Sozialmanagement“ veröffentlicht. Darin sind die theoretischen Grundlagen ausführlicher dargestellt.

Kruse, Rolf: Virtueller Raum als Kommunikationsraum. Zum Verhältnis von analogem Körper und digitalem Raum. In: Der „analoge“ Körper im Raum. Zeitschrift für Sozialmanagement (ZfSoMa), Ausgabe 1/2021. Weimar: Bertuch, S. 111–124.

Die Unterstützung kompetenzorientierter Lehr- und Lernszenarien durch differenzierte Raumkonzepte

Inka Wertz, Joana Pfeil und Vera Zühlsdorf

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE)

Passen die an Hochschulen vorherrschenden Lehr- und Lernraumstrukturen noch zu dem, was im Rahmen der didaktischen und sozialen Interaktion von Lehrenden und Lernenden innerhalb der Mauern der Lehrinstitutionen passiert? Müssen wir, wenn wir Lehre neu denken, nicht auch tradierte Raumstrukturen hinterfragen? Diesen Fragestellungen geht das HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE) nach, indem es die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen Studierender mit hochschulischen Flächen- und Raumkonzepten in Beziehung setzt.

Das HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. ist ein forschungsbasiertes, unabhängiges Kompetenzzentrum, das Beratung und Know-how-Transfer zu Themen der Hochschulentwicklung und der Organisation von Forschung und Lehre leistet. Dabei ist HIS-HE tätig auf den Feldern Hochschulinfrastruktur, Hochschulmanagement und bauliche Hochschulentwicklung. In diesem Zusammenhang greift es aktuelle Trends und Entwicklungen auf und leitet aus ihnen u. a. Handlungsempfehlungen für Hochschulen ab. Die Veröffentlichung „Raum für Zukunftskompetenzen“ (Wertz/Lünsdorf/Pfeil 2021) in der Reihe „HIS-HE:Medium“ widmet sich den Wechselbeziehungen von Raum und Lehre/Lernen und geht in diesem Rahmen den oben dargestellten Fragen nach. Hierzu stellt HIS-HE exemplarisch Raumkonzepte und Kompetenzen einander gegenüber und erläutert die jeweilig bestehenden Wechselbeziehungen zwischen dem für den Arbeitsmarkt der Zukunft notwendigen zusätzlichen Erwerb überfachlicher Kompetenzen Studierender und räumlichen Strukturen hochschulischer Lehr- und Lernflächen sowie deren Einfluss auf den Lernerfolg.

Zukunftskompetenzen und das 4K-Modell des Lernens

Die Vorbereitung Studierender auf Anforderungen zukünftiger Arbeitswelten erfordert neben der Vermittlung von (Fach-)Wissen vor allem auch eine Vermittlung von Kompetenzen im Umgang damit. Fortlaufend neue Anwendungskontexte und Rahmenbedingungen erfordern Eigenverantwortung, Transfer- und Problemlösungsfähigkeiten sowie kooperatives Arbeiten im Team. Diese Fähigkeiten sind nur einige der als Zukunftskompetenzen, Future-Skills oder 21st Century Skills bezeichneten überfachlichen Kompetenzen, die für das Lernen und Arbeiten im 21. Jahrhundert als notwendig gelten (Stifterverband 2018).

Das 4K-Modell des Lernens¹ greift die Vielzahl von Kompetenzen auf und bündelt sie in vier zentralen Fähigkeiten: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Die Autorinnen nutzen das 4K-Modell für ihre Überlegungen zu entsprechenden Raumkonzepten, weil dieses

¹ Das 4K-Modell des Lernens sieht die vier Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken als Grundlagen für das (selbstgesteuerte) Lernen im 21. Jahrhundert an (21st Century Learning). Es wurde im Jahr 2002 von der US-amerikanischen Non-Profit-Organisation Partnership for 21st Century Learning als Modell für Bildung im Kontext der Digitalisierung formuliert. In Deutschland erlangte es im Wesentlichen durch den

insbesondere Formen des (Inter-)Agierens in Lern-/Arbeitskontexten abbildet. Das 4K-Modell ermöglicht aufgrund seiner Übersichtlichkeit ein konkretes Inbeziehungsetzen mit der räumlichen Struktur von Lehr- und Lernräumen. In ihrer nachfolgend dargelegten Ausarbeitung ordnen die Autorinnen den vier im Modell benannten Kompetenzen konkrete Gestaltungs- und Ausstattungsmerkmale von Lehr- und Lernräumen zu.

Betrachtet man die räumlichen Kontexte, in denen an deutschen Hochschulen in der Vergangenheit gelehrt wurde und heute noch oftmals gelehrt wird, wird deutlich, dass diese lehrendenzentrierten und unflexiblen Raumstrukturen kreative, kommunikative, diskursive und kollaborative Prozesse nur schwerlich unterstützen. Hörsäle und Seminarräume sind häufig gleichförmig gestaltet und ausgestattet, teils mit ansteigender Bestuhlung und auf eine aktive Lehrperson sowie passive Lernende ausgerichtet. Verstärkte Kompetenzorientierung in der Lehre, projektorientiertes (teils auch überfachliches) Zusammenarbeiten und selbstgesteuertes Lernen in informellen Lernsettings benötigen jedoch entsprechend zugeschnittene Lehr- und Lernumgebungen, die auch die aktive Beteiligung der Lernenden am Lehrgeschehen ermöglichen und fördern.

Diesem Ansatz folgend, wird nun anhand von Fallbeispielen erläutert, welche konkreten Raumkonzepte sich den vier Zukunftskompetenzen des 4K-Modells des Lernens exemplarisch zuordnen lassen. Dies können neben Seminar- und Gruppenarbeitsräumen auf besondere Nutzungszwecke ausgerichtete Räume wie Harvard-Rooms, Makerspaces, Cave-Rooms oder Arena-Hörsäle² oder allgemein kommunikationsfördernde Orte wie Kaffeebars oder Cafeterien sein. Wahl und Gestaltung der Räume werden dabei dem Lehr-Lern-Zweck angepasst, nicht umgekehrt. Ziel ist, Lehre und Lernen durch die räumliche Umgebung optimal zu unterstützen, indem Räume in ihrer Struktur und Ausgestaltung auf die Bedürfnisse der Nutzer:innen ausgerichtet werden und so Motivation und Wertschätzung vermitteln.

Räume für Kommunikation

Kommunikation ist eine Grundvoraussetzung und ein Werkzeug für menschliche Interaktion, und sie ist ein wesentlicher Begleitaspekt von Kollaboration, Kreativität und kritischem Denken. Den Fähigkeiten, die eigenen Gedanken mitzuteilen, Lern- und Arbeitsprozesse mit anderen zu teilen und Wissen auf diese Weise weiterzugeben, kommen in einer Wissensgesellschaft große Bedeutung zu. Dies gilt insbesondere in den Bereichen, in denen Transfer- und Problemlösungsleistungen von Maschinen nur eingeschränkt übernommen werden können. Einen entsprechenden Stellenwert nimmt Kommunikation auch in der Hochschulbildung ein. Differenzieren lässt sie sich in gerichtete und ungerichtete Kommunikation bzw. formelle und informelle Kommunikation. Bestimmend für formelle Kommunikation ist ihre Planung, also eine Festlegung von Ort, Zeit, Thema und teilnehmenden Personen. Ein Beispiel hierfür sind klassische Besprechungen (Kraut et al. 2002, S. 15). Informelle Kommunikation erfolgt eher spontan und ungeplant, z. B. durch zufällige Begegnungen oder Treffen ohne (konkreten) vorherigen Gesprächsvorsatz. Häufig entsteht sie aus

Vortrag des Bildungsforschers und OECD-Mitarbeiters Andreas Schleicher auf der Fachmesse Re:publica 2013 Bekanntheit (Bundeszentrale für politische Bildung 2019; Schleicher 2013).

² Beispiele für diese und andere in diesem Beitrag beschriebene Raumtypen sind einzusehen im [HIS-HE:Medium 01/2021 „Raum für Zukunftskompetenzen“](#) (Wertz/Lünsdorf/Pfeil 2021).

der Situation heraus. An Hochschulen findet Kommunikation im Rahmen von Lehrveranstaltungen, vor allem aber auch außerhalb von ihnen statt (Kraut et al. 2002, S. 4 ff.). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Kommunikation immer auch einen Austausch von Wissen und Sichtweisen darstellt, sind alle Bereiche, in denen Kommunikation stattfindet, entsprechend als Lernräume zu betrachten. Eine gezielte Gestaltung dieser Lernräume eröffnet dabei den Hochschulen neue Steuerungsmöglichkeiten hinsichtlich der Initiierung und Unterstützung kommunikativer Prozesse und damit der Förderung des Wissensaufbaus. Eine Förderung von Kommunikation innerhalb von Lehrveranstaltungen kann z. B. durch das Auflösen hierarchischer Strukturen erzielt werden. So können Hörsäle mit ansteigendem Gestühl durch Terrassierung und Ausstattung mit Elementen zum Festhalten individueller Arbeitsergebnisse (Whiteboards, Smartboards) zusätzlich auch das Arbeiten in Kleingruppen ermöglichen. Seminarräume mit flexiblem Mobiliar lassen sich für viele unterschiedliche Arbeitsszenarien (um-)nutzen, in denen die Lehrperson überwiegend die Rolle einer Lernbegleitung einnimmt und weniger selbst vorträgt. Beispiele hierfür bieten die im [„Cookbook Education Spaces“](#) der Technischen Universität (TU) Delft (Niederlande) dargestellten Lernräume oder auch die Seminarräume des [Learning Innovation Center der Oregon State University \(USA\)](#).

Außerhalb von Lehrveranstaltungen sind es vor allem Bereiche, die bisher nur selten aktiv beplant wurden, in denen jedoch traditionell Begegnung und Kommunikation stattfinden, so z. B. Cafeterien und „Zwischenräume“ (hier verwendet im Sinne von Flächen, die informelle Begegnungen ermöglichen, die aber in ihrer Eigenschaft als Nebennutzflächen oder Verkehrsflächen nicht aktiv in die Flächenbilanz von Hochschulen eingehen) wie Flure, Foyers oder Außenbereiche. Durch bewusste und gerichtete Gestaltung von Blickachsen, Fokusplätzen und Treffpunkten lässt sich Kommunikation hier entsprechend unterstützen und forcieren – innerhalb einzelner Fachdisziplinen, aber auch darüber hinaus. Eine ansprechende Gestaltung und eine Ausstattung mit flexibel nutzbarem, bequemem und haltbarem Mobiliar sorgen für hohe Aufenthaltsqualität. Gute zeitliche und räumliche Zugänglichkeit und eine angemessene gastronomische Versorgung erhöhen die Nutzungs- und Verweildauer. Für das Abhalten geplanter Besprechungen lassen sich auch in Zwischenräumen Bereiche oder Nischen durch Wände oder Sicht- und Lärmschutz abtrennen. Beispiele für eine Umsetzung kommunikativer Bereiche in Zwischenräumen sind z. B. die mit Sitz- und Arbeitsbereichen ausgestatteten Flure des [Learning Innovation Center der Oregon State University \(USA\)](#) oder die Cafeterien der Fakultät Baukunde in der „BK City“ und der Fakultät Industrial Design and Engineering im Gebäude IDE der TU Delft (Abbildungen 1 und 2).



Abbildung 1: Cafeteria im Gebäude „BK City“ der TU Delft (Foto: HIS-HE)



Abbildung 2: Cafeteria im Gebäude IDE der TU Delft (Foto: HIS-HE)

Räume für Kollaboration

Kollaboration als generative Art der Zusammenarbeit ermöglicht durch die Einbindung verschiedener Persönlichkeiten, Talente und Kenntnisse in den Kollaborationsprozess die Erzielung eines maximalen Ergebnisses, das einen höheren Wert darstellt als die Summe der jeweils einzelnen Ergebnisse. Teamarbeit ist eine institutionalisierte Form des kollaborativen Arbeitens und findet heute bereits in der überwiegenden Zahl der Unternehmen statt. Auch in der Hochschulbildung kommt ihr eine immer größere Bedeutung zu, so z. B. im Rahmen der projektorientierten Lehre oder des problembasierten Lernens (Steelcase 2019; Stifterverband 2018).

Räume für Kollaboration sollten daher Arbeit in Kleingruppen ermöglichen, Zusammenarbeit möglichst auch technisch unterstützen (Beispiel: hybrider Lehrraum mit Konferenzausstattung), interdisziplinäres Arbeiten fördern und auch fachliche Kontakte zwischen Studierenden und Externen zulassen. Dynamische Arbeitsweisen und das Abbilden immer neuer Arbeitskonstellationen sollten in diesen Räumen leicht möglich sein. Dementsprechend ist es wichtig, flexibles und einfach zu handhabendes Mobiliar und entsprechende Technik einzusetzen. Eine Möglichkeit zum Festhalten von Ideen z. B. auf Whiteboards sollte ebenso gewährleistet sein wie die Möglichkeit, einzelne Areale bei Bedarf flexibel abzutrennen (z. B. mittels mobiler Stellwände), um Rückzugsbereiche für Einzelne oder Teams zu schaffen. Häufig ist dies in den vorhandenen hochschulischen Raumstrukturen wie klassischen Seminar- und Gruppenarbeitsräumen oder Kleingruppenräumen schnell und einfach umsetzbar. Auch in Zwischenräumen lassen sich Kollaborationsbereiche installieren, die dann z. B. zur gemeinsamen Vor- oder Nachbereitung von Lehrveranstaltungen genutzt werden können (Beispiel: [Learning Innovation Center der Oregon State University \[USA\]](#)).



Abbildung 3: Gruppenarbeit in der Bibliothek der TU Delft (Foto: HIS-HE)



Abbildung 4: Gruppenarbeit im PULSE-Gebäude der TU Delft (Foto: HIS-HE)

Räume für Kreativität

Kreativem Handeln kommt in der Arbeitswelt der Zukunft eine bedeutende Rolle zu (World Economic Forum 2018, S. 12). Durch den Wegfall standardisierter Aufgaben werden Arbeitnehmer:innen größere Handlungs-, Entscheidungs- und Problemlösungskompetenzen wie auch insgesamt eine höhere Flexibilität abverlangt. Schnelles und durchdachtes Entwickeln neuer Ansätze und Ideen ist in diesem Zusammenhang ebenso gefordert wie das Hinterfragen von Bekanntem und die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Handeln (Haertel/Jahnke 2011, S. 238–245). Kreativ arbeitende Menschen benötigen zur freien gedanklichen Entfaltung räumliche Rahmenbedingungen, die z. B. Prozesse der Ideenfindung und -ausarbeitung fördern. Dies ist im Rahmen verschiedener Raumkonzepte möglich. Zur Ideenfindung eignen sich Räumlichkeiten wie Cave-Rooms oder Lounge-Landschaften, die arm an Ablenkungen sind und es ermöglichen, sich zurückzuziehen und den Gedanken freien Lauf zu lassen (Beispiel: [Cave-Room des Harald Herlin Learning Centre der Aalto-Universität Espoo \[Finnland\]](#)). Die Umsetzungsphase kann dann in Team- und Prototypingräumen, Makerspaces oder Innovation-Labs stattfinden (Beispiel: [Innovation Space der TU Eindhoven \[Niederlande\]](#), [Makerspace der Technischen Universität München \[Deutschland\]](#)). Diese sollten durch die Nutzer:innen möglichst frei gestaltbar sein und ausreichend Fläche für diskursive und dynamische Prozesse vorhalten. Flexibles und für verschiedene Anwendungsszenarien nutzbares Mobiliar (z. B. mobile Tische und Stühle, Trennwände, mobile Regale, einzelne Möbelbausteine) und eine auch durch die Nutzer:innen vornehm- oder veränderbare Zonierung des Raums ermöglichen die Gestaltung vielfältiger Arbeits- und Lernsituationen. Eine hohe Aufenthaltsqualität und eine Umgebung, die als angenehm und anregend empfunden wird, sind dabei ebenso wichtig wie umfassende zeitliche und räumliche Zugänglichkeit.



Abbildung 5: Innovation Space der TU Eindhoven (Foto: HIS-HE)

Räume für kritisches Denken

Das Entwickeln eigener Schlussfolgerungen durch Hinterfragen und Bewerten von Informationen ist, genau wie logisches und systemisches Denken und das Formulieren von konstruktiver Kritik,

ein wichtiges Element kritischen Denkens. Es bildet die Basis eigenständigen Lernens und Arbeitens (Fadel/Bialik/Trilling 2017, S. 136 ff.). Die unterschiedlichen Phasen kritischen Denkens, nämlich Kommunikation und Reflexion, prägen dabei die Anforderungen, die an die Raumsettings gestellt werden, damit diese den Erwerb und das Ausüben dieser Kompetenz unterstützen. Die Phase der Kommunikation benötigt dabei eine Umgebung, die Debatten, Diskussionen und Kommunikation auf Augenhöhe ermöglicht. Dies lässt sich im Rahmen klassischer Frontallehre nur schwerlich räumlich und methodisch abbilden. Vielmehr bedarf es einer räumlichen Möglichkeit zur Bildung von Lagern oder Fraktionen, wie es z. B. durch gegenüberliegendes Gestühl in einem sogenannten Harvard-Room bzw. Debattenraum oder die kreisrunde Struktur eines Arena-Hörsaals gegeben ist (Beispiel: [Arena-Hörsaal Learning Innovation Center der Oregon State University \[USA\]](#), [Harvard-Room der Frankfurt School of Finance and Management \[Deutschland\]](#)). Aber auch in klassischen Seminarräumen lässt sich durch den Einsatz flexiblen Mobiliars eine Parlamentsstruktur abbilden.

Phasen der Reflexion benötigen wiederum Flächen, die es Lernenden ermöglichen, sich zurückzuziehen und in Einzel- oder Kleingruppenarbeit das Gelernte weiterzuverarbeiten und zu festigen. Geeignete Raumstrukturen bieten hierbei Flächen für das Selbststudium, z. B. in Bibliotheken oder aber auch in Zwischenräumen, sowie solche Räume, die Rückzug und eine Reduzierung von Ablenkungen ermöglichen, z. B. Cave-Rooms oder Lounges.



Abbildung 6: Arena-Hörsaal im Gebäude IDE der TU Delft (Foto: HIS-HE)

Ausblick

Wie die Lernraumexpertinnen des HIS-Instituts für Hochschulentwicklung in ihrem Beitrag „Raum für Zukunftskompetenzen“ (Wertz/Lünsdorf/Pfeil 2021) ausgearbeitet haben, besteht eine enge Beziehung zwischen dem Raum selbst und dem, was in ihm gelehrt und gelernt wird. Daher ist es möglich und empfehlenswert, bestimmte Raumsettings gezielt einzusetzen, um entsprechende Phasen des Lernens und Lehrens durch die räumlichen Rahmenbedingungen zu unterstützen. Eine in der Lernraumdiskussion viel beschworene „Flexibilität“ bildet sich in diesem Zusammenhang jedoch nicht über gleichförmige, in der Größe variierbare, schlichte Räume ab. Sie ist nur über ein Portfolio an gezielt nutzungsbestimmten Flächen zu erreichen, in denen Nutzer:innen explizit dazu aufgefordert werden, diese Flächen ihrem Lernzweck angepasst zu gestalten. Hierfür bedarf es einerseits Mut seitens der Lernenden, die vorgefundene Struktur aufzubrechen und aktiv zu gestalten, und andererseits einer „Raumkompetenz“. Diese Kompetenz äußert sich darin, dass Lehrende und Lernende um die Möglichkeiten der Nutzung und Gestaltung des Raums wissen, dessen Potenzial erkennen und in der Lage sind, die Flächen ihrem individuellen Nutzungszweck entsprechend auszuwählen und anzupassen.

Schlagwörter

Lehrräume, Lernräume, Zukunftskompetenzen, Raumkonzepte, Raumkompetenz, 4K-Modell des Lernens, Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung (2019): Unterrichten nach dem 4K-Modell. Online: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/297360/unterrichten-nach-dem-4k-modell> (01.08.2023).
- Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: ZLL21 e. V.
- Haertel, Tobias/Jahnke, Isa (2011): Wie kommt die Kreativitätsförderung in die Hochschullehre? In: ZFHE, Jg. 6, Nr. 3. Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, S. 238–245.
- Kraut, Robert E./Fish, Robert S./Root, Robert W./Chalfonte, Barbara L. (2002): Informal Communication in Organizations: Form, Function, and Technology. Morristown: Bellcore.
- Oregon State University (o. J.): Learning Innovation Center. Online: <https://is.oregonstate.edu/rooms/learning-innovation-center> (01.08.2023).
- Schleicher, A. (o. J.): The case for 21st-century learning. Online: <https://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm> (01.08.2023).
- Steelcase (2019): New Work. New Rules. Online: <https://www.steelcase.com/eu-de/forschung/artikel/new-work-new-rules/> (01.08.2023).
- Stifterverband (2018): Das Future-Skills-Framework. 18 Skills in drei Kategorien. Online: <https://www.stifterverband.org/future-skills/framework> (01.08.2023).
- Stifterverband (2018): Der Future-Skills-Bedarf bis 2023. Online: <https://www.stifterverband.org/future-skills/bedarf-bis-2023> (01.08.2023).

- TU Delft (2018): Cookbook Education Spaces 2.0. Online: https://storage.googleapis.com/tu-delft-storage/docs/Cookbook_Education_Spaces.pdf (01.08.2023).
- Wertz, Inka/Lünsdorf, Christina/Pfeil, Joana (2021): Raum für Zukunftskompetenzen. Räumliche Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre. HIS-HE:Medium 01/2021. Hannover. Online: <https://medien.his-he.de/pressemitteilungen/detail/his-hemedium-012021-erschienen-neue-raeume-fuer-neue-lehre-raum-fuer-zukunftskompetenzen> (01.08.2023).
- World Economic Forum (2018): The Future of Jobs. Report 2018. Genf: World-Economic-Forum-Publikationen. Online: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> (01.08.2023).

Poster: Raum für Zukunftskompetenzen

Inka Wertz und Vera Zühlsdorf

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V

Raum für Zukunftskompetenzen

Raum für Kommunikation

... ermöglicht geplanten oder auch zufälligen Austausch, (inter-)disziplinär und informell. Unterstützt durch gastronomische Angebote, gute zeitliche und räumliche Zugänglichkeit und hohe Aufenthaltsqualität. *Beispiele: Kaffeebars, Mensen, Flure, Außenbereiche.*



BK City, TU Delft

Quelle: HIS-HE

Learning Innovation Center,
Oregon State University

Quelle: Steve Maylone (Maylone Architectural
Photography) via architizer.com



Raum für Kollaboration

... lädt zum gemeinsamen Arbeiten ein, innerhalb und auch außerhalb von Lehrveranstaltungen. Unterstützt durch flexibles Mobiliar und Technik. *Beispiele: Seminar- und Gruppenarbeitsräume, Kleingruppenräume, Arbeitskabinen.*

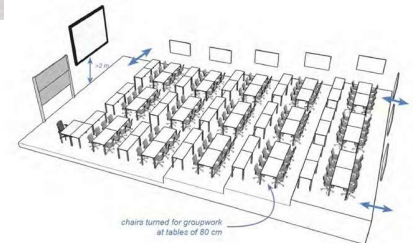


Learning Center UB,
Universität Mannheim

Quelle: Stefanie Eichler/Universität Mannheim

Mixed Practice Room,
TU Delft

Quelle: TU Delft



Raum für Kreativität

... ermöglicht Entfaltung und Aktion: viel freie Fläche und wenige, flexible Möbel. Unterstützt durch räumliche Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten und flexible Ausstattung. *Beispiele: Makerspaces, Design-Thinking-Räume, Innovation-Labs.*



Hasso-Plattner-Institut,
Potsdam

Quelle: HPI

Innovation Space,
TU Eindhoven

Quelle: HIS-HE



Raum für kritisches Denken

... fördert die Debattenkultur und ermöglicht das Einüben von Szenarien. Unterstützt durch Platz für Break-out-Sessions und technische Ausstattung. *Beispiele: Harvard-Rooms, Arena-Hörsäle.*

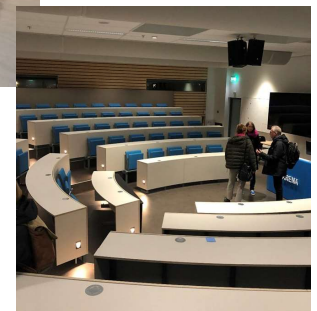


Frankfurt School of
Finance & Management

Quelle: Frankfurt School of Finance &
Management

IDE, TU Delft

Quelle: HIS-HE



Weitere Informationen erhalten Sie unter:

www.his-he.de

<https://digi-blog.his-he.de/>

<https://his-he.de/meta/presse/detail/zukunftsorientierte-lernraeume-kompetenzorientierung-im-fokus>

Inka Wertz

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a, 30159 Hannover

wertz@his-he.de

Tel.: 0511/16 99 29 41

Vera Zühlsdorf

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a, 30159 Hannover

zuehlsdorf@his-he.de

Tel.: 0511/16 99 29 28

Digitale Lernräume für handlungsorientiertes (Selbst-)Lernen

Elisabeth Kaliva

Technische Hochschule Köln

Der Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen an der TH Köln legt den Fokus auf kompetenzbasierte, projektbasierte und forschende Lernkonzepte. Die damit verbundenen Lernformen unterstützen exploratives, selbstgesteuertes sowie kollaboratives Lernen im physischen wie auch im digitalen Raum und formulieren Anforderungen für die Auswahl und den Einsatz digitaler Werkzeuge und Plattformen. Um diesen Anforderungen zu begegnen, wird an der TH Köln das Social-Learning-Environment „Spaces“ eingesetzt. Im Folgenden sollen der Entwicklungsprozess sowie die Eigenschaften von Spaces dargestellt und diskutiert werden.

Anforderungen an digitale Lernräume für handlungsorientiertes (Selbst-)Lernen

Das Selbststudium als wesentliches Merkmal akademischen Lernens (vgl. Schmohl 2019, S. 20) stellt für gewöhnlich den zeitaufwendigsten Lernvorgang im Hochschulstudium dar. Bei dieser Form des Lernens setzen sich Studierende selbstgesteuert und selbstmotiviert mit einem bestimmten Wissensgebiet auseinander und bestimmen eigenständig Ort, Zeit, Tempo und Verlauf des Lernens (vgl. Euler/Wilbers 2002). Selbstlernprozesse sind integraler Bestandteil aller Lehr-Lern-Veranstaltungen, beispielsweise zur Nachbereitung von Vorlesungen, zur Vorbereitung auf Klausuren oder als Lernmethode in produktiven Lernformen wie dem forschungs- und projektbasierten Lernen (vgl. Reinmann 2017, S. 3). Selbstlernprozesse sind unter anderem abhängig von den bisher erlernten Kompetenzen und der Motivation der Lernenden. Sie müssen aber keine „einsamen“ Prozesse sein. Sie können und sollen kooperativ, interaktiv und innerhalb eines sozialen Kontextes stattfinden. In solchen Lernumgebungen wird der Erwerb von Wissen als konstruktiver Prozess gesehen und findet idealerweise handlungsorientiert statt (vgl. Gudjons 2008).

Die Rolle der Lehrenden besteht unter anderem darin, die Lernenden zu unterstützen und beratend zu begleiten, indem sie beispielsweise die zur Verfügung stehenden digitalen und physischen Lernumgebungen so gestalten, dass diese die aktive, selbstgesteuerte Wissenskonstruktion ermöglichen und fördern. Digitale Medien und Plattformen sind nicht nur ein Werkzeug, mit dessen Hilfe der Lernprozess in einem vorgefertigten Rahmen gestaltet und organisiert werden kann. Vielmehr bilden sie einen offenen Raum, den die Studierenden als Projektmitglieder oder Forscher:innen selbstständig mitgestalten und erweitern können, ähnlich wie bei einem physischen Projektraum mit seiner flexiblen Ausstattung und den frei wählbaren Werkzeugen. Die Medien und die soziale Interaktion beeinflussen sich in diesem offenen Raum gegenseitig und schaffen kontinuierlich den digitalen sozialen Raum, in dem ein Lernen *in* statt *mit* Medien möglich wird (vgl. Hofhues/Reinmann/Schiefner-Rohs 2014, S. 9).

Das Social-Learning-Environment „Spaces“

Auch in der aktuellen Coronakrise scheinen die Potenziale digitaler Medien zur Schaffung von mehr Flexibilität im Studium und zur Kommunikation sowie Vernetzung nicht vollumfänglich ausgeschöpft zu werden (vgl. Deimann 2020). Obwohl Hochschulen die gegenwärtige Situation als langfristige Chance für die digitalisierte Lehre sehen (vgl. Stifterverband 2020), finden im Augenblick digitale Lehr-Lern-Angebote vornehmlich in einem Experimentierraum statt, wo häufig die Präsenzlehre lediglich in ein digitales Format überführt wird (vgl. Michel 2020). Dabei werden traditionelle Lehrszenarien wie die Vermittlung von Inhalten in Webkonferenzen und die damit verbundene digitale Bereitstellung von Lehrinhalten und Aufzeichnungen häufiger eingesetzt als studierendenzentrierte digitale Lernszenarien (vgl. Goertz/Hense 2021).

Einerseits dominieren vermittelnde Lehrformate die Hochschullehre (Kerres/Schmidt 2012, S. 180). Andererseits sind die an Hochschulen oft eingesetzten Learning-Management-Systeme (LMS) für gewöhnlich stark lehrzentriert, entsprechend habitualisiert und bieten für aktivierende Lernmethoden durch ihre starre Rollenzuweisung nur eingeschränkt Raum (vgl. Dahlstrom et al. 2013). Dass Studierende darin Verantwortung für ihre Zusammenarbeit übernehmen oder selbstbestimmt ihren digitalen Lernraum organisieren, ist häufig nicht vorgesehen. Zur Umsetzung und Förderung selbstgesteuerter Lernformate sind daher Plattformen notwendig, die Eigenschaften von Social Software aufweisen (vgl. Kaliva 2016), physische sowie digitale Lern- und Kommunikationsräume nahtlos verknüpfen und dadurch einen partizipativen Kommunikationsraum eröffnen.

Darauf begründet wurde zur Unterstützung des vornehmlich projektbasierten Curriculums an der Köln International School of Design (KISD) der TH Köln das Social-Learning-Environment (SLE) „Spaces“ entwickelt. SLEs bieten Funktionen zur Organisation des Lehrens und Lernens an, aber darüber hinaus ermöglichen sie die aktive und gleichberechtigte Partizipation aller Mitglieder (vgl. Kerres et al. 2011, S. 8). Spaces unterstützt den permeablen Umgang mit Inhalten und fördert die Aktivität der Studierenden in den Lehr-Lern-Veranstaltungen sowie die Vernetzung der Teilnehmer:innen untereinander (vgl. Kaliva 2016).

Spaces wurde an der Köln International School of Design in einem interdisziplinären Team gemeinsam mit Expert:innen aus den Bereichen Design, IT-Entwicklung und Didaktik entwickelt, wo es seit Jahren in der Lehre eingesetzt und partizipativ erweitert wird.

Die Lehr-Lern-Community der TH Köln

Seit dem Wintersemester 2020/2021 wird Spaces an der gesamten TH Köln für Studierende und Lehrende zur Verfügung gestellt. In Kombination mit dem Learning-Management-System Ilias bietet es studierendenzentrierte Gruppenräume an und unterstützt den digitalen Austausch innerhalb von Lern-, Forschungs- und Campusgemeinschaften.

Die TH Köln verfolgt mit dieser offenen und flexiblen Lernarchitektur die Umsetzung einer Lehr-Lern-Community (LLC), die die Kernfunktionalitäten eines Learning Managements beinhaltet, aber modular und flexibel gemäß neuen Anforderungen seitens der Lehrenden und Studierenden

ergänzt und angepasst werden kann. Durch die Konzentration der Lernaktivitäten auf einer integrierten und modularen Plattform soll eine Lernumgebung zur Unterstützung des Selbststudiums und zur Organisation sowie Reflexion des eigenen Lernverlaufs entstehen.

Zur Ermittlung der Nutzungs- und Systemanforderungen wurde im Wintersemester 2017/2018 ein Prototyp der LLC in fünf Fakultäten der TH Köln eingesetzt und quantitativ durch den Einsatz eines Fragebogens wie auch qualitativ mittels Interviews evaluiert. Es sollte eruiert werden, inwiefern die LLC das selbstgesteuerte Lernen sowie die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden innerhalb einer Lerngemeinschaft unterstützt. Der größte Teil der Studierenden gab in der quantitativen Erhebung an, dass die LLC ihnen geholfen habe, ihr Lernen selbst zu steuern und sich aktiv in die Lehr-Lern-Veranstaltung einzubringen. Wie den Rückmeldungen der Befragten zu entnehmen ist, hat die Plattform die Studierenden bei ihrer Zusammenarbeit unterstützt und motiviert, sich aktiv zu beteiligen. Dabei zeigte sich, dass diese Aktivität von der in der Lehrveranstaltung entwickelten Social Presence abhängig war. Zudem gaben die meisten Studierenden an, dass innerhalb der LLC eine Wissensgemeinschaft von Lehrenden und Studierenden auf „Augenhöhe“ möglich gewesen war. Interviews mit Lehrenden und Studierenden lassen zudem vermuten, dass die empfundene User-Experience ein wesentlicher Faktor für die Akzeptanz der Plattform war (vgl. Glaeser/Kaliva/Linnarz 2018).

Einblick in THspaces

THspaces (kurz: Spaces) basiert auf dem Open-Source-Publishing-System WordPress. Alle Mitglieder können Beiträge schreiben, Seiten, Kategorien, Navigationselemente, Titelbilder und Funktionselemente (Widgets) hinzuzufügen und jeden einzelnen digitalen Lernraum (Space) individuell nach eigenen Anforderungen anpassen und erweitern.

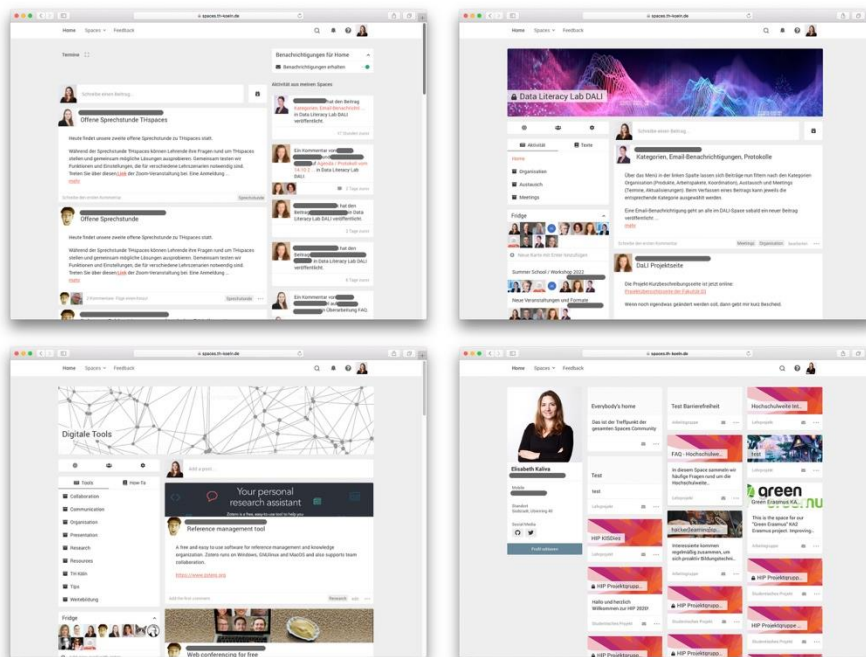


Abbildung 1: Darstellung der Community-Seite von Spaces, virtuelle Lehr- und Arbeitsräume und persönliches Profil (eigene Darstellung)

Die Community-Seite von Spaces

Studierende, Lehrende sowie Mitarbeiter:innen der TH Köln können sich mittels Single-Sign-on (SSO) in den virtuellen Lern- und Arbeitsräumen THspaces anmelden. Nach der Anmeldung gelangen sie zur Startseite, wo der Austausch innerhalb der eigenen Lehr-Lern-Community stattfindet. Dort können alle Mitglieder Meldungen, Tipps, Hinweise, Fragen oder Termine in einem zentralen „Stream“ veröffentlichen. Auf der Startseite werden zudem die laufenden Aktivitäten in den eigenen Lehrveranstaltungen zusammengefasst dargestellt. Sie ist damit die zentrale Informations- und Anlaufstelle und zugleich ein „Fenster“ in die aktuellen Lehr- und Lernaktivitäten der Community.

Virtuelle Lern- und Arbeitsräume

Auf der Plattform THspaces können Lern- und Arbeitsräume angelegt werden. Sie dienen dann als virtuelle Repräsentation der Lehrveranstaltung und begleiten die Teilnehmer:innen während aller Lern- und Arbeitsphasen. In einem solchen Arbeitsraum (Space) existieren lediglich zwei Rollen: Administrator:in und Autor:in. Sowohl Lehrende als auch Studierende können jeweils beide Rollen einnehmen. In einem Space können die Mitglieder unter anderem Beiträge verfassen, sie kommentieren oder mit Meilensteinen ihre Zusammenarbeit organisieren. Studierende und Lehrende können in einem Space gleichberechtigt Inhalte erstellen und verwalten. Auch die Einrichtung eines neuen Space kann von Studierenden vorgenommen werden. Sie haben dann die Verantwortung für den Raum und verfügen über alle notwendigen Zugriffsrechte, um den Space anzupassen.

Persönliches Profil

Alle Mitglieder von Spaces verfügen über ein eigenes Profil. In manchen Studiengängen der TH Köln und in allen der Köln International School of Design wird dieses Profil auch zur Anzeige eines E-Portfolios – des sogenannten Study-Journals – verwendet. Darin dokumentieren die Studierenden ihren Studienverlauf in einzelnen Course-Reports und reflektieren ihre Studienziele in dafür vorgesehenen Semester-Reports. Die Course-Reports können von allen Studierenden der KISD eingesehen werden. Die Semester-Reports hingegen können lediglich von dem:r Mentor:in der jeweiligen Studierenden gelesen und kommentiert werden. Die Studierenden stellen Gegenstand, Verlauf und Ergebnisse aller von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen dar und erhalten von den Lehrenden Feedback. Das Study-Journal begleitet die Studierenden bei der Ausgestaltung eines persönlichen und fachlichen Profils und dient auch zur Unterstützung der Vernetzung und Zusammenarbeit innerhalb der Spaces-Community.

Diskussion und Ausblick

Während eines virtuellen Rundgangs zur vorläufigen Einführung der THspaces im Sommer 2020 gaben die Lehrenden an, sich vorstellen zu können, Spaces in aktivierenden Lehr-Lern-Szenarien einzusetzen, beispielsweise zur Kommunikation in Projekten, in Programmierkursen, zur Begleitung von Tutor:innen, zur Vernetzung in Teams, in Seminaren, in Übungen und weiteren Kontexten und Szenarien. Die Lehrenden interessierten sich zudem für die Möglichkeiten zur synchronen Kommunikation und zur Einbindung von Videokonferenzen in die Plattform. Solche Funktionali-

täten scheinen aktuell besonders wichtig zu sein. Der integrierte Einsatz synchroner Kommunikation in Spaces wird im Augenblick diskutiert und voraussichtlich Teil der Weiterentwicklung sein. Mittlerweile werden die THspaces in Lehrveranstaltungen und in Arbeitsgruppen der TH Köln eingesetzt. Die vollständige Ausrollung des Systems fand im September 2021 statt. Als nächstes soll zeitnah der Einsatz evaluiert werden.

Zur Weiterentwicklung und zur hochschulweiten Etablierung von Spaces wurde das Digital-Open-Learning-Lab DOLL an der Fakultät für Kulturwissenschaften der TH Köln eingerichtet. Dort sollen gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrentwicklung (ZLE), der Campus-IT sowie externen Partner:innen innovative Konzepte im Co-Creation-Prozess gestaltet und agil umgesetzt werden. Der stetige Transfer durch Open-Source-Lösungen sowie die kontinuierliche Evaluation der Akzeptanz, Diffusion und letztlich des erreichten Impacts hybrider Lehr- und Lern-Innovationen sind zentrale Ziele des DOLL.

Bereits jetzt wird Spaces an anderen Hochschulen, etwa der Internationalen Filmschule Köln und der Fachhochschule Nordwestschweiz, eingesetzt. Dieses hochschulische Netzwerk soll weiter ausgebaut werden. Dabei dient das DOLL als Transferschnittstelle bei Aufbau und Pflege einer Entwicklungs- und Forschungs-Community der Plattform Spaces.

Schlagwörter

THspaces, Selbststudium, Lehr-Lern-Community, Social-Learning-Environments, Wissensgemeinschaft auf Augenhöhe, Co-Creation-Prozess, Social Presence, Open Source, kompetenzorientiertes Lernen

Website

THspaces: http://www.th-koeln.de/hochschule/th-spaces_75165.php

Literatur

- Dahlstrom, Eden et al. (2014): The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives. Research report. Louisville, CO: ECAR. Online: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2014/9/ers1414-pdf.pdf> (01.08.2023).
- Deimann, Markus (2020): Wie COVID-19 den Wandel zum digitalen Lernen weiter beschleunigt. Online: <https://vortrag.drdeimann.de/keynote/wie-covid-19-den-wandel-zum-digitalen-lernen-weiter-beschleunigt> (01.08.2023).
- Euler, Dieter/Wilbers, Karl (2002): Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. St. Gallen.
- Glaeser, Susanne/Kaliva, Elisabeth/Linnartz, Dagmar (2018): Die digitale Lehr- und Lerncommunity der TH Köln als strategischer Baustein für die studierendenzentrierte Lehre. In: Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hrsg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. mit elearn.nrw. Münster: Waxmann, S. 101–107.

- Goertz, Lutz/Hense, Julia (2021): Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsstrukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise. Online: https://hochschulforum-digitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_56_Support-Strukturen_Lehre_Corona_mmb.pdf (01.08.2023).
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. 7. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofhues, Sandra/Reinmann, Gabi/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Lernen und Medienhandeln im Format der Forschung. In: Zawacki-Richter, Olaf et al. (Hrsg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule. Münster: Waxmann, S. 19–35.
- Kaliva, Elisabeth (2016): Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen. Glückstadt: vwh.
- Kerres, Michael/Schmidt, Andreas (2012): Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen – eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In: Kerres, Michael et al. (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 82–100.
- Kerres, Michael/Hölterhof, Tobias/Nattland, Axel (2011): Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“ für das Lernen in Gemeinschaften. In: Medien-Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online: <http://www.medienpaed.com/article/view/196> (01.08.2023).
- Michel, Sophie (2020): Studierende als Digital Officer. Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/student-digital-officer> (01.08.2023).
- Reinmann, Gabi (2017): Prüfungen und forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. In: Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen: wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt am Main: Campus, S. 115-128. Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/05/Artikel_Pruefungen2_ForschendesLernen_Dez14_Preprint.pdf (01.08.2023).
- Schmohl, Tobias (2019): Selbstgesteuertes Lernen. Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In: pedocs. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-180516> (01.08.2023).
- Stifterverband (2020): Hochschulen sehen sich digital gut gerüstet für den Start ins Sommersemester. Online: https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2020_04_20_hochschul-barometer_corona-krise (01.08.2023).

Möglichkeiten und Grenzen von skalierbaren Aufgabenformaten für Selbstlernangebote

Anja Lorenz

Technische Hochschule Lübeck

Bei der Konzeption von Massive Open Online Courses (MOOCs) liegt eine besondere Herausforderung darin, dass die Zahl der Teilnehmer:innen nicht vorhersehbar ist und oftmals auch mit einer großen Kursgruppe zu rechnen ist. Daher gehört eine gut durchdachte und effektive (Selbst-)Lernunterstützung zu ihren wesentlichen Gelingensbedingungen (Masters 2011). Lernaktivitäten, die von der individuellen Rückmeldung durch Lehrende abhängig sind, stoßen schon bei wenigen Hundert Teilnehmer:innen an ihre Grenzen und würden zudem das selbstgesteuerte und zeitunabhängige Durchlaufen der Kurse behindern.

Die reine Vermittlung von Grundlagen und methodischen Abläufen durch Texte, Videos und Animationen stellt dabei keine Herausforderung dar. Hierbei sind Online-Angebote der Präsenzlehre im Hinblick auf die Skalierbarkeit¹ überlegen, da sie nicht den räumlichen Kapazitätsgrenzen von Hörsälen oder Seminarräumen unterliegen. Den Lernenden sollte aber auch die Gelegenheit gegeben werden, ihren Lernstand zu überprüfen, vorgestellte Methoden und Praktiken anzuwenden und sich über ihre individuellen Erfahrungen und Fragestellungen auszutauschen. Hierzu reichen Quiz aber nicht aus, in denen die Lernenden lediglich die im Kurs vermittelten Lerninhalte wiederholen und über die kognitive Stufe des Erinnerns (Engelhart et al. 1972) nicht hinauskommen.

Die Ausgestaltung kompetenzgerechter und zugleich skalierbarer Aufgaben war Teil des Projekts „pMOOCs“, das im folgenden Abschnitt vorgestellt wird. Anschließend werden beispielhafte Umsetzungen dieser Aufgaben beschrieben sowie deren Vor- und Nachteile diskutiert. Die hierbei aufgeführten Einschätzungen wurden im Workshop zur Online-Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 16. Oktober 2020 gemeinsam mit den Tagungsteilnehmer:innen erarbeitet.²

Das Projekt pMOOCs

Im Projekt pMOOCs, kurz für „professional Massive Open Online Courses“³, sollen anhand beispielhafter Umsetzungen die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Menschen au-

¹ An dieser Stelle soll betont werden, dass in diesem Beitrag ausschließlich im Hinblick auf die Skalierbarkeit argumentiert wird. Präferenzen für die Lernunterstützung durch vorgegebene Lernzeiten, Möglichkeiten zum direkten Fragenstellen oder schlichtweg die vielfältigen Austauschmöglichkeiten mit anderen Lernenden in und nach Lernangeboten in Präsenz werden nicht infrage gestellt.

² Materialien und Dokumentation des Workshops finden sich auf den Projektwebseiten unter https://pmooc2.eduloop.de/loop/Workshop_zur_Online-Tagung_TUKselbst (Stand: 01.08.2023).

³ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Das Projekt wurde

ßerhalb der Hochschule geöffnet werden, um ihnen einen Übergang in die Hochschule zu ermöglichen. Dabei stehen Fragen der zielgruppengerechten Gestaltung, der für die Durchführung benötigten Ressourcen sowie der Anrechnung der MOOC-Teilnahme auf akademische Weiterbildungsprogramme im Vordergrund.

Im Rahmen der beiden Projektphasen wurden offene Online-Kurse zu den Themen Netzwerksicherheit, Suchmaschinenmarketing, Kosten- und Leistungsrechnung, Vertriebsrecht, digitaler Selbstschutz, Mathematik und Medienkompetenz entwickelt. Alle Inhalte stehen als Open Educational Resources (OER) unter freien Lizenzen zur Verfügung und können so auch nach Projektende rechtssicher in anderen Angeboten genutzt werden.

Wegen der unvorhersehbaren Zahl an Teilnehmer:innen ist es wichtig, dass die Kurse sowohl eine kleine als auch eine große und dynamisch wachsende Zahl Lernender unterstützen können. Daher wurden in den verschiedenen pMOOCs skalierbare Aufgabenformate konzipiert und erprobt. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Durchführung der offenen Online-Kurse nicht davon abhängig ist, wie viele Ressourcen für die Betreuung zur Verfügung stehen. Zudem ist es nur auf diese Weise möglich, dass Lehrende Fragen individuell beantworten und weitere Betreuungsangebote bereitstellen können.

Für die pMOOCs wurden im Laufe des Projekts wiederkehrende Aufgabentypen identifiziert. Es wurde aber auch deutlich, dass fachdidaktisch unterschiedliche Anpassungen oder vollkommen neue Lösungen gefunden werden können und müssen.

Aufgaben für die Verständnisabfrage zu den vermittelten Lerninhalten

Die Anforderungen an Verständnisabfragen in digitalen Lernangeboten und Möglichkeiten zu ihrer Umsetzung sind sowohl aus nicht digitalen Assessments als auch aus bereits frühen E-Learning-Anwendungen bekannt, gut erprobt und stets unabhängig von der Zahl der Lernenden gewesen. Bewährte Aufgabentypen wie Single und Multiple Choice, Lücken- und Freitextantworten sowie Zuordnung via Drag-and-drop gehören zum Standardrepertoire von Lernmanagementsystemen wie Moodle, Ilias oder OpenOLAT. Weitere Tools und Webservices wie die Open-Source-Software H5P⁴ erleichtern die Erstellung solcher Aufgaben, sodass tiefergehende Kenntnisse hinsichtlich der technischen Aspekte und Programmierung oft nicht nötig sind. Auch bei der didaktischen Umsetzung kann auf bisherige Erfahrungen zurückgegriffen werden, beispielsweise Butler (2018) zum Umgang mit Distraktoren (alternativen Antwortmöglichkeiten, z. B. in Multiple-Choice-Aufgaben).

in zwei Phasen im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ durchgeführt: pMOOCs 1 von 2014 bis 2018 (FKZ 16OH21016, Projekt-Website: <https://pmooc.eduloop.de>) sowie anschließend pMOOCs 2 von 2018 bis 2020 (FKZ 16OH22016, Projekt-Website: <https://pmooc2.eduloop.de>).

⁴ Siehe Website H5P: <https://h5p.org>.

Aufgaben zur Kategorienbildung

Bei der Vermittlung von Grundlagenwissen in einem Themengebiet ist es häufig wichtig, dass die Lernenden die Konzepte hinter fachspezifischen Begrifflichkeiten verstehen. Um dieses Konzeptverständnis zu fördern, sollen die Lernenden in entsprechenden Aufgaben Beispiele oder Ausprägungen den jeweiligen Kategorien und Fachbegriffen zuordnen.

In der Umsetzung kann diese Zuordnung per Multiple-Choice- oder Drag-and-drop-Aufgaben erfolgen und automatisiert überprüft werden. Im pMOOC „Kosten- und Leistungsrechnung“⁵ wurde hierfür auch eine Umsetzung für komplexere Aufgaben entwickelt. In einem Video wurde von dem:r Dozent:in ein Fallbeispiel erklärt, das die Lernenden einem Konzept zuordnen sollten. Je nach Antwort wurden die Lernenden durch eine Verlinkung zu der entsprechenden Stelle im Video geführt, an der erklärt wurde, warum die gegebene Antwort richtig oder falsch war. Die Umsetzung erfolgte mit H5P Interactive Video⁶. Das hinterlegte Video hielt für die Lernenden entsprechende Rückmeldungen zu allen Antwortmöglichkeiten bereit.

Die oben beschriebenen Umsetzungen stoßen aber dann an ihre Grenzen, wenn keine Begriffe oder Fallbeispiele in der Aufgabe vorgegeben werden sollen, sondern die Teilnehmer:innen eigene Beispiele nennen oder recherchieren sollen. Ob diese frei gewählten Beispiele von den Teilnehmer:innen korrekt zugeordnet wurden, kann bisher nicht automatisiert überprüft werden. Je nach Plattform und den dort bereitstehenden Funktionalitäten könnten die Lernenden aber die eigenen Beispiele in Mindmaps oder Foren zusammentragen. Die Bestätigung oder Korrektur der Zuordnung kann bei Bedarf über Peer-Feedback erfolgen.

Simulierte Gespräche

Wie in Gesprächen mit Lehrpersonen im Unterricht können Gespräche im Kurs beispielsweise in Form eines Chats simuliert werden. Im Programm werden dazu vorgefertigte Gesprächsbausteine bereitgehalten, aus denen die Lernenden die für sie passenden Antworten wählen und damit den Gesprächsverlauf beeinflussen können. Innerhalb der Gespräche können so sowohl Inhalte vermittelt als auch Wissens- und Meinungsabfragen platziert werden (siehe Abbildung). Im Gegensatz zur Wissensvermittlung in Texten und Abfragen via Multiple-Choice-Aufgaben können so User-Experience (Nutzungserlebnis) und Motivation erhöht werden, da die Lernenden selbst aktiv werden und über das Auswählen aus vorgegebenen Möglichkeiten Einfluss auf den Gesprächsverlauf haben.

⁵ Siehe Website oncampus: https://www.oncampus.de/course/weiterbildung/moocs/einfuehrung-in-die-kosten-und-leistungsrechnung?chapter=1&selected_week=14.

⁶ Nach Einführung des H5P-Content-Typs „Branching Scenario“ wäre es leichter, ihn zur Umsetzung zu verwenden und mit entsprechenden kurzen Videos zu arbeiten.

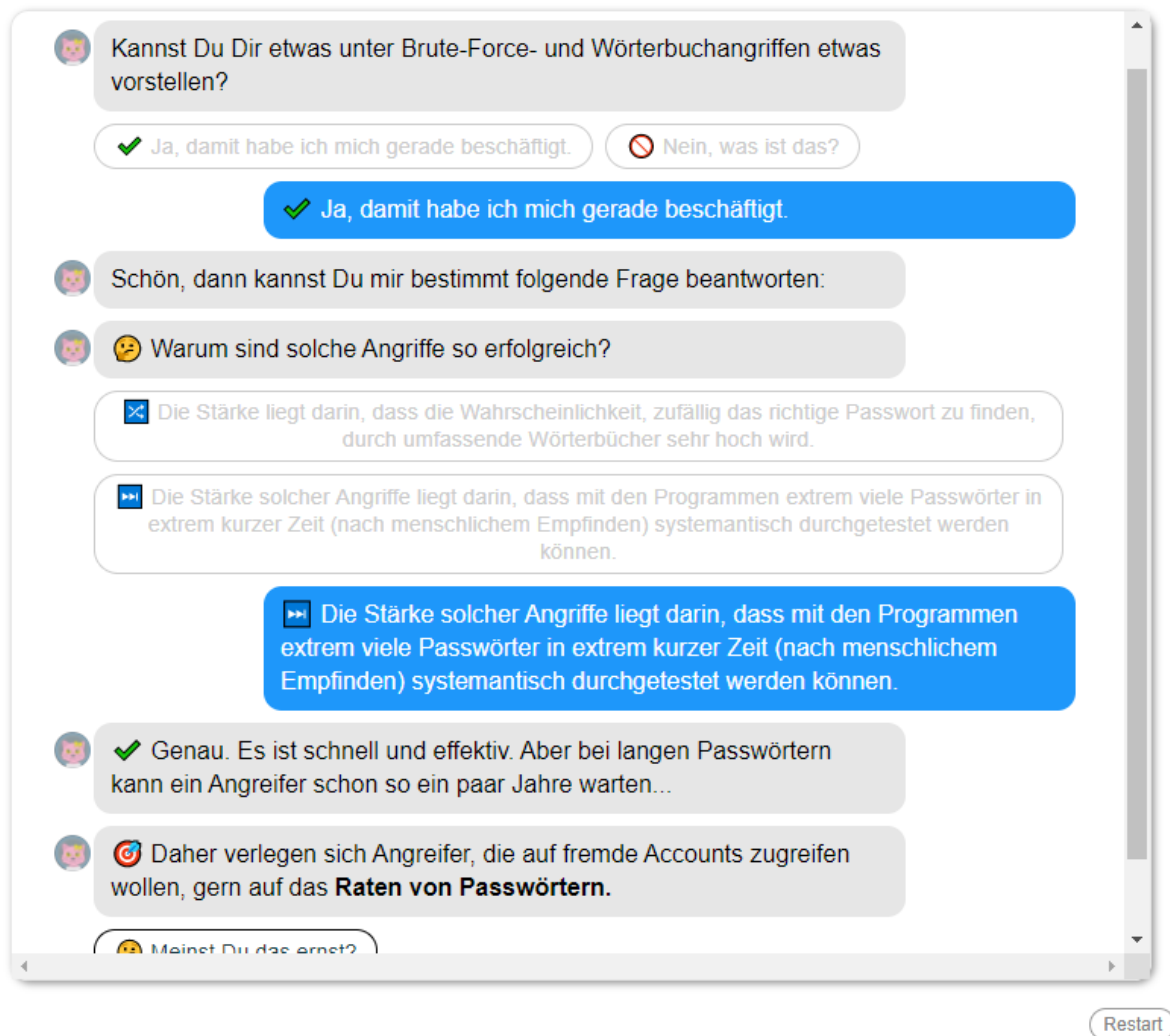


Abbildung 1: Chat-Simulator aus dem pMOOC „Digitaler Selbstschutz“ (eigene Darstellung)

Die Umsetzung kann über diverse Tools wie Learning Snacks⁷ oder das H5P-Branching-Scenario erfolgen, bei denen sowohl die Texte als auch Antwortoptionen der Gesprächsbeteiligten angelegt werden können. Im Projekt pMOOCs wurde eine Java-Script-basierte Vorlage auf der kollaborativen Programmierplattform Glitch⁸ genutzt und angepasst. Das Ergebnis kann als HTML5-Interaktion in die Lernplattform Moodle integriert werden und ist somit unabhängig von externen Plattformen nutzbar.

Die Anforderungen an die technische Umsetzung der Gespräche erscheinen gegenüber der instruktiven Komplexität aber eher gering. Für die Gespräche müssen verschiedene Verläufe geplant werden, die sich aus den jeweiligen Antworten als neue Verzweigungen ergeben. Die dabei eröffneten Möglichkeiten für den Gesprächsablauf sollten zu sinnvollen Alternativen und Erläuterungen hinsichtlich des intendierten Lernergebnisses führen. Je nach Tool für die Umsetzung ist es einfacher oder schwieriger, die jeweiligen Antwortoptionen im Blick zu behalten und keine

⁷ Siehe Website Learning Snacks: <https://www.learningsnacks.de>.

⁸ Siehe Website Glitch: <https://glitch.com/~chatbot-simulator>.

„losen Enden“ zu übersehen. So können auch kurze Chat-Simulationen mit wenigen Gesprächssträngen und Antwortzweigen komplex werden und in der Entwicklung einen nicht unerheblichen Zeitaufwand von mehreren Stunden oder Tagen mit sich bringen. Im Projekt erfolgte die Umsetzung durch die Instructional-Designer:in des Kurses, das fertige Ergebnis wurde von den Fachautor:innen auf inhaltliche Richtigkeit getestet. Perspektivisch könnten für eine Reduzierung des Arbeitsaufwands zunehmend „echte“ Chatbots für Gesprächssimulationen eingesetzt werden, die mittels maschinellen Lernens auch auf neue Fragen und Antworten der Lernenden in Freitexteingaben reagieren könnten.

Vergleichsmöglichkeiten und Positionierung in Umfragen

Selbstbestimmte Lernprozesse führen zu unterschiedlichen Lernständen. Eine Möglichkeit zur zeitsouveränen Positionierung sind Umfragen, deren Ergebnisse sofort angezeigt werden, nachdem die Lernenden ihre Stimme abgegeben haben. So erhalten sie ein unmittelbares Feedback dazu, wie sie sich im Vergleich zu den anderen Lernenden positioniert haben, die bei der Umfrage zuvor abgestimmt haben.

Praktische Anwendungsaufgaben

Wie praktische Anwendungskompetenzen überprüft werden können, ist Fokus der jeweiligen Fachdidaktik. Die Überführung in ein skalierbares Aufgabenformat hat daher keine Standardlösung, sondern kann unterschiedlich erfolgen. In pMOOCs wurden unterschiedliche Umsetzungsarten implementiert und an verschiedene Aufgabenstellungen angepasst:

- **Selbstüberprüfung in Quiz:** Die praktische Aufgabe führt zu deterministischen Ergebnissen, die beispielsweise in Multiple-Choice-Quiz abgefragt werden können. So wurde z. B. im MOOC „Netzwerksicherheit“⁹ nach offenen Ports eines Servers gefragt, die die Lernenden nur dann korrekt auswählen konnten, wenn sie einen Scan mit einer Software richtig ausgeführt hatten.
- **Gegenseitiges Feedback durch Teilnehmer:innen:** Der Korrekturaufwand von Einsendeaufgaben ist nicht skalierbar und stößt daher leicht an Ressourcengrenzen. Alternativ können die Teilnehmer:innen ihre jeweiligen Ergebnisse gegenseitig begutachten und sich Rückmeldungen dazu geben. Das kann bereits in einfacher Form in einem Kursforum erfolgen. So sollten z. B. im MOOC „Persuasive Design“ Apps beschrieben werden, die persuasive Konzepte nutzen. Anschließend sollten Konzepte von anderen Lernenden begutachtet und nach einer bestimmten Struktur Feedback gegeben werden. Die Einhaltung der Struktur wurde mittels H5P Documentation Tool¹⁰ unterstützt.
- **Anleitung zur Selbstreflexion:** Nicht alle Aufgaben benötigen eine Rückmeldung. Leitfragen zur Reflexion beispielsweise von Vor- und Nachteilen oder den aktuellen eigenen Praktiken regen weitere Transferleistungen an. Eine Unterstützung kann z. B. über eine Report- oder Lerntagebuchvorlage erfolgen.

⁹ Siehe Website oncampus: <https://www.oncampus.de/weiterbildung/moocs/netzwerksicherheit>.

¹⁰ Siehe Website H5P: <https://h5p.org/documentation-tool>.

- **Anregung zu Erfahrungsaustausch und Diskussion:** Lernende können zum Austausch angeregt werden, indem z. B. eigene Erfahrungen geschildert oder weitere Beispiele recherchiert und im Forum gepostet werden. So entstehen mit der Zeit weitere Informationssammlungen, die die Kursinhalte bereichern können.

Fazit

Skalierbare Aufgabenstellungen können bestimmten Mustern folgen, die an die jeweiligen Themengebiete angepasst werden müssen. Eine Universallösung gibt es nicht – wenn man dem Anspruch der Kompetenzorientierung Rechnung tragen möchte. Allerdings lassen sich einfache Werkzeuge wie Quizsoftware oder Foren sehr vielfältig einsetzen. So liegen die Anforderungen bei der Gestaltung gut skalierbarer Aufgaben weniger in der technischen Umsetzung, sondern überwiegend in der Konzeption von didaktisch ansprechenden und anspruchsvollen Lösungen.

Auch wenn in diesem Beitrag skalierbare und automatisch auswertbare Aufgabenformate im Fokus stehen, soll dennoch hervorgehoben werden, dass diese nicht zwingend auf unbetreute Lernformate abzielen. Skalierbare Aufgabenformate bilden die Basis dafür, dass skalierbare Lernangebote wie MOOCs überhaupt durchgeführt werden können. Zudem bilden sie die Voraussetzung dafür, dass tutorielle Betreuungsangebote, Gelegenheiten zum synchronen Austausch beispielsweise in Webkonferenzen oder auch ein verbindliches gemeinsames Bearbeiten des Kurses mit anderen Lernenden ermöglicht werden können.

Schlagwörter

Massive Open Online Courses (MOOCs), Skalierbarkeit, Kompetenzorientierung

Literatur

- Butler, Andrew C. (2018): Multiple-Choice Testing in Education: Are the Best Practices for Assessment Also Good for Learning? In: Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 7(3), S. 323–331.
- Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz.
- Masters, Ken (2011): A Brief Guide To Understanding MOOCs. In: The Internet Journal of Medical Education, 1(2).

Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“

Gerd Christian Krizek, Karin Langer und Stefanie Lietze

Fachhochschule Technikum Wien

Die im Bologna-Prozess geforderte Harmonisierung und Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen wurde bis heute weder international noch national in allen Aspekten praktisch umgesetzt. Aktuelle Entwicklungen in Österreich gehen in Richtung Vernetzung von Hochschulen mit gemeinsamen Studiengängen (BMBWF 2020).

Mit einem 2019 gestarteten Projekt zur Standardisierung der Bachelorstudiengänge setzte die Fachhochschule Technikum Wien einen bedeutenden Schritt in Richtung praktischer Anwendung der Bologna-Vorgaben. Das Konzept sieht eine enge Verzahnung von selbstgesteuertem Eigenstudium und Präsenzlehre vor. Für effizientes, anwendungsorientiertes Lernen und zur Stärkung der Selbstlernkompetenz wurde der Theorieteil nachhaltig digitalisiert und wird durch praktische Übungseinheiten vor Ort ergänzt und vertieft. Dies entspricht der gewünschten Orientierung vom Lehren zum Lernen (BMBWF 2020).

Das Konzept wird im Folgenden exemplarisch anhand der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“ als Beispiel guter Praxis an der Fachhochschule Technikum Wien präsentiert.

Vor Beginn der Lehrveranstaltung werden in einem Moodle-Kurs allgemeine organisatorische Informationen zu Studienrecht, Prüfungsmodalitäten, Anwesenheitsvorgaben etc. gegeben. Der Online-Kurs erlaubt Studierenden vorab einen kurzen Check zur Selbsteinschätzung ihres aktuellen Fähigkeiten- und Lernstands. Zudem werden eine inhaltliche Einführung und ein Überblick über das Semester geboten.

Während der Lehrveranstaltung wechseln sich Eigenstudienphasen mit konsolidierenden Präsenzphasen ab. Die Präsenzphasen werden in der Regel dafür genutzt, den digital aufbereiteten Theorieteil durch praktische Übungseinheiten zu vertiefen. So werden z. B. Versuche im Labor durchgeführt und protokolliert. Eine inhaltliche Breite an Lehrmaterialien bietet jedem:r Student:in die Möglichkeit, an der Stelle einzusteigen und weiterzuarbeiten, die zum aktuellen individuellen Wissensstand und den Lernzielen passt. Dort integrierte Selbsteinschätzungen des Lernfortschritts sollen die Selbstreflexion anregen und das Augenmerk auf zu wiederholende Inhalte richten.

Die Vorteile einer standardisierten Lehrveranstaltung liegen organisational in einer Vereinheitlichung von Ablauf und Inhalten der Lehrveranstaltungen sowohl innerhalb eines Studiengangs, was aufgrund der Unabhängigkeit von einzelnen Lehrenden seine Qualität sicherstellt, als auch bei den gemeinsamen „Basiskernen“ über die Studiengänge hinaus, was die Interdisziplinarität erhöht. Dies führt zu einer großen Zeitersparnis in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung von Lehrmaterialien und E-Learning-Kursen und somit zu einer Kostenreduktion. Das bestehende Material wird unter fortlaufenden Adaptionen und Verbesserungen nachhaltig verwendet.

Dieses Kursmanagement kommt den Lehrenden zugute. Internen wie externen Lehrenden werden qualitätsgesicherte Materialien zur Verfügung gestellt. Die Qualität des Kurses und der Materialien wird durch einen mehrstufigen Entwicklungs- und Review-Prozess durch fachliche und didaktische Expert:innen aus dem Kompetenzfeld „Angewandte Physik“ sichergestellt. Den Lehrpersonen bleibt damit mehr Zeit für die Betreuung der Studierenden.

Die Studierenden profitieren von der räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit der Lernprozesse innerhalb von klaren Deadlines. Diese Praxis ist geeignet, das bildungspolitisch gewünschte, selbst regulierte lebenslange Lernen (Europäische Kommission 2018) anzustoßen. Durch die Struktur der standardisierten Lehrveranstaltungen herrscht zudem für Studierende eine durchgehende Transparenz in Bezug auf Lerninhalte, Leistungsanforderungen und Zeitpunkte (Botzem & Dobusch 2012). Dies ermöglicht eine gute Planbarkeit und somit Stressreduktion in den Prüfungsphasen.

Konsequent weitergedacht kann eine Standardisierung von Lehrveranstaltungen somit die Übergänge Studierender zwischen verschiedenen Studiengängen und/oder Bildungseinrichtungen erleichtern, da die Anrechnung zwischen standardisierten Studiengängen unkompliziert funktionieren sollte.

Schlagwörter

Standardisierung von Bachelorstudiengängen, digitalisierte Lehre, Selbstlernkompetenz, selbstgesteuertes Lernen, Verzahnung von Eigenstudium und Präsenzlehre, Selbststudium, Bologna-Prozess

Website

Technikum Wien: <http://www.technikum-wien.at/>

Literatur

Botzem, Sebastian/Dobusch, Leonhard (2012): Standardization cycles: A process perspective on the formation and diffusion of transnational standards. In: Organization Studies, 33(5–6), S. 737–762.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020): Bericht über die Umsetzung der Ziele und Prioritäten des europäischen Hochschulraums in Österreich – EHR-Umsetzungsbericht. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Europ%C3%A4ischer-Hochschulraum/Bologna-Prozess/EHR-UB.html> (01.08.2023).

Europäische Kommission (2018): Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, S. 1–13. Online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC (01.08.2023).

Poster: Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“

Gerd Christian Krizek, Karin Langer und Stefanie Lietze

Fachhochschule Technikum Wien

Standardisierung und Digitalisierung von Hochschullehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Grundlagenlabor Physik“

FH-Prof. Ing. Dr. Gerd Ch. Krizek, Dr. Karin Langer und Stefanie Lietze, MSc.

Die im Bologna-Prozess geforderte Harmonisierung und Vergleichbarkeit von Studiengängen und -abschlüssen wurde bis heute weder international noch national in allen Aspekten praktisch umgesetzt. Mit einem 2019 gestarteten Projekt zur Standardisierung der Bachelorstudiengänge setzte die Fachhochschule Technikum Wien einen bedeutenden Schritt in Richtung praktischer Anwendung der Bologna-Vorgaben. Das Konzept sieht eine enge Verzahnung von selbstgesteuertem Eigenstudium und Präsenzlehre vor. Für effizientes anwendungsorientiertes Lernen und zur Stärkung der Selbstlernkompetenz wurde der Theorieteil nachhaltig digitalisiert und durch praktische Übungseinheiten vor Ort ergänzt und vertieft.

Beispiel: Lernpfad durch die Lehrveranstaltung „LB Physiklabor SS 2020“

Vor Beginn der Lehrveranstaltung

- Allgemeine Informationen zur Lehrveranstaltung:** Lesen Sie die Informationen unter „Studienrechtliches, Prüfungsmodalitäten und Anwesenheit“ auf Moodle.
- Selbsteinschätzung Lernfortschritt (optional):** Führen Sie die erste Selbsteinschätzung auf Moodle durch, um sich mit den Lernergebnissen der gesamten Lehrveranstaltung vertraut zu machen.
- Allgemeine Einführung & Einführung Labor:** Bereiten Sie sich auf den Start der Lehrveranstaltung vor, indem Sie die Allgemeine Einführung lesen und mithilfe des angegebenen Lernpfades die Einführung Labor durchführen.

Während der gesamten Lehrveranstaltung

- Eigenstudium A bis C:** Bearbeiten Sie mithilfe des jeweiligen Lernpfades (gemäß der Fristen in der Semesterübersicht) die Aufgaben in den Eigenstudiumsphasen.
 - Tipp: Nutzen Sie auch die Zusatzmaterialien auf Moodle sowie die Literaturhinweise im CIS, um Ihre Kenntnisse zu festigen.
 - Tipp: Recherchieren Sie auch selbstständig Inhalte zu den neuen Themen.
- Test:** Führen Sie nach Abschluss jeder Eigenstudiumsphase den Test auf Moodle durch, um zu überprüfen, wie erfolgreich Sie die neuen Inhalte gelernt haben.
- Präsenzphasen 1 bis 3:** Bringen Sie in den Präsenzphasen offene Fragen ein, die sich nach dem Eigenstudium für Sie ergeben haben. Nehmen Sie am schriftlichen Antestat teil und führen Sie anschließend die Versuche durch.
- Selbsteinschätzung Lernfortschritt:** Führen Sie zu Beginn als auch nach Abschluss des Labors die Selbsteinschätzung auf Moodle durch, um Ihren Lernfortschritt zu überprüfen.

Hinweis: Die Umsetzung des Lernpfades unterstützt Sie dabei einen positiven Abschluss zu erzielen.

Diese Einführung enthält:

- eine Semesterübersicht
- allgemeine Kursinformationen
- Informationen zur LV-Kommunikation
- den Lernpfad für die LV
- Informationen zu den Prüfungsmodalitäten
- einen Test zur Selbsteinschätzung vor LV-Beginn

Zur **Vorbereitung des Eigenstudiums** finden sich hier Informationen zur Laborordnung sowie diverse Leitfäden.

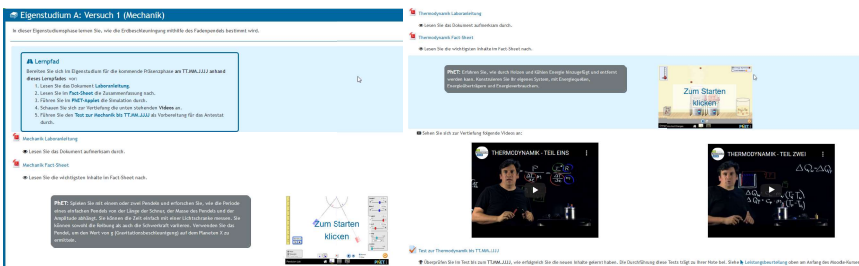
Beispiel „**Eigenstudium A: Versuch 1 (Mechanik)**“ enthält:

- Anweisungen, was zu lesen, vorzubereiten ist
- Mechanik-Laboranleitung (PDF)
- Mechanik-Fact Sheet (PDF)
- Interaktive Simulation
- Selbst produzierte Lehrvideos zur Vertiefung
- Test und Fragensammlung

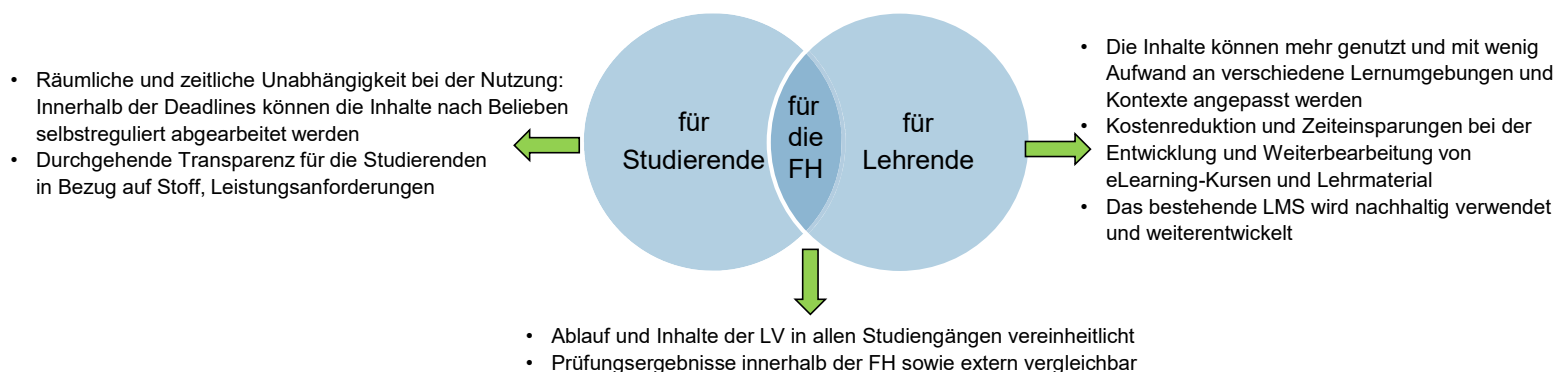
In den **Präsenzphasen** werden die erarbeiteten Versuche in der Praxis durchgeführt und protokolliert.

Beispiel „**Präsenz 1: Versuch 1 (Mechanik)**“

- Durchführung Versuch nach Anleitung in „Eigenstudium A“
- Erstellung Laborprotokoll nach Vorlage



Vorteile einer standardisierten Lehrveranstaltung



Beratungskompetenz durch adaptive Lernszenarien stärken? Konzeption, Gestaltung und Betreuung von Blended-Learning- Szenarien in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Ulrike Krein und Anna Hartenstein

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Von Blended-Learning-Szenarien zur Beratungskompetenz in der Lehrer:innenbildung

Wenngleich Debatten um (digitale) Medien, E-Learning und Digitalisierung bereits seit mindestens zwei Jahrzehnten im Hochschulkontext geführt werden (siehe hierzu Hofhues/Schiefner-Rohs 2020), haben digital gestützte Lehr-Lern-Formate nicht zuletzt durch die Covid-19-Pandemie erneut immens an Bedeutung gewonnen. Zwar wurden im Kontext der Pandemie Fragen nach der Eignung und Umsetzung digitaler Lernumgebungen von manchen Akteur:innen mit einer „neuen“ Dringlichkeit aufgeworfen (Hodges et al. 2020), dennoch ist längst bekannt, dass Blended-Learning-Szenarien als virtuell angereicherte Lernumgebungen eine Vielzahl von Vorteilen gegenüber konventionellen Formaten bieten. Neben der räumlichen und zeitlichen Flexibilität bei der Bearbeitung der Lerninhalte (beispielsweise Kattoua/Al-Lozi/Alrowwad 2016; Mayer 2017) ermöglichen sie es den Lernenden, den eigenen Lernprozess individuell und adaptiv zu gestalten (Wild/Griggs/Downing 2002), und sind dabei hinsichtlich des Lernerfolgs ebenso effektiv wie reguläre Präsenzveranstaltungen (siehe am Beispiel der Förderung von Selbstregulation im Hochschulkontext u. a. Bellhäuser et al. 2016; van der Beek 2020).

Wichtig ist hierbei jedoch, zu bedenken, dass der Erfolg von Blended-Learning-Szenarien in hohem Maße von ihrer Konzeption und Gestaltung abhängt (Mayer 2017), die wiederum mit spezifischen Anforderungen an und Herausforderungen für die Dozent:innen einhergehen. Ein Großteil der digital gestützten Lehr-Lern-Formate – wie auch Blended-Learning-Szenarien – ist überwiegend asynchron gestaltet (oftmals mit vorproduzierten Lernmedien) und beinhaltet wenige(r) (persönliche) Interaktionsanteile. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche spezifischen Herausforderungen sich bei der Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien ergeben, wenn sie für an Interaktion geknüpfte Inhalte wie Beratung eingesetzt werden; denn Beratung ist unweigerlich an reziproke Interaktion, Kommunikation und Kollaboration gebunden.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und stellt Erkenntnisse zur Konzeption, Gestaltung und Durchführung digitaler Hochschullehre am Beispiel zweier Blended-Learning-Szenarien für den Erwerb von Beratungskompetenz in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung vor¹. Blended-Learning-Szenarien werden dabei nicht nur verstanden als Kombination verschiedener Methoden, Sozialformen und Medien, damit ein „ausgeprägter Wechsel zwischen E-Learning-Phasen

¹ Eines der beiden Blended-Learning-Szenarien entstand im Rahmen der Dissertation von Anna Hartenstein am Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Universität Heidelberg.

[...] und Präsenzphasen [...] stattfindet“ (Reinmann et al. 2009, S. 3), sondern zuvorderst als Format, das „ubiquitäres Lernen“ (Getto/Kerres 2018, S. 20), die Digitalisierung des traditionellen Lernraums und die Sozialisierung des digitalen Lernraums (vgl. ebd.) ermöglicht.

Den inhaltlichen Schwerpunkt beider Blended-Learning-Szenarien stellt die Beratung im schulischen Kontext als einen zentralen Aufgabenbereich aller Lehrpersonen dar (Baumert/Kunter 2011/KMK 2014), die sich dabei versteht als

„[...] eine Gesprächssituation zwischen mindestens einer ratsuchenden Person (Schülerin/Schüler, Elternteil, Kollegin/Kollege) und einer/einem schulischen Beraterin/Berater. Das Ziel dieses von beiden Seiten aktiv gestalteten Beratungsprozesses ist es, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit einem aktuellen schulischen Problem zu erschließen. Dies geschieht durch die Verbindung von Prozess- und Expertenberatung. Schulische Beratung beruht auf einer feldunspezifischen Kompetenzbasis und einer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis der beratenden Person und wird deshalb der professionellen Beratung zugeordnet.“ (Sauer 2019, S. 644)

Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden anhand von Studierendenevaluationen vorgestellt und hinsichtlich der didaktischen sowie organisatorischen Herausforderungen kritisch reflektiert. Ziel des Beitrags ist es, hiervon ausgehend erste Erkenntnisse abzuleiten, wie Blended-Learning-Szenarien in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung konzipiert und durchgeführt werden können. Hierbei liegt ein Augenmerk darauf, welche Rolle eine *adaptive Gestaltung* individualisierter digitaler Lernräume in diesem Kontext spielt bzw. inwiefern sie zuträglich sein kann.

Konzeption und Inhalt zweier Blended-Learning-Szenarien zur Elternberatung im schulischen Kontext

Die Blended-Learning-Szenarien, 2017 und 2019 jeweils für den Zeitraum eines Semesters konzipiert und durchgeführt für Studierende des Lehramts an Gymnasien, wurden von einer Kick-off- sowie einer Abschlussveranstaltung in Präsenzform eingerahmt und in Form von zwölf durch die Studierenden adaptierbaren Lektionen auf der Lernplattform Moodle realisiert. Die wöchentlichen Lektionen wurden hierbei als optisch abgegrenzte Einheiten gestaltet, die jeweils am entsprechenden Termin für die Studierenden freigeschaltet und damit zur Bearbeitung ersichtlich wurden. Dabei kamen in den wöchentlichen Lektionen neben unterschiedlichen praktischen Übungsaufgaben, Fallanalysen, Quiz sowie onlinebasierten Einzel- und Gruppenarbeiten vor allem audiovisuelle Präsentationen zum Einsatz. Letztere wurden für inhaltliche Inputphasen genutzt, in denen neue Inhalte zunächst erläutert und anschließende Übungen angeleitet wurden.

Bei den Präsentationen handelte es sich um animierte PowerPoint-Präsentationen, die von den Dozent:innen selbst eingesprochen und anschließend als Video exportiert und auf der Lernplattform an den entsprechenden Stellen hinterlegt wurden. Bei der Gestaltung der Präsentationen wurde darauf geachtet, dass sie stets in der Struktur nachvollziehbar, hierbei aber auch abwechslungsreich gestaltet wurden. Dies wurde durch das Einbinden von lebensnahen Beispielen, humoristischen Elementen, aber auch Grafiken und Videos (z. B. von Beratungsgesprächen) umgesetzt.

Die Erarbeitung der einzelnen wöchentlichen Lerneinheiten durch die Studierenden erfolgte asynchron über die Laufzeit eines Semesters hinweg. Die Bearbeitung nahm, angelehnt an reguläre Seminartermine, circa 90 Minuten in Anspruch.

Die Adaptierbarkeit der Blended-Learning-Szenarien seitens der Studierenden wurde durch verschiedene, an das Vorwissen der Studierenden angepasste Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung der Inhalte realisiert. So konnten die Teilnehmer:innen beispielsweise basierend auf ihren persönlichen Vorkenntnissen ein ausführliches oder verkürztes Lernvideo oder auch zusätzliche vertiefende Übungsaufgaben bearbeiten. Zur besseren Einschätzung des individuellen Kenntnisstands konnten die Studierenden zu Beginn im Moodle-Kurs einen Wissenstest absolvieren, anhand dessen sie selbstständig etwaige individuelle Wissenslücken identifizieren konnten. Innerhalb der wöchentlichen Lektionen wurden entsprechende Hinweise auf Adaptionmöglichkeiten eingefügt.

Auf inhaltlicher Ebene bildete die Elternberatung im schulischen Kontext die Basis beider Szenarien. Unterschiedlich gestaltete sich die jeweilige Schwerpunktsetzung: Das eine Szenario fokussierte Elternberatung bei spezifischem Förderbedarf, das zweite Szenario die Elternberatung bei psychosozialen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Beide Kurse waren in zwei Blöcke unterteilt, die aus didaktischer Perspektive durch eine Reflexionsaufgabe voneinander getrennt wurden, die ebenfalls auf der Lernplattform bereitgestellt und eingeholt wurde.

Der erste inhaltliche Block behandelte Grundlagen der (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext sowie grundlegende Gesprächsstrategien. Schwerpunkte lagen hierbei – neben den Rahmenbedingungen von (Eltern-)Beratung im schulischen Kontext – vor allem auf der Gesprächsstrukturierung sowie dem Vorstellen und Erproben unterschiedlicher Gesprächsstrategien (z. B. Paraphrasieren) durch die Teilnehmer:innen. Die Gesprächsführungsübungen erfolgten im Rahmen der Lektionen durch einzelne praktische Anwendungs- und Interpretationsaufgaben, die die Studierenden (gemäß ihrem Vorwissen) adaptiv auswählten und anschließend individuell und asynchron bearbeiteten.

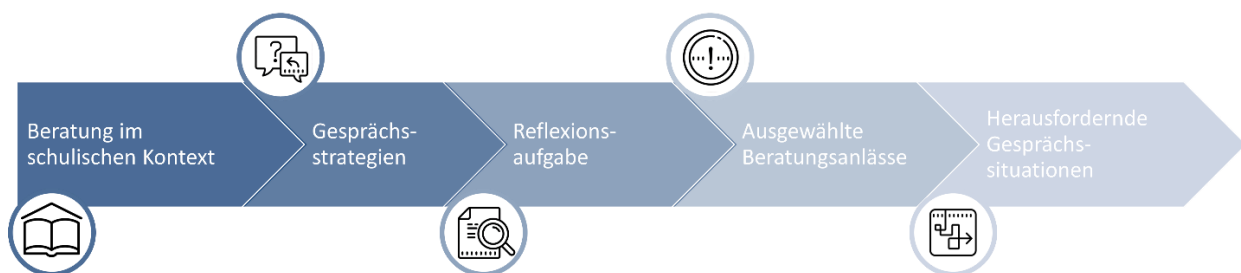


Abbildung 1: Struktur und inhaltlicher Aufbau der Blended-Learning-Szenarien (eigene Darstellung)

Im Rahmen des zweiten inhaltlichen Blocks standen ausgewählte Beratungsanlässe mit Bezug zum jeweiligen Schwerpunkt des Blended-Learning-Kurses (beispielsweise ADHS) sowie die Bewältigung besonders herausfordernder Gesprächssituationen im Vordergrund. Auch diese Inhalte wurden in Selbstlernphasen durch die Studierenden individuell anhand verschiedener praktischer Übungsaufgaben sowie Fallanalysen bearbeitet.

Im Rahmen der einführenden sowie abschließenden Präsenzveranstaltungen führten die Studierenden zudem in Kleingruppen simulierte Beratungsgespräche durch, in denen rotierend die Rolle

einer ratsuchenden, einer beratenden sowie einer beobachtenden Person eingenommen wurde. Die eigenständige Durchführung der simulierten Beratungsgespräche erfolgte entsprechend in mehreren Durchgängen, an die jeweils Peer-Feedback angeschlossen wurde. Diese Simulationen dienten zu Beginn der Veranstaltung u. a. der Einschätzung des Vorwissens und der Sensibilisierung für die Seminarinhalte und fungierten am Ende der Veranstaltung einerseits als Format zur Anwendung der behandelten Inhalte in einer synchronen Gesprächssituation, andererseits als Referenzmaß zur gemeinsamen Diskussion des eigenen Kompetenzzuwachses und damit als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse.

Schlüsselfaktoren und Denkanstöße

Um Einblicke in Schlüsselfaktoren sowie mögliche An- und Herausforderungen bei der Durchführung der Kurse zu erhalten, wurden diese nach ihrem Abschluss am Semesterende zusätzlich durch die Teilnehmer:innen evaluiert. Die Evaluation fand dabei onlinebasiert statt und umfasste sowohl offene als auch geschlossene Frageformate².

Aufbauend auf den Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen der Evaluation lassen sich folgende vier Schlüsselfaktoren für das Gelingen der Konzeption und Durchführung der Blended-Learning-Szenarien festhalten:

1. Als erster und wesentlichster Schlüsselfaktor kann eine **aktive und beständige Betreuungsarbeit** im digitalen Lernraum festgehalten werden. Die Möglichkeit zur niedrigschwelligen und unkomplizierten Kontaktaufnahme stellte sich hierbei als ebenso relevant heraus wie die Verlässlichkeit, Schnelligkeit und Qualität der Reaktionen der Lehrpersonen auf studentische An- und Rückfragen. Diese Ergebnisse knüpfen an Erkenntnisse vorausgegangener Studien an, die ebenfalls die Bedeutung von Betreuung in Blended-Learning-Szenarien betonen (siehe hierzu z. B. Ojstersek 2007; Gabriel 2014).
2. Als zweiter Erfolgsfaktor können die **Kontinuität und klare Struktur** (siehe hierzu z. B. Baumgartner 2009) bei gleichzeitig **hoher Adaptivität und klarer Lernenden-zentrierung** festgehalten werden. Besonders positiv hervorgehoben wurden im Feedback der teilnehmenden Studierenden hierbei die klare und sinnvolle Struktur der webbasierten Kurse, die logisch konsistente Reihenfolge der behandelten Inhalte sowie die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess an die individuellen Bedarfe anzupassen (Anknüpfungspunkte finden sich auch hier z. B. bei Gabriel 2014).
3. Anknüpfend an bisherige Forschungsbefunde (siehe u. a. Mayer 2017) wurden die Studierenden auch bezüglich der **Kombination von schriftlicher, visueller und auditiver Darbietung** der Inhalte befragt, was sie als sehr hilfreich wahrgenommen hatten und sich entsprechend mit den Forschungsbefunden deckt. Hierbei wurden neben der Kombination auch die Abwechslung bei der Inhaltsdarbietung und die methodische Gestaltung der audiovisuellen Präsentationen positiv bewertet.

² Die Analyse der Evaluationsergebnisse erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. Das zu analysierende Material umfasste 687 Äußerungen.

4. Als weiterer Schlüsselfaktor für das Gelingen hat sich die hohe **thematische Praxisrelevanz** bzw. der **Praxisbezug** der Inhalte gezeigt. Die befragten Studierenden bewerteten die Praxisrelevanz als aktivierend und motivationsförderlich bei der Bearbeitung der Kurse.

Neben den Studierendenrückmeldungen und den daraus abgeleiteten Schlüsselfaktoren soll an dieser Stelle auch auf An- und Herausforderungen hingewiesen werden, die bei der Konzeption, Durchführung und Evaluation der Kurse aufkamen und die als Denkanstöße für Akteur:innen dienen sollen, die an der Hochschullehre beteiligt sind.

Die soeben herausgestellte aktive Betreuungsarbeit ging bei der Durchführung beider Blended-Learning-Szenarien – ebenso wie die Strukturierung und Aufbereitung der Materialien – mit einem hohen Ressourcenaufwand einher. Dies war nicht nur bei der Vorbereitung, Konzeption und Gestaltung der Kurse gegeben; vor allem die beständige Betreuung der Studierenden via E-Mail oder direkt im digitalen Lernraum erforderte über die gesamte Kurslaufzeit hinweg große zeitliche Ressourcen.

Darüber hinaus deuten die oben angeführten Schlüsselfaktoren auf besondere An- oder Herausforderungen aufseiten aller Beteiligten hin; dies betrifft Lehrende und Lernende in gleichem Maße. So müssen Lehrende zum einen über entsprechendes didaktisches und technisches Know-how verfügen,³ um beispielsweise Materialien für digital gestützte Kurse aufzubereiten oder diese Kurse entsprechend auf der jeweiligen Online-Plattform umsetzen zu können. Zum anderen ist es notwendig bzw. anzuraten, bereits vor der Umsetzung zu pädagogisch-didaktischen Entscheidungen zu gelangen, *welche* der Inhalte in *welcher* Präsentationsform dargestellt werden sollen – und damit einhergehend ein Konzept zu entwickeln für die sinnvolle Kombination von Lerninhalt, angestrebten Kompetenzen und methodischer Aufbereitung bzw. Auseinandersetzung mit dem Material.

Doch auch auf Seiten der Studierenden kommt es zu einem hohen Ressourcenaufwand (d. h. Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen: Zeit, Selbstregulation, Durchhaltevermögen, Umgang mit Einsamkeit, d. h. das Lernen findet die meiste Zeit ohne andere physisch im Raum Anwesende statt, was auch mit einem – oftmals emotional belastend wirkenden – Gefühl von sozialer Isolation einhergehen kann). So wird ein hohes Maß an Eigenstrukturiertheit und Selbstverantwortung gefordert, um die zur Verfügung gestellten Inhalte selbstständig zu erarbeiten – und das in der pandemiebedingten Phase der reinen Online-Lehre mit weniger Face-to-Face-Austauschmöglichkeiten, als sie beispielsweise in regulären Präsenzveranstaltungen gegeben sind.

Hiermit geht eine weitere Herausforderung einher: Da Lerngruppen nicht gezwungenermaßen synchron und regelmäßig in gleicher Zusammensetzung im Blended-Learning-Szenario zusammenkommen können, wie dies in wöchentlichen Präsenzveranstaltungen der Fall ist, empfiehlt es sich, (Online-)Lerngemeinschaften zu schaffen. Dies bedeutet aufseiten der Lehrenden zum

³ Zwar handelt es sich hierbei um keine neue Erkenntnis, stellte dies doch beispielsweise Mandy Schiefner-Rohs (2011) bereits vor einem Jahrzehnt für das E-Learning in der Lehrer:innenbildung heraus, dennoch zeigte sich die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit notwendigen Kompetenzen von Lehrenden im gesamten Bildungsbereich im Rahmen der Corona-Pandemie erneut.

einen, dass auf praktischer Ebene Möglichkeiten im digitalen Lernraum eingerichtet werden müssen, die den (digitalbasierten) Austausch und die Studierendenvernetzung fördern. Zum anderen erfordert es methodisch-didaktische Überlegungen, welche sozialen Settings (z. B. Einzelarbeit, Tandemarbeit, Gruppenarbeit) sich jeweils am besten für eine eingehende Auseinandersetzung mit bestimmten Lerninhalten eignen (hierzu auch Getto/Kerres 2018). Besonders relevant wird diese Überlegung vor dem Hintergrund der Frage, wie dies vor allem bei großen Studierendengruppen gemeinsam mit dem Anspruch einer gleichzeitigen Wahrung individueller Betreuung ausgestaltet werden kann.

Eine weitere Herausforderung liegt in der altbekannten Diskussion um die Vor- und Nachteile von Nähe und Distanz. Digitale Lehrformate bieten nicht nur für Teilnehmer:innen örtliche wie zeitliche Flexibilität und führen damit zu einer Entgrenzung von Studium und Privatleben; auch verschwimmen Online- und Offline-Phasen im Rahmen einer digitalen Hochschullehre auf Dozent:innenseite zunehmend. Zum einen kann die Lehre unabhängig von Ort und Zeit ausgeübt und auf Kurse entsprechend (auch nach Feierabend) zugegriffen werden. Zum anderen geht damit auch der Anspruch der Studierenden auf eine aktive und fortwährende, prozessbegleitende Betreuung mit Anforderungen an eine ständige Erreichbarkeit einher, was wiederum Fragen nach der Gesundheit der Lehrenden aufwirft.

Des Weiteren müssen Eingangsvoraussetzungen, notwendige (Teilnahme-)Bedingungen und der Arbeitsaufwand vor Kursbeginn transparent mitgeteilt werden, um einer etwaigen Überforderung der Kursteilnehmer:innen vorzubeugen (und damit auch den Betreuungsaufwand zu minimieren, denn überforderte Teilnehmer:innen bedürfen einer engmaschigen Begleitung, damit sie den Kurs absolvieren können) und so auch die Studiendengrundgesundheit im Blick zu behalten. Abgrenzungsstrategien gewinnen damit seitens der Dozent:innen ebenso an Bedeutung wie studierendenseitige Aspekte der Selbstorganisation. Diese Aspekte haben durch die pandemiebedingte Verlagerung vieler Lehr-Lern-Aktivitäten in den Online-Raum an alltagspraktischer Relevanz gewonnen und sind auch bei den Akteur:innen verstärkt ins Bewusstsein gerückt.

Fazit und Ausblick

Welche Schlussfolgerungen können nun aus den hier gewonnenen Ergebnissen für die Lehrer:innenbildung und die damit einhergehende zukünftige Forschung abgeleitet werden? Mit Blick auf die Evaluationsergebnisse beider Blended-Learning-Szenarien kann festgehalten werden, dass dieses Format zur Vermittlung von Beratungskompetenz im schulischen Kontext positiv angenommen wird. Vor dem Hintergrund der Asynchronität beider Kurse und der damit nur gering ausgeprägten Interaktion der Teilnehmer:innen im Rahmen der Lehrveranstaltungen kann es für zukünftige Forschung erkenntnisreich sein, den Einfluss der persönlichen Interaktion und kooperativer Lernformen auf den Kompetenzgewinn der Studierenden zu untersuchen. Auch die Frage nach der sinnvollen Ausgestaltung einer Digitalisierung des traditionellen Lernraums wie der Spezialisierung des digitalen Lernraums nimmt hierbei eine wichtige Rolle ein.

Auch für Einsatzmöglichkeiten außerhalb der Hochschule können diese Ergebnisse für die Lehrer:innenbildung Denkanstöße darstellen. So bieten Blended-Learning-Szenarien als alternatives Lehr-Lern-Format beispielsweise auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen (dritte Phase

der Lehrer:innenbildung) zeitliche und örtliche Flexibilität, was Lehrpersonen *on the job* erweiterte Möglichkeiten zur Teilnahme eröffnet. Ebenso stellt eine Adaptivität, wie vorab im Rahmen der Fallbeispiele beschrieben, eine Chance dar, Fort- und Weiterbildungsangebote an die Bedürfnisse einzelner Teilnehmer:innen anzupassen und somit individualisierte Lernangebote auch in (Aus-)Bildungsphasen jenseits der Hochschule zu ermöglichen.

Schlagwörter

Blended Learning, Hochschullehre, Lehrer:innenbildung, Beratungskompetenz, Adaptivität

Literatur

- Baumgartner, Peter (2008): Blended Learning Arrangements. In: Beck, Uwe/Sommer, Winfried/Siepmann, Frank (Hrsg.): E-Learning & Wissensmanagement. Jahrbuch 2008. Karlsruhe: KKA, S. 10–17.
- Bellhäuser, Henrik/Lösch, Thomas/Winter, Charlotte/Schmitz, Bernhard (2016): Applying a web-based training to foster self-regulated learning – Effects of an intervention for large numbers of participants. *The Internet and higher education*, 31S. 87–100.
- Gabriel, Sonja (2014): Individualisieren lernen – LehrerInnenbildung mit und über Online-Tools. Evaluation eines österreichischen Blended-Learning-Kurses. In: *Medienimpulse*, Jg. 52, Nr. 2, S. 1–19.
- Getto, Barbara/Kerres, Michael (2018): Digitalisierung von Studium und Lehre: Wer, warum und wie? In: van Ackeren, Isabell/Kerres, Michael/Heinrich, Sandrina (Hrsg.): *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen: strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Waxmann-E-Books: Didaktik, Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 17–34.
- Hodges, Charles/Moore, Stephanie/Lockee, Barb/Trust, Torrey/Bond, Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Online: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (01.08.2023).
- Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2020): Vom E-Learning zur Digitalisierung. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anna Maria/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): *Vom E-Learning zur Digitalisierung: Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Medien in der Wissenschaft, Band 76. Münster/New York: Waxmann, S. 23–36.
- Kattoua, Tagreed/Al-Lozi, Musa/Alrowwad, Ala'aldin (2016): A review of literature on e-learning systems in higher education. In: *International Journal of Business Management and Economic Research*, 7, S. 754–762.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.

- Mayer, Richard E. (2017): Using multimedia for e-learning. In: Journal of Computer Assisted Learning, 33, S. 403–423.
- Ojstersek, Nadine (2007): Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Medien in der Wissenschaft, Band 41. Münster: Waxmann.
- Reinmann, Gabi (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst.
- Reinmann, Gabi/Florian, Alexander/Häuptle, Eva/Metscher, Johannes: Wissenschaftliche Begleitung von Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Konzept, Methodik, Ergebnisse, Erfahrungen und Empfehlungen am Beispiel „Intel Lehren – Aufbaukurs Online“. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Sauer, Daniela (2019): Professionelle Beratung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, UTB, S. 642–651.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2011): E-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Veränderte Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen. Beiträge zur Lehrerbildung, 29 (2), S. 260–71.
- Wild, Rosemary H./Griggs, Kenneth A./Downing, Tanya (2002): A framework for e-learning as a tool for knowledge management. In: Industrial Management & Data System, 102 (7), S. 371–80.

Fußabdrücke von Lernprozessen: Reflexion von Online-Lernumgebungen mit der qualitativen Methode „Footprints of Emergence“ am Beispiel eines Online-Kurses des Selbstlernzentrums

Anja Horn und Dorit Günther

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Einleitung: emergentes Lernen in Online-Lernumgebungen

Beim Gestalten von Online-Lernumgebungen stellen sich Kursdesigner:innen und Lehrende oftmals die Frage, in welchem Maße räumliche und didaktische Strukturierungen (präskriptive Elemente) für die Lernenden hilfreich sind und wie viele Freiheitsgrade (Offenheit), Auswahl- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu gewähren sind, ohne dass das Lernerlebnis zu Überforderung führt. Einen Ansatzpunkt bietet die Reflexionsmethode „Footprints of Emergence“ von Williams, Mackness und Gumtau (2012), bei der die Lernenden eine Selbsteinschätzung geben zu ihrem Lernprozess in einer bestimmten Online-Umgebung und ihrem erlebten Grad von „emergentem Lernen“¹ – verstanden als ein Lernen, das durch bestimmte Freiräume unerwartet Auftretendes erlaubt und zu unvorhergesehenen Ergebnissen führen darf und aus dem die lernende Person mit einer persönlichen Weiterentwicklung hervorgeht.

Das Selbstlernzentrum² an der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) hat diese Methode erprobt, um über das qualitative Feedback einen Einblick in die Lernprozesse der Teilnehmer:innen an Online-Kursen zu erhalten und Impulse für die Verbesserung der Online-Kurs-Gestaltung zu gewinnen. Das Angebotsportfolio des Selbstlernzentrums zielt auf die Förderung der Selbstlernkompetenzen Studierender ab – hierbei gibt es Berührungspunkte zwischen den Konzepten von selbstgesteuertem und emergentem Lernen – und beinhaltet neben einer Seminarreihe und Coachingangeboten die Online-Kursreihe eDSL.

¹ Wörtlich übersetzt bedeutet „emergent“ (im Kontext von Bildung): entstehend, unerwartet, neu auftretend, plötzlich aufbrechend; unter dem englischen Begriff „emergence“ wird eine Weiterentwicklung durch ein Hervortreten von neuen Qualitäten der lernenden Person verstanden. Im Zusammenhang mit „emergence“ ist auf das Prinzip von „serendipity“ zu verweisen, also das Auftauchen von Neuem durch das unvermutete „Stolpern“ über neue Gedanken in einer Diskussion, beim Lesen oder auch beim Internetsurfen, was in offen gestalteten Lernumgebungen vermehrt auftreten kann.

² Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt>

Diese Angebote werden gerahmt von einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur Erprobung, Anwendung und Weiterentwicklung bestehender virtueller Lernumgebungen hinsichtlich der methodisch-didaktischen und räumlichen Gestaltung.

Die Reflexionsmethode „Footprints of Emergence“ wurde bei den eDSL-Kursen eingesetzt, um zu erforschen, inwieweit indirekte Förderung des selbstgesteuerten Lernens unter Einbezug individueller Lernziele und -wege in Online-Räumen möglich ist. Hierbei erstellten die Kursteilnehmer:innen „Fußabdrücke“ (Footprints) von ihren Lernprozessen und gaben damit eine differenzierte (Selbst-)Einschätzung zu 25 speziell auf das Lernen im Online-Raum ausgerichteten Faktoren.

Im Folgenden wird vorgestellt, wie die Methode „Footprints of Emergence“ funktioniert, wie sie bei dem betreuten Online-Kurs „Online-Kommunikation und -Moderation“ (OKuM) des Selbstlernzentrums eingesetzt wurde und welche Erfahrungswerte dabei gesammelt wurden.

Methode „Footprints of Emergence“ und emergentes Lernen

Entwickelt von Roy Trevor Williams, Jenny Mackness und Simone Gumtau (2012), erlaubt die qualitative Reflexionsmethode „Footprints of Emergence“ im Vergleich zu herkömmlichen, auf die Ergebnisse des Lernens fokussierten Evaluationsverfahren *multidimensionale Aussagen* zum Verhältnis Lehrperson, Lernsetting und Lernendenerwartungen. Die Footprints zielen darauf ab, das Lehrsetting ganzheitlich zu erfassen und das komplexe Zusammenspiel von Lehrdesign, Lehrperson und Studierenden sichtbar zu machen (vgl. Pauschenwein/Reimerth/Pernold 2013, S. 318). Die Kernfrage der „Footprints of Emergence“ bildet das Zusammenspiel zwischen emergentem (offenem, selbstbestimmtem) und präskriptivem (vorgeschriebenem) Lernen.

“Emergent learning is likely to occur when many self-organising agents interact frequently and openly, with considerable degrees of freedom, but within specific constraints; no individual can see the whole picture; and agents and system co-evolve.” (Williams/Karousou/Mackness 2011, S. 45)

Emergentes Lernen entsteht in der Interaktion von Lernenden und Lernressourcen dann, wenn die Lernenden ihren Lernprozess und ihre Lernziele zu einem gewissen Maß selbst bestimmen können. Idealtypische, offen gestaltete Szenarios für emergentes Lernen geben den Kursteilnehmer:innen Freiheitsgrade zur persönlichen Selbstentfaltung, unterstützen soziale Prozesse der Teilnehmer:inneninteraktion, erlauben Unvorhergesehenes und stellen den Raum für überraschende Querverbindungen zur Praxis, zur Fragestellung und zu Anwendungen bereit (vgl. Pauschenwein/Reimerth/Pernold 2013, S. 319). So können die Teilnehmer:innen z. B. Einfluss auf Themen und Aufgaben nehmen, etwa indem sie Dinge auswählen können, etwas Neues vorschlagen oder Inhalte und Fragestellungen auslassen dürfen.

Zudem wird emergentes Lernen oftmals in Verbindung gesehen mit einem sich weiterentwickelnden Lernraum, in dem Lehrende und Lernende wechselseitig voneinander lernen.

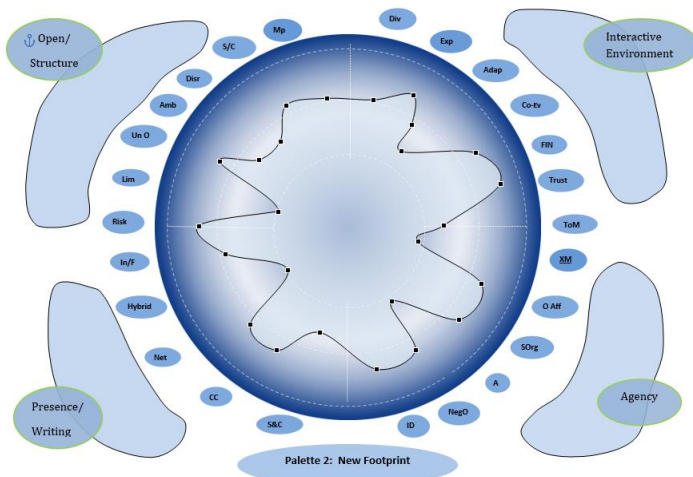


Abbildung 1: Ursprüngliches topografisches Modell. Die Blauschattierungen deuten die Übergänge zu den benachbarten Core Principles an (Grafik: Williams/Mackness/Gumtau 2012, Table 3a, 3b)

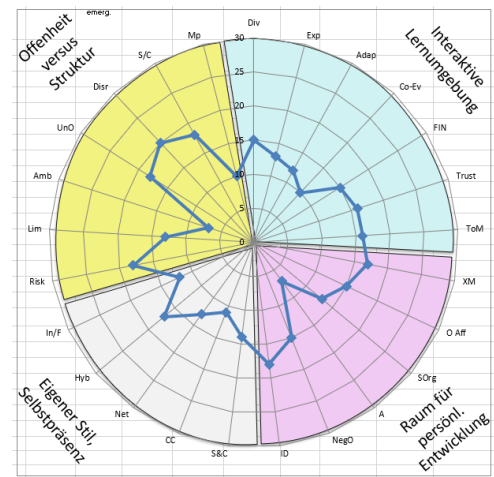


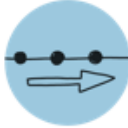





Abbildung 2: Darstellung von Jutta Pauschenwein (2014a, S. 27) mit Zahlenwerten und farblicher Unterteilung in Themencluster

Zur Vorgehensweise: Die Footprint-Methode gibt 25 (online-)lernrelevante Faktoren vor, die Aussagen darüber zulassen, ob und wie Lernen in dem gegebenen Setting abläuft. Die Faktoren sind gebündelt in vier Themencluster: 1. *interaktive Lernumgebung* (untersucht, wie das offene/geschlossene Design des Lehrraums umgesetzt und der Kurs betreut wird), 2. *Raum für persönliche Entwicklung* (untersucht, inwieweit die Lernenden eigene Kompetenzen in den Lernprozess einbringen oder entwickeln können), 3. *eigener Stil, Selbstpräsenz* (untersucht, inwieweit die Lernenden allein und im Netzwerk ihren Stil erforschen können) sowie 4. *Offenheit versus Struktur* (untersucht die kreative Spannung zwischen Offenheit und Struktur in der Lernumgebung) (vgl. Pauschenwein/Reimerth/Pernold 2013, S. 320 ff., Pauschenwein 2020).

Um einen Footprint zu erstellen, ordnet die lernende Person jedem der 25 Faktoren einen Wert von 1 bis 30 Punkten zu und trägt diese Punkte als Markierung in eine Palettenvorlage ein. Ursprünglich als Vorlage in Anlehnung an eine topografische Geländekarte mit Erhebungen (hell) und Senkungen (dunkel) konzipiert, bilden die Punktmarkierungen einen Graphen: den Footprint.

Entscheidend ist, an welcher Stelle die Lernenden ihre Markierung zwischen Palettenzentrum und -rand platzieren. Als Kategorien dienen die sechs sogenannten *Core Principles* (vgl. Williams/Mackness/Gumtau 2012, Table 3a, 3b). Sie lauten: präskriptiv, süß, medium, sauer/scharf, am Rande zum Chaos, chaotisch. Die Punktmarkierungen werden wie folgt ausgewertet: Bezieht die Footprint-Ersteller:in einen Faktor mit einem Wert zwischen 1 und 10, wird das Lernen als vorgegeben eingestuft. Liegen die Punktmarkierungen in den Bereichen „süß“ (Werte 11 bis 16), „medium“ (Werte 17 bis 22) und „sauer/scharf“ (Werte 23 bis 28), war für die lernende Person, die diesen Footprint erstellt hat, emergentes Lernen möglich. Ab dem Wert 29 befindet sich die lernende Person am Rande zum Chaos, ab einem Wert von 30 ist das Lernen chaotisch (vgl. Williams/Mackness/Gumtau 2012, Table 3a, 3b, zitiert nach Pauschenwein/Reimerth/Pernold 2013, S. 319).

Die nachfolgende Übersicht enthält neben der Zuordnung der Punktwerte zu den Core Principles auch die Interpretation hinsichtlich des Lerndesigns und Lernerlebnisses (nach Pauschenwein 2020; die Palette folgt Pauschenwein, die Icons wurden vom Selbstlernzentrum erstellt):

Punkte	Markierung auf der Palette	Core Principle	Interpretation des Lerndesigns und Lernerlebnisses
1–10	Bereich innen/im Zentrum	präskriptiv (<i>prescriptive</i>) 	<i>Vorgeschriebenes Lerndesign</i> : Merkmale sind: wenig Offenheit, wenige Wahlmöglichkeiten, die Aufgaben müssen abgearbeitet werden, das Ergebnis steht oftmals fest.
11–16	Innerer hellblauer Bereich	süß (<i>sweet</i>) 	<i>Lernen als „sweet emergence“</i> : Das Lerndesign ist recht strukturiert, bietet jedoch Wahlmöglichkeiten und alternative Wege an. Die Lernenden befinden sich in ihrer Komfortzone, sie erleben eine Mischung aus Struktur und Offenheit, es kann Unvorhergesehenes geschehen.
17–22	Mittlerer weißer Bereich	medium (<i>medium</i>) 	<i>Lernen als „medium emergence“</i> : Die Lernenden erleben das Lerndesign (strukturiert, mit verstärkten Freiheitsgraden) teilweise als forderndes Lerndesign. Es braucht Eigeninitiative und Engagement (teils Anstrengung), um den eigenen Weg zu finden.
23–28	Äußerer hellblauer Bereich	sauer/scharf (<i>sour/sharp</i>) 	<i>Lernen als „sharp emergence“</i> : Das Lerndesign macht recht wenige Vorgaben, wodurch das Lernen teilweise als anstrengend empfunden wird. Manchmal liegt zu viel Verantwortung auf den Lernenden. Die Organisation des Lernprozesses und die Aufgabenstellungen brauchen Energie, die den Lernenden dann möglicherweise in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt fehlt.
29–30	Äußerer dunkelblauer Rand	am Rande zum Chaos (<i>close to chaos</i>) 	<i>Lernen am Rande zum Chaos</i> : Das Lerndesign hat wenig Struktur, und die Aufgabenstellungen sind so offen und komplex, dass den Lernenden nur noch wenig Zeit für die Inhalte übrig bleibt. Die Lehrpersonen unterstützen zu wenig.
> 30	Außerhalb vom Rand	chaotisch (<i>chaos</i>) 	<i>Chaotisches Lernen</i> : Überforderung, Lernen ist nicht mehr möglich, die Energie liegt in der Bekämpfung des Chaos, oder die Lernenden geben auf, ziehen sich zurück.

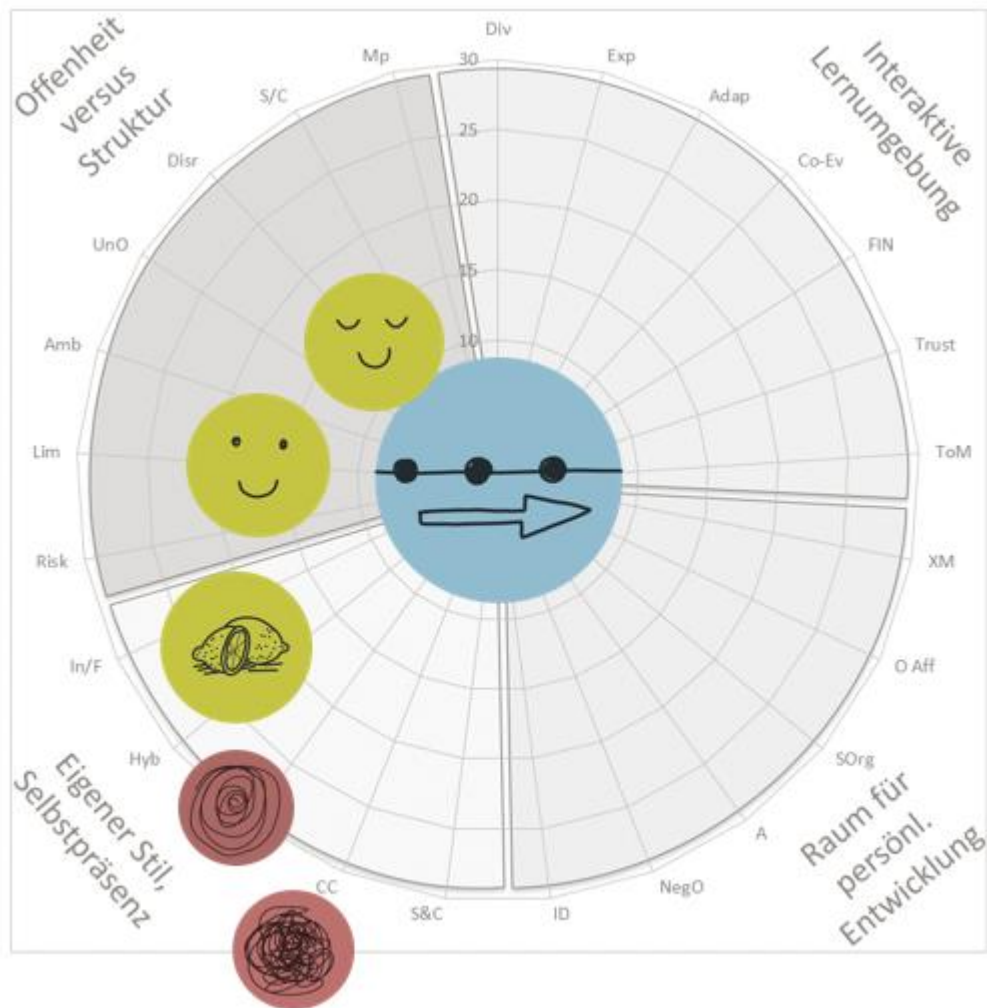


Abbildung 3: Footprint-Palette mit Platzierung der Core Principles, dargestellt durch die Icons³ des Selbstlernzentrums (eigene Darstellung mit der Palette nach Pauschenwein, mit ergänzten Icons)

Kontextinformation: die eDSL im Selbstlernzentrum der TUK

Die im Selbstlernzentrum der TUK im Jahr 2015 entwickelte und 2016 überarbeitete Online-Kursreihe „eDSL“⁴ orientiert sich inhaltlich an der Präsenzseminarreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL) und zielt auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen und die Weiterentwicklung der Selbstlernfähigkeiten der Studierenden ab. Die aus fünf Selbstlernmodulen und zwei betreuten Kursangeboten bestehenden eDSL ergänzen die DSL um den Schwerpunkt Lernen und Organisieren mit digitalen Tools. Angeboten wird die Online-Kursreihe über die Lernplattform OpenOLAT. Sie steht Präsenzstudierenden, Mitarbeitenden sowie Fernstudierenden der TUK kostenfrei zur Verfügung. Jedes eDSL-Modul enthält umfangreiches Kursmaterial sowie Übungs- und Reflexionsaufgaben. Korrekturen erfolgen durch den Abgleich mit Musterlösungen sowie Tutor:innen- oder Peer-Feedback.

³ Die fünf Icons zur Veranschaulichung der Core Principles wurden im Oktober 2020 eigens für die Präsentation auf der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ erstellt, wurden jedoch bei der Anwendung und Begleitforschung der Footprint-Methode nicht eingesetzt.

⁴ Detaillierte Informationen zu den einzelnen eDSL-Kursen und -inhalten: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/angebote/edsl/>.

Steckbrief: Online-Kurs „Online-Kommunikation und -Moderation“ (OKuM)

Über eine Gesamtdauerdauer von sechs Wochen liegt der Fokus des tutoriell begleiteten Online-Kurses auf der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Kommunikations- und Moderationsfähigkeiten durch das Erproben unterschiedlicher webbasierter Tools. In vier aufeinanderfolgenden Kursphasen werden die Teilnehmer:innen auf die Planung und Durchführung einer eigenen Moderation zu einem selbst gewählten Thema vorbereitet. Konzipiert nach dem im Kurs vorgestellten Fünfstufenmodell der E-Moderation von Gilly Salmon (2004)⁵ werden Wissensaufbau und -transfer und die Orientierung in der Online-Lernumgebung durch sogenannte vorgegebene *Activitys* angestoßen. Die Bearbeitung der *Activity*-Aufgabenstellungen und wechselnde Gruppenkonstellationen erfordern ein hohes Maß an Selbstorganisation und Initiative, sollen zu vielfältigem Austausch anregen und die Interaktion mit verschiedenen Kollaborationspartner:innen unterstützen. Die Kursumgebung wurde als klar strukturierter Raum konzipiert, der dabei jedoch im Sinne von emergentem Lernen Auswahlmöglichkeiten und Entfaltungs-(Spiel-)Räume bietet. Es ist ein Raum,

- der jedem:jeder Teilnehmer:in die Wahl der für sich persönlich relevanten Ressourcen und Themen ermöglicht,
- der zu eigenen Gedanken und Ideen inspiriert,
- in dem die Begegnung mit Hürden erprobt werden kann und
- in dem kreative Ideen zur Umsetzung der eigenen Moderation willkommen sind.

Bereitgestellte Checklisten, Ablaufpläne und Kursnewsletter dienen als Hilfsmittel zur Selbstorganisation.

Anwendung der „Footprints of Emergence“ auf OKuM

Die Footprint-Methode wurde im OKuM-Kurs eingesetzt, um herauszufinden, inwieweit das Kurssetting den Teilnehmer:innen emergentes Lernen ermöglicht hat. Die Zielsetzung lag darin, das Lernerlebnis der Teilnehmer:innen zu intensivieren, indem sie das Kurssetting im Zusammenhang mit den eigenen Lernerwartungen im Zuge der Footprint-Erstellung tiefgehend reflektieren (vgl. Salchinger/Pauschenwein 2016). Zudem sollte das Teilnehmer:innenfeedback den Kursverantwortlichen Impulse dafür geben, in welchen Aspekten das Kursdesign verbessert werden könnte, um die Qualität des Kurses hinsichtlich eines emergenten Lernerlebnisses zu erhöhen.

Die Footprint-Erhebung fand jeweils in der Kursabschlussphase zusätzlich zur quantitativen Online-Evaluationsbefragung statt. Zwischen 2019 und 2021 wurden in fünf OKuM-Durchläufen (zwei davon mit 17 TUK-Mitarbeiter:innen) insgesamt 61 Footprints erhoben. Im vorliegenden Beitrag stehen lediglich die Studierenden-Footprints aus den Kursrunden März 2019 und Juli 2020 im Fokus.

Die hohe Methodenkomplexität erforderte vor der Anwendung zunächst einen Probedurchlauf. Wissenschaftliche Hilfskräfte des Selbstlernzentrums prüften die Anleitung zum Zeichnen der Footprints auf Verständlichkeit. Die Erstellung der Footprints durch die Teilnehmer:innen erfolgte

⁵ Zudem stützt sich die konzeptionelle und didaktische Gestaltung dieses Online-Kurses auf die langjährige Erfahrung bei der Konzeption und Durchführung von Online-Seminaren im Fernstudienbereich des Distance and Independent Studies Center (DISC), bei dem das Selbstlernzentrum angesiedelt ist.

in der im Internet frei verfügbaren deutschsprachigen Excel-Vorlage⁶ von Jutta Pauschenwein, einer für Teilnehmer:innen und Kursleiter:innen einfacher zu bedienenden Variante der ursprünglichen Landkarte. Der Einsatz als obligatorische Reflexionsaufgabe im Kursbetrieb garantierte eine hundertprozentige Rücklaufquote.

Auswertung und Ergebnisse

Bereits in der ersten Auswertungsphase zeigte sich das Potenzial der Footprints. In Abbildung 4 sind exemplarisch prägnante Footprints dreier verschiedener Teilnehmer:innen zu sehen:

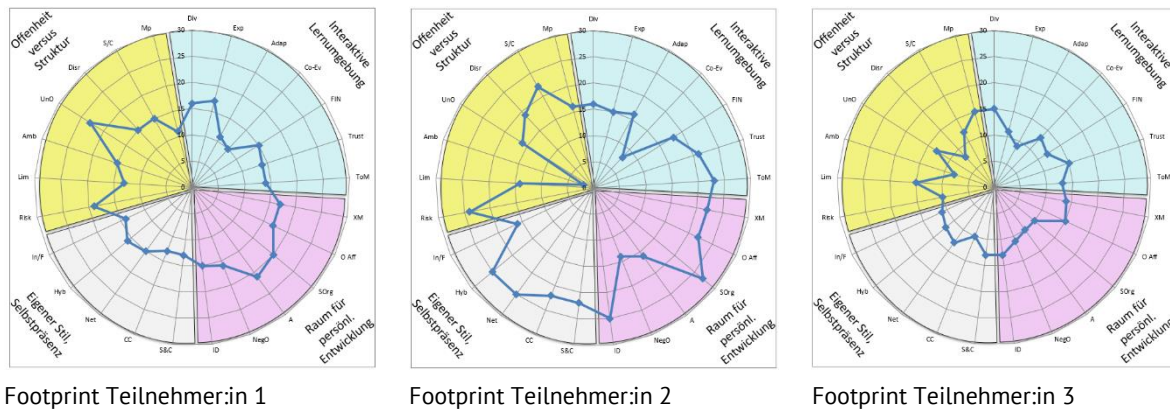


Abbildung 4: Beispiele von Footprints (Graphen: Jutta Pauschenwein)

Obwohl die Graphen stark in Form und Durchmesser variierten, wurde auf den ersten Blick deutlich, dass sie sich größtenteils im Bereich des emergenten Lernens befanden. Bei näherer Analyse fielen Ausbuchtungen nach innen und außen im Footprint 2 (Mitte) auf. Im nächsten Schritt folgte die Detail- und Vergleichsbetrachtung einzelner Faktoren, um solche „Ausreißer“ und Tendenzen zu ergünden.

Die Kursleitung erstellte einen *Erwartungs-Footprint*, um die Kursintention mit den Eindrücken der Teilnehmer:innen abzugleichen. Die Faktorenwerte der Teilnehmer:innen-Footprints wurden zusätzlich tabellarisch in einer Komplettübersicht dokumentiert. Darauf basieren die folgenden Abbildungen 5 und 6, die den Minimal- und Maximal- sowie den Durchschnittswert beider Kohorten im Vergleich darstellen. Überwiegend bewegten sich die Markierungen beider Kursdurchläufe in den Bereichen „süß“, „medium“ sowie „sauer/scharf“ und damit im Bereich des emergenten Lernens. „Präskriptiv“ war ebenfalls häufig vertreten.

⁶ Pauschenwein übersetzte die „Footprints of Emergence“ 2014 ins Deutsche. Die Materialien sind online zum Download verfügbar unter: <https://oer.fh-joanneum.at/zml/visualisierung-video/footprint-of-emergence/footprint-of-emergence-material/>.

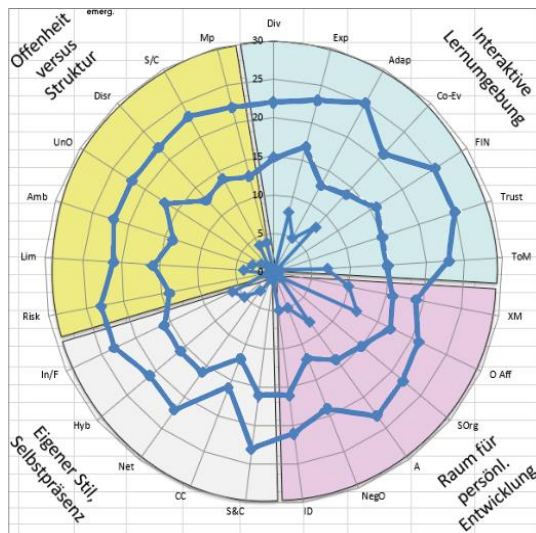


Abbildung 5: Minimal-, Durchschnitts- und Maximalwerte von OKuM März 2019 (12 Teilnehmer:innen) (eigene Darstellung, basierend auf der Palette von Jutta Pauschenwein)

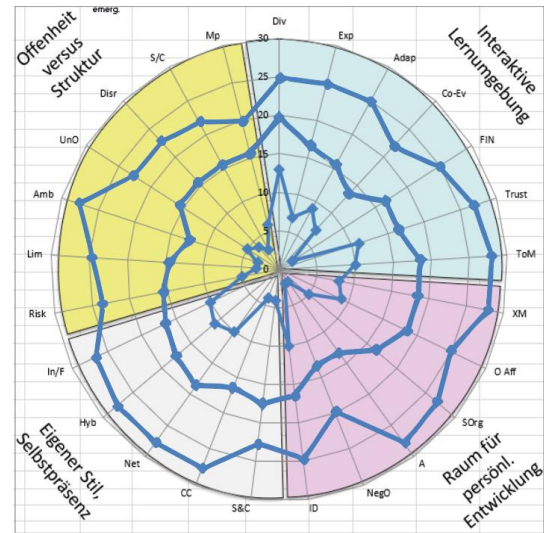


Abbildung 6: Minimal-, Durchschnitts- und Maximalwerte von OKuM Juli 2020 (18 Teilnehmer:innen) (eigene Darstellung, basierend auf der Palette von Jutta Pauschenwein)

Um einen tieferen Einblick zu geben, welche Faktoren bei der Einschätzung eines Lernerlebnisses im OKuM-Kurs herangezogen wurden, werden im Folgenden ausgewählte Faktorenwerte vorgestellt (die einzelnen Bandbreiten und Charakteristika sind der Tabelle „Cluster und Faktoren der Footprint-Methode“ in Pauschenwein/Reimerth/Pernold 2013, S. 320 f., entnommen):

- *Zweideutigkeit (Amb)*: „Haben die Aufgaben eine vorgegebene Bedeutung oder sind sie von den Lernenden interpretierbar?“ – Ergebnisauswertung: Die Mehrheit in beiden Teilnehmer:innenkohorten empfand die Aufgaben als „süß“. Da die Aufgabenstellungen ausführlich formuliert waren, überraschten die „vorgeschrieben“-Werte nicht. Die vereinzelt „sauer/scharf“-Markierungen erklärten sich durch die Textlänge und die Wahlmöglichkeiten.
- *Selbstkorrektur (S/C)*: „Gibt es eine hierarchische Kontrolle oder ist selbstorganisierte Korrektur möglich?“ – Ergebnisauswertung: Die Markierungen befanden sich zumeist im Bereich „süß“. Mit angeleiteten Selbst- und Peer-Reflexionsphasen sowie tutoriellem Feedback übten sich die Teilnehmer:innen in der Eigeneinschätzung und Selbstwahrnehmung. Die Erprobung wurde innerhalb der geschützten Kursumgebung insgesamt als angenehm wahrgenommen.
- *Selbstorganisation (Sorg)*: „Ist die Lernorganisation hierarchisch vorgegeben oder organisieren die Lernenden den eigenen Lernprozess selbst?“ – Ergebnisauswertung: Hierbei zeigte sich im Juli 2020 eine ausgewogene Verteilung auf alle Bereiche. Die Selbstorganisation – im Kurs u. a. durch bereitstehende Hilfsmittel unterstützt – wurde einerseits als instruiert oder genau richtig, andererseits als moderat wahrgenommen.
- *Identität (ID)*: „Sind Rollen vorgeschrieben oder können eigene Fähigkeiten und Rollen entwickelt werden?“ – Ergebnisauswertung: Da alle Markierungen – bis auf vereinzelt „vorgeschrieben“ und „sauer/scharf“ – unter „medium“ und „süß“

zu verbuchen sind, fanden die Teilnehmer:innen laut ihrer Selbsteinschätzung Raum zur persönlichen Entfaltung vor.

- *Vertrauen (Trust)*: „Fördert der Raum kompetitives Selbstinteresse oder gegenseitigen Respekt und gemeinsames Wachstum?“ – Ergebnisauswertung: Im Vergleich zu März 2019 bewegten sich die drei Kurven der Juli-2020-Gruppe innerhalb des emergenten Lernens und bestätigten, dass gemeinsames Wachstum möglich und respektvoller Umgang im OKuM-Kurs gegeben war.
- *Umgebung passt sich an (Adap)*: „Handelt es sich um eine standardisierte, fixierte Umgebung oder ist diese beweglich, diskutierbar, veränderbar?“ – Ergebnisauswertung: Die März-2019-Gruppe empfand die Umgebung als standardisiert; die zu „süß“ tendierenden Werte lassen allerdings vermuten, dass dennoch bewegliche, veränderbare Elemente im Raum vorzufinden waren. Die Juli-2020-Teilnehmer:innen empfanden das Lernen in der Umgebung als angenehm flexibel.
- *Network (Net)*: „Ist die Zusammenarbeit formalisiert und institutionalisiert oder ermöglicht sie zufällige, überraschende Begegnungen?“ – Ergebnisauswertung: Wie erwartet, wurden die im Kursverlauf wechselnden Online-Kommunikationspartner:innen und Gruppenkonstellationen in beiden Kohorten von der Mehrheit als „süß“ und „medium“ bewertet. Den „sauer/scharf“-Markierungen der Juli-2020-Kursdurchführung ist zu entnehmen, dass die Vielfalt für fünf Teilnehmer:innen eine Herausforderung darstellte, die unter Anstrengung zu bewältigen war.

Die Analyse der Footprints zeigte, dass das OKuM-Lernsetting selbstbestimmtes Lernen unterstützt und fördert. Zudem bestätigte sich die Individualität von Lernprozessen innerhalb einer einzigen Online-Veranstaltung. Die Juli-2020-Teilnehmer:innen schienen das Lernsetting als weniger vorgeschrieben und somit offener zu empfinden als die 2019-Teilnehmer:innen, was sich nicht zuletzt durch kleinere „Renovierungsarbeiten“ im Kurs zwischen beiden Durchläufen erklären lässt.

Trotz vorgegebener Kursstrukturen haben die Teilnehmer:innen Freiheitsgrade zur Selbstorganisation vorgefunden und eine eigene Zielverfolgung erprobt und genutzt. „Sauer/scharf“-Angaben wiesen auf vereinzelte (größere) Lernherausforderungen hin.

Dass in den Footprints der Teilnehmer:innen Markierungen in den Bereichen „am Rande zum Chaos“ und „chaotisch“ ausgeblieben sind, ließ die Schlussfolgerung zu, dass die Anstrengungen im Kurs die Teilnehmer:innen zu Bewältigungshandlungen bewegten, nicht jedoch zum Kursabbruch.

Insgesamt zeigte sich, dass sich die Teilnehmer:innen-Footprints mit den Erwartungen der Kursleitung in großen Teilen deckten. Somit war in nur geringem Maße ein Handlungsbedarf zur Verbesserung des Kursdesigns ersichtlich.

Beim Vergleich der Durchläufe 2019 und 2020 ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Kursumgebung auf die Wahrnehmung der Teilnehmer:innen einwirkt, sondern auch die für jeden Kursdurchlauf spezifische Teilnehmer:innenzusammensetzung, was zu unterschiedlichen sozialen

Gruppendynamiken und Interventionen seitens der Kursmoderation führen kann, was die Erlebnisqualität des Kurses insgesamt verändern kann trotz (weitgehend) gleicher Kurskonzeption und -umgebung.

Handlungsmaßnahmen und offene Fragen

Auswertung und Interpretation der Erhebungsergebnisse unterscheiden sich in der Breite des Evaluationsgegenstands und im Auswertungsumfang von herkömmlichen quantitativen Evaluationsansätzen. Im Rahmen von OKuM wurden daher lediglich die Extreme („chaotisch“ und „am Rande zum Chaos“ auf der einen Extremseite des Spektrums sowie „präskriptiv“ auf der anderen Seite) sowie (zu) häufige Nennungen im Bereich „sauer/scharf“ als Indikatoren für dringenden Handlungsbedarf festgelegt. Aus der Auswertung der Footprints aus den Durchläufen 2019 und 2020 ließ sich ableiten, dass beim OKuM-Kursdesign derzeit kein (umfassender) Anpassungsbedarf besteht, da auf Basis des Teilnehmer:innenfeedbacks keine konkreten „Problemstellen“ identifiziert werden konnten. Auch konkrete Impulse, dass modifizierte oder verstärkte Unterstützungsmaßnahmen zur Verbesserung des Lernerlebnisses in der Kursumgebung nötig seien, ließen sich (noch) nicht aus den Footprints gewinnen. Die Ergebnisse boten dennoch Anlass zur Überprüfung und Umformulierung von Aufgabenstellungen und Kursmitteilungen, zu einer Erweiterung des Angebots von Online-Kommunikationstools, zu Visualisierungen sowie zu geringen Umstrukturierungsarbeiten in der Kursumgebung auf OpenOLAT.

Offen bleibt die Frage, ob und welche Maßnahmen auf „Ausreißer“ – also auf Einzelwerte – in den Footprints in Hinblick auf den gesamten Kurs folgen sollten. Zu berücksichtigen ist, dass es höchst subjektiv und individuell ist, unter welchen Bedingungen Lernen als „emergent“ wahrgenommen wird. Freiheitsgrade können emotional je nach Persönlichkeit der lernenden Person als mehr oder minder angenehm empfunden werden. Die eigene Komfortzone zu verlassen und sich in einer wenig vorstrukturierten Lernumgebung einer Herausforderung zu stellen und mit Selbststeuerung sowie -motivation einen eigenen Lernweg oder eine eigene Lösung zu finden, kann durchaus (aus Lehrendensicht) einen großen Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs für die lernende Person bedeuten. Sie selbst empfindet solch einen herausfordernden Lernprozess jedoch womöglich als anstrengend (energieraubend) und eher unangenehm.

Eine Möglichkeit – wie sie bereits in OKuM angewendet wird – ist, den Grad der Strukturierung Stück für Stück (oder in klar gekennzeichneten Phasen) aufzulockern, also den Kursteilnehmer:innen in der Eingangsphase einen leichten Einstieg und gute Orientierung durch eine klare Struktur und leichtere Aufgaben zu geben, um dann im weiteren Verlauf mehr Offenheit und Herausforderungen anzubieten. Denkbar ist zudem, dass die Teilnehmer:innen bei bestimmten Aufgaben die Auswahl haben, ob sie diese nach einer vorgeschlagenen Struktur oder mit mehr Eigenständigkeit kreativ bearbeiten. (Zu beachten ist hierbei jedoch, dass sich der Betreuungsaufwand in einem realistischen Rahmen bewegt. Zu viele Individuallösungen und Sonderwünsche stellen erhöhte Anforderungen an die Lehrperson.) Zu erproben lohnt sich des Weiteren die Erweiterung des Kursangebots um die Möglichkeit einer Reflexionsphase zwischen Lehrperson und Teilnehmer:innen, in der Freiheitsgrade und die Grenzen zur Überforderung explizit thematisiert werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Footprint-Methode wurde das Gefüge zwischen emergenten und präskriptiven Lernaktivitäten innerhalb der Online-Lernumgebung des Kurses OKuM in den Blick genommen. Die Lernenden profitierten von der Methode, indem sie ihre eigenen Lernerwartungen und Ansprüche an Lernsetting und -raum sowie ihren Lernprozess intensiv reflektierten. Für die Kursgestalter:innen und Lehrpersonen waren die von den Teilnehmer:innen erstellten Footprints eine Form des Feedbacks, das für die Evaluierung des didaktischen Konzepts und die Kursgestaltung herangezogen wurde.

Die Methode „Footprints of Emergence“ erwies sich in der Erprobung als ein Reflexionstool mit großem Potenzial. Die Ergebnisse zeigten, wie (selbstbestimmtes) Lernen in einer Kursumgebung von mehreren Individuen empfunden wird und wie sie auf die Gestaltung und Strukturen im selben Raum entsprechend der eigenen Lernbiografie und ihren Erwartungen reagieren.

Bei der Durchführung ist die hohe Komplexität der „Footprints of Emergence“ zu berücksichtigen. Dies schlägt sich vor allem in der intensiven Auswertungszeit und in den komplexen Aufgabenbeschreibungen mit Anfälligkeit für Fehlinterpretationen während der Anwendung der Methode nieder. Dennoch boten die „Footprints of Emergence“ eine eindrucksvolle, mehrdimensionale Momentaufnahme persönlicher Lernerlebnisse im Rahmen des OKuM-Kurses. Die Reflexionserfahrung hat den Teilnehmer:innen gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, eine Sensibilität für die eigenen Lernbedürfnisse und -handlungen mit besonderem Blick auf vorgefundene Online-Lernsettings und die darin gebotenen Möglichkeiten zu entwickeln.

Schlagwörter

Footprints of Emergence, Reflexion, selbstorganisiertes Lernen, Evaluation, Online-Lernen, Online-Lernumgebung, Selbststeuerung, Vorstrukturierung versus Offenheit

Literatur

Pauschenwein, Jutta/Reimerth, Gudrun/Pernold, Erika (2013): Footprints of Emergence. Eine aussagekräftige Evaluierungsmethode für moderne Lernszenarien. In: Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Münster: Waxmann, S. 318–325.

Pauschenwein, Jutta (2014): All my footprints. In: Evaluierung offener Lernszenarien. Tagungsband zum 13. E-Learning Tag der FH Joanneum am 17. September 2014, S. 22–34. Online: https://cdn.fh-joanneum.at/media/2016/04/Tagungsband_ELT2014.pdf (01.08.2023).

Pauschenwein, Jutta (2020): Footprint of emergence – Material. Online: <https://oer.fh-joanneum.at/zml/visualisierung-video/footprint-of-emergence/footprint-of-emergence-material/> (01.08.2023).

Salchinger, Beate/Pauschenwein, Jutta (2016): Facilitating the transformation of students into physiotherapy professionals through reflective practice and Footprints of Emergence. In: Physiotherapy, 102(1). Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0031940616303480?via%3Dihub> (01.08.2023).

Fußabdrücke von Lernprozessen: Reflexion von Online-Lernumgebungen mit der qualitativen Methode „Footprints of Emergence“ am Beispiel eines Online-Kurses des Selbstlernzentrums

Salmon, Gilly (2004): E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online: The Key to Online Teaching and Learning. 4. Ausgabe. London: Taylor & Francis.

Williams, Roy Trevor/Karousou, Regina/Mackness, Jenny (2011): Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(3), S. 39–59. Online: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/883/1686> (01.08.2023).

Williams, Roy Trevor/Mackness, Jenny/Gumtau, Simone (2012): Footprints of Emergence. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(4), S. 49–90. Online: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1267> (01.08.2023).

Seminarreihe Diemersteiner Selbstlertage im Online-Semester. Ein Werkstattbericht

Katharina Gries und Dino Čubela

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

1 Einleitung

Um die Selbstlern- und Selbstführungsfähigkeiten der Studierenden der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) zu fördern, stellt das dort angesiedelte Selbstlernzentrum¹ ein Portfolio entsprechender Unterstützungsangebote bereit. Zu diesen Angeboten zählt die Seminarreihe Diemersteiner Selbstlertage (DSL), an der Präsenzstudierende der TUK bereits seit dem Wintersemester 2010/2011 teilnehmen können. Durch die Pandemiesituation wurden die erfahrungsorientierten Präsenzseminare ab Mitte des Jahres 2020 in einen Online-Modus („DSL-online“ genannt) übertragen. Diese Umgestaltung wird im Folgenden näher beschrieben.

2 DSL-online: Umgestaltung der Diemersteiner Selbstlertage im Online-Semester

Bei den Diemersteiner Selbstlertagen handelt es sich um eine dreistufige Seminarreihe, die vom Selbstlernzentrum konzipiert und von 2010 bis Ende 2020 von vornehmlich freiberuflichen Trainer:innen durchgeführt wurde. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums haben die Seminare organisatorisch und fachlich begleitet und punktuell auch selbst die Trainer:innenrolle übernommen. Das Angebot unterstützt Studierende beim Erwerb und der Vertiefung von studienbezogenen Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen (vgl. Arnold 2010)² und fördert damit auch deren Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen. Dabei liegt der Fokus auf dem Lernprozess der einzelnen Studierenden (vgl. Dietz/Kuhn/Haberer 2017, S. 172).³ Die Seminare sind interaktiv gestaltet, finden in kleinen, heterogenen Gruppen statt (maximal 3 Gruppen mit je 15 Studierenden) und tragen zur Reflexion des eigenen Lernprozesses der Studierenden bei (vgl. Herwig/Völpel/Zwecker 2014, S. 390). Die inhaltlichen Schwerpunkte der Seminarreihe lassen sich der Abbildung 1 entnehmen:

¹ Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt>.

² Arnold (2010) nimmt eine Kategorisierung der Kompetenzen in Lern-, Wissens- und Kommunikationskompetenz sowie in emotionale Kompetenz vor.

³ Zur Wirksamkeit des Angebots siehe den Beitrag von Knerr/Čubela im vorliegenden Tagungsband.



Abbildung 1: Seminarinhalte DSL (eigene Darstellung)

Die DSL finden regulär außerhalb des Campus im Tagungszentrum Villa Denis der TUK statt, das in Diemerstein bei Kaiserslautern liegt. Durch die abgeschiedene, idyllische Lage im Grünen und die modern ausgestatteten Lernräume stellt die Villa Denis als Lernort eine Abwechslung vom bekannten Studienalltag auf dem Campus dar. Auch die bewertungsfreie Workshopgestaltung (im Gegensatz zu Seminaren mit Leistungsbewertung) und der Umgang zwischen Trainer:innen sowie Studierenden auf Augenhöhe verleihen den DSL einen außergewöhnlichen und vom regulären Studienalltag losgelösten Charakter. Das Training bietet den Teilnehmer:innen einen geschützten (eingebettet in einen wertschätzenden Kommunikations- und Feedbackstil) und didaktisch begleiteten Erfahrungsraum – ohne Leistungsdruck und Angst vor (negativer) Bewertung – für das Ausprobieren von Neuem und für Selbsterfahrungen. Die aktivierenden und interaktiven Methoden und Übungen, beispielsweise Rollenspiele, und das Üben von Präsentationen in fächerübergreifenden Kleingruppen zielen auf Selbsterfahrung und Selbstreflexion der Studierenden ab. Soziale Kompetenzen werden z. B. durch Peer-Learning und -Feedback innerhalb der Gruppe unterstützt. So ermöglicht das Zusammenspiel von Lernräumen, Inhalten und Methoden eine besondere Trainingsatmosphäre, die das Reflexionsvermögen der Studierenden in Bezug auf sich selbst sowie die Interaktion mit Mitstudierenden fördert.

Aufgrund der Pandemie konnten die DSL ab März 2020 nicht mehr in Präsenz am angestammten Veranstaltungsort durchgeführt werden. Die Angebote sollten jedoch weiterhin für Studierende zugänglich sein. Daher wurden nach einer kurzen Konzeptionsphase (April bis Mai 2020) erstmalig Anfang Juni 2020 die DSL-online durchgeführt.

2.1 DSL zu DSL-online

Ziel war es, die DSL in einem Online-Format anbieten zu können, ohne auf den interaktiven Charakter zu verzichten. Daher wurden die DSL-online im Jahr 2020 weiterhin vornehmlich von freiberuflichen Trainer:innen in kleinen Gruppen (maximal zehn Personen) an zwei aufeinanderfolgenden Tagen, meistens am Wochenende, durchgeführt. Die Umsetzung der Seminare erfolgte über das Webkonferenzsystem BigBlueButton, eingebettet in einen Kurs in OpenOLAT. Die Nutzung von Gruppenräumen (Break-out-Räumen) in BigBlueButton und von kollaborativen Dokumenten (OnlyOffice, ebenfalls integriert in OpenOLAT) erlaubt es den Teilnehmer:innen, in Kleingruppen miteinander zu interagieren und zusammenzuarbeiten. Ergänzt wurden die synchronen

Seminareinheiten durch bereits bestehende Selbstlernmodule (eDSL), die als Erweiterung des regulären DSL-Präsenzangebots im Rahmen der Projektförderung entstanden waren.

Die eDSL orientieren sich an den Inhalten der DSL und legen einen zusätzlichen Fokus auf die Unterstützung von Lern- und Studienorganisationsprozessen mit digitalen Medien (vgl. Dietze 2015, S. 323). Konzeptionell basieren die eDSL auf einer Kombination aus direkten und indirekten Förderansätzen. Nach Friedrich und Mandl (1997) wird selbstgesteuertes Lernen direkt gefördert, indem das Lernverhalten durch z. B. Lernstrategie-, Kontroll- und Selbstreflexionstrainings verbessert wird, während bei der indirekten Förderung die Lernumgebung von Bedeutung ist, dazu zählen die Gestaltung der äußeren Lernbedingungen und die Instruktionsmaßnahmen, beispielsweise Lernaufgaben und Methoden, die das Lernen begünstigen (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 254 ff.). Die Selbstlerneinheiten der eDSL ermöglichen eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und beinhalten Aufgabenstellungen und Reflexionsfragen. Dadurch können sich die Studierenden auf methodisch vielfältige Weise mit den Lerninhalten auseinandersetzen (vgl. Dietze 2015, S. 326) und ihren Lernprozess zeit- und ortsunabhängig in Eigenregie gestalten.

In einem ersten Umsetzungsschritt der DSL zum DSL-online-Format wurde der zeitliche Rahmen des regulären DSL-Präsenzangebots (zwei aufeinanderfolgende Tage à acht Stunden) beibehalten und der synchrone Veranstaltungsmodus durch kleinere Selbstlernphasen unterbrochen, in denen die Studierenden Themen der eDSL (wie Lerngewohnheiten, Präsentieren, Work-Life-Learn-Balance oder Zeit- und Selbstmanagement) zugleich selbstgesteuert und eigenständig bearbeiteten.

Des Weiteren konnten die Trainer:innen sowie die Studierenden durch die Einbindung der eDSL-Kursinhalte in das Seminar auf einheitliche und zentral verwaltete Materialien und Aufgabenstellungen zurückgreifen, die auch vor und nach dem Seminar zur Verfügung standen. Themen, die nicht bereits in den eDSL enthalten waren, beispielsweise Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten, wurden von den Trainer:innen im synchronen Modus vorgestellt. Studentische Hilfskräfte begleiteten die Seminare, unterstützten im Ablauf (z. B. bei der Zuweisung von Break-out-Räumen) und halfen bei technischen Problemen. Durch die alternierenden Phasen aus Kleingruppenarbeit und selbstständiger Auseinandersetzung mit den Inhalten der eDSL entstand ein interaktiver Seminarablauf, der gleichzeitig Raum zur individuellen Beschäftigung mit den dargebotenen Inhalten ließ und auch die synchrone „Meeting-Zeit“ an den zwei Seminartagen reduzierte. Die gemeinsame Meeting-Zeit wurde somit immer wieder unterbrochen, und die Kameras wurden in den Selbstlernphasen ausgeschaltet, um Erholungspausen für die Studierenden sowie die Trainer:innen von der Selbstansicht in Videokonferenzen und der eingeschränkten Bewegungsfreiheit zu schaffen, die u. a. als Gründe der Zoom-Fatigue angeführt werden (vgl. Fauville et al. 2021, S. 11; Bailenson 2021), die es zu vermeiden gilt.

Die Trainer:innen der DSL wurden konzeptionell in den Umstellungsprozess und die Diskussion über Umsetzungsaspekte einbezogen, wurden in den eingesetzten Online-Tools geschult und hatten Gelegenheit, ihre eigenen Kursmaterialien auf das neue Veranstaltungssetting abzustimmen.

2.2 Exemplarische Darstellung von Seminar I im Online-Format

Für alle drei DSL-online-Seminare wurde jeweils ein eigener Kurs in OpenOLAT eingerichtet. Im Folgenden werden exemplarisch der OpenOLAT-Kurs und der Aufbau der DSL-online am Beispiel von Seminar I dargestellt.

Die Studierenden finden im Kurs alle wichtigen Informationen zum Seminar und gelangen über den Kursbaustein „eVilla Denis“ zu einem der drei virtuellen Räume, in denen die jeweiligen Seminargruppen parallel stattfinden. Auf der gleichen Strukturebene werden auch alle Unterlagen und kollaborativen Dokumente abgelegt, die für den Semindurchlauf benötigt werden. Im Kurs wird zudem nach jedem Semindurchlauf ein Fotoprotokoll eingestellt, und die Studierenden finden eine Anleitung zum Anlegen eines Reflexionsportfolios, das im Anschluss an das Seminar zu erstellen ist. Um sich im Kurs besser zurechtzufinden und den Ablauf des Seminars kennenzulernen, hat das Selbstlernzentrum ein Einführungsvideo für die Teilnehmer:innen erstellt, das zu Beginn des Seminars gezeigt wird.



Abbildung 2: eVilla Denis (eigene Darstellung; Screenshot OpenOLAT: DSL-online-Seminar I)

Vor dem Besuch der DSL haben die Studierenden die Möglichkeit, den sogenannten Online-Selbstlern-Assistenten (OSA) durchzuarbeiten, der einen Anstoß zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens geben soll. Die Bedarfe, die aus den Ergebnissen der OSA-Beteiligung abzulesen sind, werden in die Gestaltung des Seminarablaufs einbezogen. Zu Beginn des Seminars wird außerdem besonderer Wert auf den Einstieg und das Kennenlernen gelegt. In einem Online-Seminar ist es von großer Bedeutung, eine angenehme Lernumgebung zu schaffen, in der die Teilnehmer:innen sich wohlfühlen. Sie sollen sich mit der Online-Umgebung vertraut machen und durch auflockernde Übungen die Funktionen der Tools (z. B. Umfrage, Whiteboard) testen. Möglicherweise vorhandene Hemmungen, z. B. die Kamera einzuschalten oder das Audio zu verwenden, können mithilfe von Übungen abgebaut werden, die eine angenehme Lernatmosphäre schaffen und dabei helfen, dass eine Lerngemeinschaft entsteht (vgl. eDSL-Kurs „Online-Kommunikation und -Moderation“).

Da sich Seminar I speziell mit den Themen „An der Uni ankommen“ und „Netzwerken“ befasst, unterstützt die beschriebene didaktische Gestaltung der Anfangsphase das onlinebasierte Kennenlernen und Netzwerken der Studierenden, was diese auch in ihrem Studienalltag, der zurzeit fast ausschließlich im Online-Modus stattfindet, anwenden können. Um zusätzlich zu den Gruppenarbeitsphasen den Kontakt zwischen den Teilnehmer:innen zu fördern, wird durch die Seminargestaltung auch der Kommunikationsprozess der Studierenden z. B. durch Diskussionsfragen oder Peer-Feedback unterstützt.

Nachdem die Studierenden im virtuellen Raum „angekommen“ sind und sich kennengelernt haben, werden sie auf Break-out-Räume aufgeteilt, um in Kleingruppen eine Aufgabe zum Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ zu bearbeiten. Dabei wird ihnen zur Ergebnissicherung eine Powerpoint-Datei zur Verfügung gestellt, an der sie kollaborativ arbeiten können. Nach dieser Gruppenphase stellen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse anhand der gestalteten Folien im Plenum vor. Im Anschluss gibt die Trainer:in den Studierenden weiteren Input zu diesem Thema.

Nach einer kurzen Pause erhalten die Studierenden die Aufgabe, sich mit den Abschnitten des eDSL-Kurses zum Thema „Aktiv und reflexiv lernen“ eigenständig auseinanderzusetzen und die dazugehörigen Lernaufgaben zu bearbeiten. Dies ermöglicht den Teilnehmer:innen das Erarbeiten von Grundlagenwissen zu Themen wie „Lernumgebung“ und „Studienalltag“. Wieder zurück im Plenum, leitet die Trainer:in die Teilnehmer:innen durch das Stellen von Fragen gezielt zur Reflexion und Diskussion über ihre jeweiligen eigenen Lernumgebungen und ihren eigenen Studienalltag an. Um nach einer längeren Mittagspause den Wiedereinstieg ins Seminar zu erleichtern, wird eine kleine Auflockerungsübung, beispielsweise gemeinsam eine Unterwasserwelt auf dem Whiteboard zu erschaffen, durchgeführt.

Zum darauffolgenden Themenblock „Einführung in Kommunikationsmodelle“ stellt die Trainer:in verschiedene Modelle vor. Angeregt durch Diskussionsfragen können die Studierenden von ihren eigenen Erfahrungen berichten oder auch über die Umfragefunktion in BigBlueButton zu bestimmten Aspekten Rückmeldungen geben, wodurch z. B. ein Stimmungsbild entsteht. Danach stellt die Trainer:in verschiedene Methoden und Techniken zum Zeit- und Selbstmanagement vor, und die Studierenden haben die Möglichkeit, jene auszuprobieren. So erstellen die Studierenden z. B. einen Wochenplan für die kommende Woche. Am Ende des Seminartags erfolgt eine Abschlussrunde mit einer Reflexion. Hier wird z. B. mit der Methode der Kofferreflexion erfragt, welche Methoden, Strategien und Aha-Momente die Studierenden vom Seminartag mitnehmen.

Der Aufbau des Seminars ermöglicht es den Studierenden, sich aktiv zu beteiligen. Der wertschätzende und kollegiale Umgangston der Trainer:innen ist auch im Online-Modus gegeben. Durch verschiedene Übungen können die Studierenden Methoden und digitale Tools ausprobieren, beispielsweise, ein digitales Kanban-Board zur Strukturierung des Studienalltags zu bauen. Durch die abwechslungsreiche Gestaltung des Seminarablaufs und die Übungen wird die Interaktion im virtuellen Workshopraum zu einem Erlebnis, das sich von den regulären Lehrveranstaltungen ab-

hebt. Trotz der physischen Distanz wird eine attraktive und angenehme Lern- und Arbeitsumgebung geschaffen. Viele Studierende beschrieben die Lern- und Arbeitsatmosphäre in den Reflexionsberichten und der Evaluation als „total ungezwungen“ und „sehr angenehm“⁴.

3 Evaluation und Erfahrungsberichte der DSL-online

Zur Qualitätssicherung und Angebots(weiter)entwicklung wird die Seminarreihe kontinuierlich evaluiert. Dazu wird ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der inhaltlich in drei separate Einheiten eingeteilt ist. Teil 1 besteht aus mehreren Items⁵ vom Likert-Typ (Fünferskala), die sich auf die zeitliche und räumliche Organisation, die methodische und didaktische Gestaltung, die Seminarinhalte, die Trainer:innen und auf den Gesamteindruck von den Seminaren beziehen. Teil 2 besteht aus offenen Fragen zum Seminar (z. B. positive und negative Ereignisse während des Seminars) sowie Single- und Multiple-Choice-Fragen dazu, wie die Studierenden auf das Angebot aufmerksam geworden waren und wie sie sich darüber informiert hatten. Im dritten Teil werden die soziodemografischen Angaben der Seminarteilnehmer:innen erhoben.

Die Auswertung der Angaben der Teilnehmer:innen zum Gesamteindruck von den DSL-online im Vergleich zu den DSL als Präsenzveranstaltung im Jahr 2019 sind der Abbildung 3 zu entnehmen:

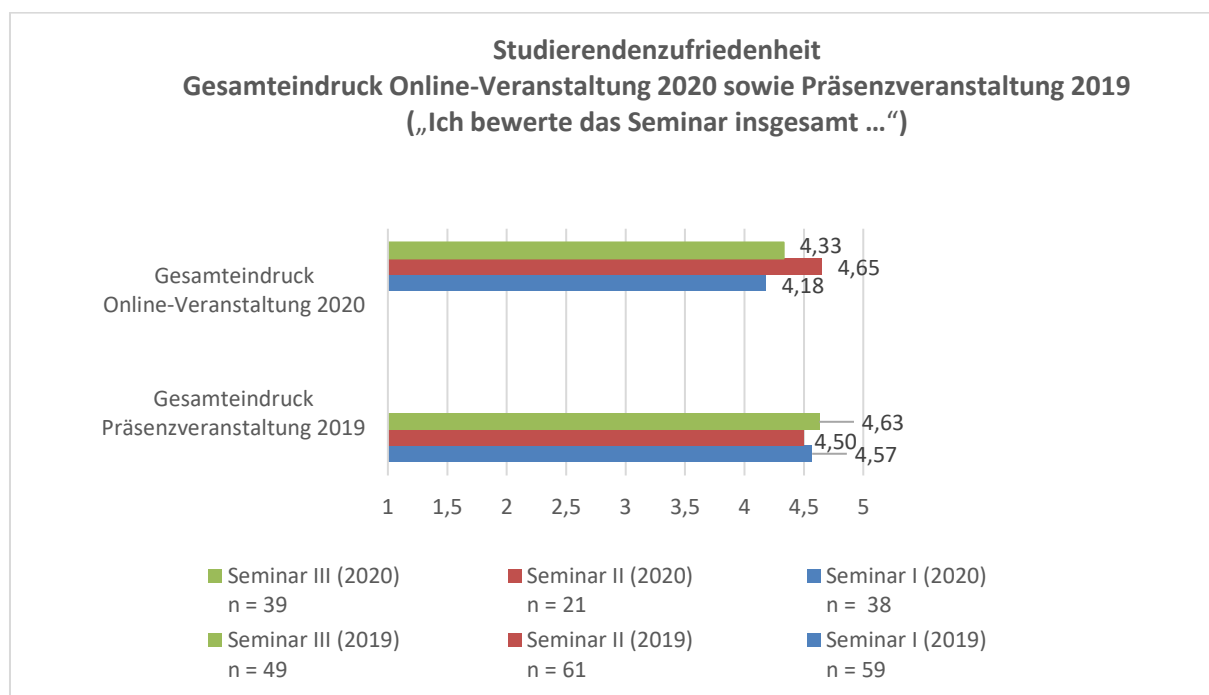


Abbildung 3: Überblick über die Gesamtbewertung Seminar I, Seminar II und Seminar III

Die Ergebnisse der Befragung, die sich auf die Seminargestaltung und Seminarorganisation beziehen, waren von besonderer Bedeutung für die Überarbeitung der Seminarreihe, da sie konkret das Handlungsfeld des DSL-Teams beschreiben und somit auch bewerten. Die Ergebnisse der Fragenkategorien „Seminargestaltung“ und „Organisation“ können der Tabelle 1 entnommen werden:

⁴ Antworten von Studierenden im Fragebogen zu der offenen Fragestellung „Das war gut“.

⁵ Bei Seminar I und Seminar II: 15 Items; bei Seminar III: 14 Items.

	Seminar I	Seminar II	Seminar III
Seminargestaltung	3,95	4,57	4,20
Organisation	4,12	4,45	4,24

Tabelle 1: Ergebnisse der Jahresevaluation 2020 DSL-online (n=98) für die Fragenkategorien „Seminargestaltung“ und „Organisation“ (Seminar I, Seminar II und Seminar III)

Neben dem bestehenden Evaluationskonzept (Kennzahlenerhebung, standardisierte Bewertungsbögen und Reflexionsberichte) wurden auch stichprobenartig Hospitationen des DSL-Teams als Qualitätssicherungsmaßnahme genutzt. Das mündliche Feedback der Studierenden beim Seminarabschluss wurde ebenfalls als Informationsquelle benutzt.

4 Perspektive und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse der DSL-online lassen darauf schließen, dass die Anpassung an den Online-Modus gelungen ist. Das bestätigen auch die mündlichen Rückmeldungen der Trainer:innen sowie der Seminarteilnehmer:innen.

Die Hospitationen der zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums in den DSL-online-Veranstaltungen haben ebenfalls eine entscheidende Rolle im Überarbeitungsprozess gespielt. Durch den Besuch der Seminare konnten Prozesse und Vorgänge – insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungsstände in der Online-Moderation der externen Trainer:innen – näher in den Blick genommen werden, die durch eine quantitative Befragung nicht erfasst werden konnten.

Aus den Evaluationsergebnissen (Abbildung 3) lässt sich ablesen, dass die Teilnehmer:innen mit der Gestaltung der DSL-online zufrieden waren. Auch wenn die DSL-online als Pandemielösung entstanden sind, wurden im Rahmen des Umgestaltungsprozesses methodische und konzeptionelle Ansätze etabliert, die auch in die zukünftige Gestaltung der Seminarreihe einfließen werden.

Die Erfahrungen, die durch die DSL-online gesammelt wurden, führten zur Entwicklung weiterer Seminare mit einem spezifischeren inhaltlichen Fokus: der DSL-Specials. Die DSL-Specials vertiefen Inhalte der DSL-Seminare auch im Hinblick auf die besondere Lehr-Lern-Situation in Pandemiezeiten. So entstanden z. B. in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrer:innenbildung im Wintersemester 2020/2021 ein DSL-Special zum Thema „Stimmtraining für Lehramtsstudierende“ und im Sommersemester 2021 weitere DSL-Specials zu den Themen „Moderation von Online-Gruppen“ und „Zeitmanagement“.

Bei der Umstellung der Seminarreihe wurde von Beginn an darauf geachtet, Inhalte und Formate nicht unmittelbar vom Präsenz- in den Online-Modus zu übertragen, sondern den Besonderheiten der Umsetzung im virtuellen Raum Rechnung zu tragen. Perspektivisch ist für die Zeit nach der Pandemie eine verstärkte Entwicklung von Blended-Learning-Formaten geplant, womit die bereits formulierten Programmentwicklungsziele konsequent weitergeführt werden (vgl. Haber/Zhukova 2013, S. 101 f.).

Die DSL-online sind eine der ersten Seminarreihen an der TUK, die im Zuge der Covid-19-Pandemie über das einfache Nachbilden einer Präsenzveranstaltung im Digitalen hinausgehen, indem

sie gezielt die didaktischen und technischen Einschränkungen und Potenziale des Formats reflektieren und die Vorteile konzeptionell aufgreifen, um somit durch die Online-Umsetzung einen „Mehrwert“ für die Teilnehmer:innen zu schaffen und auch den Lehrenden ein erweitertes Repertoire an Formaten, Methoden und Tools an die Hand zu geben. Mit einer Weiterentwicklung der im Rahmen der Umgestaltung verfolgten Ansätze könnte die Seminarreihe (im Online- und Präsenzmodus) auch weiterhin hinsichtlich der methodischen und mediendidaktischen Umsetzung ein Leuchtturmprojekt in der Angebotslandschaft für kompetenzorientierte Studierendenunterstützung der TUK bleiben.

In dem bereits etablierten Präsenzmodus der DSL lagen ein Alleinstellungsmerkmal und ein Qualitätsfaktor in der Durchführung in Kleingruppen in der Villa Denis mit Fokus auf praktische Übungen, Rollenspiele und soziales Miteinander. Ein positiver Faktor war auch der „Tapetenwechsel“, der für eine deutlich andere Erlebnisqualität als ein reguläres Seminar im Studium gesorgt hatte. Damit die Studierenden einen Anreiz haben, ihre Freizeit am Wochenende für etwas Überfachliches – oftmals ohne Credit-Points zu erwerben – zu „opfern“, muss etwas Außergewöhnliches und Attraktives geboten werden, was im Präsenzformat der DSL vor allem durch die anregenden und interaktiven Methoden, die Lernumgebung und die sozialen Interaktionen erreicht wurde, wobei auch ein bisschen Freizeitflair Raum hatte, z. B. durch die Spaziergänge auf die nahe gelegene Burg.

Bei der Durchführung im Online-Modus – auch über die Zeit der Pandemie hinaus – gilt es also, im Blick zu behalten, wie sich die positiven Eigenschaften der Präsenzdurchführung in der Villa Denis im Online-Raum auf andere Weise (re-)kreieren lassen, z. B. durch didaktische Methoden, die das soziale Miteinander und das Präsenzerleben im virtuellen Raum stärken. Was die räumliche Erlebnisqualität angeht, so strebt das Selbstlernzentrum an, perspektivisch weitere Möglichkeiten auszuprobieren, den Teilnehmer:innen also mehr anzubieten als immer nur den „altbekannten“ Konferenzraum in BigBlueButton und die gleichförmigen Break-out-Räume darin mit kollaborativen Textdokumenten. Es stehen vielfältige Tools zur Auswahl, z. B. IdeaBoardz und Padlet, und Umgebungen wie Gather Town und Wonder oder auch individuell gestaltbare 3-D-Räume, die sich z. B. mit Mozilla Hubs virtuell bauen lassen (siehe dazu auch den Beitrag von Rolf Kruse im vorliegenden Band). Hierbei sind die Einsatzmöglichkeiten auszuprobieren und auch Fragen rund um Lizenzen und Datenschutz zu klären.

Schlagwörter

Selbstlernkompetenzen, E-Learning, Blended-Learning, Diemersteiner Selbstlertage, digitale Lehre, Online-Lernumgebungen

Literatur

Arnold, Rolf (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 35–36.

Bailenson, Jeremy N. (2021): Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. In: Technology, Mind, and Behavior, 1(3), S. 1–6. Online: <https://tmb.apao-pen.org/pub/nonverbal-overload/release/2> (01.08.2023).

- Dietze, Nadezda (2015): Einsatz von digitalen Medien zur Förderung der Selbstlernkompetenz im Fernstudium: Chancen und Herausforderungen. In: Arnold, Rolf/Wolf, Konrad/Wanken, Simone (Hrsg.): Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 315–330.
- Dietze, Nadezda/Kuhn, Anja/Haberer, Monika (2017): Förderung der Selbstlernkompetenz in physischen und virtuellen Lernumgebungen: zur Entwicklung und Umsetzung eines „sinnstiftenden“ Konzepts. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Haberer, Monika (Hrsg.): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163–183.
- Fauville, Geraldine et al. (2021): Nonverbal Mechanisms Predict Zoom Fatigue and Explain Why Women Experience Higher Levels than Men. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3820035 (01.08.2023).
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E./Mandel, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I, Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 237–293.
- Haberer, Monika/Zhukova, Nadezda (2013): Förderung von Selbstlernkompetenzen mit digitalen Medien – Zur Teilvirtualisierung eines Unterstützungsangebots für Studierende. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus (Hrsg.): Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–109.
- Herwig, Meike/Völpel, Anja/Zwecker, Claudia (2014): Nachhaltige Kompetenzentwicklung: Die mersteiner Selbstlerntage und Lerncoaching als integratives Konzept an der TU Kaiserslautern. In: Arnold, Rolf/Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderungen: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 371–394.

Angebote zur Studienunterstützung und Strategien selbstregulierten Lernens – Konzept und Ergebnisse einer Wirkungsanalyse der Seminarreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ der TU Kaiserslautern

Benedikt Knerr und Dino Čubela

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

1 Einleitung

Studierende sind während ihres gesamten Studiums immer wieder mit vielfältigen Anforderungen der Aneignung, Aufbereitung und Präsentation von Wissen konfrontiert. Das eigenständige Gestalten dieser Prozesse erfordert – ebenso wie die Vorbereitung auf den Übergang von der Hochschule ins Berufsleben – ausgeprägte Selbstführungs- und Selbstlernkompetenzen. Das Selbstlernzentrum (SLZ)¹ der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) hat sich dieser Herausforderung angenommen und bietet interessierten Präsenzstudierenden interaktiv gestaltete Seminare zur studienbezogenen Kompetenzentwicklung an. Diese Seminarreihe findet unter dem Titel „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL) an mehreren Terminen im Semester statt. Vom Wintersemester 2010/2011 bis einschließlich Wintersemester 2019/2020 war der namensgebende Durchführungsort die Villa Denis in Diemerstein bei Kaiserslautern (während der Pandemie fanden die Seminare online statt und seit dem Sommersemester 2022 finden sie auf dem Campus der TUK statt). Die Besonderheit dieser Seminare lag nicht nur im außergewöhnlichen Ambiente des Veranstaltungsorts außerhalb des Campus, sondern auch in der Berücksichtigung und angeleiteten Reflexion individueller (Lern-)Gewohnheiten und studienbezogener Handlungsmuster. Aufgrund dieser Schwerpunktsetzung auf die individuellen Lernprozesse der Studierenden war es für das Selbstlernzentrum von besonderem Interesse, die (möglichen) Auswirkungen des Seminarbesuchs systematisch zu evaluieren.

Im Rahmen dieses Gesamtvorhabens wurden daher zwei empirische Untersuchungen unabhängig voneinander durchgeführt. Während der Fokus der ersten Untersuchung auf der Identifizierung möglicher intendierter und nicht intendierter Wirkungen des Seminarbesuchs lag,² wurde im zwei-

¹ Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt>.

² Im Sinne eines explorativen Vorgehens wurde hierfür eine Stichprobe von Selbstberichten (Reflexionsportfolios) ausgewertet, die im Zuge des Seminarbesuchs von den Studierenden angefertigt worden waren. Für eine Darstellung des methodischen Vorgehens sowie einen Ergebnisüberblick dieses ersten Untersuchungsansatzes siehe Knerr/Čubela 2021.

ten Forschungsvorhaben der Zusammenhang zwischen dem Seminarbesuch und dem tatsächlichen Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden analysiert. Hierfür wurden die Anwendungshäufigkeit und -intensität von Strategien selbstregulierten Lernens bei ehemaligen Seminarteilnehmer:innen untersucht.

Im vorliegenden Beitrag werden das gewählte Forschungsdesign als möglicher Ansatz zur Evaluation der Wirkung von Interventionsmaßnahmen zur Studienunterstützung ebenso wie die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt und kritisch reflektiert. Hierbei stehen die methodische Vorgehensweise sowie Erfahrungswerte für zukünftige Untersuchungsdesigns im Vordergrund. Da sich aus dem kleinen Datensatz der Erhebung keine verallgemeinerbaren Aussagen über die Wirkungsweise des Seminarbesuchs ableiten lassen, verzichtet dieser Beitrag auf die Erörterung möglicher Maßnahmen zur konzeptionellen und didaktischen Weiterentwicklung der Seminarreihe.

2 Die Diemersteiner Selbstlerntage: praktisches Erproben von Lern- und Regulationsstrategien

Die dreistufige Seminarreihe DSL wurde von 2011 bis Ende 2020 von freiberuflichen Trainer:innen durchgeführt. Seit Januar 2020 haben die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums die Lehrendenrolle übernommen. Im Vordergrund der Seminare stehen die persönlichen Lernprozesse der Studierenden und damit einhergehend der Erwerb und die Vertiefung von studienbezogenen Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Die Seminarinhalte sind dabei an einzelne Studienphasen gekoppelt:

- In *Seminar I*, das sich insbesondere an Studienanfänger:innen richtet, stehen vor allem Strategien und Methoden des persönlichen Zeit- und Selbstmanagements und des Lernens im Fokus.
- In *Seminar II* beschäftigen sich die Teilnehmer:innen in erster Linie mit den Themen wissenschaftliches Arbeiten, Präsentieren und Argumentieren.
- *Seminar III* widmet sich dem Übergang von der Hochschule in den Beruf und behandelt z. B. die Schwerpunkte Berufsziel-Potenzial-Abgleich und Bewerbungsgespräche.³

Durch eine praxis- und erfahrungsorientierte didaktische Gestaltung der Seminare werden die Teilnehmer:innen zum eigenständigen Erproben persönlicher Handlungsstrategien angeregt. Hierbei gewährleistet die Durchführung der Seminare in heterogenen Kleingruppen innerhalb eines bewertungsfreien Rahmens eine offene und angstfreie Kommunikation und Interaktion aller Teilnehmer:innen auf Augenhöhe, was von den didaktisch versierten Trainer:innen angeleitet wird (vgl. Dietze et al. 2017, S. 172–173; siehe auch Gries/Čubela 2022).

Die DSL verzeichnen eine hohe Reichweite und Akzeptanz unter den Studierenden. Durch die curriculare Verankerung der Seminare in einigen Studiengängen unterschiedlicher Fachbereiche der TUK ist es Studierenden der betreffenden Studiengänge zudem möglich, sich ECTS-Punkte für den Besuch der Seminarreihe anerkennen zu lassen. Hierfür muss zusätzlich zu jedem Seminarbesuch ein Reflexionsportfolio eingereicht werden. Nicht zuletzt aufgrund dieser curricularen

³ Für eine Übersicht über die Seminarinhalte siehe den Beitrag von Gries/Čubela im vorliegenden Band.

Verankerung durchliefen im Zeitraum 2011 bis einschließlich August 2020 insgesamt 296 Studierende die komplette Seminarreihe.⁴

3 Wirkungsanalyse: systematische Analyse der Seminarwirkung

Die von den Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Analyse der individuellen Denk- und Handlungsmuster der DSL-Teilnehmer:innen hatten zum Ziel, Aussagen zur Wirkung des Seminarbesuchs treffen zu können. Das Vorgehen erfolgte dabei in zwei Schritten: Während im ersten Schritt eine Stichprobe der über 600 eingereichten Reflexionsportfolios ausgewertet wurde, um sowohl intendierte als auch nicht intendierte Effekte des Seminarbesuchs allgemein zu erfassen, wurde der Analyserahmen im zweiten Schritt enger gefasst. Durch die Auswertung eigens für dieses Vorhaben durchgeführter Interviews mit Absolvent:innen aller drei Seminare wurde untersucht, ob und wie sich die Anwendungshäufigkeit und -intensität von selbstreguliertem Lernen bei den Teilnehmer:innen durch den Besuch der Seminarreihe verändert hatten.

Aufgrund des großen Umfangs dieses Gesamtvorhabens beschränken sich die Autoren in den nachfolgenden Ausführungen auf die Darstellung der Vorgehensweisen und Ergebnisse dieses zweiten Analyseschritts.

3.1 Theoretischer Analyserahmen und Operationalisierung: Strategien des selbstregulierten Lernens

Mit der Fokussierung auf die Auswirkungen des Seminarbesuchs auf das unmittelbare Lern- und Studienverhalten erfolgte zunächst eine Eingrenzung der Variablen bzw. Kategorien, die für die Analyse von Interesse sind. Während im ersten Analyseschritt auch Nebeneffekte (z. B. Auswirkungen auf das Privatleben) und potenzielle Wirkungen weiterführender Themen (z. B. die Vorbereitung auf den Berufseinstieg) untersucht wurden, folgten die Konzeption und Durchführung des zweiten Analyseschritts zwei konkreten Fragen:

1. Welche Lern- und Regulationsstrategien werden von den Studierenden in welcher Häufigkeit und Intensität genutzt?
2. Welche dieser Strategien (oder Teile davon) haben die Studierenden erst im Rahmen der DSL kennengelernt?

Die Eingrenzung des Untersuchungsfelds ermöglichte den Rückgriff auf ein bestehendes theoretisches Modell zur Identifikation relevanter Variablen. Das hierfür verwendete Modell des selbstregulierten Lernens, für das eine Vielzahl sich ähnelnder Definitionen existiert (z. B. Schiefele/Pekrun 1996, Friedrich/Mandl 1997, Zimmerman 2000), beschreibt im Kern kognitive, metakognitive und motivationale, häufig auch ressourcenorientierte Selbststeuerungsprozesse (Boekaerts 1996). In der pädagogisch-psychologischen Lernforschung wird das Modell häufig zur Aufklärung des Zusammenhangs von Selbststeuerung und akademischem Erfolg herangezogen.⁵ Im

⁴ Die Grundgesamtheit des zweiten Untersuchungsteils entspricht den Teilnehmer:innen, die alle drei Seminare durchliefen.

⁵ Prozesse der Selbststeuerung erwiesen sich dabei in mehreren Studien als prädiktiv für akademische Leistung (vgl. Spörer/Brunstein 2006).

Zuge solcher Untersuchungen wurden vor allem die Kategorien der kognitiven und metakognitiven Selbststeuerungsprozesse immer weiter verfeinert und getestet. Zum Zweck der Operationalisierung im eigenen Untersuchungsvorhaben bot sich daher eine Adaption der aus der Literatur bekannten validierten Kategorien an. Abbildung 1 gibt einen Überblick über das verwendete Kategoriensystem:

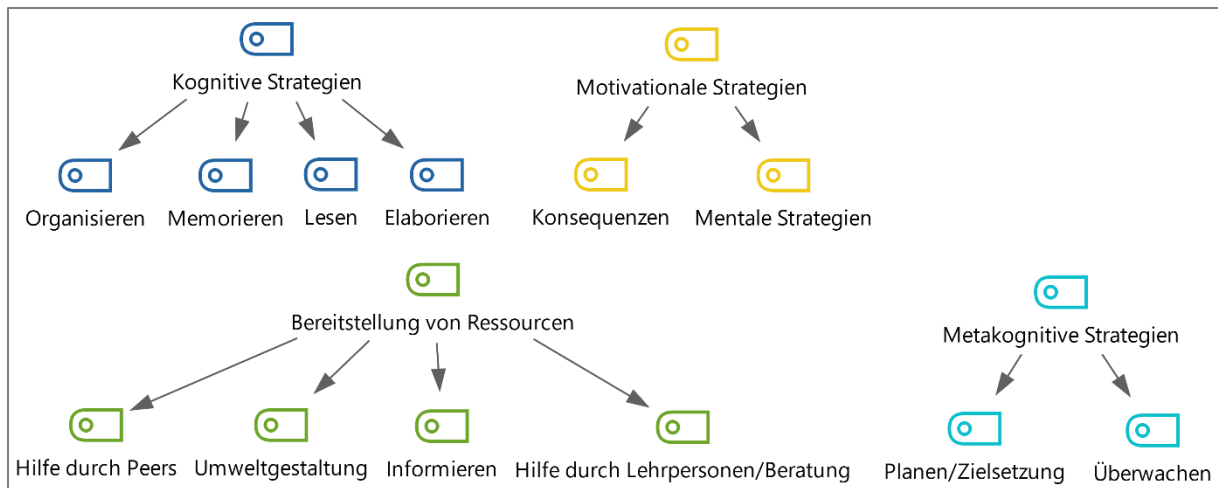


Abbildung 1: Klassifikation der zu untersuchenden Selbststeuerungsstrategien (eigene Darstellung)

Die Kategorien in den Klassen der kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Strategien wurden aus einer deutschsprachigen Klassifizierung von Lern- und Regulationsstrategien von Spörer (2003) in Anlehnung an Weinstein und Mayer (1986) sowie Friedrich und Mandl (1992) übernommen. Sie werden an dieser Stelle aufgrund der Geläufigkeit der Klassifikation nicht weiter erläutert. Ergänzt wurde das bestehende Kategoriensystem durch die Klasse „Motivationale Strategien“ (in Anlehnung an Zimmermann und Martinez-Pons 1986). Die darunterfallenden Kategorien sind „Konsequenzen“ und „Mentale Strategien“. Unter „Konsequenzen“ werden Vorgehensweisen zu Belohnungen und/oder Strafen zusammengefasst. Die Kategorie „Mentale Strategien“ vereint Strategien, die anhand mentaler Bilder, der Aktivierung der Emotionen und/oder der Imagination des Zielzustands die Selbstmotivation positiv beeinflussen sollen.

3.2 Erhebungsverfahren

Zur Erhebung der Daten wurden leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews mit einer Stichprobe von Studierenden durchgeführt, die die DSL-Seminare I bis III durchlaufen hatten (n = 6). In Aufbau und Formulierung der Fragen orientierte sich der Interviewleitfaden an der deutschsprachigen Adaption (Spörer 2003) des *Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)* von Zimmermann und Martinez-Pons (1986). Die Besonderheit des SRLIS liegt in der Fokussierung sowohl auf Strategiewissen als auch auf Formen der konkreten Strategieanwendung. Hierzu werden die Interviewten nach ihren Vorgehensweisen in zurückliegenden und hypothetischen zukünftigen Lernsituationen befragt. Sie werden des Weiteren um eine Einschätzung gebeten, wie wahrscheinlich es ist, dass sie diese Herangehensweisen bereits in ähnlichen Situationen gewählt haben oder auch in Zukunft wählen würden. Die Konstruktion des Fragebogens lässt hierdurch auch Aussagen zu Häufigkeit und Intensität der Strategieanwendung zu.

Die Interviews wurden im Zeitraum Juli bis August 2020 von den Mitarbeiter:innen des SLZ als Online-Videogespräche durchgeführt. In vier Frageblöcken wurden die Studierenden zu ihrem Verhalten in typischen herausfordernden Studiensituationen interviewt. Dabei waren sie angehalten, sich jeweils die letzte Situation dieser Art vor Augen zu führen:

- Vorbereitung auf eine Klausur
- Vorbereitung und Halten einer mündlichen Präsentation
- Planung des Semesters
- Umgang mit Motivationsproblemen

Die Teilnehmer:innen wurden gebeten, ihre konkrete Vorgehensweise in den beschriebenen Situationen Schritt für Schritt zu schildern. Zu jeder dieser Situationen sollten also die angewandten Lern- und Regulationsstrategien genannt werden. Anschließend wurden die Studierenden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala nach der geschätzten Anwendungshäufigkeit in ähnlichen Situationen befragt.⁶ Am Ende eines jeden Frageblocks sollten diejenigen Strategien ausgewählt werden, die explizit erst durch den Besuch der DSL kennengelernt worden waren.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend von wissenschaftlichen Hilfskräften des SLZ transkribiert. Zur Auswertung der Dokumente wurde die Software MAXQDA verwendet.

3.3 Erweitertes Kategorienmodell und Datenanalyse

Bevor mit der Codierung begonnen werden konnte, war zunächst eine Erweiterung des Kategorienmodells notwendig. Es wurden eigene Kategorien für die im Interview behandelten Studiensituationen (Prüfungsvorbereitung, Studienorganisation, Präsentation, Motivation) angelegt. Anhand dieser Kategorien konnten die entsprechenden Textpassagen in den Transkripten den einzelnen Situationen zugeordnet werden.

Mit Blick auf die Frage, welche Lern- und Regulationsstrategien von den Studierenden regelmäßig genutzt werden, mussten zudem Hilfskategorien zur quantitativen Erfassung der Strategieverwendung eingeführt werden. In Anlehnung an Zimmermann und Martinez-Pons (1986) wurde hierzu zwischen drei Parametern differenziert, die sich in ihrem Deutungsgehalt unterscheiden:

- Strategienutzung (Strategy-Use, SU): erfasst, ob eine Strategie innerhalb eines Interviews überhaupt genannt wurde
- Strategiefrequenz (Strategy-Frequency, SF): Nennungshäufigkeit einer Strategie im gesamten Interview bzw. pro behandelter Studiensituation
- Strategiekonsistenz (Strategy-Consistency, SC): skalierte Einschätzungen der Befragten zur Häufigkeit der Strategienutzung in ähnlichen Situationen

Die Parameter „Strategienutzung“ und „Strategiefrequenz“ konnten in MAXQDA im Anschluss an die Codierung als Anzahl der Interviews mit mindestens einer Strategienennung bzw. der absoluten Zahl der Strategienennungen in allen Interviews dargestellt werden. In den Wert der Strategiekonsistenz flossen die skalierten Einschätzungen der Befragten zur Häufigkeit der Strategienutzung in ähnlichen Situationen ein. Hierzu wurden zunächst alle Skalenwerte unter Verwendung der Hilfskategorie zur jeweiligen Strategie (z. B. Memorieren_SC) codiert. Für das codierte

⁶ Skalierung: „sehr selten“ (1), „ab und zu“ (2), „manchmal“ (3), „sehr oft“ (4), „immer“ (5).

Segment wurde anschließend ein Wert zwischen 1 (sehr selten) und 5 (immer) vergeben. Die SC-Werte zur jeweiligen Strategie konnten daraufhin durch die Berechnung der Mittelwerte der codierten Segmente generiert werden.

Anhand der Klasse der kognitiven Lernstrategien zeigt Abbildung 2 beispielhaft das erweiterte Kategoriensystem, das für den Prozess der Segmentcodierung in MAXQDA verwendet wurde. Alle bereits bestehenden Kategorien wurden darin um die Subkategorien mit entsprechenden Kürzeln ergänzt.

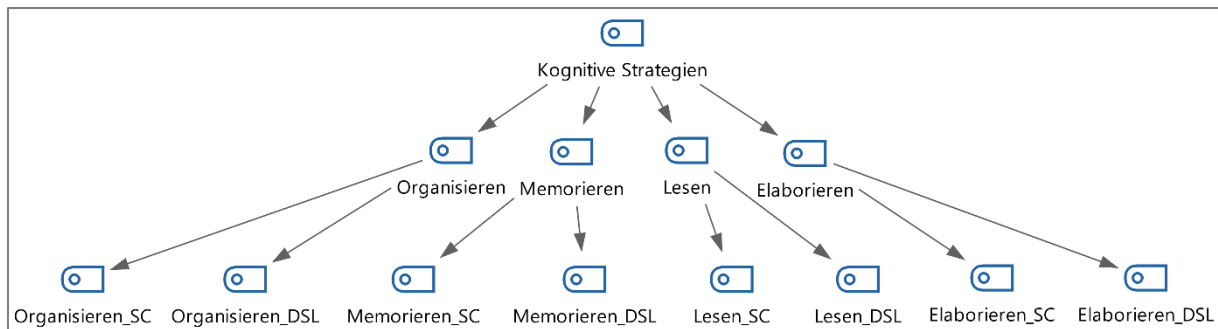


Abbildung 2: Erweitertes Kategorienmodell am Beispiel der kognitiven Strategien (Subkategorien mit den Kürzeln „SC“ zur Erfassung der Strategiekonsistenz und „DSL“ zur Erfassung der Aussage, dass die Strategie im Rahmen der DSL-Teilnahme kennengelernt wurde) (eigene Darstellung)

4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Aus der Analyse der erhobenen Daten konnten folgende Ergebnisse und Schlussfolgerungen gezogen werden: Die Abbildungen 3 und 4 zeigen die Ausprägungen der Parameter „Strategienutzung“ und „Strategiefrequenz“ (prozentual) für alle Primärkategorien. Als einzige Strategie wurde „Planen/Zielsetzung“ von allen Befragten mindestens einmal als Mittel der Wahl im Interview genannt; insgesamt entfiel sogar fast ein Viertel aller Strategienennungen (23 von 99 gesamt) auf diese Kategorie. Fünf der sechs Interviewten schilderten mindestens einmal kognitive Vorgehensweisen wie „Memorieren“, „Lesen“ und „Organisieren“, aber auch motivationale Strategien wie „Konsequenzen“ und „Mentale Strategien“, wobei von diesen Kategorien „Organisieren“ insgesamt am häufigsten (12,5 Prozent aller codierten Segmente) und „Konsequenzen“ (5,2 Prozent) am seltensten genannt wurde. Knapp ein Zehntel aller Aussagen zur Strategienutzung entfiel auf die Kategorie „Hilfe durch Peers“. Lehr- oder Beratungspersonen wurden zur Problemlösung hingegen kaum konsultiert.

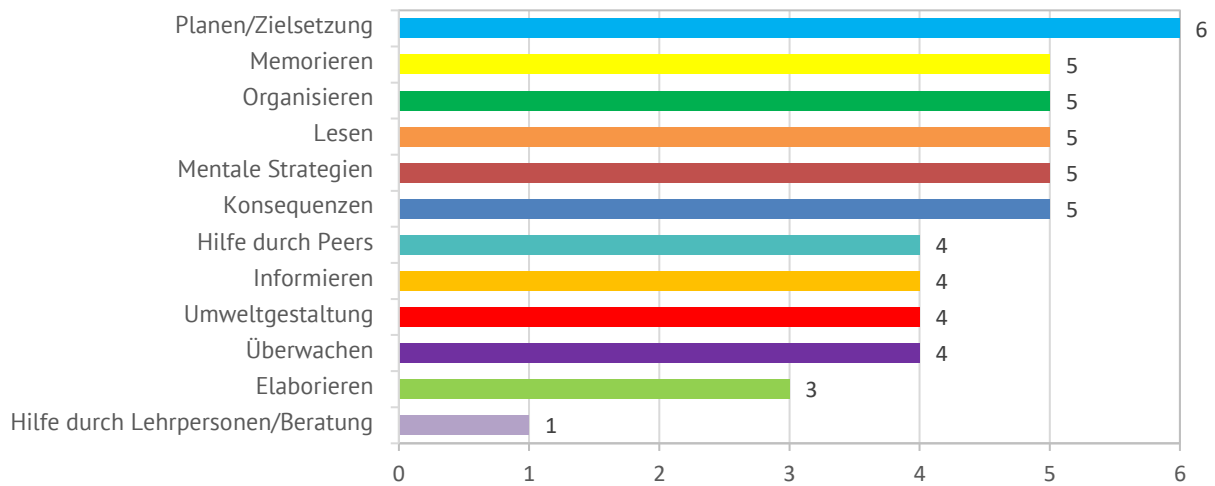


Abbildung 3: Strategienutzung (Zahl der Dokumente, in denen der jeweilige Code mindestens einmal genannt wurde; n = 6) (eigene Darstellung)

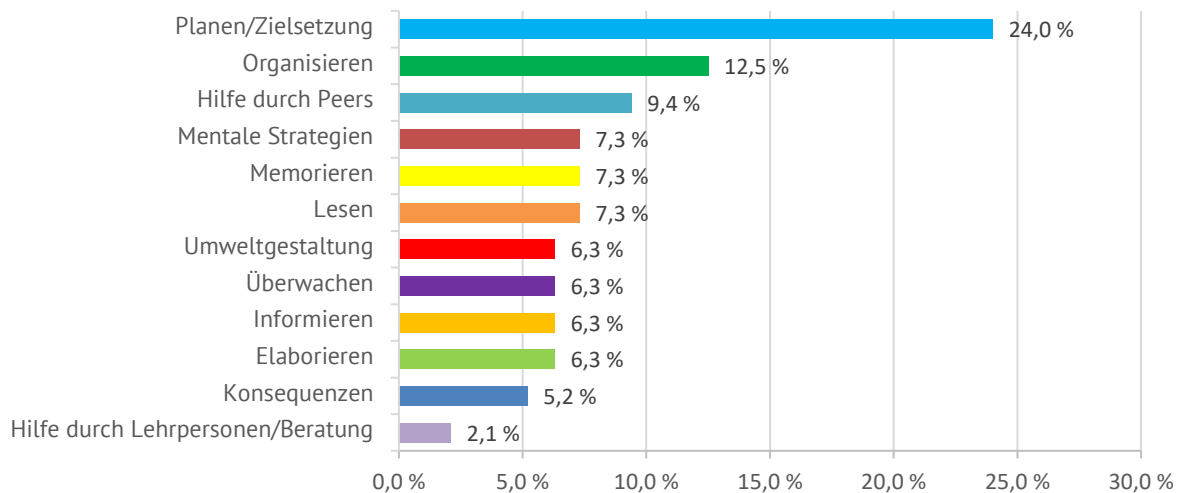


Abbildung 4: Strategiefrequenz (prozentualer Anteil der Segmente mit jeweiligem Code; alle Studiensituationen) (eigene Darstellung)

Die Betrachtung der absoluten Strategiefrequenz nach Studiensituation (Abbildung 5) gibt Aufschluss darüber, in welchen Kontexten die erwähnten Strategien angewandt wurden. So zeigt sich, dass Strategien des Planens und der Zielsetzung beispielsweise nicht nur im Kontext der Studienorganisation beliebt sind, sondern auch zu Motivationszwecken sowie zur Prüfungsvorbereitung (z. B. durch die Formulierung von Lernzielen) eingesetzt werden. Zu den wichtigsten kognitiven Strategien der Prüfungsvorbereitung zählen hingegen Lesen und Memorieren.

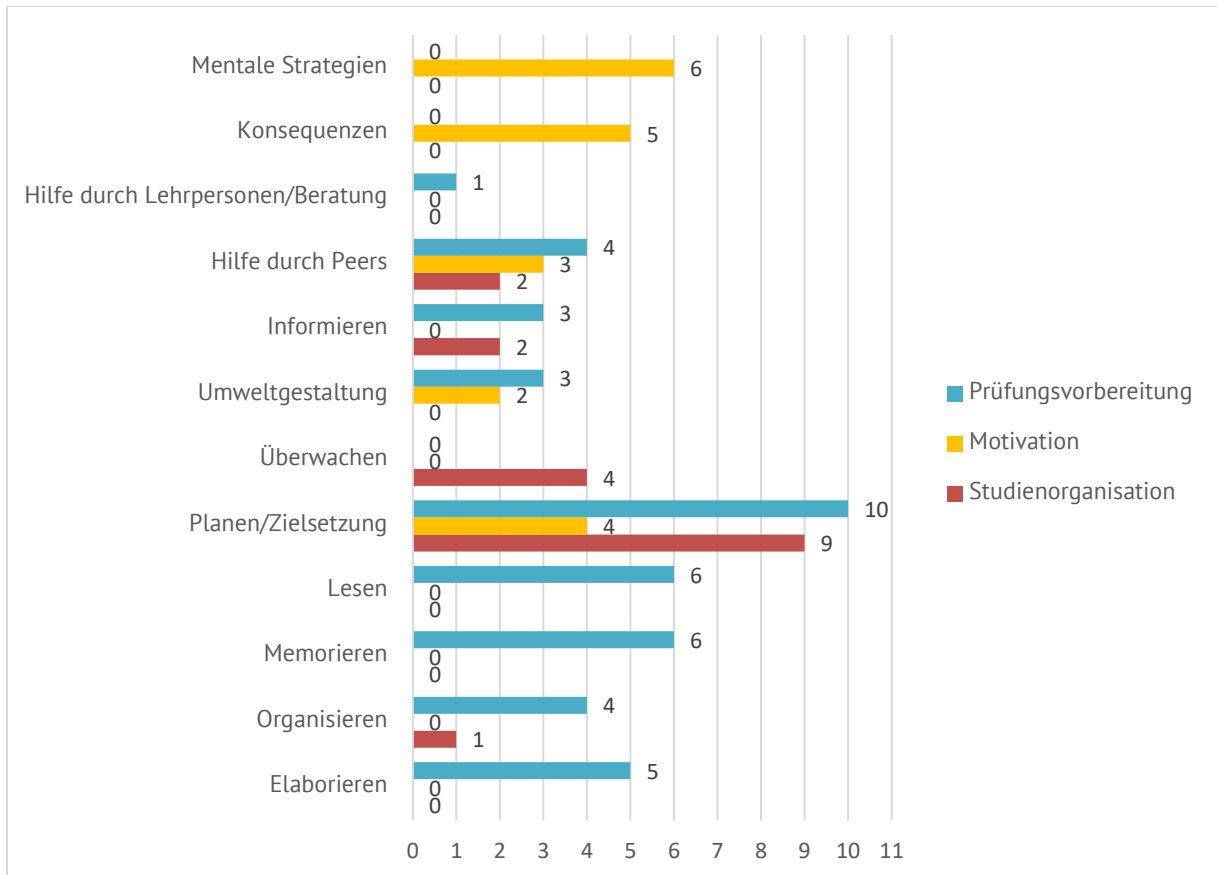
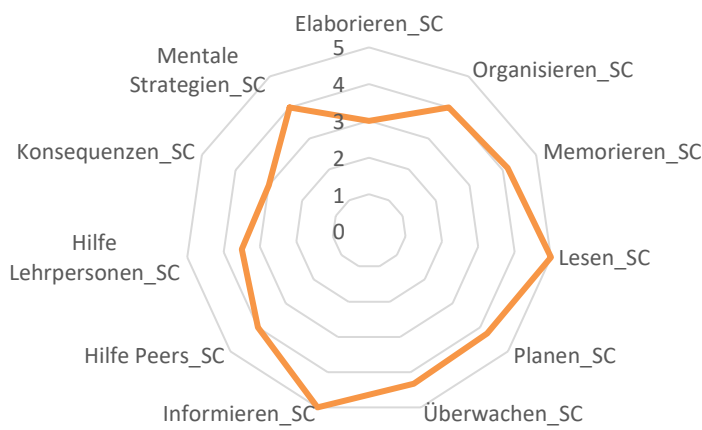


Abbildung 5: Strategiefrequenz nach Studiensituation (absolute Häufigkeiten der Segmente mit jeweiligem Code; n = 96) (eigene Darstellung)

Die obige Darstellung bildet die tatsächliche Strategieanwendung in zurückliegenden, konkreten Studiensituationen anhand der geschilderten Erinnerungen der Studierenden ab. Dem steht der Parameter der Strategiekonsistenz gegenüber, also der geschätzten Wahrscheinlichkeit einer Strategieanwendung in ähnlichen Situationen. In Abbildung 6 kann anhand der Mittelwerte abgelesen werden, in welchem Ausmaß beispielsweise die Strategien „Lesen“ und „Informieren“ (d. h. die Recherche zusätzlichen Materials beispielsweise in der Bibliothek oder im Internet) nach Einschätzung der Studierenden auch in ähnlichen Situationen voraussichtlich angewandt werden. Es handelt sich demnach um typische Vorgehensweisen der Prüfungsvorbereitung, die von den Befragten „immer“ angewandt werden. Auch das klassische Wiederholen von Lernstoff („Memorieren“) und die metakognitive Kontrolle („Überwachen“) gehören bei den Befragten „sehr oft“ bis „immer“ zum Prozess der Prüfungsvorbereitung dazu. Der Befund, dass Strategien der Elaboration in ähnlichen Situationen nur „manchmal“ angewendet werden, könnte auf die unterschiedliche Beschaffenheit des Lernmaterials je nach Fach und Prüfung zurückzuführen sein.



Kategorie	Mittelwert
Elaborieren_SC	3,0
Organisieren_SC	4,0
Memorieren_SC	4,1
Lesen_SC	5,0
Planen_SC	4,3
Überwachen_SC	4,3
Informieren_SC	5,0
Hilfe Peers_SC	4,0
Hilfe Lehrpersonen_SC	3,5
Konsequenzen_SC	3,0
Mentale Strategien_SC	4,0

Abbildung 6: Strategiekonsistenz („Wie oft tun Sie diese Dinge in vergleichbaren Situationen?“ Skalierung: „sehr selten“ [1], „ab und zu“ [2], „manchmal“ [3], „sehr oft“ [4], „immer“ [5])

Durch die Frage, woher den Studierenden die einzelnen Strategien bekannt sind, sollte herausgefunden werden, inwiefern der Besuch der Diemersteiner Selbstlerntage die Denk- und Handlungsmuster der Teilnehmer:innen nachhaltig beeinflusst hat. Das unten stehende Diagramm (Abbildung 7) vergleicht die Anzahl der Dokumente, in denen eine Technik mindestens einmal genannt wird, mit der Anzahl der Dokumente, in denen die Befragten angaben, die jeweilige Strategie auch in erster Linie bei den DSL kennengelernt zu haben. Hier zeigt sich, dass die Studierenden vor allem Techniken des Planens und der Zielsetzung aus den DSL für sich mitnehmen konnten. Auch Organisationsstrategien waren in drei von fünf Fällen aus den DSL bekannt. Vorgehensweisen, bei denen die Unterstützung von Peers genutzt wurde, wurden in drei von vier genannten Fällen aus den Erfahrungen der DSL heraus initiiert.

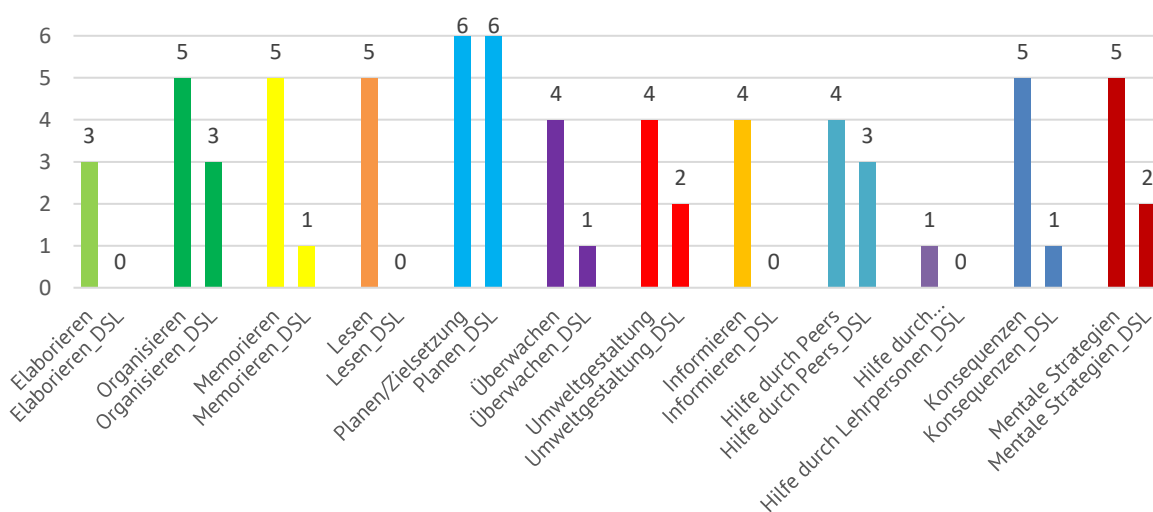


Abbildung 7: Zahl der Dokumente mit Kategoriennennung

5 Fazit

Mit der hier vorgestellten Analyse wurde der Versuch unternommen, mögliche positive Auswirkungen einer Interventionsmaßnahme zur Studienunterstützung auf das individuelle studentische Lern- und Arbeitsverhalten zu identifizieren. Um eine fundierte Auswahl geeigneter Kriterien zur Beschreibung und Erfassung dieser Handlungsmuster treffen zu können, wurde zur Operationalisierung auf das Modell des selbstregulierten Lernens zurückgegriffen. Dieser theoriegeleitete Ansatz ermöglicht eine Fokussierung auf ebenjene Kriterien, die man allgemein auch als Bedingungskriterien erfolgreichen oder effektiven Lernens bezeichnen kann.⁷ Im Idealfall, so die Annahme, trägt die Teilnahme an den Diemersteiner Selbstlerntagen dazu bei, Strategien des selbstregulierten Lernens zu verinnerlichen und im Studienalltag anzuwenden.

Explizit nicht in den Blick genommen wurden Nebeneffekte, nicht intendierte Wirkungen und solche Effekte, die sich abseits der geschilderten Strategien des selbstregulierten Lernens auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden ausgewirkt haben.⁸ Aus methodischen Gründen sowie aufgrund einer Ressourceneinschränkung bei der Durchführung des Vorhabens kann zudem kein Anspruch auf Repräsentativität der Stichprobe und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhoben werden. Eine Bewertung der Wirkung der Diemersteiner Selbstlerntage auf Basis der vorgestellten Ergebnisse ist daher nur unter Einschränkungen möglich. Aus den Befunden lassen sich dennoch erste Aussagen über mögliche Wirkzusammenhänge ableiten.

So ist es für die Beurteilung der Seminarreihe ein erfreuliches Ergebnis, dass bei der am häufigsten genannten *Strategie des Planens und der Zielsetzung* alle Befragten angaben, dass sie die meisten Techniken und Tools zur späteren Integration in den Studienalltag aus der Teilnahme an den DSL „mitnehmen“ und situativ flexibel einsetzen konnten.

Aus den Schilderungen der Befragten zur *Anwendung kognitiver Lernstrategien* lässt sich darüber hinaus ein zunehmender Gebrauch von *Organisationsstrategien* als Folge des Seminarbesuchs ableiten.

Bezüglich der *kognitiven Strategien* „Lesen“, „Memorieren“ und „Elaborieren“ ließen sich hingegen wenige bis keine nachhaltigen Effekte beobachten. Dies könnte zum einen daran liegen, dass die entsprechenden Techniken in den Seminaren nicht oder nicht prominent genug behandelt wurden. Möglich wäre hierbei auch, dass die Studierenden aufgrund bereits bestehenden Vorwissens weniger Neues oder Weiterführendes in den DSL erlernen konnten. Zum anderen ist bei den genannten Techniken zu bedenken, dass es sich um Tätigkeiten der eigenständigen „Stillarbeit“ handelt, die sich womöglich besser am heimischen Arbeitsplatz einüben lassen. Durch eine methodisch-didaktisch optimierte Darbietung der Inhalte – z. B., indem kurze Einzelübungen im Rah-

⁷ Je nach gewählter Erhebungsmethode konnten in Untersuchungen zur Anwendung von Strategien des selbstregulierten Lernens unterschiedlich starke Korrelationen zu interindividuellen Differenzen in akademischen Leistungen aufgezeigt werden. Für einen Überblick über die Befunde siehe Spörer/Brunstein 2006.

⁸ Für eine Übersicht über Vorgehensweise und Ergebnisse einer Untersuchung, bei der diese Aspekte berücksichtigt wurden, siehe Knerr/Čubela 2021.

men von Gruppensettings mit selbstständigen Arbeitsphasen zum Einüben des Gelernten am eigenen Lernmaterial kombiniert werden – könnten bei diesen kognitiven Strategien möglicherweise nachhaltigere Effekte bei den Teilnehmer:innen erzielt werden.

Des Weiteren zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass vier der sechs befragten Studierenden in den geschilderten Studiensituationen mindestens einmal aktiv Hilfe durch Peers gesucht und in Anspruch genommen hatten. Drei von ihnen gaben zudem an, dass der Besuch der DSL-Seminare hierfür förderlich gewesen sei bzw. die Studierenden dazu motiviert habe, überhaupt Unterstützung durch Peers als Mittel zur Problemlösung in Erwägung zu ziehen. Ob sich dieser Impuls primär auf die positiven Erfahrungen der Studierenden mit der Gruppeninteraktion vor Ort zurückführen lässt oder auf die inhaltliche Beschäftigung der Teilnehmer:innen mit den Themen „Vernetzen“, „Kommunikation“ und „Teamarbeit“, lässt sich aus den Ergebnissen indes nicht herauslesen. Tiefere qualitative Analysen der bereits geführten Interviews, beispielsweise durch eine weitere Differenzierung oder Aufschlüsselung der einzelnen Kategorien, könnten hier weiterführenden Aufschluss geben. So wäre es sicherlich auch interessant, zu erfahren, welche konkreten Formen der Unterstützung durch Peers jeweils am häufigsten genannt wurden und inwiefern konkrete Methoden der Teamarbeit und/oder digitale Tools zum kollaborativen Arbeiten eine Rolle spielten.

Perspektivisch können die Ergebnisse als Ausgangspunkt zu weiteren Untersuchungen herangezogen werden. Im Idealfall sollte dabei die Stichprobe vergrößert und um eine Kontrollgruppe von Studierenden, die die Seminare nicht besucht haben, ergänzt werden. Da die Seminare im Zuge der vier pandemiebedingten Online-Semester (Sommersemester 2020 bis einschließlich Wintersemester 2021/2022) zudem ausschließlich als Online-Seminare durchgeführt wurden, gäbe es hier zudem zusätzlichen Bedarf an weiterführenden Untersuchungen, beispielsweise zur Wirkung des Seminars im Online-Setting im Vergleich zum Erleben vor Ort im Präsenzseminar.⁹ Da zum Zeitpunkt der Durchführung der Wirkungsanalyse (August 2020) hierzu noch keine Daten vorlagen, konnte dieser Aspekt bisher noch nicht berücksichtigt werden.

Schlagwörter

Wirkungsanalyse, selbstreguliertes Lernen, Selbstlernkompetenzen, Studienunterstützung

Literatur

Boekaerts, Monique (1996): Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. In: *European Psychologist*, 1/1996, S. 100–112.

Dietze, Nadja/Kuhn, Anja/Haberer, Monika (2017): Förderung von Selbstlernkompetenz in physischen und virtuellen Lernumgebungen: zur Entwicklung und Umsetzung eines „sinnstif-

⁹ Seit dem Sommersemester 2022 finden die Seminare I und III wieder in Präsenz auf dem Campus statt, während Seminar II als Blended-Learning-Veranstaltung mit alternierenden Präsenz- und Online-Elementen durchgeführt wird.

- tenden“ Konzepts. In: Arnold Rolf/Lermen, Markus/Haberer, Monika (Hrsg.): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185–214.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, S. 238–293.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 3–54.
- Gries, Katharina/Čubela, Dino (2023): Seminarreihe Diemersteiner Selbstlertage im Online-Semester. Ein Werkstattbericht. In: Haberer, Monika/Günther, Dorit/Köhler, Janina (Hrsg.): (Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern, S. 123-131.
- Knerr, Benedikt/Čubela, Dino (2021): Angebote zur Studienunterstützung und individuelles Studienverhalten: Konzept und Ergebnisse einer Wirkungsanalyse der Diemersteiner Selbstlertage der TU Kaiserslautern. In: Perspektiven für Studierendenerfolg. Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Wirkung von Maßnahmen. Konferenzveröffentlichung der Technischen Universität Kaiserslautern. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-64172> (01.08.2023).
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Spörer, Nadine (2004): Strategie und Lernerfolg: Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen. Dissertation: Universität Potsdam. Online: <urn:nbn:de:kobv:517-0001363> (01.08.2023).
- Spörer, Nadine/Brunstein, Joachim C. (2006): Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, S. 147–160.
- Weinstein, Claire F./Mayer, Richard E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. 3. Auflage. New York: Macmillan, S. 315–327.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe (Hrsg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press, S. 13–39.
- Zimmerman, Barry J./Martinez-Pons, Manuel (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. In: American Educational Research Journal, 23/1986, S. 614–628.

Poster: Diemersteiner Selbstlerntage (DSL): Seminare zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Selbstlernkompetenzen Studierender

Katharina Gries und Benedikt Knerr

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?
Seminarreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ für Studierende
Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

1. Projektförderphase (10/2011 bis 09/2016)

- Seminare I bis III orientieren sich am Studienverlauf
- ❖ Seminar I: Methoden zur Gestaltung des (neuen) Studienalltags
 - ❖ Seminar II: Fokus auf Präsentieren/Visualisieren und wissenschaftliches Arbeiten
 - ❖ Seminar III: Reflexion der Studienzeit, Konkretisierung von Berufszielen und Einstieg ins Berufsleben



Punktueller Begleitung während des Studiums

2. Projektförderphase (10/2016 bis 03/2021)
Weiterführung der Seminarreihe DSL – Modularisierung und Weiterentwicklung

- Fachbereichsübergreifend**
Verschränkung mit universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen:
- ❖ In Kooperation mit den jeweiligen Fachbereichen der TUK
 - ❖ Tutor:innenschulungen
 - ❖ Teambuilding-Workshops
 - ❖ Workshops im Rahmen des Veranstaltungsprogramms der Universitätsbibliothek
 - ❖ Vorbereitungs-Workshops für Teilnehmer:innen des Orientierungsstudiums „TUKzero“ (*Hochschulpaktförderung – HPIII*)
 - ❖ Workshops für Doktorand:innen
- Fachbereichsspezifisch**
- ❖ **Selbstlernen im Fachbereichskontext (SELF!)**
 - ❖ **DSL für Fernstudierende** (*Hochschulpaktförderung – HPIII*)

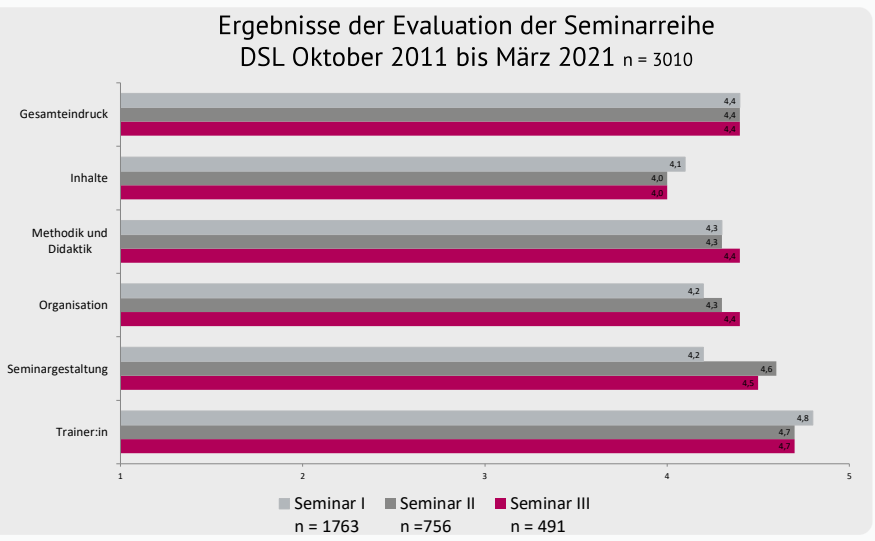
Zahlen und Fakten

Insgesamt **3220 teilnehmende Studierende** im Zeitraum 01.10.2011 bis 31.03.2021

374 Gruppen an **196 Terminen**

- ❖ Seminar I: 96 Durchführungen
- ❖ Seminar II: 59 Durchführungen
- ❖ Seminar III: 41 Durchführungen

19 externe Trainer:innen



DSL-online

- ❖ Diemersteiner Selbstlerntage im Online-Format mit asynchronen und synchronen Elementen

Poster: E-Learning-Angebote des Selbstlernzentrums

Anja Horn

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal? E-Learning-Angebote des Selbstlernzentrums
Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

E-Learning-Maßnahmen des Selbstlernzentrums

Die E-Learning-Maßnahmen des Selbstlernzentrums **ergänzen und unterstützen** die Präsenztrainings „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL) ebenso wie **alle weiteren Projektbereiche**, wodurch eine **enge Verzahnung** des Präsenz- und des Online-Modus entsteht.

Die dabei entstehenden virtuellen Lernräume befördern in ihrer Gestaltung die autonomen Aneignungsprozesse der Studierenden und garantieren ein hohes Maß an zeitlicher und örtlicher Flexibilität für Lernbegleitende und Lernende im gemeinsamen Lernprozess.

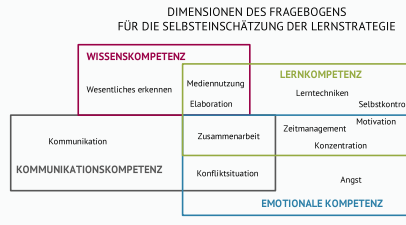
- Angebot
- OSA – Online-Selbstlern-Assistent
 - eDSL – Online-Selbstlernmodule und betreute Kurse
 - App „FUSSEL“ – mobile Lernanwendung



OSA

Der Online-Selbstlern-Assistent (OSA) ist ein **onlinebasierter Fragebogen zur lern- und studienbezogenen Selbsteinschätzung**.

- Selbstlernkompetenz-Check und -bedarfsabfrage durch Reflexion des eigenen Lernverhaltens
- Erwartungsabgleich der DSL und Unterstützung zur Identifizierung individueller Seminarschwerpunkte
- Ausführliche Informationen über die DSL zur Vorbereitung auf die Seminare



eDSL-Online-Kurse

Die eDSL stellen eine **onlinebasierte Kursreihe zur bedarfsgerechten Förderung der Selbstlernkompetenzen** mit Fokus auf die Entwicklung von Strategien zum Lernen mit digitalen Medien dar.

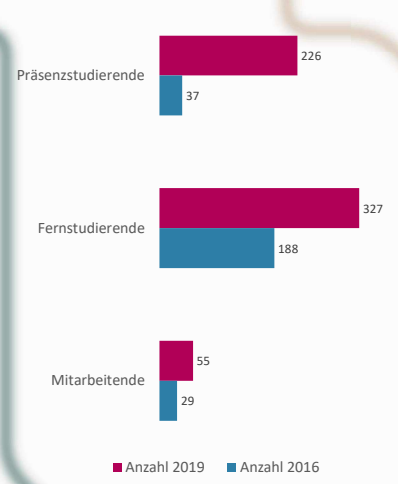
- Medienadäquate Gestaltung und Aufbereitung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernpräferenzen
- Inhaltliche Ausrichtung an den Diemersteiner Selbstlerntagen

- Entwicklung der eDSL in Kooperation mit dem Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ und in Zusammenarbeit mit Fachautor:innen
- Erprobung von gamebasierten und kommunikativ-kollaborativ orientierten Ansätzen
- Bereitstellung über die Lernplattform OpenOLAT
- Kostenfreier, zeit- und ortsunabhängiger Zugang

Selbstlernmodule

Betreute Online-Kurse

eDSL-Buchungen



App

Derzeit wird eine **mobile Lernanwendung (App)** entwickelt und erprobt, die eine kohärente Verbindung mit den bestehenden Online-Modulen und -Aktivitäten des Selbstlernzentrums bilden wird.

GEFÖRDERT VOM



PROJEKT „SELBSTLERNFÖRDERUNG ALS GRUNDLAGE | DIE FÖRDERUNG VON SELBSTLERNFÄHIGKEITEN ALS INTEGRIERTES KONZEPT UNIVERSITÄRLER LEHRE“
Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Kennzeichen 01PL16985 gefördert (2. Förderphase: 10/2016–03/2021).

ANSPRECHPERSONEN

- Anja Horn, M. A. Wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Dipl.-Ing. Steffen Franke Wissenschaftlicher Mitarbeiter

PROJEKTLEITUNG

- Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold
- Monika Haberer, M. A. monika.haberer@rptu.de

Poster: Die App FUSSEL – Lernplaner zur Unterstützung der Studien- und Lernorganisation

Anja Horn, Steffen Franke und Elisa Strozzi

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)



(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?

App „FUSSEL“

Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

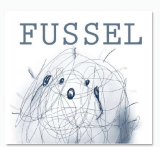
Was ist FUSSEL? – Idee und Konzept

FUSSEL ist ein vielseitiger Lernplaner zur Unterstützung der Studien- und Lernorganisation.

Kernfeature ist die Erstellung von **Checklisten** (genannt: „Projektfahrpläne für die Leistungserbringung“). Hiermit lassen sich umfangreiche Lernvorhaben nach der SMART-Methode in kleinere, messbare **Teilziele** unterteilen. Dies ermöglicht den Nutzer:innen, sich Schritt für Schritt zum persönlichen Lernziel vorzuarbeiten. Für größere Lernvorhaben enthält die App bereitgestellte Vorlagen für **Projektfahrpläne**, die an wichtige Etappen in der Umsetzung des Vorhabens erinnern und Tipps für Tools beinhalten. Insbesondere Studienanfänger:innen sollen sich so im ungewohnten Lern- und Prüfungsalltag schneller orientieren können.

Zudem verfügt die App über eine Funktion der **Lernpartner:innensuche**, um mit Kommiliton:innen Lernstoff gemeinsam zu erarbeiten.

Die in der App enthaltenen **Kalender** tragen dazu bei, alle Lernprojekte im Blick zu behalten.



Webseite zur App: www.uni-kl.de/stz/app

Technische Hinweise

- **Betriebssysteme:** Verfügbar für iOS und Android
- Für die **Anmeldung** benötigen die Studierenden das **RHRK Account**, das sie sonst für eine Vielzahl von Diensten an der TU Kaiserslautern benutzen.
- Die **Lernpartner:innensuche** wird über die Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrum organisiert.

Eigentlich müsste ich Mathe lernen...



Warum „FUSSEL“?

- Das Studium erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation. Oftmals führen mangelnde Orientierung („Wo fange ich mit Lernen an?“ „Wie finde ich Lernpartner:innen?“ „Wie erhalte ich Unterstützung?“) oder Ziellosigkeit zur Motivationslosigkeit oder **Aufschieberitis**.
- Anstatt sich der eigentlichen Aufgabe zu widmen, wandert der Fokus auf ablenkende Tätigkeiten (z. B. anstehender Wohnungsputz, klingelndes Handy, Pullover entfusseln), denen plötzlich eine höhere Priorität im Vergleich zum Lernvorhaben beigemessen wird.

FUSSEL = Fahrplan, um selbständig, strukturiert und erfolgreich zu Lernen

Funktionen

Menü und Projekt anlegen

In FUSSEL können verschiedene Arten von **Projekten** (z. B. Haus-/Seminararbeit, Abschlussarbeit, Klausur, Referat/Präsentation, Prüfungsgespräch, Projektarbeit) angelegt werden. Nutzer:innen können auf verfügbar **Vorlagen** zurückgreifen oder **Planungsschritte selbst definieren**.

Innerhalb der **Projektfahrpläne** werden **Meilensteine** und zugehörige **To-dos** (Teilziele) angelegt und verwaltet. Erledigte To-dos werden grün markiert. Sind alle To-dos abgearbeitet, „entfusselt“ sich der Meilenstein und erscheint als grüner Punkt.

Projektfahrplan

Der „**Reflexionsfussel**“ am **Ende eines jeden** Projektfahrplans ermöglicht die **Bewertung der eigenen Lernerfahrung**.

Reflexion

Projektübersicht

Lernpartner:in finden

Über das Formular melden sich Studierende für die **Lernpartner:innensuche** an. Wird eine passende Lernpartner:in gefunden, erhalten beide Suchende eine entsprechende Benachrichtigung mit Kontaktinformationen.

Kalender – Ansicht 1 und 2

Kalender in Monatsübersicht: verdeutlicht dank **Farbnüancierungen**, an welchen Tagen es zu **Projektüberlappungen** kommt. So lassen sich die **Planungen vorausschauend anpassen** und allzu hektische Phasen vermeiden.

Der FUSSEL-Kalender lässt sich per **ICAL** bequem in andere Kalender integrieren.

Kalender in Jahresübersicht: stellt alle laufenden Projekte nebeneinander dar.

Poster: Ergebnisse der Studierendenbefragung „Lern(T)RÄUME“ an der TU Kaiserslautern

Dorit Günther und Anja Horn

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal? „Lern(T)RÄUME an der TU Kaiserslautern“
Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“



Abb. 1: Projektsäulen in der 2. Förderphase (10/2016–03/2021)

PROJEKT „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre.“

- Projekt ist angesiedelt am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK)
- Projektleitung: Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold, Monika Haberer, M. A.
- Förderung im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“
- Laufzeit: 1. Förderphase 10/2011–09/2016 (FKZ 01PL11085) und 2. Förderphase 10/2016–03/2021 (FKZ 01PL16085)

PROJEKTZIELE

- Unterstützung der Studierenden bei der Entwicklung und Stärkung ihrer Selbstlernkompetenzen
- Etablierung eines integrativen Maßnahmenpakets zur kontinuierlichen Studienunterstützung und Erleichterung der Übergänge Schule-Studium-Beruf
- Überfachliche Trainings-, E-Learning- und Lerncoaching-Angebote (siehe Projektsäulen in Abb. 1)
- Modularisierung der entwickelten Formate unter Berücksichtigung fachbereichsspezifischer Bedarfe

Projektsäule „Lernräume“

PROJEKTSÄULE „LERNRÄUME“

Im Rahmen des Projekts werden Konzepte für das didaktische und (innen-)architektonische Gestalten von hochschulischen Lernräumen wissenschaftlich beleuchtet, entwickelt und erprobt. Hierbei werden sowohl physische als auch virtuelle Räume und deren Verzahnungen und Überlagerungen in den Blick genommen. Der Fokus liegt auf Raumkonzepten, die das Prinzip der Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten aufseiten der Studierenden und die kontinuierliche Studienorganisation unterstützen.



Abb. 2: Zusammenwirken von physischen und virtuellen Lernräumen (Grafik von Anja Horn)

ARBEITSSCHWERPUNKTE

- Konzepte entwickeln für das Ausgestalten und Bespielen von hochschulischen Lernräumen (z.B. Vorhaben „Haus des Lernens“ als Neubau am Campus)
- Übergänge zwischen physischen und virtuellen Lernräumen konzipieren und erproben
- Konzeption und Durchführung einer Befragung von Studierenden der TUK zu Lern(T)RÄUMEN auf dem Campus – Ableitung von Empfehlungen zur Lernraumentwicklung auf Basis der bestehenden Lernrauminfrastruktur

Studierendenbefragung „Lern(T)RÄUME“

„Schlecht: Es ist unklar, welche Seminarräume außerhalb von Veranstaltungs- beziehungsweise in der vorlesungsfreien Zeit benutzt werden dürfen.“

„Eine angenehme, ruhige Lernatmosphäre ist mir am wichtigsten.“

„Das wünsche ich mir: „Chill-Lounge und Wohlfühlplatzler“

„Kontinuierliche, bedarfsorientierte Weiterentwicklung der Lernräume.“

„Mein Lieblingssort ist da, wo man gemeinsam mit anderen Menschen sinnvoll lernen kann (konzentrierte Atmosphäre). Beim Verzweifen kann man andere Leute fragen.“

„Mein Wunschlernort: Ruhe, WLAN, Ort kann entsprechend meiner Vorstellung gestaltet werden (bequeme Sitzgelegenheit, Essen, Trinken).“

„Mein Wunschlernort: Die Bildschirme und Whiteboards sind [...] in kleineren ‚Cubes‘ aus Glas aufgebaut, um auch vor Geräuschen von außen zu schützen.“

„Ich lerne oft in den Gruppenräumen in den Bibliotheken.“

„Ich lerne gerne in der Bibliothek, weil: „Bücher direkt verfügbar, Ruhe, Steckdosen“; „ruhig und produktive Atmosphäre.“

„Besonders ärgerlich empfinde ich, dass die Gesprächsregeln in der Zentralbibliothek zum Teil nicht durchgesetzt werden und einige egoistische Studenten in den großen Leserahmlichkeiten Gruppenarbeiten vornehmen und dabei oft ungehindert laut sind.“

„Ich lerne gerne in der Bibliothek, weil: „Bücher direkt verfügbar, Ruhe, Steckdosen“; „ruhig und produktive Atmosphäre.“

„Verbesserung der Bibliothek: „größere Tische“. „Regeln nicht so streng. Zum Beispiel möchte ich meine Tasche mit reinnehmen dürfen.“ „Essen und Trinken soll erlaubt sein.“

„Mein Wunschlernort: „Bequeme Stühle, leises Umfeld, lautes Reden für Gruppenarbeiten möglich.“

„Meine Lernräume? Hm, was gibt es denn alles? Was ist machbar?“

„Mein Wunschlernort: „Couch oder bequeme Sessel wären angenehm für Lernpausen, Kaffeeautomaten und Möglichkeiten, sich etwas zu essen zu kaufen, sollten in der Nähe sein.“

„Ich wünsche mir: „Größere Räume zum Lernen und eine flexiblere Nutzung dieser Räume.“

„Mein aktueller Lieblingssort ist „draußen: frische Luft, Sonne, Wind, Schatten, keine Hektik. Aber leider keine Steckdosen und schlechtes WLAN.“

„Ich lerne gerne draußen bei gutem Wetter, da dort der Wind, die Luftqualität und der Gesprächspegel angenehm sind.“

„Viele Studierende wünschen sich attraktive Lernräume nahe beim eigenen Fachbereich. Folglich sind auch dezentrale Lernorte relevant.“

„RAUM FREI“

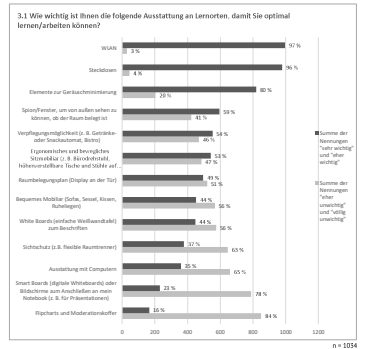
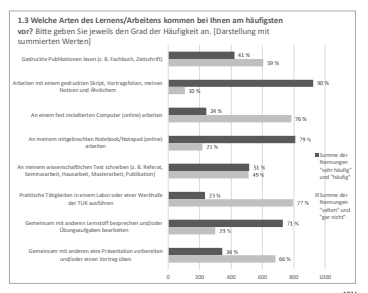
Abb. 3: Typische Lernräume am Campus (Grafik von Marcus Frey, nachbearbeitet und ergänzt von Anja Horn)

STUDIENDENBEFRAGUNG „Lern(T)RÄUME“ (2018)

Wo und wie lernen die Studierenden am Campus der TU Kaiserslautern (TUK) und welche Räumlichkeiten wünschen sie sich dafür?

AUF EINEN BLICK

- Inhalt der Befragung: Lerngewohnheiten und Nutzung der Lernräume am Campus der TUK, Wünsche für die Verbesserung der Räume
- Befragte: Studierende der TUK
- Befragungszeitraum: 24. Juli bis einschließlich 30. September 2018
- Umfang: zehn Fragen rund um Lernräume, drei soziodemografische Angaben
- Rücklauf: 1034 beantwortete Fragebögen



PROJEKT „SELBSTLERNFÖRDERUNG ALS GRUNDLAG. DIE FÖRDERUNG VON SELBSTLERNFÄHIGKEITEN ALS INTEGRIERTES KONZEPT UNIVERSITÄRER LEHRE“
Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Kennzeichen 01PL16985 gefördert (2. Förderphase: 10/2016–03/2021).

GEFÖRDEBT VOM



ANSPRECHPERSONEN
Dr. Dorit Günther
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
dorit.guenther@rptu.de
Anja Horn, M. A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

PROJEKLEITUNG
Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold
Monika Haberer, M. A.
monika.haberer@rptu.de

**Poster: Blogparade zur Science-Fiction-Kurzgeschichte
„Lernwelten 2030“: Storytelling & O-Töne der Teilnehmenden
zum Format der Blogparade**

Dorit Günther

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?
Blogparade zur Science-Fiction-Kurzgeschichte „Lernwelten 2030“
Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

Die Autorinnen



Ulrike Günther (Ass. Jur.)
Fernlehrerin an der Schule
des Schreibens, Schriftstellerin



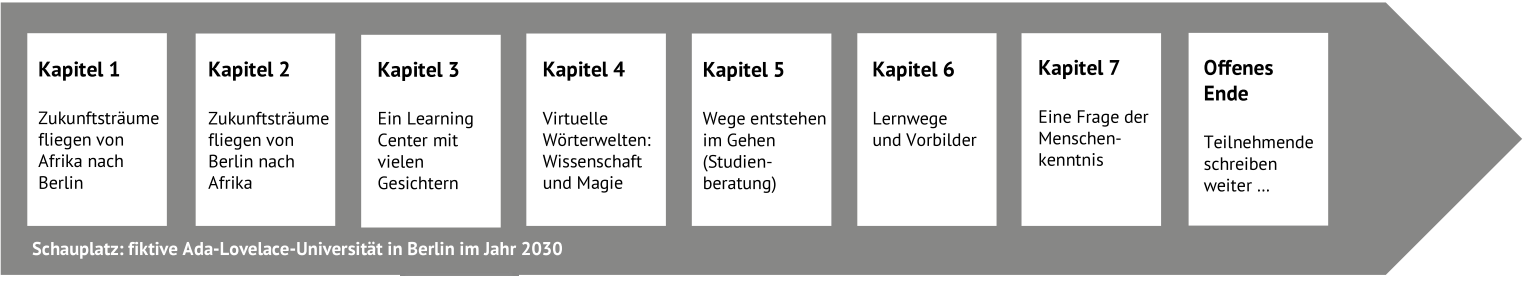
Dr. Dorit Günther
wiss. Mitarbeiterin
TU Kaiserslautern

In der Wissenschaft wird aktuell das Thema „digitalisierte Hochschule der Zukunft“ intensiv diskutiert. Mit der fiktiven Story möchten wir **neue Denkräume öffnen** und den Kreis der Diskutierenden über die Grenzen der Wissenschaftswelt hinaus erweitern. Wir möchten uns – jenseits von Machbarkeitsüberlegungen – über Zukunftsszenarien für das Gestalten von physischen und virtuellen Lernräumen austauschen.

Ich lade alle Interessierten zur Story „Lernwelten 2030“ ein! Begleite den aufstrebenden Kenianer Kibe und die idealistische Studentin Fiona ins Jahr 2030 an eine fortschrittliche Universität in Berlin. Über die Protagonist:innen möchten wir den wissenschaftlichen Überlegungen zur digitalisierten Hochschule ein menschliches Gesicht geben. Mit den narrativen Mitteln des **Storytellings** (zum Beispiel Spannung, Immersion, Emotion, Anteilnahme) möchten wir dich diese Zukunftswelt erkunden lassen.

Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“
PROJEKTSÄULE „LERNRÄUME“
Im Rahmen des Projekts werden Konzepte für das didaktische und (innen-)architektonische Gestalten von hochschulischen Lernräumen wissenschaftlich beleuchtet, entwickelt und erprobt. Hierbei werden sowohl physische als auch virtuelle Räume und deren Verzahnungen und Überlagerungen in den Blick genommen. Der Fokus liegt auf Raumkonzepten, die das Prinzip der Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten aufseiten der Studierenden und die kontinuierliche Studienorganisation unterstützen.

Die Sci-Fi-Kurzgeschichte „Lernwelten 2030“



Kibe Nding'u (26), internationaler Student aus Kenia. Er gestaltet seine institutionsübergreifende Bildungsbiografie zielorientiert und schöpft die digitalen Möglichkeiten aus.



Fiona Frankenfels (21), deutsche Studentin. Virtuelle Welten und KI prägen ihren Lebens- und Studienalltag.



Birgit Lindenbaum (60), Pädagogikprofessorin und Studienberaterin.



Steven Frankenfels (53), KI-Entwickler, Visionär im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen Motiven und ethischen Bedenken.

Kommentare der Teilnehmenden zum Storytelling und Format der Blogparade

„Die Kurzgeschichte bietet ein interessantes Szenario für die Hochschule der nächsten Jahre. Ich finde es eine gute Idee, digitalisierten Alltag in eine Geschichte zu kleiden, das führt mitunter zu plausibleren Ergebnissen als Zukunftsstudien. Die Verlockung, bei der letzten Szene ein eigenes Ende beizutragen, ist groß.“
(Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau)



„Die Kurzgeschichte hat mir einen spannenden Einstieg geboten, mich mit der digitalisierten Hochschule auseinanderzusetzen. Gerade die kontroversen Momente in der Handlung, die in den Kommentaren rege diskutiert wurden (z. B. der Faktor Menschlichkeit und Manipulierbarkeit durch KI), haben die Zukunftsvision real auf mich wirken lassen. Der Austausch mit anderen Leser:innen hat gezeigt, dass jeder Mensch individuelle Ansprüche und Vorstellungen von der Hochschule der Zukunft hat.“
(Elisa Rink, Studentin an der TUK)

Die Beiträge zur Blogparade

- Die Blogparade in Zahlen**
- 102 Tage (Zeitraum: 20. Januar bis 30. April 2020)
 - 7 Kapitel Kurzgeschichte (mit rund 10.000 Wörtern)
 - 20 Beitragende in den Kommentaren und in der Blogparade
 - 214 Kommentare (mit rund 27.000 Wörtern)
 - 4960 Seitenaufrufe im „Lernwelten 2030“-Bereich des Blogs

<http://www.ulrikegaela.de/kurzgeschichte-lermwelten>



„Das Format des Storytellings fand ich sehr ansprechend. Ich denke, dass sich auf diese Weise ganz neue (Lern-)Welten eröffnen und Denkhorizonte erweitern lassen. Die Kommentierung der Story durch die Leser:innen hat die verschiedenen Sichtweisen und Zugänge verdeutlicht und ermöglicht zugleich einen ganzheitlichen Blick auf die Inhalte.“
(Inka Wertz, HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.)



Dass der beschriebene KI-„Wizard“ der virtuellen Uni-Mediathek durch kommerzielle Algorithmen manipuliert wird, empfinde ich als Studentin erschreckend.
(Lya, Studentin an der TUK)

- Diskussionsimpulse**
- Welche menschlichen Bedürfnisse sind unveränderlich und welche Kommunikations- und Lernpraktiken werden sich durch das verstärkte Agieren in virtuellen Realitäten verändern?
 - Welche virtuellen und physischen Lernräume (zum Beispiel Learning Center) bieten die Hochschulen der Zukunft?
 - Wodurch zeichnen sich die Bildungsbiografien der Zukunft aus?
 - Welche (über-)fachlichen Kompetenzen benötigen Studierende für den Arbeitsmarkt und wie stellen Hochschulen die Weichen?
 - Werden ethische und pädagogische Leitprinzipien künftig eher Ballast oder „Rettungsanker“ sein?
 - Welche Handlungsfelder des Menschen werden künftig am meisten von der Digitalisierung und KI verändert werden?

Über das Learning Center in der Story:
„Da ich selbst gerne in einer Umgebung lerne, in der ich mich wohlfühle, finde ich den Ansatz sehr gelungen, die Innenausstattung zu verbessern – mit besonderem Augenmerk auf Gemütlichkeit und Plätze zur Entspannung und Auszeit.“
(Sandra Nungeß, Studentin an der TUK)



Mit Recht macht sich Fiona Sorgen, ob ein lebensfremder KI-Roboter Studierende effektiv bei ihrer Studienplanung unterstützen kann. Menschliche Aspekte spielen doch eine sehr große Rolle – wie sich zeigt, wenn die einfühlsame Professorin Fiona berät und motiviert.
(Dr. Evelyn Fauth, wiss. Mitarbeiterin an der TUK)

III.

**Angebote zur Unterstützung von (Selbst-)
Lernkompetenzen – fachbezogen oder
fächerübergreifend**

Die Förderung von Projekttransfer zwischen rheinland-pfälzischen Hochschulen aus transfernehmender, transfergebender und transferbegleitender Perspektive

Katharina Gries

Technische Universität Kaiserslautern (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Monika Haberer

Technische Universität Kaiserslautern (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Isabel Orben-Eidt

Technische Hochschule Bingen

Petra Schorat-Waly

Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

Benedikt Schreiber

Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg

1 Einleitung

1.1 Selbstreguliertes Lernen und Studienerfolg

Mangelnder Studienerfolg, der sich u. a. in einem Studienabbruch ausdrückt, stellt auch in MINT-Fächern nach wie vor ein relevantes Thema dar. Neben Leistungs- und finanziellen Problemen sowie mangelnder (fachbezogener) Studienmotivation (vgl. Heublein/Mergner 2013; Neugebauer et al. 2019) werden auch überfachlicher Aspekte – beispielsweise persönliche (z. B. Motivations- und Selbstregulationsstrategien), soziale (z. B. Kommunikationskompetenz) sowie überfachliche methodische Kompetenzen (z. B. Problemlösekompetenz) – als Faktoren für den Studienerfolg berücksichtigt. So unterscheiden sich Studienabbrecher:innen von Nichtabbrecher:innen u. a. signifikant im Einsatz von Planungs- und Regulationsstrategien sowie von ressourcenbezogenen Strategien (beispielsweise Zeitmanagement, Lernen mit anderen) (vgl. Bäumle/Eckerlein/Dresel 2018; Richardson/Abraham/Bond 2012). Vor diesem Hintergrund stellen viele Hochschulen Studienanfänger:innen (häufig durch Drittmittelförderung initiierte) Angebote zur überfachlichen Kompetenzentwicklung zur Verfügung mit dem Ziel, Erfolgsraten im Studium zu erhöhen und Abbrüche zu verhindern.

1.2 Transfer zwischen Hochschulen

Aus der Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) wurde geschlussfolgert, dass sich auch gut funktionierende Ansätze zur Studienunterstützung nicht per se verbreiten (vgl. Schmidt et al. 2016, S. 91).

Auch die Mehrzahl der Projekte zur Erhöhung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase ist auf die jeweilige Hochschule beschränkt. Gleichzeitig bestehen an vielen Hochschulen ähnliche Bedarfslagen mit Blick auf die oben genannte Zielsetzung, weswegen gute Lösungsansätze potenziell auch auf andere Hochschulen übertragen werden können. Allerdings ist der Transfer von Projekten herausfordernd, und eine Adaptation gelingt in der Regel nur, wenn hierfür die entsprechenden Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung der konkreten Situation vor Ort geschaffen werden, da die „Arbeitsbedingungen und -anforderungen im Transferszenarium [...] anspruchsvoll und geprägt [sind] durch Interaktivität, unklare Abgrenzung von Zuständigkeits- und Machtbereichen sowie Interdisziplinarität“ (Franke-Jordan 2012, S. 21).

2 Projekttransfer zwischen Hochschulen aus transferbegleitender, transfergebender und transfernehmender Perspektive

2.1 Die Förderung und wissenschaftliche Begleitung von hochschulübergreifenden Projekttransfers durch das Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg (CZSK)

Das Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg (CZSK) wurde durch das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur gemeinsam mit dem Hochschulevaluierungsverbund Süd-West e. V. in Rheinland-Pfalz eingerichtet und durch die Carl-Zeiss-Stiftung gefördert. Es verfolgt das Ziel, bestehende und als Good Practice identifizierte Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs in den MINT-Fächern an rheinland-pfälzischen Hochschulen auf andere Fächer und Hochschulen zu übertragen. Damit folgt das CZSK einem Ansatz, der im Transfer guter Praxis einen erheblichen Mehrwert und einen Weg kontinuierlicher Qualitätsentwicklung sieht (vgl. Wissenschaftsrat 2017). Im Rahmen von zwei Förderlinien konnten zwischen 2017 und 2020 mehrere hochschulübergreifende Projekttransfers initiiert und erfolgreich abgeschlossen werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf die zweite Förderlinie und haben die transferbezogenen Aktivitäten und Erfahrungen des geförderten Transfergebers und der geförderten Transfernehmerprojekte zum Gegenstand. Transfergeber war das Selbstlernzentrum im Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK), Transfernehmer – jeweils in Projektkooperation – waren die Hochschule Mainz und die Technische Hochschule Bingen sowie die Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen und die Hochschule Worms.

Ausgangspunkt für den Transfer waren hierbei erfolgreiche, z. B. durch den Hochschulpakt 2020 geförderte Good-Practice-Projekte, die an einer rheinland-pfälzischen Hochschule realisiert worden waren und sich auf Grundlage einer Vorab-Analyse für die Übertragung auf andere Hochschulen und gegebenenfalls auch andere Fächer eigneten. Der Projekttransfer war im Rahmen der CZSK-Förderlinien dabei als ganzheitliche Form des Wissenstransfers angelegt, wodurch neben dem deklarativen, projektrelevanten Faktenwissen insbesondere das implizite Wissen der Mitarbeiter:innen übertragen werden konnte (vgl. Wismach 2016).

Neben der Identifikation und Auswahl von Good-Practice-Projekten sowie dem Initiieren, Projektieren und Fördern des Transfers übernahm das CZSK die wissenschaftliche Begleitung und prozessbegleitende Aufgaben. So moderierte das CZSK in der Rolle eines Intermediators die Transferprozesse und förderte die bedarfsorientierte Vernetzung sowie die Partizipation. Der Austausch

zwischen den Projektakteur:innen der rheinland-pfälzischen Hochschulen erfolgte dabei im Rahmen von Kick-off- und Austausch-Workshops, die gemeinsam mit dem Transfergeber veranstaltet wurden, sowie im Rahmen einer webbasierten Kommunikations- und Zusammenarbeitsumgebung über das Learning-Management-System OpenOLAT. Darüber hinaus organisierte das CZSK eine Veranstaltungsreihe zur bedarfsorientierten Qualifikation der Akteur:innen der Transfernehmerprojekte anhand von Online-Workshops zu Schwerpunkten des Themenspektrums „selbstreguliertes Lernen“, für deren Durchführung ausgewiesene Expert:innen gewonnen werden konnten. Eine wesentliche Aufgabe des CZSK bestand in der wissenschaftlichen Begleitung des Transferprozesses: zum einen im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit Akteur:innen der Transfernehmer- und des Transfergeberprojekts zu Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen von Projekttransfers im Hochschulsektor (vgl. Schönheim 2021) und zum anderen durch eine formative Evaluation der Angebote und wirkungsanalytische Ansätze.

2.2 Die transfergebende Perspektive – der beratende und bedarfsorientierte Ansatz des Selbstlernzentrums im Distance and Independent Studies Center der TUK

Das Selbstlernzentrum als Transfergeber hatte in den verschiedenen Phasen des Transferprozesses eine beratende und begleitende Rolle eingenommen. Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums hatten das CZSK in der Projektvorbereitungsphase bei der Projektkonzeption unterstützt und waren in den Auswahlprozess der Transfernehmer eingebunden. In der Phase der Projektdurchführung hatte das Selbstlernzentrum die transfernehmenden Projekte bei der Konzeption und Umsetzung ihrer Vorhaben im Rahmen verschiedener Formate und Aktivitäten beraten.

Dabei lag der Fokus auf einem Wissenstransfer auf struktureller, strategischer, konzeptioneller und inhaltlicher Ebene, der Rahmenbedingungen und Anforderungen bei Aufbau und Etablierung von Angeboten im Bereich Selbstlernförderung berücksichtigte. Die standort(e)spezifische Adaptation der auf den Kontext der TUK zugeschnittenen Maßnahmen war ein erklärtes Ziel im Zusammenarbeitsprozess.

Das Portfolio des Selbstlernzentrums – entwickelt im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ und durch Hochschulpaktmittel – umfasst verschiedene Angebotsbereiche, die fachübergreifend und fachlich verankert direkt und indirekt zur Weiterentwicklung der studentischen (Selbst-)Lernkompetenzen beitragen und die Selbstorganisation im Studium unterstützen: das dreistufige Seminarprogramm „Diemersteiner Selbstlerntage“ (DSL), zwei betreute Online-Kurse und fünf onlinebasierte Selbstlernkurse (eDSL), Angebote zum studienbegleitenden Coaching sowie Maßnahmen zur Lernraumgestaltung und zur gemeinsamen Veranstaltungskonzeption mit Fachbereichen (SELF! – Selbstlernen im Fachbereichskontext) (vgl. Haberer 2019, Meier/Schohl 2019 sowie Günther, Günther/Knerr, Haberer/Günther/Köhler und Knerr/Čubela in diesem Band). Zwischen Oktober 2016 und März 2021 nutzten insgesamt 4855 Studierende die verschiedenen Angebote des Selbstlernzentrums.

Ausgehend von der Prämisse, dass die Angebotsgestaltung an Hochschulen stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen und Akteur:innen abhängt, bestand die Unterstützung des Transfergebers in einem ersten Schritt in der inhaltlichen Konzeption und Durchführung einer Reihe von Workshops, die zum Ziel hatten:

(a) das eigene Angebot vorzustellen und damit inhaltliche Anknüpfungspunkte für Kooperationsideen sowie eine Grundlage für den informellen Austausch zu schaffen (zwei Workshops in der Initialisierungsphase);

(b) Gelingensbedingungen zur Angebotsgestaltung gemeinsam zu identifizieren;

(c) die Umsetzbarkeit der Transfernehmerkonzepte hinsichtlich realistischer Planungs- und Durchführungszeiträume zusammen mit den beteiligten Hochschulen in gemeinsamen Workshops genauer in den Blick zu nehmen. Die drei Workshops waren so konzipiert, dass die Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums ihre Erfahrungen in Bezug auf die Zeit- und Ressourcenplanung bei der Angebotsentwicklung, -umsetzung und -durchführung eingebracht und sich beratend an der Konzeptgestaltung beteiligten.

In einem weiteren Schritt wurden die jeweiligen konkreten Unterstützungsbedarfe der Transfernehmer und Standorte in den Blick genommen, inhaltliche Materialien zu den Präsenz- und Online-Veranstaltungen (DSL und eDSL) zur Verfügung gestellt und Kontakte zwischen den Transfernehmern und den externen Trainer:innen der Seminarreihe DSL, u. a. im Rahmen von Hospitationen, hergestellt.

In der Durchführungsphase der Transferprojekte bot das Selbstlernzentrum darüber hinaus zusammen mit dem CZSK regelmäßige Online-Beratungstermine für die Transfernehmer an und war auf bilateraler Austauschebene mit den Kolleg:innen aus den Transfernehmerprojekten in Kontakt. Bei diesen Terminen lag die Beratung vor allem in den Bereichen Marketing und Evaluation. Zudem leistete das Selbstlernzentrum Unterstützung bei der Organisation der Zusammenarbeit durch die Gestaltung des Online-Raums im Learning-Management-System OpenOLAT. In diesem Austauschbereich wurden Materialien bereitgestellt, Bedarfsabfragen und Webinare durchgeführt, und es wurde kollaborativ an Präsentationen und Publikationen gearbeitet.

Als Transfergeber war das Selbstlernzentrum Teil eines begleitenden, bedarfsorientierten Transferprozesses (vgl. Schönheim 2021), bei dem die inhaltliche Expertise, das Erfahrungswissen zur Programmgestaltung im hochschulischen Umfeld und die Analyse von Gelingensbedingungen in einem formalisierten Rahmen und bei informellen Austauschgelegenheiten im Vordergrund standen.

2.3 Die transfernehmende Perspektive

2.3.1 Die Hochschulen Bingen und Mainz

Um den Bereich der Selbstlernkompetenz an der Technischen Hochschule Bingen (TH Bingen) und der Hochschule Mainz (HS Mainz) zu stärken, hatten die Hochschulen nach dem von der TUK im April 2018 organisierten Workshop zur Vorbereitung der Antragstellung eine Projektidee eingereicht, die eine gleichberechtigte Partnerschaft der Hochschulen vorsah. Das Konzept „Koordination Selbstlernkompetenz“ (KOSEKO) beinhaltete im Wesentlichen die Entwicklung von kostenfreien Workshops für MINT-Studierende an einem externen Lernort mit externen Trainer:innen zu den Themen Lernstrategien, Kommunikationstraining, Zeit- und Stressmanagement.

Die Umsetzung des Projektkonzepts wurde zum einen durch einen direkten Informationsaustausch zwischen Transfergeber und Transfernehmer und zum anderen durch die im Vorhergehenden skizzierten Workshops unter Leitung des CZSK und des Selbstlernzentrums vorangetrieben. So bekam das Team von KOSEKO beispielsweise Zugang zum Trainer:innen-Pool des Selbstlernzentrums und wurde in organisatorischen Angelegenheiten und bei fachlichen Fragen rund um das Thema Selbstlernkompetenz von den Mitarbeiter:innen des Selbstlernzentrums beraten.

Um das Angebot KOSEKO an den konkreten Bedarfen der Studierenden auszurichten und anzupassen, wurde es regelmäßig durch das CZSK evaluiert. Zusätzlich wurde die zuständige Projektkoordinatorin durch Fachvorträge und -literatur – ausgewählt durch das CZSK und das Selbstlernzentrum – weiterqualifiziert. Somit konnte in KOSEKO von Beginn an ein hoher Qualitätsstandard gewährleistet werden.

2.3.2 Die kooperierenden Transfernehmer Hochschule Worms und Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen (HWG LU)

Im April 2018 wurde, fast gleichzeitig mit dem vom CZSK organisierten Auftakt-Workshop, der vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Auftrag gegebene Empfehlungsbericht „Hochschulzukunftsprogramm Rheinland-Pfalz: Potentiale, Herausforderungen, Chancen“ veröffentlicht. In diesem Bericht wurde angeregt, dass die Hochschulen Ludwigshafen und Worms ihre Hochschulentwicklung zukünftig aufeinander abstimmen sollten. Deshalb entschieden sich die beiden Hochschulen nach Rücksprache mit dem CZSK, einen gemeinsamen Projektantrag – als kooperierende Transfernehmer – einzureichen.

Der Transferprozess begann bereits mit der gemeinsamen Entwicklung des Projektantrags. So wurde an beiden Hochschulen zunächst eine Bestandsaufnahme gemacht, und erste Überlegungen zu einem möglichen Transfer der vorgestellten Angebote (Diemersteiner Selbstlerntage, SELF! – Selbstlernen im Fachbereichskontext, E-Learning und studienbegleitendes Coaching) wurden angestellt.

Außerdem wurde ein neuer Aspekt sichtbar, der die Komplexität im Transferprozess erhöhte und der ursprünglich (wahrscheinlich) nicht ausreichend mitbedacht worden war und deshalb in den Workshop-Formaten nicht explizit thematisiert wurde. Die neu entstandene Leitfrage lautete: „Welche Bausteine des Projekts lassen sich nach dem Prinzip ‚Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen‘ erfolgreich auf zwei Hochschulen übertragen?“ Oder mit anderen Worten: „Wie kann ein Transfer von einem Angebot – mit einem Konzept – an zwei Hochschulen erfolgreich gestaltet werden?“

Die Hochschulen entschieden sich, zwei verschiedene Adaptationsprozesse anzustoßen: einen studiengang- und damit hochschulspezifischen Prozess nach dem Vorbild von SELF!¹ und einen im Projektantrag deutlich stärker fokussierten hochschulübergreifenden Transferprozess in Bezug

¹ Ziel der Angebotsschiene „SELF! – Selbstlernen im Fachbereichskontext“ des Selbstlernzentrums der TUK war es, in einem universitätsinternen Ausschreibungsverfahren Kooperationsprojekte mit Lehrenden aus unterschiedlichen Fachbereichen zu initiieren, in deren Rahmen Lehrveranstaltungen mit direkten und indirekten Ansätzen zur Förderung von überfachlichen Kompetenzen (bzw. Kombinationen davon) mit Bezug zur jeweiligen Studiendisziplin konzipiert und umgesetzt wurden (vgl. Schohl 2019).

auf die Diemersteiner Selbstlerntage und die Entwicklung von E-Learning-Angeboten. Vor dem Hintergrund, dass es an beiden Hochschulen bereits etablierte Präsenz-Workshops rund um das Thema „Lernen lernen“ gab, lag der Schwerpunkt auf einer inhaltlichen Überarbeitung der Workshops und ihrer Konzepte, der Train-the-Trainer-Weiterbildung der bereits an den Hochschulen angestellten Trainer:innen sowie einer Angebots- und Kapazitätserweiterung.

Bei der Adaptation der Diemersteiner Selbstlerntage kamen vor allem folgende Dimensionen zum Tragen: Weiterbildung und Qualifizierung der Projektmitarbeiter:innen durch die Hospitationen in den Seminaren (Kennenlernen von Workshop-Konzepten, persönlicher Austausch mit den Trainer:innen), Teilnahme an Tagungen sowie Workshops, Schaffung von Rahmenbedingungen durch Projektmittel, z. B. Workshop mit Verpflegung oder externe Trainerin für die Konzeptentwicklung und Umsetzung von Workshops rund um das Thema „erfolgreich präsentieren“, und nicht zuletzt Wahrnehmung der Vernetzungsangebote des CZSK und des Selbstlernzentrums. Außerdem wurden alle Workshops durch das CZSK evaluiert. Von diesen Aspekten haben die Hochschulen durch die Teilnahme an dem Projekt am meisten profitiert.

Die hochschulübergreifende Organisation der Veranstaltungen, die Entscheidungen über Themen, Zeitpunkt und Ort der Workshops erforderlich machte, aber auch strategische Aspekte wie die Angebotsintegration in bestehende Workshop-Reihen und Vermarktungsmaßnahmen beinhaltete, wurde auf Ebene der kooperierenden Projektnehmerhochschulen besprochen. Rückblickend lässt sich festhalten, dass auch auf dieser Ebene sehr viel Austausch und Transfer stattgefunden haben, die für das CZSK und das DISC nicht (immer) transparent, aber für den Erfolg des Projekts sehr wichtig waren.

Aufgrund der Corona-Pandemie nahm im Laufe des Transferprojekts die Bedeutung der Entwicklung von E-Learning-Angeboten zu. Hierbei war es besonders hilfreich, dass durch die Projektförderung für die ersten virtuellen Workshops eine externe Trainerin engagiert werden konnte. So konnten innerhalb kurzer Zeit Screencasts erstellt werden. Außerdem konnte somit die Zeit überbrückt werden, bis die Projektmitarbeiter:innen ihre auf Präsenz ausgerichteten Workshop-Konzepte auf ein virtuelles Format umgestellt hatten. Diese Workshops stellten die Basis für die im Rahmen des Projekts entwickelten E-Learning-Module dar.

Auf Studiengangsebene wurde im Bachelorstudiengang Angewandte Informatik der Hochschule Worms das Modul „Selbst- und Methodenkompetenz“ nach dem Vorbild von SELF! erweitert. An der HWG LU wurde ein extracurricularer Online-Brückenkurs zur Vermittlung von Grundlagen für den Masterstudiengang Wirtschaftsinformatik entwickelt.

An der HWG LU gestaltete sich der Projekttransfer auf der Studiengangsebene deutlich schwieriger als auf zentraler Ebene (hochschulübergreifende Workshops). Dies könnte daran gelegen haben, dass die koordinierende Projektstelle an der HWG LU zentral in der Abteilung Studium & Lehre angesiedelt war. Für die Hochschule Worms könnte es an dieser Stelle vorteilhaft gewesen sein, dass die dortige Projektleitung gleichzeitig auch Studiengangsleitung im Studiengang Angewandte Wirtschaftsinformatik war.

3 Fazit

Der beschriebene Transferprozess wurde bereits während der Projektlaufzeit von den an der Angebotskonzeption und -gestaltung beteiligten Akteur:innen als gewinnbringend eingeschätzt, wie Schönheim (2021) in den Auswertungsergebnissen einer qualitativen, auf Leitfrageninterviews basierenden Evaluation detailliert darstellt. Das Fazit der wissenschaftlichen Begleitung bestätigt den gewählten Projektansatz der bedarfsorientierten Begleitung in den verschiedenen Phasen des Transferprozesses und die Ausgangsannahme von der Notwendigkeit einer standort(e)bezogenen Angebotsanpassung. Darüber hinaus hat sich die Rollenverteilung der am Transferprojekt beteiligten Akteur:innen bewährt. Mit Projektende ist die Frage nach der längerfristigen Etablierung der Angebote vom Projektverbund an die jeweiligen Standorte „zurückgegangen“. Ein Weiterbestehen der Angebotskonzeption und -umsetzung ist abhängig von der Studierendenakzeptanz und insbesondere von standortspezifischen Strukturentscheidungen.

Schlagwörter

Hochschulübergreifender Projekttransfer, Transfer von Good Practices, überfachliche Kompetenzen Studierender, Studienerfolg, Angebotskonzeption

Literatur

- Bäulke, Lisa/Eckerlein, Nicole/Dresel, Markus (2018): Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. In: *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), S. 461–479.
- Franke-Jordan, Sylvia (2012): Initiierung regionaler Transferszenarien. In: Schmauder, Martin (Hrsg.): *Technologietransfer. Anbahnung und Durchführung von Forschungs Kooperationen*. Dresden: CIMTT Zentrum für Produktionstechnik und Organisation, S. 17–24.
- Haberer, Monika (2019): Agieren im Zwischenraum: Digitalisierungsansätze und Angebotsgestaltung an der Schnittstelle von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Rohs, Matthias (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151–179.
- Heublein, Ulrich/Mergner, Julia (2013): Studienabbruch in den Fachbereichen Maschinenbau und Elektrotechnik – Sekundarauswertung aus dem HIS-Studienqualitätsmonitor 2007–2011. *Maschinenhaus – die VDMA-Initiative für Studienerfolg*. Frankfurt am Main: VDMA.
- Neugebauer, Martin/ Heublein, Ulrich/ Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1025–1046. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1> (01.08.2023).
- Meier, Annika/Schohl, Lisa-Marie (2019): Zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung zur Selbstlernförderung im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern. In: Berkle, Yvonne/Hettrich, Hanna/Kilian, Kathrin/Woll, Johanna (Hrsg.): *Visionen von Studierenden-Erfolg*. Tagungsband. Kaiserslautern: Online-Publikation der Hochschule Kaiserslautern, S. 91–110.

- Richardson, Michelle/Abraham, Charles/Bond, Rod (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. In: Psychological Bulletin, 138(2), S. 353–387.
- Schmidt, Uwe/Altfeld, Sina/Schulze, Katharina/Heinzelmann, Susanne/Faaß, Marcel/da Costa André, Katrin (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht – über die 1. Förderphase 2011–2016. Berlin/Mainz: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.) (2021): Transfer von Innovation und Wissen – Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Schönheim, Katharina (2021): Die Transferbegleitung des Carl-Zeiss-Stiftung Kollegs. Praxiserfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: Schmidt, Uwe/Schönheim, Katharina (Hrsg.): Transfer von Innovation und Wissen – Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–73.
- Wismach, Gavino (2016): Wissenstransfer: Abschauen ausdrücklich erwünscht! In: Wissensmanagement, 5, S. 40–42.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Online: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publication-File&v=1 (01.08.2023).

Open-Space-Format zum Aufbau einer Learning Community und zur Förderung von Selbstlernkompetenzen

Thu Van Le Thi

Technische Hochschule Nürnberg

Einführung

Die Corona-Pandemie beeinflusst bei Studierenden nicht nur Leben, Arbeit und Sozialleben, sondern – vor allem durch das Verlagern des Präsenzstudiums in digitale Räume aufgrund der Kontaktbeschränkungen – auch den gesamten Semesterablauf sowie das Lernverhalten. Dieses „New Normal“ bringt zahlreiche neue Herausforderungen. Für viele Studierende stellt sich die Frage, wie der Alltag gut organisiert und die eigene Zeit effizient strukturiert werden kann. Eine häufige Schwierigkeit ist der Erhalt der Study-Life-Balance, wenn sich Lehre und Lernen über den digitalen Raum in den privaten Lebensraum verlagern.

Studierende der Technischen Hochschule Nürnberg (TH Nürnberg) wurden zu Beginn der Pandemie (Ende März 2020) befragt, mit welchen Herausforderungen sie zu diesem Zeitpunkt konfrontiert waren. Die Befragung fand im Rahmen mehrerer Workshops zu Schlüsselkompetenzen statt, durchgeführt vom Service Lehren und Lernen (ab 2022 Zentrale Einrichtung für Lehr- und Kompetenzentwicklung), der Anlaufstelle für Hochschuldidaktik und Schlüsselkompetenzen der TH Nürnberg. Die Ergebnisse der Befragung zeigen deutlich, dass Motivation, Selbstorganisation und Konzentration beim Lernen für die Befragten die größten Herausforderungen darstellten (Le Thi 2020).



Abbildung 1: Schlagwortwolke zu neuen Herausforderungen im ersten Coronasemester 2020 (eigene Darstellung)

Auf der Grundlage der Befragung und den Rückmeldungen von Studierenden wurde als didaktische Intervention die sogenannte „Learning Heroes@Home“-Maßnahme entwickelt, die sich mit dem Schwerpunkt „Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie“ befasste. Der Titel „Learning Heroes@Home“ inszeniert die aktuellen Herausforderungen als Heldenreise, in der Studierende ihre Studiensituation „heldenhaft“ zu meistern haben.

Anhand des Praxisbeispiels Learning Heroes@Home soll dieser Beitrag die Förderung der Selbstlernkompetenzen der Studierenden an der TH Nürnberg durch den Einsatz eines Open-Space-Formats darlegen.

Zielsetzung und Rahmenbedingungen

Die Learning Heroes@Home-Maßnahme verfolgte die folgenden Ziele:

- Förderung der Selbstlernkompetenzen von Studierenden durch die Reflexion des eigenen Lernverhaltens
- Aufbau von interdisziplinären Lerngruppen
- Stärkung der sozialen Lernprozesse durch Vernetzung und Austausch in Form einer Learning Community

Zur Umsetzung der Maßnahme war aufgrund der Pandemiesituation ein neues, interaktives Online-Format erforderlich. Mit dem Leitsatz „Learning Heroes@Home: für Studierende, mit Studierenden und von Studierenden“ wurde ein Online Open-Space-Format konzipiert.

Open Space oder Open Space Technology (Owen 1997) ermöglicht es, mit den Teilnehmer:innen in einem kurzen Zeitraum komplexe Fragestellungen in einer offenen und flexiblen Form gemeinsam zu erarbeiten und dabei handlungsorientierte Lösungen zu finden (vgl. Owen 2011, S. 15). Im Zentrum des Formats stehen die Einbeziehung und aktive Zusammenarbeit vieler verschiedenartiger Personen mit unterschiedlichen Kenntnissen und Erfahrungen sowie das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme, die Offenheit der Themenwahl sowie Selbstverantwortung und Selbstorganisation (vgl. Schiersmann/Thiel 2018, S. 146).

Der Hauptbestandteil von Learning Heros@Home war die Online-Open-Space-Veranstaltungsreihe, in der die Teilnehmer:innen ihre Fragen sowie eigene Erfahrungen und Ideen einbringen konnten. Das Teilen von Wissen unter den Teilnehmer:innen stand hierbei im Vordergrund.

Zusätzlich wurde die interne Online-Plattform „SeeYou“ der TH Nürnberg zur Bildung von interdisziplinären Lerngruppen verwendet. Ähnlich wie Facebook ermöglicht die Plattform SeeYou die interne Kommunikation zwischen den Teilnehmer:innen – mit dem Unterschied, dass es sich um einen hochschulinternen, geschützten, werbefreien Raum handelt. Hier können Studierende eigene Blogbeiträge schreiben und veröffentlichen, Beiträge von anderen kommentieren, mit anderen in Kontakt bleiben und aktiv Lerngruppen bilden.

Daneben wurde die digitale Pinnwand „Padlet“ eingeführt, die es Studierenden erlaubt, Lerntipps und -erfahrungen aus Open-Space-Veranstaltungen eigenständig zu teilen. Auf Padlet können Beiträge in Form von Links, Videos, Fotos und Texten geteilt werden, wobei diese Beiträge allen TH-Studierenden zur Verfügung stehen.



Motto: für Studierende, mit Studierenden und von Studierenden

➔ Learning Heroes@Home mit Online-Open-Space-Format

zum Schwerpunkt „Studieren in Zeiten der Coronapandemie“

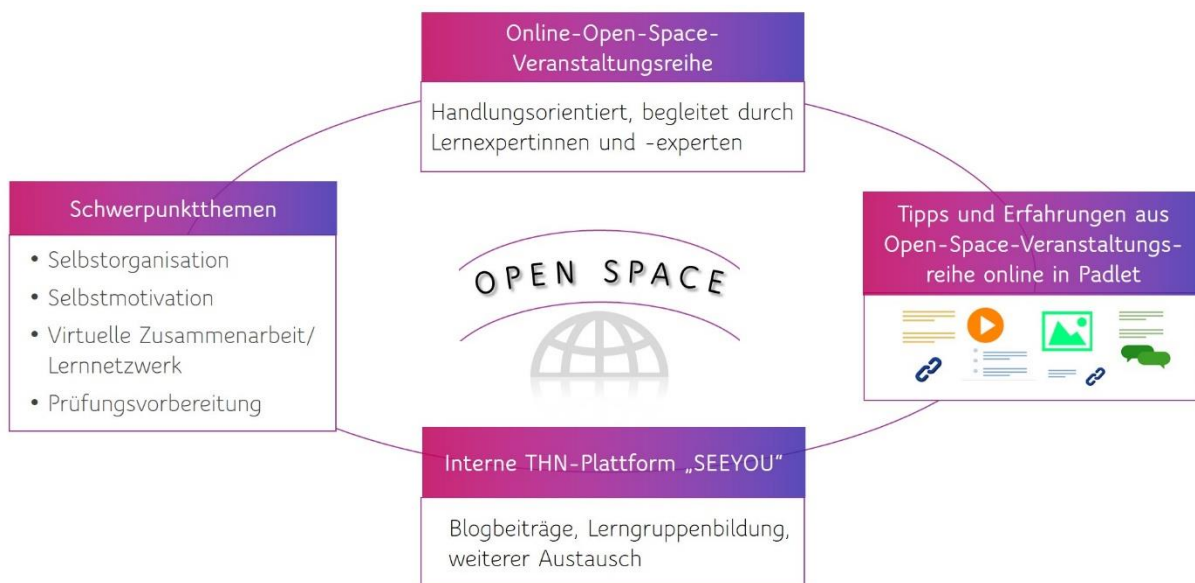


Abbildung 2: Zielsetzung und Rahmenbedingungen für den Einsatz des Open-Space-Formats (eigene Darstellung)

Behandelte Schwerpunktthemen

Die Online Open-Space-Veranstaltungsreihe fand an vier Abenden im Abstand von je zwei Wochen statt. In jeder Veranstaltung wurden die Teilnehmer:innen von vier Lerncoachs begleitet, die die Moderation übernahmen und in der Einführung kurze Impulse zum Thema einbrachten. Die Fragestellungen der Teilnehmer:innen bezüglich des Schwerpunktthemas wurden gesammelt und in Unterthemen kategorisiert (siehe Tabelle 1). Jedem Unterthema wurde eine Break-out-Session zugeteilt. Die Teilnehmer:innen konnten nach eigenem Interesse wählen, an welcher Session sie aktiv beitragen wollten. Während der Gruppenarbeitsphase notierten die Teilnehmer:innen Tipps und Lernerfahrungen auf der digitalen Pinnwand und stellten sie anschließend im Plenum vor.

Schwerpunktthema: Selbstorganisation in Zeiten von Corona

Leitmotto: Wie organisiere ich mich und mein Lernen in Zeiten von Corona?

Gestaltung: 2 Open-Space-Runden, jeweils 3 Sessions

Unterthemen:

- Session 1: Was tun, wenn mir das Selbststudium schwerfällt?
- Session 2: Gibt es einen Weg am Bulimie-Lernen vorbei?
- Session 3: Wie gehe ich mit Prokrastination um, z. B. beim Schreiben meiner Bachelorarbeit?
- Session 4: Wie kann ich mit der Informationsflut auf so vielen unterschiedlichen Kanälen umgehen?
- Session 5: Zu viel Uni-Fokus – wie kann ich meine Uni-Life-Balance verbessern?
- Session 6: Wie kann ich mich selbst motivieren?

Schwerpunktthema: Selbstmotivation in Zeiten von Corona

Leitmotto: Wie motiviere ich mich selbst zum Lernen und wie gelingt es mir, dranzubleiben?

Gestaltung: 2 Open-Space-Runden, jeweils 3 Sessions

Unterthemen:

- Session 1: Gute Rahmenbedingungen schaffen
- Session 2: Motivation aufrechterhalten
- Session 3: Tool, Tipp, Vorgehensweise, um geschaffte Dinge und Erfolge zu visualisieren
- Session 4: Organisation von allem, was gleichzeitig stattfindet
- Session 5: Future Backwards Method, Reflexion und Austausch
- Session 6: Motivation aufrechterhalten

Schwerpunktthema: virtuelle Zusammenarbeit und Lernnetzwerk

Leitmotto: Wie kann virtuelle Zusammenarbeit gelingen und wie kann ich soziale Netzwerke für mein Lernen nutzen?

Gestaltung: 1 Open-Space-Runde

Schwerpunktthema: Prüfungsvorbereitung

Leitmotto: Wie bereite ich mich auf die Prüfungen vor? Wie motiviere ich mich dafür und wie lerne ich am besten?

Gestaltung: 1 Open-Space-Runde, 3 Sessions parallel

Unterthemen:

- Session 1: Open-Book-Klausur
- Session 2: Endlich mit meiner Hausarbeit starten
- Session 3: E-Prüfungen auf Moodle-Exam-Plattform

Tabelle 1: Schwerpunktthemen und Open-Space-Veranstaltungssessions von Learning Heroes@Home

Erfahrungen und Lessons Learned

Die Learning Heroes@Home-Maßnahme wurde evaluiert und insgesamt als sehr hilfreich bewertet (Le Thi 2020). Durch die Maßnahme wurden die Studierenden in den Bereichen Selbstlernen, Motivation und Selbstorganisation in ihren coronabedingten Online-Semestern unterstützt. Die interaktive Open-Space-Veranstaltungsreihe wurde sehr gut angenommen und half dabei, den Aufbau einer interdisziplinären Learning Community zu schaffen sowie soziale Vernetzung zwischen Studierenden zu fördern. Die interne Kommunikationsplattform „SeeYou“ der TH Nürnberg ermöglichte die bilaterale und multilaterale Lerngruppenbildung sowie die Fortführung der Kommunikation zwischen Teilnehmer:innen und Lerncoachs.

Unsere Erfahrung bei der Umsetzung der Veranstaltungsreihe zeigt jedoch, dass die aktive Beteiligung und auch das Teilen von Wissen, was der Kern eines Open-Space-Formats ist, für viele Studierende noch keine Selbstverständlichkeit darstellen. Darüber hinaus war es eine große Herausforderung, das Open-Space-Format online durchzuführen, das vom Konzeptbegründer Harrison Owen ursprünglich in Präsenz vorgesehen war. Um das Vertrauen zwischen den Teilnehmer:innen in den einzelnen Online-Break-out-Sessions zu stärken sowie die aktive Beteiligung an Diskussionen zu fördern, begleiteten Lerncoachs die jeweiligen Sessions am Anfang. Danach führten die Teilnehmer:innen die Diskussionen eigenständig fort und übernahmen die Verantwortung für die Dokumentation und Präsentation der Diskussionsergebnisse.

Perspektivisch ist das Open-Space-Format, das im Rahmen der Maßnahme Learning Heroes@Home erprobt wurde, auf weitere Themen übertragbar. Das Format zeigt ein großes Potenzial für die Unterstützung beim Aufbau einer Learning Community sowie zur Förderung von Lernkompetenzen und sollte auch in Zukunft im Hochschulkontext stärker zum Einsatz kommen.

Schlagwörter

Open-Space-Format, Learning Community, Selbstlernkompetenzen, „Studieren in Zeiten von Corona“

Literatur

- Le Thi, Thu Van (2020): Interner Bericht: Befragung und Evaluation von „Learning Heroes@Home“. Technische Hochschule Nürnberg.
- Owen, Harrison (1997): Open Space Technology. A User's Guide. 2. Auflage. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Owen, Harrison (2011): Open Space Technology: Ein Leitfaden für die Praxis. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2018): Organisationsentwicklung – Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zusatzqualifikation „Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“

Bettina Eller-Studzinsky, Miriam Magadi, Katharina Thies und Ralf Steffen

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Hintergrund zur Projektmaßnahme „Lernwegbegleitung“

Eine gelingende Studieneingangsphase ist wichtig für den Studienerfolg und die Zufriedenheit mit dem gewählten Studium (Bosse & Trautwein 2014). Daher wurden im Qualitätspakt-Lehre-Projekt „Praxis OWL – Praxisorientiertes und Innovatives Studieren“ an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) (2012–2020) Studierende mit der Maßnahme „Lernwegbegleitung“ unterstützt. Ab 2012 wurden „Angeleitete Selbstlerngruppen“ mit Unterstützung bei der Gestaltung der Selbststudienzeit in Gruppen durch einen studentischen Lernscout angeboten (Thies et al. 2017). Parallel wurde ein Peer-Mentoring aufgebaut, sodass auch der Bedarf nach individueller Betreuung und Hilfestellung abgedeckt werden konnte. Für die Erweiterung des Betreuungsangebots durch das Projekt wurde zudem die Betreuungsqualität der studentischen Lernbegleitung durch ein Schulungsprogramm erhöht, das inzwischen als Zusatzqualifikation zertifiziert ist.

Schlüsselkompetenzen und Lernen als Basis für eine neue Zusatzqualifikation

Die Herausforderungen der Zukunft in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung sind von einer Digitalität geprägt, die den Akteur:innen ein kooperatives und agiles Arbeiten, verantwortungsbewusstes Entscheiden, Kreativität sowie persönliche und gesellschaftliche Adaptionen verlangt. Um dies bewältigen zu können, benötigen die Studierenden und Berufstätigen von morgen Schlüsselkompetenzen, die fachübergreifend und multifunktional anwendbar sind und zur Handlungsfähigkeit in neuen Situationen beitragen (Schaper et al. 2012, S. 18 f.). Solche Kompetenzen bilden das Fundament für den eigenständigen und selbstgesteuerten Erwerb von neuem Wissen und von Kompetenzen. Mit der Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen entwickeln die Studierenden wichtige Kompetenzen, um ihren Weg des lebensbegleitenden Lernens auszuprägen und zu gestalten.

Die Konzeption der Zusatzqualifikation „Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“ bündelt die Erfahrungen der Projektmitarbeiter:innen aus der Arbeit mit studentischen Lernbegleiter:innen. Diese Zusatzqualifikation hat das Ziel, die Teilnehmer:innen durch den Erwerb und das Training von Schlüsselkompetenzen (vor allem überfachliche Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) zu befähigen, mit lernbezogenen Herausforderungen besser umgehen zu können und auch selbstgesteuert mit und für andere – in einer Interaktion auf Augenhöhe – im Studium und später im Beruf einen „Entwicklungsraum“ für Kompetenzen und Strategien gestalten zu können. Dies wird im Sinne der didaktischen Kompetenz ebenfalls als Schlüsselkompetenz verstanden (Nünning 2008). Die Teilnehmer:innen an der Zusatzqualifikation zur Lernwegbegleitung an der TH OWL schärfen ihren Blick auf die eigene Lernbiografie und können sich mit

dem eigenen wie auch dem Lernverhalten anderer kritisch auseinandersetzen. Für ihren jeweiligen fachlichen Kontext können sie geeignete Lernwege finden und vermitteln sowie passendes Lernmaterial erstellen. Sie sind in der Lage, bei Übergängen zwischen Studienphasen zunächst insbesondere Mitstudierende in der Studieneingangsphase zu beraten und ihnen eine Orientierung zu geben.

Mit Blick auf die inzwischen rasant fortschreitende Digitalisierung widmet sich ein Teil der Qualifizierung dem Umgang mit Medien und dem Einsatz von Webtools für Videokonferenzen, der Lernplattform ILIAS eCampus und weiteren Kollaborations-, Kooperations- und Feedbacktools. Die Teilnehmer:innen erproben und reflektieren dabei die Chancen und Herausforderungen für Bildungs- und Kommunikationsprozesse.

Lernzentren als Anlaufstellen für Studierende

In der Projektlaufzeit wurden an den drei Hochschulstandorten Lernzentren als Anlaufstellen für Anliegen des Lernens und Lehrens eingerichtet. Dazu gehören Lernräume, die inzwischen zu den bevorzugten Aufenthaltsmöglichkeiten zum Lernen, insbesondere für Gruppenarbeiten, zählen. Ihre Ausstattung unterscheidet sich von den Seminar- und Arbeitsräumen in den Hochschulgebäuden z. B. durch Dreieckstische für variable Lernsettings, flexibel einsetzbare Whiteboards oder Moderationswände.

Im operativen Bereich der Lernzentren sind derzeit Professor:innen für Hochschuldidaktik und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen tätig. Durch die studentischen Mitarbeiter:innen werden zahlreiche fachliche und überfachliche Unterstützungsformate bedarfsgerecht angeboten. Diese verteilen sich auf folgende Bereiche der Lernwegbegleitung:

- Mentoring in der Studieneingangsphase (Präsenz- und Online-Formate)
- Scouts für die Unterstützung in der Vorbereitung von Präsentationen
- Lernscouts zur Begleitung von Lerngruppen im Selbst- und Präsenzstudium
- Teambegleitungen für handlungsorientiertes Feedback in Projektwochen
- Orientierungs-, Vorkurs- und Fachtutorien

Qualifizierung zur Unterstützung von Lernprozessen

Aus den anfänglich jeweils speziell auf den Bedarf des Einsatzbereichs als Lernscout, Mentor:in und Tutor:in ausgelegten Schulungen in Tageslänge wurde ein Gesamtprogramm im Umfang eines Moduls (fünf bis sechs Credit-Points mit 150 bis 180 Stunden Workload) entwickelt, das den inhaltlichen Schwerpunkt auf die personalen, kommunikativen und kooperativen Kompetenzen legt. Neben dem Grundlagenmodul werden die Teilnehmer:innen durch die Anwendung in dem anschließenden Praxisteil befähigt, Lernprozesse für sich und andere Studierende, perspektivisch auch für zukünftige Co- oder Mitarbeiter:innen, zu reflektieren, zu ermöglichen und zu gestalten.

Durch die Reflexion und Dokumentation ihres eigenen Lernprozesses entwickeln die Teilnehmer:innen die Fähigkeit zur Selbstorganisation und -steuerung weiter. Insbesondere das Instrument des Lernportfolios mit deskriptiven und analysierend-interpretativen Anteilen trägt zur Stärkung der persönlichen Reflexionsfähigkeit bei.

Das Grundlagenmodul zeichnet sich durch eine Kombination aus der Vermittlung von theoretischen Inhalten, der Übertragung auf konkrete Beispiele aus Studium und Berufswelt sowie der Anwendung in Übungs- und Fallbeispielen aus.

Im Anwendungsmodul trainieren und vertiefen die Teilnehmer:innen die Kompetenzen durch die eigenständige Anwendung unter realen Bedingungen beim Einsatz in den unterschiedlichen Formaten der Lernwegbegleitung.

Durchführung und Bausteine der Zusatzqualifikation

Die Zusatzqualifikation ist im Umfang so konzipiert, dass sie einem Wahlpflichtmodul der TH OWL (fünf bis sechs Credit-Points) entspricht. In einigen Studiengängen ist das Angebot bereits seit mehreren Jahren in den Kanon der Wahlpflichtfächer aufgenommen. Um den Teilnehmer:innen auch eine zeitliche Flexibilität zu gewährleisten, besteht die Möglichkeit, den Grundlagenkurs im Semester mit vier Semesterwochenstunden zu belegen oder eine Blockveranstaltung in der vorlesungsfreien Zeit zu besuchen, die dann über zwei Wochen mit täglich zwei Blöcken abgehalten wird. Beide Versionen werden regelmäßig angeboten und haben sich bewährt. Seit dem Start des Angebots ergänzen Online-Elemente und Selbstlerneinheiten auf der Lernplattform die Präsenzlehre. Im Sommersemester 2020 wurde mit der pandemiebedingten Notwendigkeit der Online-Lehre der vorgesehene Kurs komplett auf ein Videokonferenzformat umgestellt. Grundsätzlich halten wir insbesondere für das im Kurs überwiegende Workshopsetting die persönliche Anwesenheit in Präsenz für zweckmäßig. Die Erfahrung und die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen im Online-Format zeigen aber auch, dass sich damit weitere zeitgemäße Möglichkeiten eröffnen und die digitalen Kompetenzen der Beteiligten sich schnell erweitern.

1. Das Grundlagenmodul als Baukasten

Inhaltlich setzt sich das Grundlagenmodul aus 15 thematischen Bausteinen zusammen, wobei bestimmte Bausteine aufgrund von Standortbesonderheiten wegfallen oder ergänzt werden können. Jeder Baustein ist mit Lernzielen, Inhalten, Material, Literatur und Methoden detailliert ausgearbeitet.

Folgende Bausteine bilden das Grundlagenmodul:

- Kompetenzen und lebenslanges Lernen
- Kommunikationskompetenz
- Gesprächsführung und Beratungskompetenz
- Teamkompetenz
- Führungskompetenz
- Konfliktmanagementkompetenz
- Diversitykompetenz
- Motivationskompetenz
- Präsentationskompetenz
- Moderationskompetenz
- Zeit- und Selbstmanagementkompetenz
- Lernkompetenz
- Stressmanagementkompetenz

- Projektmanagementkompetenz
- Abschluss und Transfer

Die Konzeption als Baukasten ermöglicht somit nicht nur eine flexible Anpassung an den Bedarf der Teilnehmer:innen, sondern kann auch als Katalog der Lernzentren verstanden werden, aus dem Fachlehrende einzelne Themen zur Unterstützung für fachliche Module anfordern können.



Abbildung 1: Kompetenzbaukasten mit der Ausrichtung auf die Lernwegbegleitung als Grundlagenmodul (eigene Darstellung)

2. Das Anwendungsmodul

In der Praxisphase absolvieren die Teilnehmer:innen in ihren jeweiligen Einsatzgebieten circa 30 Kontaktstunden mit den durch die Lernbegleitung betreuten Studierenden. Weitere 30 Stunden entfallen auf Teamtreffen und Gespräche mit den betreuenden Mitarbeiter:innen in den Lernzentren, auf die Vor- und Nachbereitung der Termine sowie die Berichte mit einem Zeiterfassungstool auf ILIAS eCampus und den Abschlussbericht.

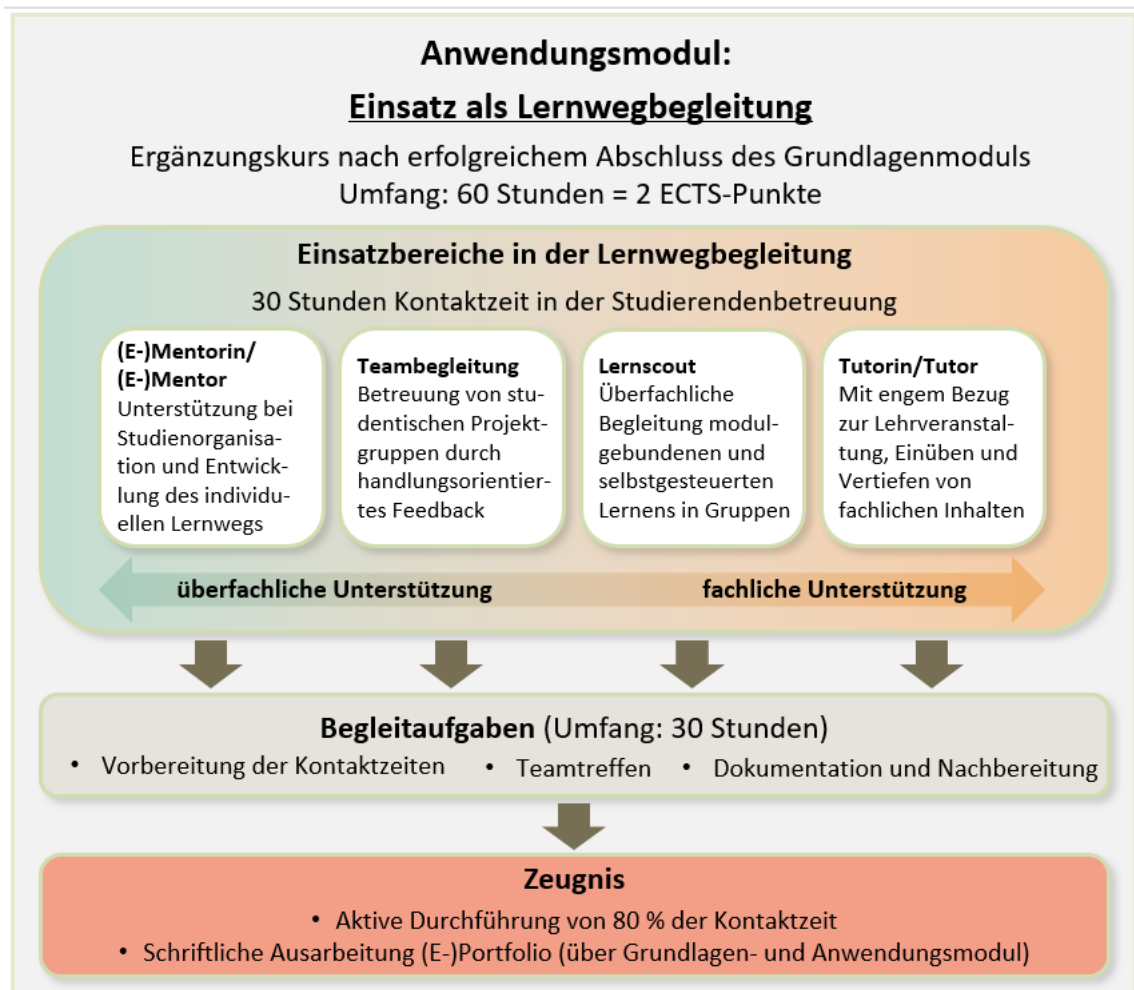


Abbildung 2: Vielfältige Einsatzmöglichkeiten zur Erprobung und Entwicklung im Anwendungsmodul (eigene Darstellung)

Unterstützung und Betreuung der studentischen Lernbegleiter:innen

Teilnehmen können grundsätzlich Studierende aller Semester und aller Studiengänge. Eine bereits geplante Tätigkeit als Tutor:in (oder in ähnlichen Rollen) ist keine Voraussetzung, da die späteren Praxiseinsätze vom Lernzentrum koordiniert werden. Auf diesen Pool von qualifizierten studentischen Betreuer:innen greifen auch die Fachbereiche und weiteren Einrichtungen der Hochschule bei Bedarf gern zu. Es interessieren sich für die Zusatzqualifikation einerseits Studierende, die in der Lernbegleitung an der TH OWL auch über den Praxisteil hinaus tätig werden möchten, andererseits aber auch solche, die mit dem Grundlagenmodul ihre Schlüsselkompetenzen erweitern möchten. Die Nachfrage ist in der Regel sehr hoch, zuletzt im Jahr 2020 weit höher als die zu vergebenden 20 Plätze pro Durchgang.

Eine besondere Qualität des Qualifizierungskonzepts liegt in der Betreuung der Lernbegleiter:innen während ihrer Tätigkeit. Durch Austausch zu Planungen, Diskussion von Methoden und Erfahrungsaustausch in Teamtreffen sowie Hospitationen und Feedback werden die Lernbegleiter:innen durch die Lernzentren weiter begleitet.

Auch nach dem Projektende führen die inzwischen fest eingerichteten Lernzentren die Ausbildung, den Einsatz und die Betreuung der studentischen Lernbegleitung weiter.

Prüfung und Erteilung eines Zeugnisses

Wird nur das Grundlagenmodul belegt, kann darüber eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt werden. Nur nach erfolgreicher Durchführung des Praxisteils im Anwendungsmodul erhalten die Teilnehmer:innen eine Bescheinigung ihrer Leistungen in Form eines Zeugnisses über die zertifizierte Zusatzqualifikation.

Die Prüfungsleistung besteht aus einer schriftlichen Ausarbeitung in Form des Lernportfolios mit Zusammenfassungen und fragengeleiteten Reflexionen über den Grundlagenteil sowie dem Abschlussbericht mit Reflexionen über die jeweilige Tätigkeit. Für die Zusatzqualifikation wurde eine eigene Prüfungsordnung erstellt, die sich an denen der Studiengänge orientiert. Die Abgabe wird daher auch benotet. Grundlage der Note ist die schriftliche Arbeit, die nach den allgemeinen Kriterien einer wissenschaftlichen Ausarbeitung (Formales, Gliederung und Struktur, Sprache, Inhalt, Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens) begutachtet wird. Weg und Umfang der persönlichen Entwicklung durch diesen Kurs sind sehr unterschiedlich und stehen nicht zur Prüfung an. Lediglich die Reflexionstiefe und der gelungene Transfer in den theoretischen Ausführungen und in der praktischen Umsetzung (Performanz) fließen in die Begutachtung ein.

Evaluation des Qualifikationskurses

Der Kurs wird regelmäßig evaluiert. Die Rückmeldungen dienen dabei nicht nur der Qualitätssicherung, sondern auch der Bedarfsermittlung und inhaltlichen Weiterentwicklung des Kurses.

Für das Grundlagenmodul liegen sowohl quantitative Fragebogenergebnisse als auch ein ausführliches schriftliches Feedback der Kursteilnehmer:innen vor. Im Anwendungsmodul ist ein Abschlussbericht über die Tätigkeit zu erstellen, der ebenfalls Rückmeldungen zur Verwertbarkeit der behandelten Lehrinhalte abfragt. Aus der Befragung der von der Lernbegleitung profitierenden Studierenden in den Lern- und Projektgruppen sowie den Tutorien ergeben sich weitere Erkenntnisse, die wiederum ebenfalls in die Weiterentwicklung der Qualifizierung einfließen.

Die Zusatzqualifikation als Wahlpflichtfach oder als freiwilliges Zusatzmodul erfährt eine hohe Nachfrage durch die Studierenden, zum Teil mit bis zu 70 Anmeldungen für den aktuellen Kurs (im Jahr 2021) bei begrenzt verfügbaren Plätzen (15 bis maximal 20 Studierende pro Durchführung). Insgesamt wurde das Schlüsselkompetenzmodul bisher 14-mal durchgeführt mit einer durchschnittlichen Teilnahmezahl von 27 Studierenden pro Semester. Auch die Bewertungen der Teilnehmer:innen bekräftigen neben der hohen Nachfrage die Beliebtheit. 96 % (N = 83) gaben an, dass sie die Veranstaltung an Mitstudierende weiterempfehlen würden. Den empfundenen Erkenntnisgewinn des Kurses bewerten die Befragten auf einer Skala von 1 bis 5 – sehr starker Zuwachs bis gar kein Zuwachs. Sehr starken und starken Zuwachs hatten im Bereich „Lernen“ 91 %, im Bereich „Teamarbeit“ 87 % und im Bereich „Präsentieren/Vortragen“ 84 % (jeweils N = 45). Positive Effekte der Inhalte auf Fähigkeiten für das weitere Studium empfanden dabei 93,5 % der Befragten, für die spätere Berufstätigkeit 97,3 %.

Zertifizierung der Zusatzqualifikation

Die im Projekt „Praxis OWL“ entwickelte Ausbildung zur Lernwegbegleitung wurde im Jahr 2020 von der Akkreditierungsagentur AQAS zertifiziert. Die Zertifizierung war bereits im Projektantrag

vorgegeben, um Inhalte und Umsetzung der Ausbildung, die für die Hochschule eine hohe Relevanz haben, auch Externen zur Verfügung stellen zu können. Das Modulhandbuch ist daher online zugänglich.¹



Fazit

Der Zusatzqualifikation „Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“ liegt ein Kompetenzprofil zugrunde, das den Schwerpunkt auf Kommunikation, Kooperation und Lernen legt. Für die Entwicklung des Kurses im Rahmen des QPL-Projekts „Praxis OWL“ an der TH OWL wurden die Erfahrungen aus dem Teilprojekt „Lernwegbegleitung“ gebündelt und in einem Programm umgesetzt. Für die Studiengänge der TH OWL mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt stellt das Modul über die Zusatzqualifikation zur Lernwegbegleitung hinaus eine Möglichkeit dar, grundlegende Kenntnisse zu und Erfahrungen mit berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen zu erwerben und zu reflektieren. Die Frage nach der additiven oder integrativen Verortung von Schlüsselkompetenzangeboten im Studium stellt sich weiterhin (Enderle et al. 2021), und die TH OWL hat sie im Jahr 2021 mit der dauerhaften Einrichtung des Lernzentrums beantwortet, das beide Akteursgruppen unterstützt: die Lehrenden bei der Integration innovativer, kompetenzorientierter Elemente in die Lehre und die Studierenden auf dem Weg durch den „Kosmos“ der Schlüsselkompetenzen und der persönlichen Weiterentwicklung.

Schlagwörter

Schlüsselkompetenzen, Lernbegleitung, Lernwegbegleitung, Tutorinnenqualifizierung, Tutorenqualifizierung

Literatur

- Bosse, Elke/Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9, Nr. 5, S. 41–62.
- Enderle, Stefanie/Kunz, Alexa M./Lehner, Anna (2021): Das Schlüsselqualifikationsangebot an deutschen Universitäten. Empirische Befunde. Weinheim: Beltz.
- Nünning, Vera (Hrsg.) (2008): Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler.

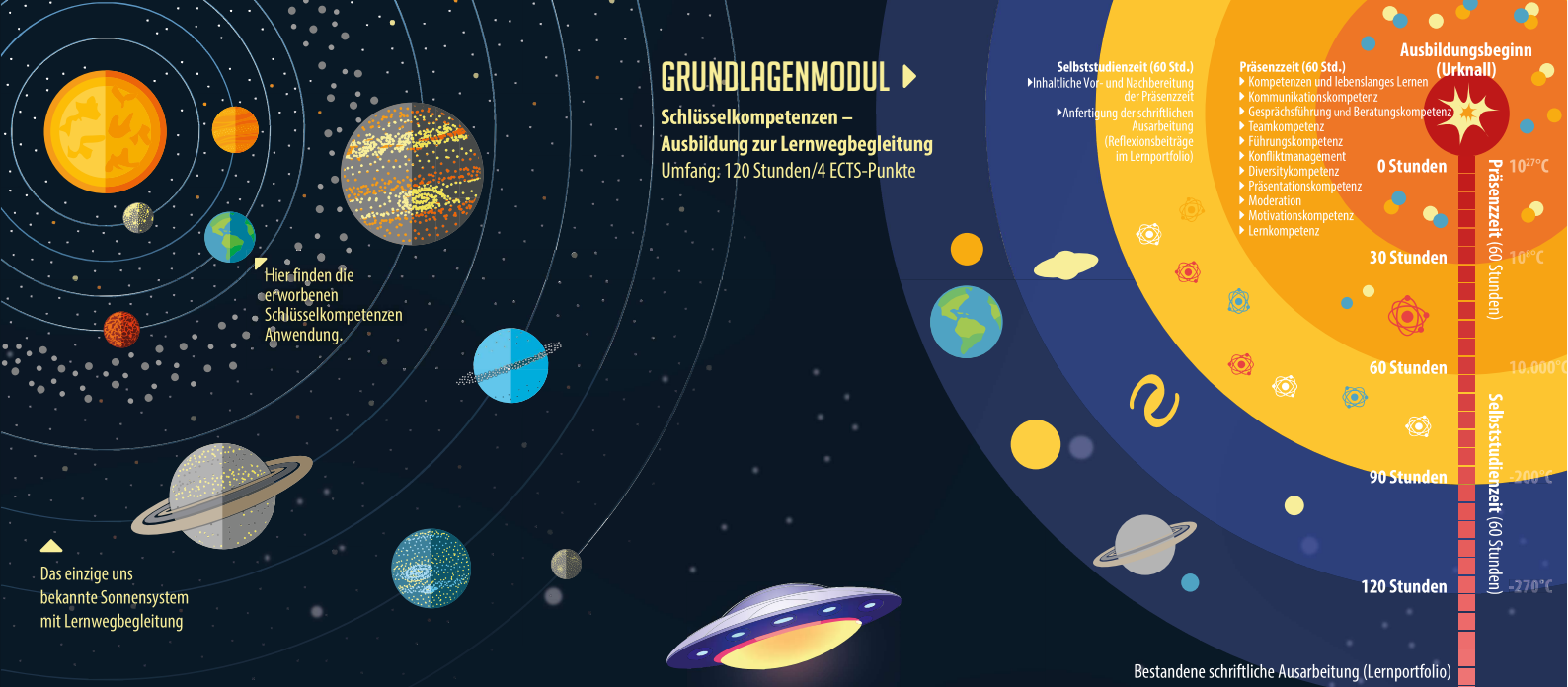
¹ Siehe Modulhandbuch https://www.th-owl.de/files/webs/iwd/download/projekte/PraxisOWL/Modulhandbuch_SK-LWB_2020-02-20.pdf.

- Schaper, Niclas/Reis, Oliver/Wildt, Johannes/Horvath, Eva/Bender, Elena (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf (01.08.2023).
- Thies, Katharina/Eller-Studzinsky, Bettina/Magadi, Miriam/Wrenger, Burkhard (2017): Selbststudium fördern: Lernscouts für Angeleitete Selbstlerngruppen. In: Behrendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. F 6.12.

**Poster: Der Kosmos der Lernwegbegleitung:
„Schlüsselkompetenzen – Ausbildung zur Lernwegbegleitung“
(ein zertifiziertes Weiterbildungsangebot für Studierende)**

Bettina Eller-Studzinsky, Katharina Thies und Miriam Magadi

Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe

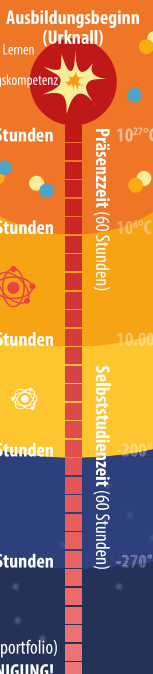


GRUNDLAGENMODUL

**Schlüsselkompetenzen –
Ausbildung zur Lernwegbegleitung**
Umfang: 120 Stunden/4 ECTS-Punkte

Selbststudienzeit (60 Std.)
▶ Inhaltliche Vor- und Nachbereitung der Präsenzzeit
▶ Anfertigung der schriftlichen Ausarbeitung (Reflexionsbeiträge im Lernportfolio)

Präsenzzeit (60 Std.)
▶ Kompetenzen und lebenslanges Lernen
▶ Kommunikationskompetenz
▶ Gesprächsführung und Beratungskompetenz
▶ Teamkompetenz
▶ Führungskompetenz
▶ Konfliktmanagement
▶ Diversitätskompetenz
▶ Präsentationskompetenz
▶ Moderation
▶ Motivationskompetenz
▶ Lernkompetenz



Hier finden die erworbenen Schlüsselkompetenzen Anwendung.

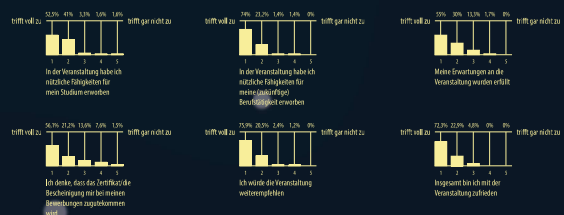
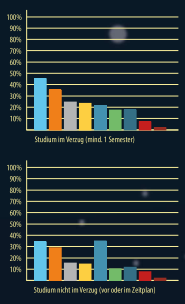
Das einzige uns bekannte Sonnensystem mit Lernwegbegleitung

Bestandene schriftliche Ausarbeitung (Lernportfolio) **BESCHNEIDUNG!**

Hochschulbefragung 2018

- Welche Unterstützungsangebote würden Sie sich wünschen, damit Sie Ihre Studienziele erreichen?
- Mehr Fachkurse während des Studiums
 - Mehr Angebote zu Soft Skills (z. B. Zeit- und Stressmanagement, Lerntechniken, Präsentationen)
 - Mehr Angebote durch Lerncoaches (z. B. Studiengruppen)
 - Mehr Brückenkurse zu Studienbeginn, um Defizite aufholen zu können
 - Ich habe keinen Bedarf
 - Mehr Beratungsangebote durch andere Studierende (Mentoring...)
 - Mehr Beratungsangebote durch die Hochschule
 - Sonstiges
 - Keine Angabe

der sagenumwobene Kosmos der LERNWEGBEGLEITUNG



Schulnotenbefragung 2017/18

ANWENDUNGSMODUL

Einsatz als Lernwegbegleitung
Ergänzungskurs nach erfolgreichem Abschluss des Grundlagenmoduls
Umfang: 60 Stunden/2 ECTS-Punkte

Einsatzbereiche in der Lernwegbegleitung
30 Stunden Kontaktzeit in der Studierendenbetreuung

- ▶ **Mentor:in** zur Unterstützung bei der Studienorganisation und Entwicklung des individuellen Lernwegs (online und Präsenz)
- ▶ **Teambegleitung** zur Betreuung und Anleitung von studentischen Projektgruppen durch handlungsorientiertes Feedback
- ▶ **Lernscout** für die überfachliche Begleitung des modulgebundenen und selbstgesteuerten Lernens in Lerngruppen
- ▶ **Tutor:in** mit engem inhaltlichen Bezug zur Lehrveranstaltung, Vertiefung und Einüben von fachlichen Inhalten

- Begleitaufgaben**
Umfang: 30 Stunden
- ▶ Vorbereitung der Kontaktzeiten
 - ▶ Teilnahme an Teamtreffen
 - ▶ Dokumentation und Nachbereitung

ZERTIFIKAT!



Teilnahmejahre 2019, Höxter

„Der Kurs war gut und sinnvoll strukturiert. Es gab eine angenehme Mischung aus Theorie und Übungen. Zwar war es sehr viel Neues in kurzer Zeit, aber es war ein gelungener Überblick über die relevanten Themenbereiche. Hilfreich für die Tätigkeit als Lernscout, aber auch für das eigene Studium und Berufleben. Ich habe durch den Kurs eine klare Vorstellung davon, wie ich die Lerngruppe gestalten kann, und habe an Sicherheit dafür gewonnen.“

„Hier sollte jeder Studierende und Lehrende verpflichtend mitmachen. Durch viele Praxisbeispiele ist alles auch für den Praxisinsatz und den Job hilfreich und anwendbar, eine super Grundlage, man geht sozusagen mit gut ausgestatteter Werkzeugkiste zur Baustelle und hat mit den Betreuenden aus dem Lernzentrum immer noch einen erfahrenen Meister im Hinterkopf, den man dazuholen kann. Ich war hier, um mich selbst besser kennenzulernen und weiterzuentwickeln und die Qualität der Hilfestellung zu verbessern. Ich würde jederzeit wieder teilnehmen.“

„Die Methoden haben mich in der Masse positiv überrascht. Ich hatte sehr viel Spaß. Am besten waren die Momente, in denen man die Methode durchlebt hatte und der Lerneffekt einsetzte. Das Material war sehr abwechslungsreich. Ich fühle mich gut vorbereitet und freue mich darauf, das Gelernte anzuwenden – in der Hochschule und privat.“

KOMPETENZPROFIL LERNWEGBEGLEITUNG

ein zertifiziertes Weiterbildungsangebot für Studierende | Katharina Thies, Bettina Eller-Studzinsky, Miriam Magadi

Im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ (BMBWF 2012–2020) wurden an vielen geförderten Hochschulen sowohl Ausbildungs- als auch Einsatzformate studentischer Lernbegleitung (Tutoring, Mentoring usw.) entwickelt. Neben der Frage des Qualitätsmanagements stellt sich die nach der Verfestigung dieser Formate. Das hier vorgestellte Format der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe wurde mit dem Ziel aufgebaut, Qualifizierung und Einsatz studentischer Lernbegleitung zu kombinieren. Weiterentwickelt wurde es zu einem intensiven Schlüsselkompetenztraining, das durch eine externe Agentur als Weiterbildungsangebot zertifiziert wurde.

Der Kurs umfasst ein theoretisches Grundmodul (4 CP) und ein praktisches Anwendungsmodul mit Einsatz im Tutoring, Mentoring, Lernscouting oder in der Teambegleitung (2 CP). Das der Weiterbildung zugrunde liegende Kompetenzprofil umfasst die Grundlagen der Kommunikation, des Team-, Diversity- und Konfliktmanagements ebenso wie die für die Moderation von Lerngruppen erforderliche Methodik und Didaktik einschließlich Formen und Tools des E-Learnings. Im Lauf der Qualifizierung entwickeln die Teilnehmenden ihre Reflexionsfähigkeit zu Lernbedarf und Lernumsetzung für sich und die von ihnen zu betreuenden Kommilitonen. In einigen Studiengängen wird der Kurs im Kanon der Wahlpflichtangebote geführt, in anderen Studiengängen bildet er einen Zusatz zum bestehenden Lehrangebot.

Das Weiterbildungsangebot sichert nicht nur die Qualifizierung und den Einsatz studentischer Lernwegbegleitung, sondern bietet den Studierenden darüber hinaus einen Rahmen für den Erwerb und den Ausbau von studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen – sowohl theoretisch als auch praktisch in realen Settings.

Miriam Magadi
Lernzentrum Lemgo
05261 702 5120
miriam.magadi@th-owl.de

Katharina Thies
Lernzentrum Detmold
05231 769 6708
katharina.thies@th-owl.de

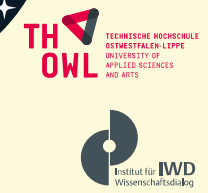


Unser Modulhandbuch!

Dr. Bettina Eller-Studzinsky
Lernzentrum Höxter
05271 687 7956
bettina.eller@th-owl.de

DIE CREW

„Ein kleiner Schritt für einen riesigen Sprung für die Menschheit.“
Neil Armstrong, 21. Juli 1969



GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung



Konzeption und Einsatz des Online-Kurses „EASI – Studieren leicht gemacht“. Ein Selbstlernkurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen

*Irina Hörmann, Alexandra Eßer-Lüghausen, Anna-Lisa Katthagen-Tippkötter und Kristina Vogelsang
Hochschule Niederrhein*

Idee des Projekts

Mit „EASI: Studieren leicht gemacht – Ein Online-Kurs zur Lernbegleitung“ wurde an der Hochschule Niederrhein ein studiengangübergreifendes Angebot für alle Studierenden entwickelt, um ihnen grundlegende Methoden eines ganzheitlichen Zeit-, Ziel- und Selbstmanagements zu vermitteln. Modular werden hierbei zielgruppenrelevante Inhalte wie Lernorganisation, Zeitmanagement, Lernstrategien und Prüfungsvorbereitung (siehe Abbildung 1) mit praxisnahen Texten, Videos, Infografiken und interaktiven Arbeitshilfen angeboten. Der Moodle-Kurs „EASI – Studieren leicht gemacht“ ist ein Kooperationsprojekt des Teams digitalLe¹ und der Studienverlaufsberatung² und wurde im Jahr 2019 durch die Le/Ni-Lehrprojektförderung³ der Hochschule Niederrhein gefördert.

Sowohl Aneignung als auch Anwendung von Lern- und Studierkompetenzen sind sehr individuell; es gibt keinen pauschalen Ansatz, der für alle Studierenden greift. Die Erfahrungen in den Studienverlaufsberatungen zeigen den Bedarf der Studierenden hinsichtlich einer Begleitung bei der individuellen Entwicklung eines Zeit-, Ziel- und Studiermanagements. Das Kooperationsprojekt hat diesen Bedarf aufgegriffen und daraufhin den EASI-Online-Kurs entwickelt, der die Studierenden mit seinen Angeboten und Reflexionsmöglichkeiten in ihrem Lernprozess unterstützt. Die Studierenden werden in diesem Selbstlernkurs durch die Vermittlung von Lern- und Selbstmanagementmethoden dazu angeregt, Selbstlernkompetenzen zu entwickeln und auszubauen, indem sie z. B. ihr jeweiliges Aufgabenfeld planen und koordinieren sowie passende Lernstrategien erproben. Der Online-Kurs bietet eine zeitlich und räumlich flexible Nutzung über das gesamte Studium hinweg und kann individuelle Lernpfade optimal abbilden.

¹ Website des Teams digitalLe: <https://www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende/#c132011>.

² Website der Studienverlaufsberatung: <https://www.hs-niederrhein.de/studienverlaufsberatung>.

³ Informationen zur Le/Ni-Lehrprojektförderung: <https://www.hs-niederrhein.de/hochschul-und-mediendidaktik/#c154607>.



Abbildung 1: Kapitel des EASI-Kurses (eigene Darstellung)

Struktur des Online-Kurses

Der Fokus des mediendidaktisch aufbereiteten Online-Kurses auf der Lernplattform Moodle liegt darauf, anwendungsorientierte Beispiele aus dem Studienalltag sowie eine niedrigschwellige Umsetzung der dort präsentierten Inhalte und Methoden aufzuzeigen. Bei der Entwicklung des Online-Kurses wirkten auch Studierende der Hochschule mit, wodurch die Beispiele und Umsetzungstipps zielgruppenspezifisch entwickelt und gestaltet werden konnten. Regelmäßige Feedbackschleifen und Testläufe im Entwicklungsteam sowie mit ausgewählten Studierenden und Kolleg:innen dienten der Qualitätskontrolle.

Der Kurs besteht aus Themenblöcken, die in frei wählbarer Reihenfolge durchlaufen werden können. Um eine schnelle Identifikation mit den Themen zu ermöglichen und Hürden abzubauen, sind die Kapitel in eine Rahmenhandlung mit fiktiven Charakteren eingebettet, die durch die Themen führen.⁴ Um eine Wiedererkennbarkeit und leichtere Orientierung für die Nutzer:innen zu schaffen, ist das Online-Angebot nach einer einheitlichen Struktur (innerhalb der Kapitel) aufgebaut: E – „Entdecke ...“; A – „Alles klar?“; S – „So geht’s auch!“; I – „Informiert“ (vgl. Eßer et al. 2020).

Innerhalb eines jeden Themenblocks werden zielgruppenrelevante Inhalte in praxisnahen Texten, Videos und Arbeitshilfen vermittelt. Ergänzend dazu kann in Reflexionshilfen, interaktiven Elementen und Übungen bereits vorhandenes Wissen abgefragt und mit neuem Wissen verknüpft werden. Zusammen mit informativen Tipps und Tricks von Studierenden für Studierende entsteht ein ansprechender, praxisnaher Online-Kurs zur Unterstützung von Studierkompetenzen.

Der EASI-Online-Kurs kann sowohl von Studierenden studiumsbegleitend genutzt als auch von Lehrenden und Mitarbeiter:innen unterstützend in der Lehre, in der Studieneingangsphase oder in der Beratung eingesetzt werden. Die Inhalte lassen sich flexibel erweitern.

⁴ Im Trailer (2019) zum EASI-Kurs werden die Charaktere und die Struktur des Online-Kurses vorgestellt: www.youtube.com/watch?v=hEC9fggOFZY&t=9s.

Herausforderungen und Perspektiven

Erste anonyme Rückmeldungen zum Kurs zeigen, dass er eine hohe Akzeptanz bei den Studierenden erlangt hat.⁵ Insbesondere in der Pandemiesituation wurde der Online-Kurs unter anderem mit Tipps zum digitalen Lernen und zur Organisation im digitalen Semester erweitert. Perspektivisch fließen die Erfahrungen der Studierenden aus den vergangenen digitalen Semestern in die Überarbeitung und Weiterentwicklung des EASI-Online-Kurses mit ein. Die Frage danach, welche Kompetenzen die Studierenden insbesondere in der frühen Phase des Studiums benötigen, um erfolgreich zu studieren, steht dabei immer im Vordergrund. Auch in Zukunft werden die Konkretisierung dieser Kompetenzen – im Dialog mit Lehrenden und Studierenden – sowie das Entwickeln und Umsetzen entsprechender Unterstützungsmaßnahmen für das Team digitalE und die Studienverlaufsberatung von Bedeutung sein.

Schlagwörter

Mediendidaktik, Lernverhalten, Lernstrategien, Zeitmanagement, Online-Kurs, Selbstlernkurs, Selbstmanagement, überfachliche Kompetenzen, Studierkompetenzen

Websites

Hochschulzentrum für Lehre und Lernen: <https://www.hs-niederrhein.de/einrichtungen/#c114791>

EASI Studieren leicht gemacht (Online-Kurs): <https://www.hs-niederrhein.de/hochschul-und-mediendidaktik/raum-fuer-lehre/blog/easi-studieren-leicht-gemacht-online-kurs/>

Literatur

Eßer, Alexandra/Hörmann, Irina/Katthagen-Tippkötter, Anna-Lisa/Vogelsang, Kristina (2020): EASI: Studieren leicht gemacht – Ein Onlinekurs zur Lernbegleitung. Ein studiengangübergreifendes Angebot vermittelt Methoden eines ganzheitlichen Zeit-, Ziel- und Selbstmanagements. In: Behrendt, Brigitte et al. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, F 2.19, S. 69–84.

⁵ Stand: Wintersemester 2022/23: Mittlerweile haben sich über 1.300 Studierende in den EASI-Kurs eingeschrieben.

Poster: Konzeption und Einsatz des Online-Kurses „EASI – Studieren leicht gemacht“ – Ein Selbstlern-Kurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen

Irina Hörmann

Hochschule Niederrhein

Verlinkung im Poster

Die Struktur des EASI-Kurses wird anschaulich in diesem Trailervideo erklärt: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=hEC9fggOFZY&feature=emb_logo

Der Online-Kurs „EASI – Studieren leicht gemacht“ ist ein Kooperationsprojekt der Teams [digitaLe](#) und [Studienverlaufsberatung](#) und wurde im Rahmen der [Le/Ni-Lehrprojektförderung 2019](#) der Hochschule Niederrhein gefördert.

Konzeption und Einsatz des Online-Kurses „EASI – Studieren leicht gemacht“. Ein Selbstlernkurs für Studierende zur Förderung von Studierkompetenzen.



Abb. 1: Logo des EASI-Kurses

Hintergrund und Herausforderungen

- Studierende starten mit heterogenen biografischen und beruflichen Erfahrungen ins Studium
- Selbstständiges Lernen und die Strukturierung des Studiums stellen für viele eine große Herausforderung dar
- Obwohl für viele Studierende akuter Bedarf besteht (siehe Grafik), kommen diese Themen gerade zu Studienbeginn in den regulären Veranstaltungen oft zu kurz

>> Wie können Studierende in der individuellen Entwicklung eines Zeit-, Ziel- und Studiermanagements unterstützt werden?

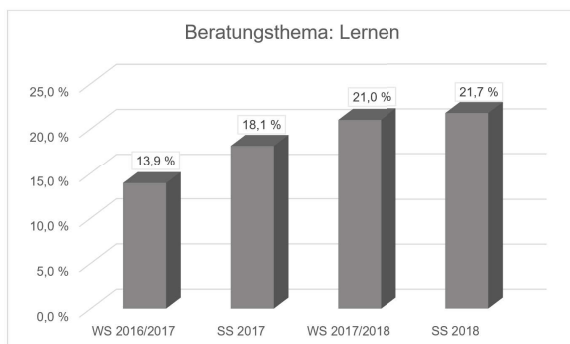


Abb. 2: Auswertung des Beratungsthemas Lernen der Studienverlaufsberatung WS 2016/2017 bis SS 2018

Ziel des Projekts

Entwicklung eines studierendennahen Online-Kurses, der ...

- ... niedrigschwellige Tipps und Tricks für den Studienalltag enthält;
- ... anwendungsorientierte Hilfestellungen und Reflexionsübungen bietet;
- ... individuell und bedarfsorientiert von den Studierenden durchlaufen werden kann;
- ... flexibel von Lehrenden in Veranstaltungen eingesetzt und angepasst werden kann.

Mehrwerte ...

... für Studierende:

- Unterstützung des individuellen Lernprozesses sowie Förderung der Selbstlernkompetenzen
- Zeitlich und räumlich flexible Nutzung während des gesamten Studiums und in vielen Lern- und Prüfungssituationen verwendbar
- Förderung akademischer Medienkompetenz

... für Lehrende:

- Flexibler Einsatz des Kurses in der Lehre
- Ergänzung bestehender Lehrinhalte um Studierkompetenzen
- Anpassung an fachspezifische Lernansätze

Themenfelder



Abb. 3: Kapitel des EASI-Kurses

Einsatzmöglichkeiten in der Lehre

Dozierende der HSNR können den Online-Kurs unterstützend für die eigene Lehre nutzen und integrieren:

- Unterstützung in Großveranstaltungen: interaktive Begleitung und nachhaltige Vertiefung
- Einsatz einer Probeprüfung: Steigerung der Bedeutung und persönlichen Relevanz geeigneter Lernmethoden
- Semesterunabhängige, individuelle Unterstützung der Studierenden

Die Struktur des EASI-Kurses wird anschaulich in diesem Trailervideo erklärt: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=hEC9fggOFZY&feature=emb_logo

Der Online-Kurs „EASI – Studieren leicht gemacht“ ist ein Kooperationsprojekt der Teams [digitaLe](#) und [Studienverlaufsberatung](#) und wurde im Rahmen der [Le/Ni-Lehrprojektförderung 2019](#) der Hochschule Niederrhein gefördert.

#kompetentdurchsstudium – Erfahrungen, Erkenntnisse und ein Blick in die Zukunft

Florian Lückenbach, Dagmar Marquart, Kristyna Pläging und Jutta Reinemann

Hochschule Koblenz

Fachbereichsübergreifendes Angebot #kompetentdurchsstudium

Mit Beginn der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre 2012 hat die Hochschule Koblenz die Projekte „Kick-off Camp“ und „semesterFIT“ zur Verbesserung der Studieneingangsphase und zur Unterstützung des studienbegleitenden Kompetenzzuwachses konzipiert und umgesetzt. Im Rahmen der zweiten Förderphase 2016 bis 2020 wurde die Qualität der beiden Angebote durch ein individuell konzipiertes Tutorenprogramm (TuTOP) optimiert. Die drei Maßnahmen werden seitdem unter dem fachbereichsübergreifenden Angebot #kompetentdurchsstudium zusammengefasst. In allen drei – bisher ausschließlich in Präsenz angebotenen – Teilprojekten bestanden seit dem Jahr 2018 die Überlegungen, das Angebot teilweise nach dem Blended-Learning-Ansatz zu konzipieren und um digitale Präsenzen zu ergänzen. Darüber hinaus gab es erste Ansätze, unter Berücksichtigung entsprechender Kompetenzmodelle digitale Kompetenzen als Lernfeld stärker in den Blick zu nehmen. Die enge Verzahnung der drei Teilprojekte hat sich zunehmend als zentrales Qualitätsmerkmal für Studierende zum Ausbau ihrer Selbstlernkompetenz und letztlich als ideale Basis für das Koordinationsteam erwiesen, um auch nach 2020 zukunftsfähige Angebote entwickeln zu können.

Digitalisierung der Angebote

Die Corona-Pandemie wirkte als Katalysator für die Entwicklung von Online-Lösungen, und so wurden im Sommersemester 2020 alle Teilprojektveranstaltungen auf digitale Formate umgestellt; zusätzlich wurde im Lernmanagementsystem OpenOLAT der Hochschule der Online-Bereich #kompetentdurchsstudium für Studierende aufgebaut. Dort finden die Studierenden Hilfe vom (digitalen) Studienstart bis zum Studienabschluss in Form von Pod- und Videocasts, Checklisten, Quiz und synchronen Kursangeboten. Um bestmöglich auf die Perspektive und Bedarfe der Studierenden eingehen zu können, sind im digitalen Angebot Erstsemestertutor:innen im Einsatz. Sie werden seit 2021 über die Fachbereiche rekrutiert und finanziert. Pro Semester bietet das TuTOP vor Semesterstart eine gemeinsame zweitägige Schulung für alle Peer-Tutor:innen an, seit 2020 in einem Blended-Learning-Format mit einem umfangreichen Online-Kurs in OpenOLAT. Der Kurs ist in das Portal #kompetentdurchsstudium eingebettet.

Des Weiteren wird im Portal #kompetentdurchsstudium ein studentischer Blog betrieben. Im Rahmen von wöchentlichen Beiträgen teilen studentische Hilfskräfte Erfahrungswerte und Tipps zu Themen wie Selbstorganisation im Homeoffice, Vorbereitung auf Online-Prüfungen oder wissenschaftliches Schreiben.

Akzeptanz der Angebote und Rückmeldungen

Obwohl die Wirksamkeit nicht direkt gemessen werden kann, zeigen die Evaluationsergebnisse, Nutzungszahlen des Portals sowie Kursteilnahmen eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden. An den digitalen Kick-off-Camps haben im Unterschied zu den Präsenzveranstaltungen mehr Erstsemesterstudierende teilgenommen und das komplette Angebot – und nicht nur einzelne Bausteine – über zwei Wochen hinweg genutzt. Laut Evaluation waren die Studierenden dankbar für jede Form der Unterstützung. Neben den Informationen und Organisationshilfen sowie den Grundlagenkursen hat ihnen insbesondere der Austausch mit den studentischen Tutor:innen in Break-out-Sessions geholfen, studienbezogene Ängste abzubauen, sich für das Studium zu motivieren, Kommiliton:innen kennenzulernen und Lerngruppen zu bilden.

Dies lässt sich wie folgt in Zahlen fassen: Im Sommersemester 2020 waren rund 1.200 Kursteilnehmer:innen im Portal registriert, und es nahmen über 350 Studierende an den Online-Kursen von TuTOP (durchschnittliche Kursbewertung in Schulnoten: 1,3) und semesterFIT (durchschnittliche Kursbewertung in Schulnoten: 1,5) teil. Ergänzend dazu wurde der Selbstlernbereich rege genutzt, ein positives Rating des studentischen Blogs wahrgenommen und ein positives Echo aus den Fachbereichen sowie zentralen Stellen registriert.

Erkenntnisse und ein Blick in die Zukunft

Die wesentlichen Erkenntnisse und Key-Learnings aus dem Sommersemester 2020 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Trial and Error als probates Mittel
- Austausch und Reflexion als wichtige Gelingensbedingungen
- Studierende sind „Innovationsressource“ und Mitgestalter:innen
- Digitales Arbeiten im Team erzeugt starke Synergieeffekte
- Umgang mit Heterogenität bei Studierenden und Lehrenden als wichtige Gelingensbedingung
- In synchronen Settings sollte ein Augenmerk auf die Gestaltung der Anfangssituation sowie die Förderung des Austauschs gelegt werden
- Asynchrone Selbstlernphasen sollten eng begleitet und moderiert werden

Auch nach Ablauf der Förderlaufzeit Ende 2020 soll die Plattform #kompetentdurchsstudium Studierende entlang des Student-Lifecycles bei der Studienorientierung und Lernorganisation in analogen, digitalen sowie hybriden Lernsettings unterstützen und stärker noch als zuvor den Anteil der Selbstlernphasen in den Blick nehmen. Darüber hinaus wird mit dem Projekt „Kultur der Digitalität“ seit August 2021 unter anderem der Auf- und Ausbau von Future Skills für Studierende in unterschiedlichen Lernsettings (z. B. Blended-Learning-Kurse, Selbstlernkurse, Blogs, Screen- und Podcasts, Präsenz-Workshops, studentisches Coaching, Quizzes) gefördert.

Schlagwörter

#kompetentdurchsstudium, Schlüsselkompetenzen, Selbstlernphasen, Student-Lifecycle

Websites

Angebot #kompetentdurchsstudium: <http://www.hs-koblenz.de/kompetentdurchsstudium>

Instagram-Kanal des Referats „kompetentdurchsstudium“ der Hochschule Koblenz:

<http://www.instagram.com/kompetentdurchsstudium/?hl=de>

Studentische Online-Community „MELT“ als Vernetzungsmöglichkeit – fächerübergreifend und uninah

Jana Panke, Linda Budde und Katharina Stimming

Leibniz Universität Hannover

Medienkompetenz für Studierende

Das Angebot „MELT“ (Medienkompetenz: Entwickeln, Lernen, Teilen) fördert an der Leibniz Universität Hannover (LUH) die (digitale) Medienkompetenz von Studierenden durch Peer-Learning-Methoden und wird gleichzeitig von Studierenden organisiert. Die MELT-Online-Community fungiert dabei als virtueller Treffpunkt innerhalb der LUH-eigenen Stud.IP-Plattform für Studierende, die sich über digitale studienbezogene Angebote informieren und austauschen wollen.

Um dem übergeordneten Ziel der Medienkompetenzvermittlung gerecht zu werden, stellt MELT Informationen, Unterstützungsangebote und Materialien rund um digitale Medien im Studium bereit. Das studentische MELT-Team gibt regelmäßig thematischen Input, der es Studierenden ermöglicht, ihr vorhandenes Wissen zu verknüpfen und einzuordnen sowie durch Diskussionen zu erweitern.

Neben der Information über nützliche Tools und Services erhalten Studierende durch die Online-Community die Chance, sich aktiv an der Verbesserung des Einsatzes digitaler Medien im Studium zu beteiligen, da über das Forum eigene Erfahrungen und Vorschläge eingebracht werden können. Durch das Schaffen einer Plattform, die einen Erfahrungsaustausch ermöglicht, verleiht die MELT-Community den Studierenden im Handlungsfeld der Digitalisierung der LUH eine Stimme.

Ein zentraler Aspekt des MELT-Angebots ist, dass die Studierenden Mitgestaltende sind, sich mit der Community identifizieren und sich z. B. für die Themen des Selbstlernens und der Digitalisierung begeistern. Denn MELT gibt Studierenden die Möglichkeit, eigenständig aktiv zu werden und das Mitdenken und Mitwirken an der eigenen (Lern-)Umwelt zu erproben, wodurch gleichzeitig das Erleben von Selbstwirksamkeit gestärkt wird.

Die Bedeutung des Angebots ergibt sich nicht nur durch das Austauschformat, sondern auch durch die Möglichkeit der eigenständigen Aneignung der sogenannten Future-Skills. Medienkompetenz ist eine dieser Zukunftskompetenzen; sie gilt im Zeitalter der Digitalisierung als Grundfähigkeit für das Agieren in einer modernen Gesellschaft und hat fächerübergreifende Relevanz (Kerres 2017). Die Studierenden beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen, damit sie sich auch im späteren Berufsleben behaupten können, ist als wichtiger Bereich der universitären Lehre anzusehen. An der Stelle der praktischen Umsetzung setzt MELT an.

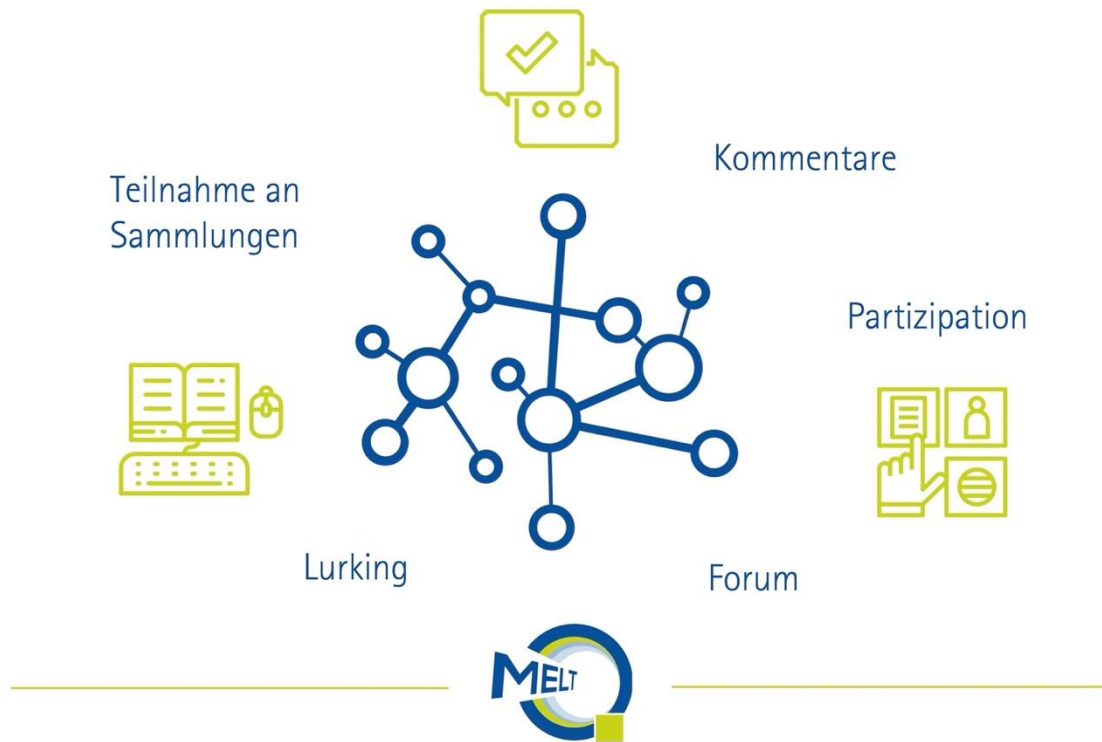


Abbildung 1: Austausch in der MELT-Community 1 (eigene Darstellung)

Austausch und Vernetzung

Bei der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ hat das MELT-Team sich innerhalb des Online-Workshops „Hilft es, Unterstützung für Studierende im Online-Semester ONLINE anzubieten?“ mit seinem Angebot präsentiert, die Ausgangslage an der Leibniz Universität Hannover wie auch die Zielsetzung erläutert sowie Lösungsansätze und eine Reflexion der bisherigen Erfahrungen dargestellt, wobei auch eine studentische Mitarbeiterin ihre Perspektive eingebracht hat. Für die Workshop-Teilnehmer:innen bot die Vorstellung des MELT-Angebots einen Anstoß für Diskussion und Erfahrungsaustausch sowie Inspiration für ähnliche Angebote für Studierende und mit studentischen Mitwirkenden.

Eine wichtige Fragestellung in der Diskussion innerhalb des Workshops war, wie hochschuleigene Unterstützungseinrichtungen die Studierenden in der Phase der pandemiebedingten reinen Online-Lehre erreichen können, die ohnehin Schwierigkeiten mit dem Online-Modus haben und bereits „bildschirmmüde“ sind. Einige Mitdiskutierende berichteten, dass während der Pandemie die hochschuleitigen fakultativen Online-Angebote zu überfachlichen Themen nur von wenigen Studierenden wahrgenommen worden seien, während ähnliche Angebote in Präsenz im Regelbetrieb deutlich besser nachgefragt würden.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem MELT-Angebot haben gezeigt, dass die Unterstützung der Studierenden auch oder insbesondere im Online-Modus weiterhin von Relevanz ist, trotz der hohen und vielfältigen Angebotsdichte durch Online-Formate innerhalb und außerhalb der Hochschule. Sichtbarkeit und Bekanntheit der Angebote sind dabei wichtige Voraussetzungen, damit die Studierenden sie auch wahrnehmen, wobei die Studierenden die Angebote je nach Format mehr oder weniger nutzen. So macht die selbstgesteuerte, aktive Beteiligung im Forum durch

Fragen und Anregungen und in Diskussionen innerhalb von Online-Räumen einen geringeren Anteil aus, wohingegen das Interesse an Informationen, die schnell zugänglich sind und kein eigenes aktives Handeln erfordern, besser angenommen werden.

Erfolgsfaktoren sind, dass die MELT-Community bereits vor der Pandemie etabliert war, die Möglichkeit der Mitgestaltung und eine zielgruppenspezifische Ansprache.

Die Zahl der MELT-Mitglieder ist während der Pandemie deutlich gestiegen, die aktive Beteiligung jedoch nicht. Die Mitglieder interessierten sich insbesondere für die praktischen Nutzungsempfehlungen, die im Community-Wiki beispielsweise über Tool-Empfehlungen und aktuelle Beiträge zu finden sind. Bei der Weiterentwicklung der MELT-Community sollte dieses Erkenntnis als grobe Orientierung dienen. Das heißt, dass Formate mit asynchron abrufbaren Inhalten, die konkreten Nutzwert für die Studierenden aufweisen, vermehrt konzipiert werden sollten und die Erstellung von interaktiven Formaten wie Webinaren eher in den Hintergrund treten wird.

Schlagwörter

Online-Community, digitale Medienkompetenz, Future-Skills

Website

ZQS/E-Learning-Services der Leibniz Universität Hannover, Angebot MELT:

<https://www.zqs.uni-hannover.de/de/elsa/studium-digital/melt>

Literatur

Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 85–104.

Poster: Studentische Online-Community „MELT“ als Vernetzungsmöglichkeit – fächerübergreifend und uninah

Jana Panke, Linda Budde und Katharina Stimming

Leibniz Universität Hannover

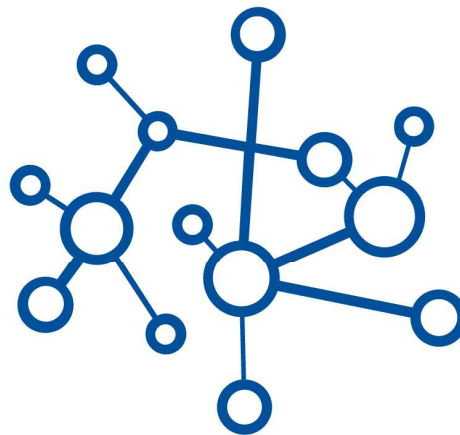
Studentische Online-Community „MELT“ als Vernetzungsmöglichkeit

Sophia Trayser, Linda Budde, Katharina Stimming, Jana Panke; Leibniz Universität Hannover, ZQS/ elsa

Teilnahme an
Sammlungen



Kommentare



Partizipation



Lurking

Forum



Die MELT-Community ist eine studentisch getragene Online-Community im universitätseigenen Lernmanagement-System Stud.IP. Durch die partizipative Struktur werden informelle Angebote für eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der eigenen Medienkompetenz geschaffen. In der virtuellen Praxisgemeinschaft gibt es Informationen zur Unterstützung des Lernens mit digitalen Medien. Durch den Austausch der Community-Mitglieder untereinander entstehen Anregungen, die zum Ausprobieren und zur Reflexion der eigenen Mediennutzung einladen.

Mehr zu MELT erfahren?



MELT-Video:

<http://go.lu-h.de/EaSyG>

go.lu-h.de/melt-website

[instagram.com/melt_hannover](https://www.instagram.com/melt_hannover)

melt@zqs.uni-hannover.de

IV.

Beratung – individuell und institutionell

Individuelles studienbegleitendes Coaching im Selbstlernzentrum. Coachingverständnis und Evaluationsergebnisse

Benedikt Knerr und Dorit Günther

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Coachingangebot des Selbstlernzentrums

Das Selbstlernzentrum¹, das seit dem Jahr 2011 besteht und am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) angesiedelt ist, bietet seit Januar 2015 studienbegleitende Coachings für die Präsenz- und Fernstudierenden der TUK an. Mit dem Angebot, Studierende durch überfachliche individuelle Coachings in ihrem Studium zu unterstützen, ergänzt das Selbstlernzentrum das Beratungsportfolio der TUK. Dazu gehören z. B. die fachspezifische Beratung an den Fachbereichen (durch Studienmanager:innen, Geschäftsführer:innen, Lehrende und studentische Peers in den Fachschaften und im AStA), die (organisationale) Studienberatung und -information durch das Studierenden Service Center (SSC) und die Abteilung für Prüfungsangelegenheiten sowie die psychosoziale Beratung durch die Psychologische Beratungsstelle. Je nach Anliegen verweisen die Coachs des Selbstlernzentrums die Studierenden an die anderen, jeweils zuständigen Beratungsstellen.

Innerhalb des Selbstlernzentrums komplementiert das Format des individuellen Coachings weitere studienunterstützende Angebote wie das Online-Forum lern•BAR (mit studentischen Peer-Coachs als Ratgebenden), die Trainingsreihe Diemersteiner Selbstlerntage (DSL) und die dazugehörigen Online-Angebote (eDSL) zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen im Studium.

Coachingverständnis im Selbstlernzentrum

Coaching ist eine methodengeleitete Form der Beratung, die gekennzeichnet ist durch eine interventiv und präventiv helfende Beziehung zwischen zwei Personen. Die beratende Person (Coachin oder Coach) unterstützt mittels sprachlicher Kommunikation und auf Grundlage anregender oder stützender Methoden innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums eine ratsuchende Person (im Kontext der Universität: studentische Coachees) in einem Lernprozess mit dem Ziel, die Handlungsfähigkeit dieser Person (wieder-)herzustellen oder neue Handlungsoptionen zu eröffnen, indem gemeinsam Lösungen entwickelt, angewendet und ausgewertet werden (vgl. Dietrich 1983, S. 2). Studienbegleitendes Coaching (an einigen Hochschulen auch als Lerncoaching bezeichnet) bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Prozess- und Expertenberatung und grenzt sich von

¹ Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/>.

fachbezogener Nachhilfe und Psychotherapie ab (vgl. Hardeland 2013, S. 5, Günther/Keller 2017, S. 79 f.).

Das studienbegleitende Coaching im Selbstlernzentrum zeichnet sich durch eine ressourcen- und lösungsorientierte Vorgehensweise aus. Sie ist eingebettet in einen systemischen Ansatz, d. h., die gecoachte Person wird nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit ihrer Umwelt bzw. ihrem sozialen System (z. B. System Universität, Familie, Arbeitsumfeld), wodurch die Situationsanalyse und Lösungsfindung umfassender werden (Linke 2003, Brüggemann et al. 2014).

Ziel des Coachings ist es, die studentischen Coachees in lernbezogenen Veränderungsprozessen individuell dabei zu unterstützen, ihren Studienalltag mit mehr Zufriedenheit zu meistern. Aspekte hierbei sind beispielsweise, gewohnte Denk-, Wahrnehmungs-, Interaktions- und Handlungsmuster zu reflektieren und alternative Muster zu entwickeln, eigene Stärken und Potenziale zu entdecken, diese Ressourcen zu aktivieren sowie neue Verhaltensoptionen und Techniken rund um das Studieren einzusetzen und zu verstetigen (Günther/Keller 2017, S. 80 ff.).

Themen im Coaching können u. a. sein: Zeit- und Selbstmanagement, Lern- und Präsentationstechniken, Prüfungsvorbereitung/-angst, Entscheidungen (z. B. Studienfachwechsel) und das Meistern studienbezogener Herausforderungen. Die Beratung umfasst in der Regel Zeiträume innerhalb eines Semesters oder kürzer, die Taktung der Sitzungen wird dabei bedarfsgerecht abgesprochen. Häufig gilt es, ein studienbezogenes Problem zu lösen oder eine Strategie für den Umgang mit einer konkreten Situation zu entwickeln. Hierbei wird angestrebt, die im Coaching erprobten Techniken und Lösungsstrategien dauerhaft im Studienalltag zu etablieren.

Die zwei qualifizierten Coachs, die im Selbstlernzentrum tätig sind, werden durch einen externen Coach im Rahmen einer regelmäßig stattfindenden Supervision begleitet und tauschen sich – einem Peer-Beratungsansatz folgend – auch im Rahmen einer kollegialen Intervision regelmäßig über fachliche Fragen aus.

Überblick über die im Selbstlernzentrum durchgeführten Coachings

Für den Zeitraum 1. Januar 2015 bis 31. März 2021, in dem das Selbstlernzentrum studienbegleitende Coachings mit Präsenz- und Fernstudierenden der TUK durchführte, haben die Coachs ausgewählte Daten² dieser Coachingfälle anonymisiert dokumentiert. Im Folgenden werden einige Daten vorgestellt.

- *Gesamtzahl und Geschlecht:* Insgesamt hatten im genannten Zeitraum 79 Studierende ein Coaching am Selbstlernzentrum wahrgenommen, davon waren 33 Coachees männlich (42 Prozent) und 46 weiblich (58 Prozent).
- *Fachbereichszugehörigkeit:* Es waren Studierende aus allen Fachbereichen und allen Studienphasen vertreten. Hierbei waren fünf Coachees Fernstudierende am DISC.
- *Zahl der Sitzungen und Modus:* Im genannten Zeitraum wurden insgesamt 342 Coachingsitzungen durchgeführt. Hervorzuheben ist, dass davon 272 Sitzungen und

² Diese Daten sind: Geschlecht der Coachees, Zugehörigkeit zu einem Fachbereich der TUK, Semester zum Zeitpunkt der Aufnahme des Coachings, Hintergrund des Coachees, Zahl der Sitzungen und Formate, Coachingthemen.

Die [vollständige Dokumentation](#) ist hier einsehbar: Günther 2022.

damit rund 80 Prozent in Präsenz (Face-to-Face) stattfanden. Rund 20 Prozent der Sitzungen (70) erfolgten im Remote-Modus (online oder telefonisch; siehe Abbildung 1).

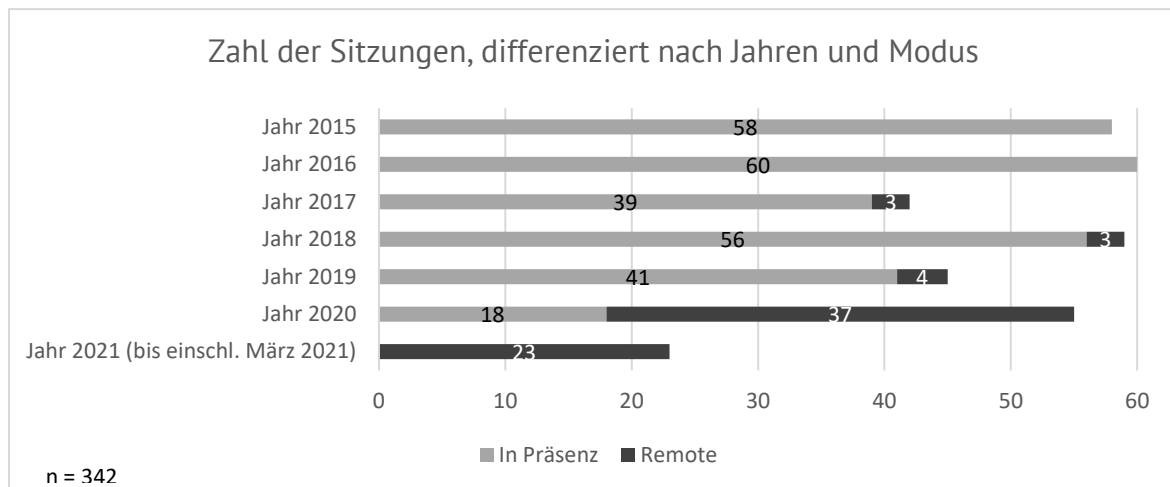


Abbildung 1: Zahl der Sitzungen, differenziert nach Jahren (01/2015 bis 03/2021) und Modus (eigene Darstellung)

Coachingthemen: Die Coachs des Selbstlernzentrums haben zudem dokumentiert und kategorisiert, welche Themen in jedem Coachingfall im Zentrum standen. Daraus ergibt sich Folgendes:

Am häufigsten wurden die Themen Zeitmanagement und mentale Blockaden (z. B. Aufschiebeverhalten, Disziplin, Konzentrationsschwierigkeiten, Selbstzweifel, Versagensängste), der Themenkomplex um Lerntechniken (z. B. effektiver lernen, Lernstoff strukturieren, aktives Lesen, Memorieren) sowie das Thema Prüfungsangst und Nervosität (bezüglich Prüfungen, Präsentieren, mündlicher Mitarbeit) behandelt. Seltener thematisiert wurden Konflikte im sozialen Umfeld, Weiteres (z. B. passenden Lernort finden/Arbeitsumgebung einrichten) sowie der Bereich Kommunikation/Moderation/Kollaboration.

In den durchgeführten Coachings finden sich die „klassischen“ Themen und Kompetenzfelder wieder, die auch in der Fachliteratur und in Praxisberichten zu studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen genannt werden und auf die die Coachs des Selbstlernzentrums spezialisiert sind.

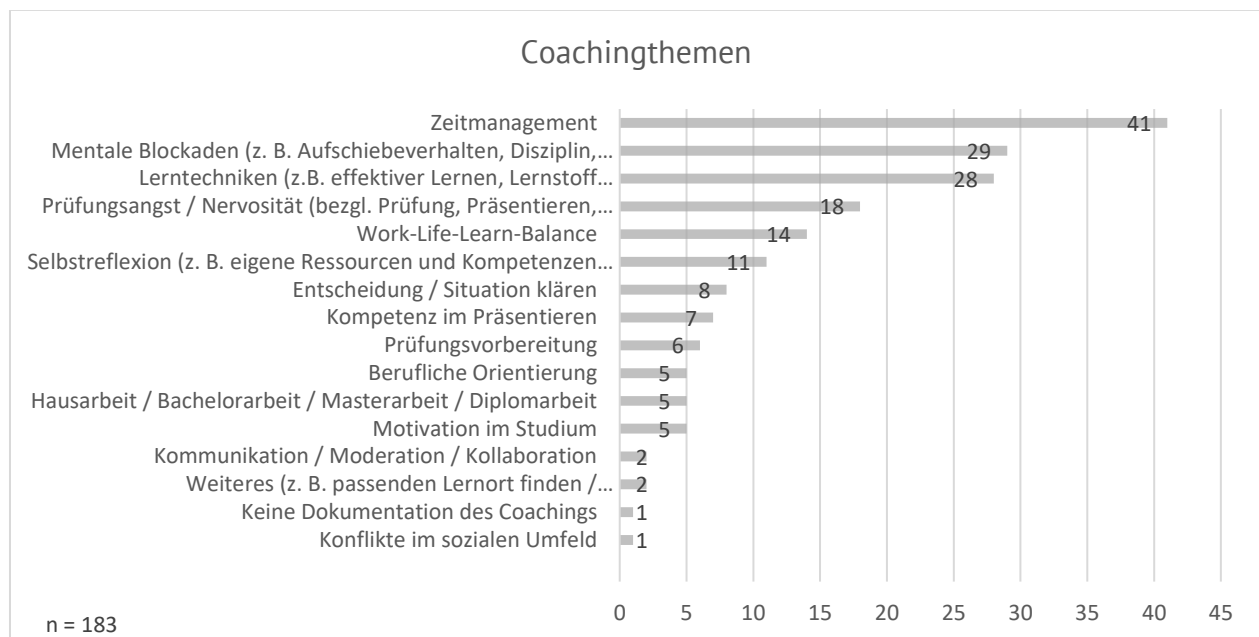


Abbildung 2: Coachingthemen (eigene Darstellung)

Evaluation des Angebots durch die studentischen Coachees

Seit Angebotsbeginn im Jahr 2015 führt das Selbstlernzentrum mithilfe der Online-Befragungssoftware Unipark eine anonyme Evaluation des studienbegleitenden Coachings durch. Einige Wochen nach Abschluss des individuellen Coachingprozesses erhalten die Coachees hierzu eine E-Mail mit einem Link zum Fragebogen, bestehend aus neun Fragen, die auf eine Bewertung des erlebten Coachingprozesses abzielen.³ Neben offenen Fragen besteht der Fragebogen hauptsächlich aus Aussagen, zu denen die Coachees anhand einer Likert-Skala mehr oder weniger starke Zustimmung oder Ablehnung äußern können.⁴

Die Rücklaufquote des Evaluationsfragebogens für den Zeitraum September 2015 bis April 2021 lag bei rund 30 Prozent, was vor dem Hintergrund der Freiwilligkeit der Teilnahme und der nicht selten veränderten Lebensumstände der Befragten nach Beenden des Coachings (z. B. Studienabschluss, Studienabbruch, Hochschulwechsel) als zufriedenstellend gewertet werden kann.⁵ Die aussagekräftigsten Daten, die aus den abgeschlossenen Umfragen dieses Zeitraums erhoben werden konnten, werden im Folgenden kurz dargestellt.

³ Abgefragt werden die Aspekte Rahmenbedingungen, Vertraulichkeit, Beratungsbeziehung, Kompetenz der Coachs, Coachingziele, Inhalte und Ergebnisse des Coachings sowie soziodemografische Angaben. Der Fragenkatalog wurde seit 2015 zweimal angepasst, zuletzt zum 31. März 2021. Im Zuge der letzten Anpassung wurden neue Fragen zur Bewertung des Coachings im Online-Modus hinzugefügt.

⁴ Ausprägungen im Fragebogen 2015: „trifft gar nicht zu“, „trifft wenig zu“, „trifft mittelmäßig zu“, „trifft ziemlich zu“, „trifft sehr zu“. In der 2021 überarbeiteten Fassung des Fragebogens sind es die Ausprägungen: „trifft nicht zu“, „trifft nur eingeschränkt zu“, „trifft weitgehend zu“, „trifft vollständig zu“, „keine Aussage“.

⁵ Eine Kürzung des Zeitintervalls zwischen Coachingabschluss und Befragung könnte die Rücklaufquote positiv beeinflussen, allerdings ginge dies zulasten der Aussagekraft der Angaben zu den wahrgenommenen Veränderungen und Wirkungen des Coachings.

Insgesamt erfuhr das Coachingangebot eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit (siehe Abbildung 3). So stimmten 96 Prozent der Befragten der Aussage zu, mit dem Coachingprozess und der Vorgehensweise im Coaching zufrieden gewesen zu sein. Alle befragten Coachees waren zudem mit dem Ergebnis des Coachings zufrieden (88 Prozent „trifft sehr zu“) und würden grundsätzlich bei Bedarf noch einmal ein Coaching in Anspruch nehmen (79 Prozent „trifft sehr zu“). Eine Weiterempfehlung des Coachingangebots des Selbstlernzentrums sprachen 96 Prozent aus.

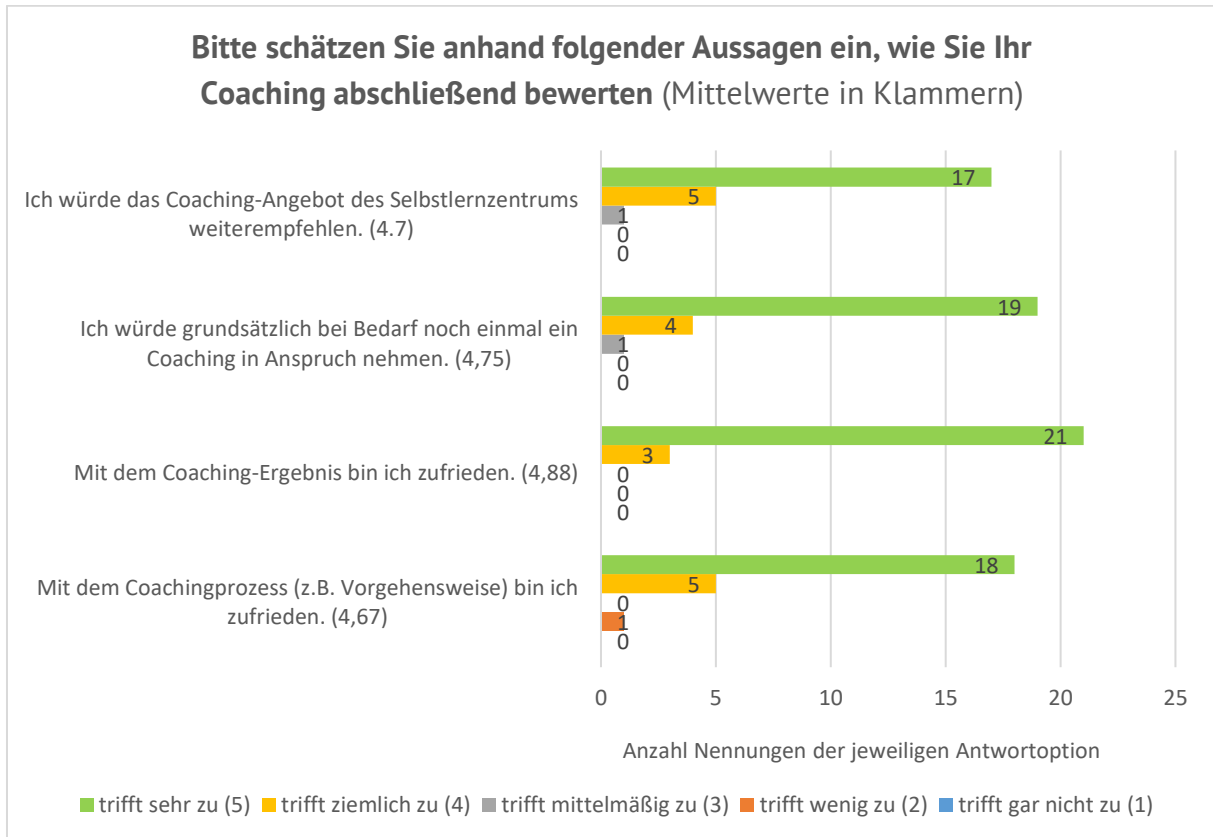


Abbildung 3: Gesamtbewertung des Coachings durch Coachee (eigene Darstellung)

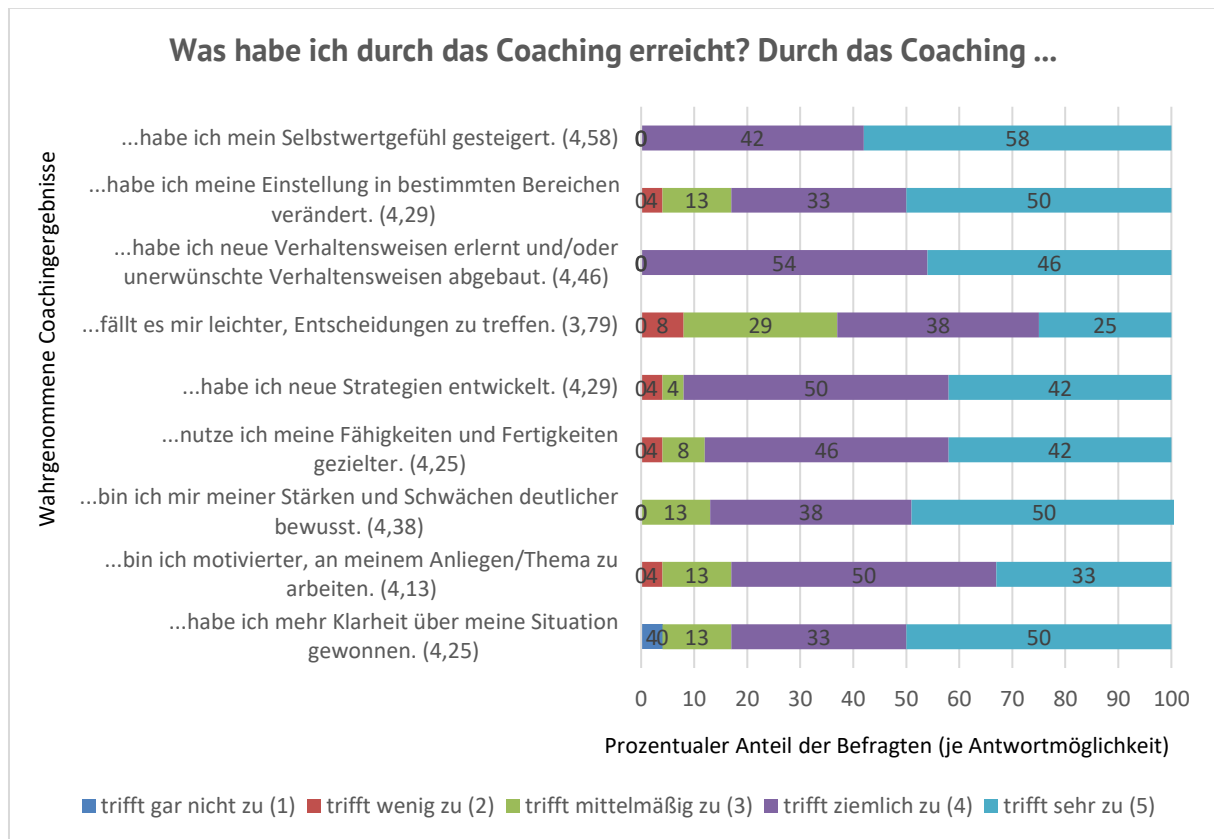


Abbildung 4: Wahrgenommene Veränderungen infolge des Coachings (eigene Darstellung)

Bezüglich der individuellen Ergebnisse des Coachings wurden die Befragten in mehreren Items auf einer Likert-Skala-Basis um eine Einschätzung zu wahrgenommenen Veränderungen in verschiedenen Bereichen gebeten. In Abbildung 4 sind die prozentualen Verteilungen sowie die aus den Summenwerten der einzelnen Items errechneten Mittelwerte dargestellt. In nahezu allen Bereichen lassen sich mehrheitlich positive Effekte feststellen. Einzig bei der Aussage „Durch das Coaching fällt es mir leichter, Entscheidungen zu treffen“ gab ein signifikanter Teil der Befragten an, dass diese Aussage nur „wenig“ (8 Prozent) bis „mittelmäßig“ (29 Prozent) zutreffe.

Ein zentrales Ziel der Befragung liegt in der langfristigen Qualitätssicherung des Angebots. Aus dem Ergebnis lässt sich insgesamt eine große Zufriedenheit der Coachees mit den Kompetenzen und Vorgehensweisen der Person, die sie gecoacht hat, ableiten.

Die Aussage „Mein Coach wirkte zugewandt und ging auf mich ein“ bewerteten die Befragten mehrheitlich als stark zutreffend (79 Prozent „trifft sehr zu“). 88 Prozent der Befragten gaben zudem an, dass die Aussage „Mein Coach agierte mit mir auf Augenhöhe und bezog mich in die Gestaltung des Prozesses ein“ in ihrem Fall „sehr“ zutreffe. Die Atmosphäre in den Sitzungen wurde von allen Befragten als angenehm empfunden (79 Prozent „trifft sehr zu“, 21 Prozent „trifft ziemlich zu“). Auch bezüglich der Wahrnehmung der einzelnen Sitzungsdauer fällt das Ergebnis positiv aus: Die Aussage „Die Dauer der Sitzungen war angemessen“ traf demnach für 67 Prozent der Befragten „sehr“ und für 33 Prozent „ziemlich“ zu.

Da Coachings bis zum Beginn der Corona-Pandemie größtenteils Face-to-Face in Präsenz und nur in einzelnen Fällen im Remote-Modus durchgeführt worden waren, wurde der Modus der Sitzungen im Evaluationsfragebogen zunächst nicht berücksichtigt. In der überarbeiteten Version, die seit April 2021 eingesetzt wird, werden die wahrgenommenen Vor- und Nachteile des erlebten Coachingmodus nun auch explizit erfragt. Da der Datensatz der aktualisierten Befragung für aussagekräftige Ergebnisse bis dato noch zu klein ist, wird im vorliegenden Beitrag auf eine quantitative Darstellung verzichtet.

Zusammenfassung

Das studienbegleitende Coachingangebot des Selbstlernzentrums erfährt eine kontinuierliche Nachfrage seitens der Studierenden. Das positive Feedback der Coachees im Rahmen der Evaluation bestätigt, dass individuelles Coaching ein wichtiger Baustein für die kompetenzorientierte Unterstützung der Studierenden ist.

Im nachfolgenden Beitrag von Dorit Günther werden die methodischen Vorgehensweisen und Werkzeuge im Präsenz- und Remote-Modus der im Selbstlernzentrum während der Covid-19-Pandemie durchgeführten Coachings vorgestellt und kritisch diskutiert.

Schlagwörter

Studienbegleitendes Coaching, Lerncoaching, Selbstlernen, Evaluation

Literatur

- Brüggemann, Helga/Ehret-Ivankovic, Kristina/Klütmann, Christopher (2014): Systemische Beratung in fünf Gängen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dietrich, Georg (1983): Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen: Verlag für Psychologie, C. J. Hogrefe.
- Günther, Dorit/Keller, Sarah (2017): Individuelles Coaching an der Technischen Universität Kaiserslautern – konzeptionelle Ansätze und Umsetzungsperspektiven. In: Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Haberer, Monika (Hrsg.): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 77–101. Online: https://www.uni-kl.de/slzprojekt/wp-content/uploads/2018/07/G%C3%BCntherKeller_Individuelles_Coaching_TUK_Band_III_Selbstlernangebote_Studienunterst%C3%BCtzung.pdf (01.08.2023).
- Günther, Dorit/Mitarbeitende des Selbstlernzentrums (2022): Studienbegleitendes Coaching am Selbstlernzentrum. Auswertung der Dokumentation der durchgeführten Coachings im Zeitraum Januar 2015 bis März 2021 im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“. Online: http://www.uni-kl.de/slzprojekt/wp-content/uploads/2022/09/2022-04_SLZ_Coaching_Statistik_Projektlaufzeit.pdf (01.08.2023).
- Hardeland, Hanna (2013): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Individuelles studienbegleitendes Coaching im Selbstlernzentrum. Coachingverständnis und Evaluations-
ergebnisse

Linke, Jürgen (2003): Reflexionsbereiche im systemischen Coaching. In: Martens-Schmid, Karin
(Hrsg.): Coaching als Beratungssystem: Grundlagen, Konzepte, Methoden. Heidelberg:
medhochzwei Verlag, S. 125–155.

Poster: Coachingangebote des Selbstlernzentrums der TU Kaiserslautern

Dorit Günther und Benedikt Knerr

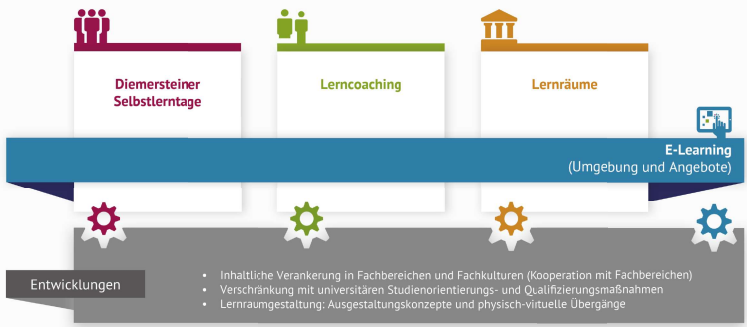
Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)



(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?
Coaching-Angebote des Selbstlernzentrums
Online-Fachtagung 15.–16. Oktober 2020 an der TU Kaiserslautern

Projekt



Studienbegleitendes Coaching

Coaching-Angebote

Studienbegleitendes Coaching für Studierende

- Zielgruppe?** Präsenzstudierende der TUK
- Wann?** Jederzeit (seit Januar 2015)
- Dauer?** Individuell, in der Regel mehrere Wochen
- Wie?** Face-to-Face-Coaching im Selbstlernzentrum
- Was?** Ein individuelles, professionelles Coaching, das den Coachee während des Studiums unterstützt
- Wer coacht?** Coaches des Selbstlernzentrums

Weiterbildung für Studierende: „Einführung ins Peer-Coaching“

- Zielgruppe?** Präsenzstudierende der TUK
- Wann?** Einmal im Jahr (seit August 2016)
- Dauer und Workload?** 6 Monate, circa 150 Std. (5 CP)
- Wie?** Online- und Präsenzeinheiten
- Was?** Weiterbildung zum studentischen Lerncoach
- Wer betreut?** Mitarbeitende des Selbstlernzentrums und Online-Tutor:in

Coaching für Nachwuchswissenschaftler:innen

- Zielgruppe?** Nachwuchswissenschaftler:innen der TUK (Zusammenarbeit mit Nachwuchsring der TUK)
- Wann?** Seit 2019
- Dauer?** Individuell, in der Regel mehrere Wochen
- Was?** Ein individuelles Coaching zur Unterstützung während der Promotion/akademischen Laufbahn; Coaching in Kleingruppen (z. B. kollegiale Fallberatung)
- Wer coacht?** Coaches des Selbstlernzentrums

Online-Forum lern•BAR: Studierende beraten Studierende

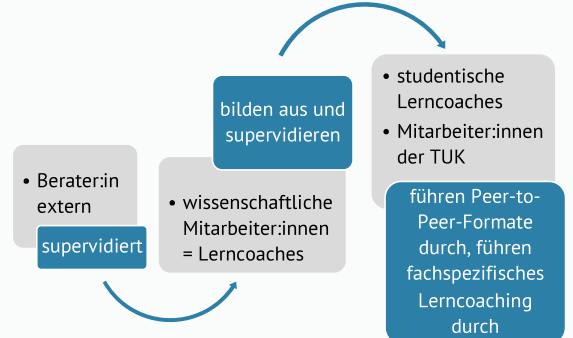
- Zielgruppe?** Studierende
- Wann?** Jederzeit (seit November 2017)
- Wie?** Online über ein öffentliches Forum (in OpenOLAT); Ratsuchende posten wahlweise mit Klarnamen oder mit Pseudonym
- Was?** Individuelle schriftliche Beratung peer-to-peer zu Themen rund ums Studium an der TUK
- Wer betreut?** Studentische Peer-Coaches des SLZ

In der Praxis

STATISTIK (01/2015 bis einschließlich 03/2021)

- Coaches?** 2 Personen
- Coachees?** 79 Fälle/Studierende (46 weiblich, 33 männlich)
- Zahl der Coaching-Sitzungen?** 342 Sitzungen, davon 272 in Präsenz (f2f), 70 Sitzungen remote (online/telefonisch)
- Dauer pro Coaching-Fall?** i.d.R. 4 bis 6 Sitzungen
- Dauer pro Sitzung?** i.d.R. 90 Minuten (f2f); 60 Minuten (remote)
- Häufige Themen?** Zeit- und Selbstmanagement, Prüfungsangst, Verbesserung der Qualität des Lernens (z. B. Lernstrategien), besser präsentieren, Entscheidung über Studienfachwechsel, Übergang vom Studium in den Beruf, Umgang mit Stress, Balance der Lebensbereiche

AKTEURE UND AKTIVITÄTEN



Methodische Vorgehensweisen und Werkzeuge im individuellen studienbegleitenden Coaching im Selbstlernzentrum. Erfahrungen mit Präsenz- und Remote-Modus während der Pandemie

Dorit Günther

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Einleitung: individuelles Coaching im Selbstlernzentrum

Im Selbstlernzentrum (SLZ)¹ der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) führen die Coachs seit Januar 2015 mit Studierenden regelmäßig individuelle Coachings zu kompetenzorientierten Themen rund um das Studium durch. Coaching wird hierbei verstanden und praktiziert als eine methodengeleitete Form der Beratung. Das Ziel der studienbegleitenden Coachings liegt darin, die studentischen Coachees in lernbezogenen Veränderungsprozessen individuell dabei zu unterstützen, ihren Studienalltag mit mehr Zufriedenheit zu meistern und ihre überfachlichen Kompetenzen zu stärken. Hierbei setzen die Coachs ein systemisches Coachingverständnis und eine ressourcen- wie auch lösungsorientierte Vorgehensweise um. Näheres zum Coachingansatz, zu den Themenfeldern, zu den Erfahrungswerten und der Evaluierung des Angebots seitens der Coachees findet sich im vorhergehenden Beitrag von Benedikt Knerr und Dorit Günther.

Daran anknüpfend wird im vorliegenden Beitrag in den Blick genommen, welche methodischen Vorgehensweisen und Werkzeuge im studienbegleitenden Coaching im Selbstlernzentrum eingesetzt werden. Bereits vor der Covid-19-Pandemie waren im SLZ – je nach Bedarf – Remote-Coachings (telefonisch oder online) praktiziert worden, sodass das Coachingangebot während der Pandemie nahtlos auf den Remote-Modus umgestellt werden konnte (zeitweise wurden die Coachings ausschließlich im Remote-Modus durchgeführt, zeitweise in einer Mischung der Modi). Der Beitrag stellt die Erfahrungen mit dem Präsenz- und dem Remote-Modus im Coaching vor und zeigt Perspektiven auf für die Weiterführung des Coachingangebots an der TUK.

Präsenzcoaching und Remote-Coaching: methodische Vorgehensweisen

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise der Coachs des Selbstlernzentrums vorgestellt. Beim Coaching im Präsenzmodus setzen die Coachs zur Unterstützung der verbalen Kommunikation an geeigneten Stellen im Coachingprozess Visualisierungen ein, z. B. ein Set von Bild-

¹ Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011–09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016–03/2021). Website des Projekts: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/>.

karten sowie farbige, zu beschriftende Papierkarten zum Gestalten von Mindmaps u. Ä. Des Weiteren kommen dreidimensionale Figurenaufstellungen² oder in rollenspielartigen Situationen z. B. auch die Stühle und das Bewegen der eigenen Person im Coachingraum zum Einsatz. Diese visuellen und räumlichen Veranschaulichungen helfen der gecoachten Person dabei, die eigene Situation klarer zu sehen, neue Sichtweisen einzunehmen oder auch Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen und auszuprobieren.



Abbildung 1: Fiktives Beispiel für eine dreidimensionale Figurenaufstellung im Rahmen eines Coachings (Foto: Dorit Günther)



Abbildung 2: Screenshots aus einem fiktiven Coaching (2016) auf der Online-Coachingplattform ProReal (Bildschirmfotos: Dorit Günther)

² Hierbei stellt die Coachin bzw. der Coach einen Fundus an vielfältigen (Spielzeug-)Figuren und Gegenständen (teils symbolhaft wie eine Schatzkiste, Leiter oder Hürde, teils frei interpretierbar) bereit und leitet die gecoachte Person dabei an, sie auf dem Tisch im Coachingraum so zu arrangieren, dass eine bestimmte Studiensituation, eine Gefühlslage oder z. B. auch das „innere Team“ visualisiert wird. Diese Vorgehensweise ist angelehnt an die Aufstellungsarbeit im Rahmen von systemischer Beratung und Therapie. Online-Plattformen für Businesscoaching (z. B. ProReal, CoachingSpaces oder CoachHub) setzen ebenfalls ein ähnliches Repertoire an Figuren und Objekten ein, die in einer virtuellen, dreidimensionalen Landschaft platziert und bei Bedarf auch um Texte in Sprechblasen ergänzt werden können.

Im Selbstlernzentrum wurden bereits vor der Pandemie einige Coachings mit Fernstudierenden des Distance and Independent Studies Center (DISC) im Remote-Modus durchgeführt, und zwar als Mischung aus telefonischen Gesprächen und asynchronem, schriftlichem Coaching in einem zugangsgeschützten Forum.

Das fachliche Wissen und das methodische Vorgehen in der Online-Beratung und im E-Coaching im Selbstlernzentrum wurden durch projektinterne Workshops und Weiterbildungsmaßnahmen sowie im Austausch mit anderen Akteur:innen aus der hochschulischen Beratungscommunity auf- und ausgebaut und knüpfen an die etablierte Beratungspraxis an (Geißler 2008, Geißler/Metz 2012, Eichenberg/Kühne 2014).

Schriftbasiertes Coaching setzt das Selbstlernzentrum seit 2018 auch in dem eigens für studentische Peer-Beratung eingerichteten Online-Forum lern•BAR (auf der Lernplattform OpenOLAT) ein, in dem in einem öffentlichen Dialog ein Austausch von studentischen Ratsuchenden und Ratgebenden stattfindet.³

Zudem wurde in einigen Präsenzcoachings die Online-Coachingplattform ProReal (eine kommerzielle Software) als Visualisierungswerkzeug eingesetzt, d. h., Coach:in und Coachee waren hierbei im Coachingraum physisch präsent, während sie gemeinsam an einem Laptop mit der Software arbeiteten. Dies hat aus Sicht beider Seiten zu einer Bereicherung des Coachingprozesses beigetragen. Die Software zeigte sich als recht leicht zu bedienen, wobei die coachende Person die Coachees in die Nutzung der Software eingewiesen und den Prozess angeleitet hatte. Aus verschiedenen Gründen wurde der Einsatz von ProReal jedoch nicht systematisch im Rahmen des Projekts erprobt, und die Plattform stand dem Selbstlernzentrum zum Zeitpunkt der Online-Coachings während der Pandemie nicht zur Verfügung.

Als haptische Variante einer dreidimensionalen Visualisierung hatte es sich in den Präsenzcoachings vor der Pandemie als bewährte Praxis etabliert, handliche Gegenstände und Figuren zu verwenden (z. B. für Konfliktaufstellungen). Hierbei wurden bei Bedarf ergänzend handschriftliche Stichworte auf Kärtchen eingesetzt (z. B. was bestimmte Gegenstände in dieser Aufstellung bedeuten und welche typischen Sätze die Figuren sprechen), was auch auf den meisten Online-Coachingplattformen wie ProReal eine Entsprechung hat (dort z. B. als Möglichkeit der Texteingabe in Form von Sprechblasen mit einer Differenzierung nach „innerer Stimme“ und Dialog).

Ein Vergleich zwischen der virtuellen und haptischen Variante kann im Rahmen dieses Beitrags und auf Basis der (wenigen) Erfahrungswerte nur angerissen werden. Festzuhalten ist, dass beide Varianten – auf medial unterschiedliche Weise – die gleichen Coaching-Interventionen unterstützen, also der:dem Coachee eine Visualisierung (z. B. Figuren als Repräsentanten von Emotionen) ermöglichen, was von der coachenden Person professionell angeleitet werden muss.

³ Im Online-Forum lern•BAR antworten die studentischen Coachs des Selbstlernzentrums, die sich im Rahmen der Weiterbildung „Einführung ins Peer-Coaching“ (Knerr et al. 2019) für diese Tätigkeit qualifiziert haben und von den professionellen Coachs des SLZ supervidiert werden, auf die (anonymen) Fragen der ratsuchenden Studierenden der TUK. Website mit Infos und Zugang zur lern•BAR: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/angebote/lernbar>.

Näheres zur Peer-Coaching-Weiterbildung: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/angebote/einfuehrung-peer-coaching>.

Eine subjektive Beobachtung oder Einschätzung der Coachin (d. h. der Autorin dieses Beitrags) ist, dass beim Nutzen der Software (auch unter Anleitung) für die:den Coachee eine etwas längere Eingewöhnungszeit erforderlich ist als bei der haptischen Variante. Bei der Figurenaufstellung auf dem Tisch im Coachingraum fiel es den Coachees leichter, sich einen Überblick über das Material zu verschaffen, und auch das Positionieren und Verändern der Figurenaufstellung erfolgten schneller und intuitiver. Über die Erlebnisqualität aufseiten der Coachees wurde ein mündliches Feedback eingeholt (bei beiden Varianten waren die Rückmeldungen positiv), was sich jedoch nicht verallgemeinern lässt.

Einen klaren Mehrwert bieten derartige Softwarelösungen und Online-Coachingplattformen hauptsächlich dann, wenn das Coaching in einem Remote-Setting durchgeführt wird, sich Coach und Coachee also von verschiedenen physischen Standorten aus in das Programm einloggen. Dieses Szenario wurde im Selbstlernzentrum jedoch nicht erprobt.

Erfahrungswerte aus den Online-Coachings während der Pandemie: Werkzeuge

Als infolge der Pandemiesituation ab März 2020 alle Coachings in den Remote-Modus überführt wurden, konnten die Coachs an bestehende Erfahrungen aus telefonischem und schriftbasiertem Coaching anknüpfen. Folgendes hat sich dabei technisch und methodisch bewährt und wird bis dato so im Selbstlernzentrum praktiziert: Für jeden Coachingfall wird als zentraler Kommunikations- und Dokumentationsort ein zugangsgeschützter Bereich im Learning Management System OpenOLAT eingerichtet, zu dem nur der Coach und die gecoachte Person⁴ Zugang haben. Dieser Bereich enthält als Grundausstattung ein Forum für den schriftbasierten Austausch, den Zugang zum Videokonferenzraum BigBlueButton (alternativ auch die Skype-for-Business-Instanz der TUK) mit einem integrierten kollaborativen Dokument zum Notieren von Coachingzielen, wichtigen Sätzen etc. und einen Ordner zur Ablage von Dateien.

Die Herausforderung bestand und besteht darin, für das Coachen im Remote-Modus eine (medien-)adäquate Entsprechung für Interaktionsmethoden und Werkzeuge des Präsenzmodus zu finden. Hierbei kann nicht alles aus dem Erleben im Präsenzsetting eins zu eins im Online-Raum nachgebildet oder imitiert werden. Vielmehr müssen für die gewünschten Interaktionsformen die Werkzeuge gefunden werden, deren Funktionalitäten zur Coachingmethode passen und einen störungsfreien Ablauf sicherstellen.⁵ Ein großes Problem für Coaching im hochschulischen Kontext ist, dass nicht alle auf dem Markt verfügbaren Online-Coachingwerkzeuge genutzt werden

⁴ Die gecoachte Person erklärt sich eingangs mit den in der Datenschutzerklärung dargestellten Modalitäten einverstanden.

⁵ Bei manchen Aspekten sind im Remote-Modus Abstriche in Kauf zu nehmen. Es hat sich in den Online-Coachings des Selbstlernzentrums beispielsweise gezeigt, dass sich die bewährte Methode des Erarbeitens einer Bild-Text-Collage (z. B. für die Reflexion der eigenen Ressourcen und Bremsen) aus dem Präsenzsetting, auf dem Tisch im Coachingraum Bildkarten auszubreiten, die gecoachte Person eine inhaltlich passende Bebilderung auswählen zu lassen, mit farbigen Zetteln Ideen hinzuzufügen und das Ganze als eine Art Collage oder Mindmap zu arrangieren, *nicht* so leicht *online abbilden* lässt, zumindest nicht als „schnelle Lösung“ während der Pandemie mit den an der TUK ad hoc zur Verfügung stehenden Online-Werkzeugen. Es mussten in der Ad-hoc-Lösung mehrere Werkzeuge wie eine Online-Bildergalerie und kollaborative Dokumente kombiniert werden, was für die Beteiligten deutlich umständlicher und langsamer zu handhaben war als mit Haptik in Präsenz.

Es ist also zu fragen, ob man entweder bessere Werkzeuge findet, um diese Methode möglichst ähnlich wie im Präsenzmodus online abzubilden, oder ob man die Coachingmethode dahin gehend modifiziert, dass sie mit den

können, weil sie oftmals nicht die an Hochschulen geltenden Auflagen des Datenschutzes erfüllen oder die Kosten für die Lizenzen zu hoch sind.

Der in vielen Online-Coachings genutzte Videokonferenzraum hat sich bewährt. Der wichtigste Aspekt für das Coaching ist, dass ein ablenkungsfreier Kanal für Sprache (bei Bedarf ergänzt um Videobild) gewährleistet ist. Telefonische Coachings sind seit Jahren in vielen Bereichen gängige Praxis und werden auch in der Fachliteratur eingehend besprochen (z. B. Geißler/Metz 2012 und Bredt/Knierim 2018), woran die Coachs des Selbstlernzentrums angeknüpft haben. Um den Coachingprozess mit textlichen Einträgen zu unterstützen, wurde die Funktion „Geteilte Notizen“ in BigBlueButton sinnvoll genutzt.

Stellt man jedoch anders gelagerte Anforderungen hinsichtlich der Erlebnisqualität des Raums im Sinne eines ästhetischen und sozialen Präsenzerlebens, so stoßen derartige Videokonferenzplattformen an ihre Grenzen. Kritisch bzw. differenziert zu sehen ist zudem der Mehrwert des Videobilds. Es stellt sich die Frage, ob es eine persönlichere und vertrauensbildende Atmosphäre schafft und Missverständnisse minimiert, wenn Coach:in und Coachee sich während des Gesprächs über ein Videobild sehen können. Die Coachs des Selbstlernzentrums haben diesbezüglich divergierende Erfahrungen gemacht. Nicht selten schien ein Videobild verzichtbar, da nonverbale Kommunikation, Mimik und Gestik deutlichen Einschränkungen unterliegen. So ist der Blick z. B. nicht auf den:die Gesprächspartner:in gerichtet (es wird der Bildschirm fokussiert, nicht die Kamera); ein direkter Blickkontakt ist deshalb streng genommen zu keinem Zeitpunkt möglich. Kühne und Hintenberger (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von „Camera-to-Camera-“ statt „Face-to-Face-Kontakt“. Zudem kann die Fixierung auf den Bildschirm die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit erschweren (vgl. Engelhardt/Gerner 2017, S. 22), und das Betrachten und Kontrollieren des eigenen Videobilds können ablenkend wirken (vgl. Bredt/Knierim 2018, S. 351 ff.)⁶

In anderen Fällen war das Videobild ausdrücklich erwünscht, da dadurch der Beziehungsaufbau leichter fiel. Bewährt hat sich in vielen Fällen, in Rücksprache mit den Coachees das Videobild zu Beginn des Coachinggesprächs für den Begrüßungsteil einzuschalten und es für den Hauptteil – sofern methodisch nicht erforderlich – auszuschalten. Je nach Persönlichkeit der gecoachten Person kann es ihr auch durchaus leichterfallen in einem videofreien Sprachkanal über schwierige oder schambesetzte Themen zu sprechen, wodurch der Online-Modus sogar einen Vorteil gegenüber dem Präsenzmodus bieten könnte. Die langjährige Praxis der (anonymen) telefonischen Beratung in den Bereichen Seelsorge (in Deutschland bereits seit den 1950er-Jahren), Fachberatung

vorhandenen Online-Werkzeugen reibungslos funktioniert. Für eine Verstetigung der Online-Coachings müssen optimierte Workflows mit Toolnutzungen erarbeitet werden.

Es ist zudem darauf zu achten, dass die Endgeräte der Coachees entsprechend ausgestattet sind, um mit dem größeren Datenvolumen, das bei der Verwendung von Bildmaterial entsteht, umgehen zu können. Lange Ladezeiten und technische Störungen können den Coachingprozess empfindlich stören.

⁶ Viele Menschen neigen zudem dazu, zur Kontrolle (erhöhte selbstbezogene Aufmerksamkeit: „Was ist gerade von mir zu sehen? Wie komme ich rüber?“) das eigene Videobild im Blick zu behalten, was wie ein fortlaufender Blick in den Spiegel ist. Dies weicht von der analogen Gesprächssituation von Angesicht zu Angesicht ab. Siehe dazu die Studie 2020/2021 von Jeffrey Hancock von der Universität Stanford, die untersucht, wie Erschöpfung und Müdigkeit durch Videokonferenzen verursacht werden (Fauville et al. 2021).

und Therapie zeigt, dass professionelles Beratungshandeln auch über den reinen Audiokanal ziel führend funktioniert (vgl. Geißler/Metz 2012, S. 21).

Die Erfahrungen im Selbstlernzentrum haben zudem gezeigt, dass ein Remote-Coaching nicht mit Werkzeugen überladen werden sollte. Für manche Phasen ist der reine Audiokanal – also ein (Online-)Telefonat ohne Videobild der Personen – ausreichend, für andere Phasen werden allerdings visuelle Hilfsmittel oder zusätzliche Tools wie kollaborative Dokumente benötigt. Um das Potenzial und auch die Mehrwerte eines Online-Coachings – gegebenenfalls auch im Wechsel mit Präsenzphasen – zu nutzen, wählt die Coachin oder der Coach also immer den Modus und die Werkzeuge, die aus inhaltlicher und methodischer Sicht für die jeweiligen Coaching-Inhalte und Interaktionsphasen am besten passen.

Erfahrungswerte aus den Online-Coachings während der Pandemie: methodische und inhaltliche Aspekte

Während die Coachs des Selbstlernzentrums auf eine Coachingsitzung im Präsenzmodus in der Regel 90 bis 120 Minuten verwenden, haben sie die Dauer im Remote-Modus auf 60 Minuten verkürzt (was auch bei anderen Coachinganbietern ein gängiger Zeitrahmen ist). Dies hat sich bewährt, da sich zum einen die konzentrierte Interaktion über das Medium als vergleichsweise herausfordernder und damit ermüdender für die Beteiligten erwiesen hat und zum anderen bestimmte Interaktionen zielführenderweise aus dem synchronen in den asynchronen, schriftlichen Modus verlagert wurden. So wurde der schriftliche Austausch im vertraulichen OpenOLAT-Forum beispielsweise auch für die Vorbereitung auf ein Gespräch genutzt. Für die gecoachten Studierenden ergab sich daraus der Vorteil, dass z. B. eigene Erfahrungswerte im Vorfeld des Coachings zeitlich flexibel und in Ruhe aufgeschrieben und reflektiert und/oder offene Fragen und Anliegen notiert werden konnten. Das Forum hat sich auch für die Bearbeitung von Übungen bewährt, beispielsweise das Schreiben eines Briefs an sich selbst oder eines Lerntagebuchs, da das Bearbeiten im gemeinsam genutzten Forum im Vergleich zur Einzelübung in einem gesonderten Dokument mehr Verbindlichkeit schafft und eine schnellere und einfachere Rückmeldung des Coachs erlaubt. Über Textliches hinaus kann der Coachingbereich in OpenOLAT auch für visuelles Material genutzt werden. So kann eine gecoachte Person z. B. eigene Fotos vom realen oder idealen Lernort oder auch Bilder zum Einfangen bestimmter Emotionen und Stimmungen in den Prozess einbringen.

Der Remote-Modus kann auch zusätzliche Methoden erfordern. So hat es sich z. B. bei einigen Coachees bewährt, zu Beginn des Gesprächs zum bewussten mentalen „Ankommen“ eine kurze Achtsamkeitsübung anzuleiten. Besonders für den ersten Kontakt sind solche Phasen des bewussten Ankommens hilfreich, da dem Gespräch im Online-Format – anders als im Präsenzsetting – kein physisches Ankommen vorausgeht und Ratsuchende ihrer Coachin bzw. ihrem Coach von einem Moment auf den anderen gegenüber sitzen. Da die coachende und die gecoachte Person im Remote-Format zudem nicht gemeinsam in einem physischen Raum interagieren können, kann es sinnvoll sein, während des Online-Coachings den physischen Aufenthaltsort der gecoachten Person einzubeziehen, sie also für bestimmte Übungen in ihrem eigenen Raum (haptisch) agieren zu lassen.

Während der Pandemie war kein erhöhtes Aufkommen von Coachingfällen zu verzeichnen (Zahl der Anfragen wie in den Jahren zuvor), es war jedoch eine Verlagerung der Themen zu beobachten. Inhaltlich spielten in den Coachings während der Pandemie verstärkt die besonderen Herausforderungen des Online-Studierens eine Rolle, insbesondere das zeitliche Strukturieren des Studienalltags und das Einteilen des Lernstoffs (weniger Vorgaben durch feste Präsenzveranstaltungszeiten und die Fülle von [Online-]Lernstoffeinheiten, die im Selbststudium zu erarbeiten sind, verlangen den Lernenden ein höheres Maß an Selbstmotivierung, Selbstdisziplinierung sowie Selbstorganisationsfähigkeiten ab) wie auch das Finden effektiver Modi und Methoden, um Tandem- und Gruppenarbeiten mit Mitstudierenden online zu gestalten (Online-Moderation und -Kollaboration). Für Studierende im ersten Semester war in der Pandemiezeit soziales und fachliches Vernetzen mit Peers eine Herausforderung. Einigen Coachees war es zudem ein besonderes Anliegen, ihre Kompetenzen im Online-Präsentieren zu vertiefen, was in den Online-Coachings unter Realbedingungen im Videokonferenzraum trainiert und eingeübt wurde.

Perspektiven

Studienbegleitendes Coaching an Hochschulen wird voraussichtlich in Zukunft an Relevanz gewinnen, da sich immer mehr Studierende – sei es im grundständigen Studium oder im berufsbegleitenden Fernstudium – in herausfordernden Situationen befinden werden, in denen ein hohes Maß an Eigenverantwortung beim *Gestalten einer individuellen* – oftmals auch institutionsübergreifenden und mit Phasen der Erwerbstätigkeit verzahnten – *Bildungsbiografie* gefordert ist (siehe Trendanalyse zur Entwicklung der Hochschul- und Weiterbildungslandschaft in Orr et al. 2019). Eine phasenweise Begleitung durch ein Coaching – im Sinne von Kompetenzgewinnung für ein eigenständiges Agieren – kann den lebenslang Lernenden dabei helfen, dauerhaft einsetzbare Studien- und Arbeitsstrategien im Rahmen einer gesundheitserhaltenden Work-Life-(Learn-)Balance zu erarbeiten und zu etablieren. Auch die Coachs des Selbstlernzentrums verfolgen diesen Ansatz.

Die TUK ist – insbesondere mit den berufsbegleitenden Fernstudiengängen des DISC – auf diese Entwicklungen eingerichtet und räumt den studienbegleitenden Beratungsangeboten einen hohen Stellenwert ein. So ist im Selbstlernzentrum geplant, dass für die Coachees – Präsenz- und Fernstudierende⁷ gleichermaßen – auch über die Pandemiezeit hinaus neben dem Präsenzformat weiterhin das Remote-Format zur Auswahl stehen wird, d. h., die Coachs setzen das erweiterte Repertoire an Modi, Werkzeugen und Methoden bedarfsgerecht ein und stimmen es auf die individuellen Erfordernisse des jeweiligen Coachees ab.

Eine weitere Perspektive ist, anknüpfend an vorherige Erfahrungen (z. B. mit ProReal) den Einsatz von virtuellen 3-D-Räumen, die sich für Coachings eignen, tiefergehend zu erproben. Interessant wird sein, Erfahrungswerte darüber zu sammeln, inwieweit es dem Coaching einen Mehrwert oder eine zusätzliche methodische oder emotionale Qualität verleiht, wenn Coach:in und Coachee als Avatare in einer virtuellen Landschaft miteinander interagieren. Aus psychologischer Sicht kann

⁷ Da die Fernstudierenden des DISC im Regelbetrieb ein- bis zweimal pro Semester für Präsenzveranstaltungen und Prüfungen nach Kaiserslautern kommen, könnten in diesem Rahmen auch Coachings im Präsenzmodus durchgeführt werden. Je nach Entfernung des Wohnorts einer Fernstudentin oder eines Fernstudenten ist es auch denkbar, dass sie bzw. er für eine besondere Coachingsitzung nach Kaiserslautern reist, alternierend mit Online-Interaktionen.

es für manche Szenarien wie Rollenspiele interessant sein, wenn die gecoachte Person sich selbst als Avatar erlebt. Der Avatar kann hierbei entweder eine Identifikationsfigur (Alter Ego) sein, was sich z. B. für das Eintauchen in die virtuell dargestellte Lebenswelt, das Ausprobieren von anderen Rollen oder auch für einen distanzierten Blick auf sich selbst eignet. Oder der Avatar wird als visuelle Repräsentation anderer Personen oder verschiedener eigener Persönlichkeitsanteile oder auch als Personifikation bestimmter abstrakter Faktoren genutzt, die in diesem speziellen Coaching eine Rolle spielen.

Zudem werden die Coachs des Selbstlernzentrums in Zukunft voraussichtlich die Erprobung weiterer Online-Coachingtools – die unabhängig von der Darstellung virtueller Räume funktionieren – weiterführen. So gibt es z. B. zum Thema Entscheidungsfindung Online-Versionen von gängigen Coachingmethoden und -werkzeugen, z. B. Tetralemma, IKIGAI, Kraftfeldanalyse, Entscheidungsmatrix sowie inneres Team.

Allerdings ist beim Einsatz derartiger Werkzeuge darauf zu achten, dass die technische Hürde nicht zu hoch angesetzt wird (manche dieser Plattformen oder Werkzeuge erfordern besondere Grafikkarten, Arbeitsspeicherleistung, Datenübertragungsraten u. Ä., um lange Ladezeiten zu vermeiden und alle Funktionalitäten nutzen zu können), d. h., die Anwendung sollte für studentische Coachees auch mit einem „normalen“ Endgerät problemfrei nutzbar sein.

Zudem ist beim Einsatz webbasierter Werkzeuge in Remote-Coachings immer zu überprüfen, ob sie auch aus methodischer Sicht sinnvoll sind. Das reine Nachstellen von Interaktionsmethoden aus dem Präsenzcoaching mit medialen Mitteln ist kritisch zu sehen, sofern die Remote-Interaktion nur die Präsenzsituation mit Abstrichen, d. h. unter Verlusten in der Kommunikationsqualität, imitiert. Um einen Mehrwert aus den medialen Möglichkeiten zu ziehen, sollten sie so eingesetzt werden, dass eine andere Spielart oder Methode – z. B. das Format des schriftbasierten Coachens oder die Nutzung immersiver virtueller Settings – das Coachingrepertoire erweitert.

Des Weiteren wird das Selbstlernzentrum aus wissenschaftlicher und beratungspraktischer Sicht im Blick behalten, welche speziellen (neuen) Anliegen es seitens der studentischen Coachees insbesondere durch die Pandemiesituation und die Weiterentwicklung der digitalisierten Hochschul- und Weiterbildungslandschaft geben wird, um darauf reagieren und das Angebot bedarfsgerecht weiterentwickeln zu können.

Schlagwörter

Studienbegleitendes Coaching, Lerncoaching, Online-Coaching, E-Coaching, Beratungsforum, schriftbasiertes Coaching

Literatur

Bredt, Claudia/Knierim, Andreas (2018): Face-to-Face wird überbewertet – Telefoncoaching aus Klienten- und Beraterperspektive. In: Organisationsberatung Supervision Coaching, 25, S. 349–354.

Eichenberg, Christiane/Kühne, Stefan (2014): Einführung Onlineberatung und -therapie. Grundlagen, Interventionen und Effekte der Internetnutzung. Stuttgart: Utb.

- Engelhardt, Emily M./Gerner, Verena (2017): Einführung in die Onlineberatung per Video. In: Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 13(1), S. 18–29.
- Fauville, Géraldine/Luo, Mufan/Queiroz, Anna C. M./Bailenson, Jeremy N./Hancock, Jeff (2021): Nonverbal Mechanisms Predict Zoom Fatigue and Explain Why Women Experience Higher Levels than Men. In: SSRN, April 2021, S. 2–18. Online: <https://ssrn.com/abstract=3820035> (01.08.2023).
- Geißler, Harald (2008): E-Coaching. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Geißler, Harald/Metz, Maren (Hrsg.) (2012): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Knerr, Benedikt/Günther, Dorit/Čubela, Dino/Burger, Janina (2019): Studierende auf dem Weg zum Peer-Coach begleiten – Die Konzeption einer bedarfsspezifischen Weiterbildung unter Nutzung universitärer Synergieeffekte. In: Berkle, Yvonne/Hettrich, Hanna/Kilian, Kathrin/Woll, Johanna (Hrsg.): Visionen von Studierenden-Erfolg. Tagungsband. Kaiserslautern: Online-Publikation der Hochschule Kaiserslautern, S. 193–211.
- Kühne, Stefan/Hintenberger, Gerhard (2020): Onlineberatung und -therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. In: Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 16(1), S. 33–45.
- Orr, Dominic/Lübcke, Maren/Schmidt, Philipp/Ebner, Markus/Wannemacher, Klaus/Dohmen, Dieter (2019): AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_42_AHEAD_WEB.pdf (01.08.2023).

Das Projekt „Studieren mit Profil“ an der Universität Koblenz-Landau

Sara Braun, Sophia Kuhs, Ines Obenauer, Annick Wilke

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Zum Projekt

Das Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) fördert seit 2012 die Kompetenzentwicklung Studierender an der Universität Koblenz-Landau. Realisiert im Projekt „Studieren mit Profil“ (Projekt im Programm KLASSE¹ – Qualitätspakt Lehre), verfügt die Universität Koblenz-Landau über ein innovatives Beratungsangebot, das Studierende des Zwei-Fach-Bachelorstudiengangs vom Anfang bis zum Ende ihres Studiums unterstützt.

Anders als in üblichen Beratungsprogrammen, die oftmals erst im konkreten Fall eines Problems oder Anliegens von Studierenden aufgesucht werden, ist „Studieren mit Profil“ curricular verankert. Dies ermöglicht eine engmaschige Begleitung und persönliche Betreuung der Studierenden an Schlüsselstellen des Studiums und sorgt dafür, dass besondere Voraussetzungen, Ziele und Bedürfnisse berücksichtigt werden können, wenn sie von dem:der Studierenden selbst als relevant angesehen werden und er:sie sich eine Thematisierung wünscht. Die individuelle Studierfähigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung werden an die Reflexion von Kompetenzen geknüpft, und die Studierenden werden durch – auf die einzelnen Studienphasen abgestimmte – Angebote (Coachings, Workshops und Portfolioarbeit) in der Entwicklung eines persönlichen Kompetenzprofils gefördert. Um jede:r Student:in die Möglichkeit zur Reflexion und gegebenenfalls Korrektur seines:ihrer Studienverlaufs zu geben, sind Kontaktzeiten in allen Studienphasen verankert.

Im ersten Semester starten die Studierenden nach einer Einführungsveranstaltung mit einem „Profil-Coaching“ zur Unterstützung des individuellen Studieneinstiegs. Auf der Basis systemischer Beratungsansätze werden die Studierenden zur Selbstreflexion bezüglich eigener Ressourcen und Entwicklungsfelder angeregt. Begleitend startet auch die Arbeit an einem Portfolio, das die Studierenden regelmäßig zur Reflexion und Benennung persönlicher Ziele, Kompetenzen und Ressourcen auffordert.

Einen besonderen Stellenwert nimmt auch das curricular verankerte Pflichtpraktikum ein. Es wird von „Studieren mit Profil“ engmaschig begleitet und nach Beendigung im Hinblick auf gemachte Erfahrungen, erworbene Kompetenzen und eventuell weiterführende Erkenntnisse reflektiert. Ebenfalls curricular verankert ist die Belegung überfachlicher Schlüsselkompetenzkurse, die je nach Bedarf und Interesse individuell gewählt werden können. Integriert sind hier auch Peer-to-Peer-Angebote, in denen die Studierenden als studentische Mentor:innen ausgebildet werden, um andere Studierende zu begleiten und zu unterstützen.

¹ Koblenz-Landau – attraktives Studium sichert Erfolg

In der Mitte des Studiums unterstützt ein „Kompassworkshop“ als Gruppencoaching die Studierenden bei der weiteren Laufbahnentscheidung (z. B. Masterstudium oder Berufseinstieg) und der Planung des Studienabschlusses. Regelmäßig werden hierzu externe Kooperationspartner:innen (z. B. Alumni, Berater:innen der Agentur für Arbeit, Doktorand:innen) eingeladen, die von der aktuellen Lage am Arbeitsmarkt oder persönlichen Werdegängen berichten. Ziel des Workshops ist die Auseinandersetzung mit Wünschen, Neigungen, Stärken und Schwächen, um die weitere Laufbahn den eigenen Vorstellungen und Möglichkeiten entsprechend zu gestalten.

Am Studienende ist für jede Person ein abschließendes Einzelcoaching („360-Grad-Coaching“) vorgesehen, das für individuelle Anliegen genutzt werden kann. Darüber hinaus können die Studierenden bei Bedarf jederzeit ein optionales Coaching wahrnehmen.

Curriculare Verankerung von „Studieren mit Profil“ im Studiengang

Der Zwei-Fach-Bachelorstudiengang umfasst neben zwei Basisfächern einen Profildbereich. Er kann von den Studierenden zur individuellen Profilbildung bezüglich der Fächerwahl, der Auswahl von Schlüsselkompetenzen, der Vertiefung und Erweiterung im Studium Generale und der Ausrichtung und Reflexion der absolvierten Praktika genutzt werden. In diesem durch einen hohen Grad an Gestaltungsfreiheit geprägten Studiengang erweisen sich die individuellen Beratungsansätze von „Studieren mit Profil“ als zentrales Orientierungsangebot.

Erfahrungswerte und Ausblick

Von den Studierenden wird verlangt, dass sie ihre eigenen Ziele und die mit deren Verwirklichung verbundenen Herausforderungen analytisch sowie kritisch erfassen und in die Studieninhalte einfließen lassen. Hierbei werden sie maßgeblich von „Studieren mit Profil“ unterstützt. Neben dem festen Curriculum der gewählten Fächer und der Vermittlung von solidem Fachwissen sowie methodischen Grundfertigkeiten müssen die Studierenden ihre zeitlichen Freiräume organisieren und Studieninhalte sowie Schwerpunkte individuell setzen und verfolgen. Die Qualifikationsziele werden somit zu einem ungewöhnlich großen Anteil von den Studierenden mitgestaltet und mitverantwortet. Daraus ergibt sich neben der Berufsqualifikation und der Fachkompetenz eine selbstreflektierende Persönlichkeitsentwicklung, womit auch die Voraussetzungen für verantwortliches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft geschaffen werden sollen.

Durch die intensive Begleitung durch „Studieren mit Profil“ erwerben die Studierenden neben fachlichen Kompetenzen ein hohes Maß an personalen und sozialen Kompetenzen und sind damit auch für die Wirtschaft als Fachkräfte interessant. Die von Studienbeginn an angestoßene Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und (beruflichen) Zielen befähigt die Studierenden dazu, schon während des Studiums Entscheidungen zu treffen und konkrete Vorstellungen für die eigene Laufbahn zu entwickeln. Dieser Mehrwert wird auch von den Studierenden erkannt und wertgeschätzt, wie folgende exemplarische O-Töne zeigen:

„Bei SmP [Studieren mit Profil] wird viel mit der eigenen ‚Basis‘ gearbeitet, wodurch man sich selbst besser kennenlernt und man sich mit seinen Stärken und Zielen intensiv befasst (befassen kann). Es werden eher Fragen behandelt wie: ‚Wer bin ich?‘ und dann anschließend ‚Was möchte ich und wo gehöre ich hin?‘, anstatt dass man Ziele festlegt, ohne diese zu hinterfragen. SmP war tatsächlich ein Entscheidungsgebender Aspekt gewesen an der Universität Landau zu studieren, da ich nach meinem Studienabbruch Orientierung benötigte.“

„Ich finde es toll, dass ich mich im Rahmen der Coachings so wohl fühlen kann und sich seitens der Mitarbeiter:innen wirklich viel Zeit genommen wird. Ich schätze das Angebot sehr und ich habe das Gefühl, dass ich mir durch die Coachings meiner Stärken bewusst werde. Es ist toll, Ansprechpartner:innen zu haben!“

„Ich hatte vorher keine Vorstellung davon, wie ein Coaching ablaufen und was es nützen kann. Ich hätte nicht gedacht, dass es so viel helfen könnte, seine Situation und Ziele zu reflektieren und mit jemandem zu besprechen.“

Stand 2023: Mittlerweile wurde das Kompetenzzentrum für Studium und Beruf und damit auch das Angebote „Studieren mit Profil“, verstetigt. Die Coaching- und Beratungsangebote bilden weiterhin einen festen Bestandteil im Curriculum des Zwei-Fach-Bachelorstudiengang. Langfristig soll eine noch stärkere Öffnung der Angebote für Studierende aller Studiengänge erfolgen. Derzeit gibt es „Studieren mit Profil“ nur am Standort Landau der RPTU.

Schlagwörter

Beratungskonzepte an Hochschulen, Coaching, Kompetenzentwicklung, Schlüsselkompetenzen, Peer-to-Peer-Angebote, Mentoring

Website

Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (RPTU), Angebote für Zwei-Fach-Bachelor:
<https://rptu.de/ksb/angebote-fuer-zwei-fach-bachelor>

Poster: Das Projekt „Studieren mit Profil“ an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Annick Wilke, Sophia Kuhs und Sara Braun

Universität Koblenz-Landau

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

STUDIEN MIT PROFIL IM 2-FACH-BACHELOR



EINZELCOACHING

- Unterstützung bei der persönlichen Standortbestimmung
- Ressourcenorientierte Fokussierung auf Stärken und Entwicklungsfelder
- Aktivierung von studienrelevanten Ressourcen und Potenzialen

EINFÜHRUNGSVERANSTALTUNG

- Vermittlung der besonderen Struktur des Studiengangs und zentraler Ansprechpartner/-innen
- Sichtbarmachung von Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktsetzung
- „Matching“ von Studierenden mit gleichen Fächern und Interessen
- Erleichterung des Studienbeginns durch Einbindung von Mentori/-innen

PRAKTIKUMBEGLEITUNG

- Unterstützung bei der Auswahl und Suche nach einer Praktikumsstelle
- Kompetenzorientierte Reflexion gemachter Erfahrungen und gesammelter Eindrücke
- Anerkennung bereits vorhandener Erfahrungen

OPTIONALES EINZELCOACHING

- Bilanzierung des persönlichen Zwischenstands und der Studienzufriedenheit
- Bearbeitung offener Fragen und Probleme

MENTORING-PROGRAMM

- Organisation der Ausbildung erfahrener Studierender zur Mentorin/zum Mentor
- Supervision der von den Mentorinnen und Mentoren angebotenen Peer-to-Peer-Beratung

Beratung und Portfolioarbeit

EINZELCOACHING

- Bilanzierung erworbener Kompetenzen und gesammelter Erfahrungen
- Auseinandersetzung mit Werten, Motivationsquellen und Zielen
- Weitere Laufbahnplanung

KOOPERATION MIT

- Agentur für Arbeit
- Alumni
- Externen Referentinnen und Referenten
- Internen Einrichtungen

INTERAKTIVER WORKSHOP

- Auseinandersetzung mit den Themen Bachelorarbeit, Berufseinstieg, Arbeitsmarkt, Master und Karriere in der Wissenschaft
- Vernetzung mit Alumni

STUDIEN-
EINGANGSPHASE

STUDIENPHASE

STUDIENAUSGANG
AUSBLICK

Mit „Studieren mit Profil“ wurde an der Universität Koblenz-Landau ein innovatives Instrument geschaffen, um Studierende des Zwei-Fach-Bachelorstudiums und dort verankerten Profilerreichs aktiv zu begleiten. Durch einen stetigen Reflexionsprozess unterstützen wir Studierende bei der Entwicklung eines individuell passenden Kompetenzprofils.



Dipl.-Päd. Annick Wilke,
Dipl.-Soz.-Wiss. Ines Obenauer,
Sophia Kulis M.A. und Sara Braun M.A.
Kompetenzzentrum für Studium und Beruf
Universität Koblenz-Landau,
Campus Landau

Projekt „Studieren mit Profil“
www.uni-landau.de/emp

Mentoring mit dem virtuellen „Mentoring-Marktplatz“ der Technischen Universität Kaiserslautern

Cornelia Rövekamp

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Mentoring-Projekte werden vielfach an Hochschulen eingesetzt, um Personen zu fördern, für die der Zugang zur Hochschule oder zu bestimmten Fachkulturen keine Normalität darstellt. Dazu zählen Frauen, die im MINT-Bereich seltener sind und/oder an der Hochschule nicht immer gut Fuß fassen können. In der Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (kurz RPTU, ehemals Technische Universität Kaiserslautern, kurz TUK) werden daher Schülerinnen, Studienanfängerinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen mit Mentoring-Angeboten – speziell für Frauen – unterstützt.

Der virtuelle „Mentoring-Marktplatz“ ist eine Beratungsplattform dieser Stabsstelle und ermöglicht durch die strukturierte Darstellung von Hilfsangeboten den informellen Austausch von Good Practices zwischen Personen mit unterschiedlichem Grad an Wissen und Erfahrung. Wie auf einem realen Marktplatz können Personen an den einzelnen themenspezifischen Marktständen von unterschiedlichen Personen Hilfestellungen erhalten. Es besteht die Möglichkeit, die Personen telefonisch, per E-Mail oder mit einem Kontaktformular (anonym) anzusprechen. Es können entweder einzelne Fragen gestellt und beantwortet werden oder es wird ein länger andauernder Mentoring-Prozess aufgebaut.

Das Beratungsangebot der Stabsstelle wird mit dem virtuellen Marktplatz um ein niedrighschwelliges Angebot erweitert.¹ Seit dem Startschuss der Online-Plattform² im April 2020 wurden laufend neue Mentorinnen gefunden, sodass (Stand Juli 2021) 22 Personen kontaktiert werden können: Mitarbeiter:innen der TUK, beispielsweise aus dem Studierenden Service Center (SSC), dem Referat für Forschung und Nachwuchsförderung, der Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie, sowie dort tätige Mentorinnen, des Ada-Lovelace-Projekts oder auch die zentrale Gleichstellungsbeauftragte. Sie geben Hilfestellung zu den Themenbereichen Schule, Studieren, Forschen, Karriere planen, System Universität, Netzwerken, Privatleben oder Hindernisse überwinden. Im Sinne des wohl wichtigsten Mentoring-Gedankens – der Begleitung und Unterstützung auf dem Karriereweg – können die Ratsuchenden Themen ansprechen, die für ihre berufliche Laufbahn sowie für Studium und (Erwerbs-)Arbeit von Bedeutung sind. Die Vernetzung als Teil

¹ Die Online-Plattform wurde gefördert über Hochschulpaktmittel der Programmlinie „Mehr Teilhabe von Frauen in der Wissenschaft“, sodass das Angebot zurzeit vorrangig von Frauen und Eltern genutzt werden kann. Eine Erweiterung um weitere Themen und Zielgruppen ist geplant.

² Umgesetzt wird der Mentoring-Marktplatz im Learning-Management-System OpenOLAT. Um auf die Online-Plattform zu gelangen, wird ein OpenOlat-Zugang benötigt, der allen Mitgliedern der TUK zur Verfügung steht.

des Mentoring-Prozesses wird verstärkt, da Beratende, die in Projekten wie dem Mentoring-Projekt für Studienanfängerinnen oder dem Schülerinnentag mitwirken, bei Bedarf ihre Netzwerke aktivieren, um Ratsuchenden (weiter) zu helfen.

Neben der Einrichtung eines niedrigschwelligen Beratungsangebots besteht ein weiteres Ziel des Marktplatzes darin, dass eine Übersicht über bestehende Hilfestellungen von einzelnen Personen entsteht, die sich an der Universität engagieren. Mit dem Mentoring-Marktplatz soll für Student:innen und Mitarbeiter:innen der RPTU (vormals TUK) sichtbar gemacht werden, dass ein breites Spektrum der Unterstützung besteht und eine Verortung an der Universität oder in dem jeweiligen Fachbereich erwünscht ist. Mitgliedern der RPTU (vormals TUK) soll die Sicherheit gegeben werden, dass sie sich im Falle eines Problems (auch anonym) an Personen wenden können, denen sie vertrauen können.

Die Darstellung der Organisationsstrukturen mit ihren dort beschäftigten Personen, wie beispielsweise auf einer Website üblich, wird durch die Vorstellung von Ansprechpersonen mit ihren spezifischen Schwerpunkten ergänzt. Der Marktplatzgedanke zeigt damit eine individualisierte Sicht auf die Organisation, indem die Ansprechpersonen und Mentorinnen ein persönliches Profil erhalten und an virtuellen Marktständen direkt ansprechbar sind. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung, sowohl bei der Profildarstellung der Mentorinnen als auch im Eingehen auf die Bedürfnisse der Ratsuchenden im Rahmen eines Mentoring-Prozesses.

Schlagwörter

Mentoring, Vernetzung, Online-Plattform

Websites

Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie an der RPTU:

<https://rptu.de/gleichstellung-vielfalt-und-familie-an-der-rptu/stabsstelle-gleichstellung-vielfalt-und-familie-der-rptu/geschaeftsstelle-kaiserslautern>

Mentoring-Marktplatz online:

<https://olat.vcrp.de/auth/RepositoryEntry/2491809835>

Poster: Der „Mentoring-Marktplatz“ an der Technischen Universität Kaiserslautern

Cornelia Rövekamp

Technische Universität Kaiserslautern

(seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

Mentoring-Marktplatz

Im Rahmen des **Mentoring-Projekts der Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie der TUK** wird eine Beratungsplattform angeboten, auf der Mentorinnen Antworten zu verschiedenen Themenbereichen geben können. Der Mentoring-Marktplatz bietet Mitgliedern der TU Kaiserslautern die Möglichkeit, wichtige Fragen schnell stellen zu können und/oder einen einfachen Einstieg in einen länger dauernden Mentoringprozess zu erhalten.

Zielgruppen

> Personen, die vor, zum oder während des Studiums Antworten rund um das **Studieren an der TUK** suchen

> Absolventinnen und Mitarbeitende, beispielsweise Nachwuchswissenschaftlerinnen, die ihre **Karriere planen**

> Eltern, die Studium oder Beruf und **Privatleben** unter einen Hut bekommen möchten

> Personen, die unter **Diskriminierungen** leiden



Mentoring Marktplatz



Aufbau

Wie auf einem Marktplatz gibt es Marktstände mit Mentorinnen. Jede der angegebenen Personen kann zu bestimmten Schwerpunktthemen Auskunft geben.

Die Beratung kann nach Absprache persönlich, telefonisch, per E-Mail oder in einem Chatroom durchgeführt werden.

Zusätzlich können Foren genutzt werden, um aktuelle Themen zu diskutieren.

Der Mentoring-Marktplatz ist seit **April 2020** online.

Stärken

- > Vermittlung von Erfahrungswissen und Expertinnenwissen
- > Schnelle, direkte Kommunikation mit geringem Aufwand: niedrigschwellige, effektive, zeitsparende Kontaktaufnahme
- > Möglichkeit der themenbezogenen Anfrage: Vorstellen der Mentorinnen nach Themengebiet, nicht nach formaler Zuständigkeit

Chancen

- > Digitale Vernetzung von Mentorinnen und Mentees regional und überregional
- > Erfahrene Personen können ohne (bürokratischen) Aufwand kontaktiert werden
- > Intuitive Präsentation von Themengebieten und Verantwortungsbereichen der Mentorinnen

Schwächen

- > Gleiches Sprachniveau: Mentorinnen und Mentees müssen die gleiche Sprache haben/verstehen
- > Anonymität: Es können nur allgemeinere Fragen behandelt werden, individuelle Schwierigkeiten werden eher in persönlichen Treffen besprochen
- > Persönliche Affinität: Manche Menschen suchen lieber allein nach Lösungen und fragen erst dann nach, wenn keine Lösungen mehr gefunden werden können

Risiken

- > Geringe Nachfrage: Zurückhaltung bei der Kontaktaufnahme mit Mentorinnen per E-Mail
- > Distanz zur Technik: Mentees sind unerfahren in der aktiven Suche nach Lösungen
- > Unzuverlässigkeit von Mentorinnen und Mentees, keine Antworten auf Fragen der Mentees, kein Einhalten von vereinbarten Terminen



Projekt digitaLe „Raum für digitale Lehre“. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende

Irina Hörmann und Alexandra Eßer-Lüghausen

Hochschule Niederrhein

Projektziele und strukturelle Verankerung

Die Digitalisierung in der Arbeitswelt und Gesellschaft verändert auch zunehmend das Lehren und Lernen an Hochschulen. Um ein innovatives Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu ermöglichen und gemeinsam mit den Lehrenden die Digitalisierung in Studium und Lehre zu gestalten, wurde 2018 das Projekt „digitaLe“¹ an der Hochschule Niederrhein initiiert. Ziel des Projekts ist es, die Vielfalt digitaler sowie hybrider Lehr- und Lernmethoden auszubauen, Lehrende zum Einsatz dieser Methoden zu motivieren sowie die akademische Medienkompetenz der Studierenden zu stärken. Dabei ist der Einsatz digitaler Medien kein Selbstzweck, sondern untersteht dem Ziel guter Lehrpraxis.

Das durch hochschuleigene Mittel finanzierte dreijährige Projekt zeichnet sich durch seine zentral-dezentrale Struktur aus. Es ist in der zentralen Einrichtung des Hochschulzentrums für Lehre und Lernen angesiedelt. Die Mediendidaktiker:innen werden mit circa 80 Prozent ihrer Arbeitszeit in die Fachbereiche entsandt. In ihnen gehen sie auf die dortigen spezifischen Erfordernisse und Bedarfe ein und entwickeln gemeinsam mit den jeweiligen Fachbereichen Strategien für ein zeitgemäßes Lehren und Lernen mit digitalen Mitteln. Die Mediendidaktiker:innen fördern auf zentraler Ebene den Transfer und die Sichtbarkeit der Lehrprojekte sowie die interdisziplinäre Vernetzung der Lehrenden untereinander. Ausgehend von konsolidierten Bedarfen werden im Rahmen des Projekts hochschulweite Maßnahmen abgeleitet und initiiert. Diese zentral-dezentrale Struktur wird dabei durch eine enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen in den Bereichen E-Learning, Hochschuldidaktik und Hochschul-IT flankiert.

¹ Projektlaufzeit: Februar 2018 bis Januar 2021, Budget: 1,9 Millionen Euro aus hochschuleigenen Mitteln, aktuelle Projektleitung: Alexandra Eßer-Lüghausen

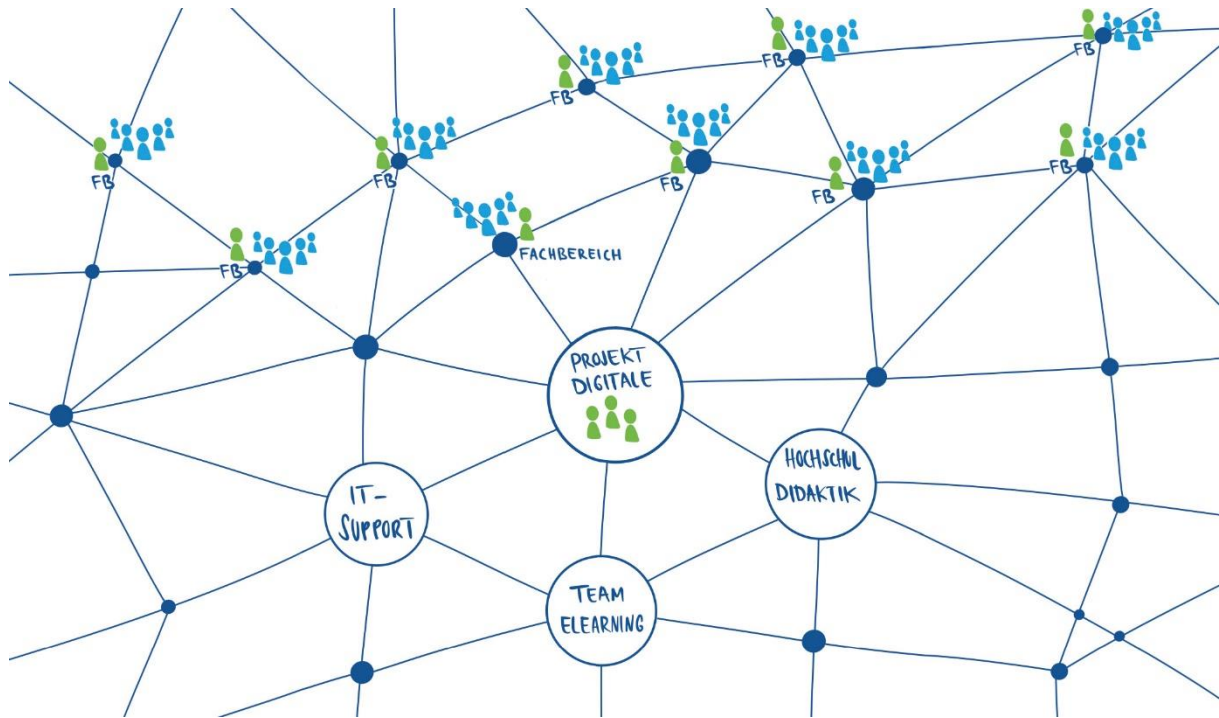


Abbildung 1: Strukturelle Verortung des Projekts digitaLe in der Hochschule Niederrhein (eigene Darstellung)

Bedarfsorientierte Angebote für Lehrende

Das Portfolio des Projekts digitaLe umfasst folgende Angebote für Lehrende²:

- Mediendidaktische Beratung in den Fachbereichen
- Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung digital gestützter Lehre
- Beratung zu Lehrprojektförderungen
- Workshops und Informationsangebote zu mediendidaktischen Themen
- Initiierung und Begleitung kollegialer Austauschformate für Lehrende (fachbereichsintern und -übergreifend)
- Qualifizierung und Koordination von E-Tutor:innen zur Unterstützung digitaler und hybrider Lehre
- Entwicklung von Anreizsystemen für Lehrende, z. B. interne Lehrförderlinien³, Möglichkeiten zur Anrechnung digitaler Aktivitäten auf das Lehrdeputat (im Rahmen interner Förderlinien), Unterstützung der digitalen Lehre durch E-Tutor:innen
- Ausbau des Tool-Portfolios zur Umsetzung vielfältiger Lehr-Lern-Szenarien, z. B. Live-Abstimmungstools, Tools zum kollaborativen Arbeiten, E-Portfolio-Plattform

² Die Angebote des Projekts digitaLe finden sich auf der Website <https://www.hs-niederrhein.de/hochschul-und-mediendidaktik/>.

³ Informationen zu den Förderlinien finden sich auf der Website <https://www.hs-niederrhein.de/hochschul-und-mediendidaktik/#c154607>.

Projekterfahrungen und Ausblick

Durch die organisatorische Verankerung des Projekts und die Arbeit an den Schnittstellen wurden Distanzen zwischen zentralen und dezentralen Einheiten minimiert, Handlungsspielräume erweitert, Netzwerke auf- und ausgebaut sowie Kommunikationswege geöffnet. Zu Projektbeginn lagen die Herausforderungen insbesondere darin, ein Bewusstsein für Möglichkeiten und Grenzen der Mediendidaktik zu schaffen (Change-Prozess). Durch das Erproben hybrider Lehr-Lern-Konzepte, die gemeinsam mit Lehrenden entwickelt wurden, hat sich gezeigt, an welchen Stellen ein Bedarf an infrastruktureller Weiterentwicklung besteht. Ausgehend davon wird das Tool-Portfolio der Hochschule Niederrhein stetig reflektiert und erweitert, um vor allem studentische Lernprozesse wie das kollaborative Arbeiten zu fördern.

Durch die Antragsberatung von Lehrenden konnten viele Projekte zur Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Konzepte mittels interner sowie externer Fördergelder realisiert werden. In diesem Rahmen wurden insbesondere Projektideen umgesetzt, die für den jeweiligen Fachbereich, die Fachdisziplin oder die Hochschule neu waren. Good-Practice-Beispiele⁴ wurden in diversen Austauschformaten sichtbar gemacht und leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre.

Während in den ersten Projektjahren der Fokus auf der Initiierung und Begleitung hybrider Lehr-Lern-Konzepte gelegen hatte, fand durch die Pandemie eine Verschiebung hin zur flächendeckenden Beratung und Umsetzung von Online-Lehrveranstaltungen statt. Zudem gewann das Thema E-Assessment an der Hochschule Niederrhein besonders große Relevanz. In Zusammenarbeit mit den Bereichen E-Learning, Hochschuldidaktik und Hochschul-IT wurden E-Assessment-Strukturen implementiert, die die Durchführung von Online-Prüfungen ermöglichen.

Herausforderungen des Projekts digitalLe liegen unter anderem im Spannungsfeld von didaktischer Innovation und medientechnischer Umsetzung. Durch die stetige Veränderung von Rahmenbedingungen (zuletzt durch die pandemiebedingten Online-Semester) stellt sich darüber hinaus immer wieder die Frage danach, was gute digitale Lehre ausmacht. Gemeinsam mit Schnittstellen, Lehrenden und Studierenden ist und bleibt es die Aufgabe, Lehre und Lernen kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das ursprünglich dreijährige Projekt wird als feste Beratungs- und Supportstruktur für Lehrende verstetigt.

Schlagwörter

Online-Lehre, hybride Lehre, mediendidaktische Beratung, Schnittstellen, Supportstruktur für Lehrende

Website

Hochschule Niederrhein, Hochschulzentrum für Lehre und Lernen, Team digitalLe:

<http://www.hs-niederrhein.de/angebote-fuer-lehrende/#c132011>

⁴ Good-Practice-Beispiele für digitale und hybride Lehre an der Hochschule Niederrhein finden sich auf der Website <https://www.hs-niederrhein.de/hochschul-und-mediendidaktik/#c154604>.

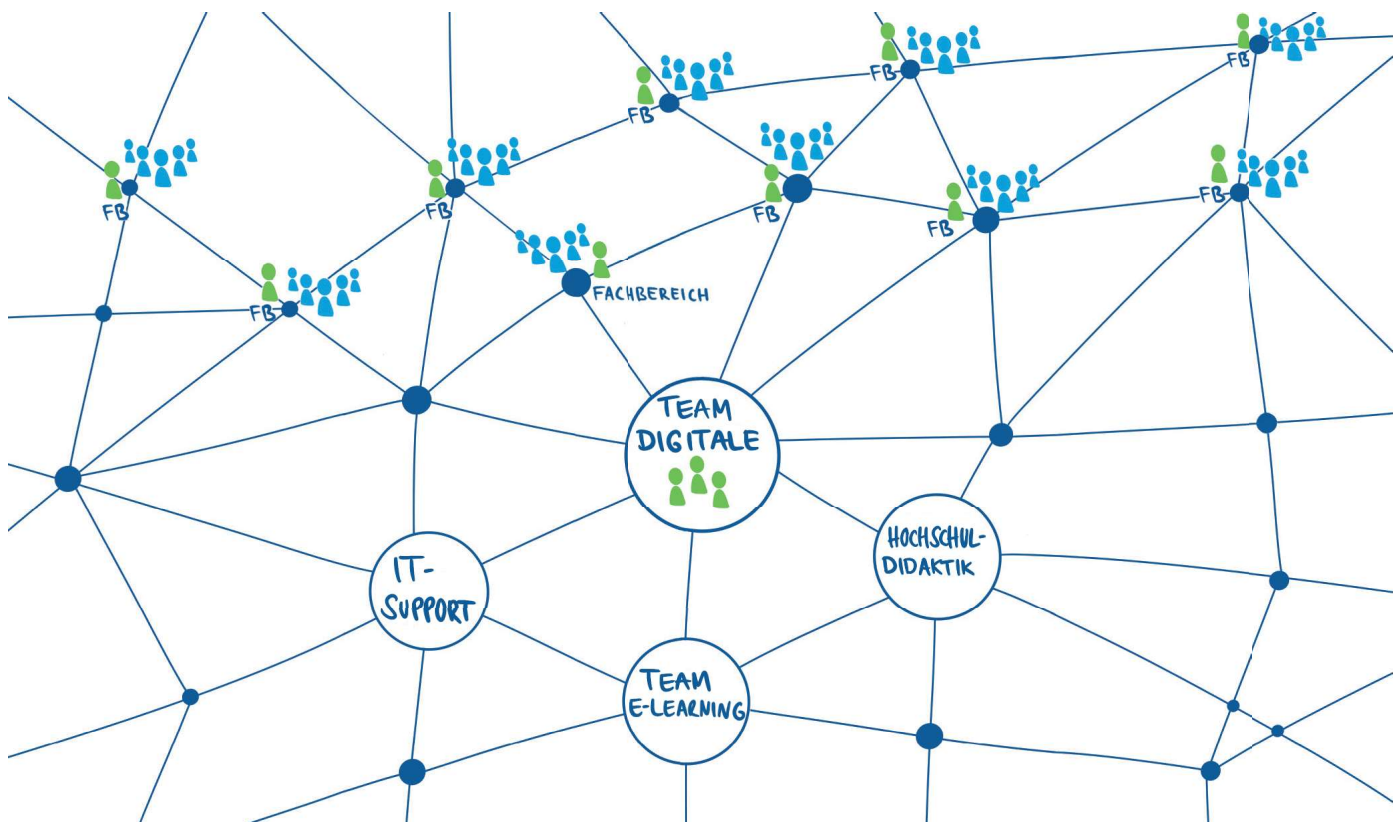
Poster: Projekt digitale „Raum für digitale Lehre“. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende

Irina Hörmann

Hochschule Niederrhein



Projekt digitale „Raum für digitale Lehre“. Beratungs- und Supportstrukturen für Lehrende.



Facts

Projektlaufzeit: 02/2018 bis 01/2021, danach unbefristet | Mittelvolumen: rund 1,9 Mio. € | 6,5 VZÄ, Organisationsstruktur: zentral-dezentral | enge Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und zentralen Schnittstellen

Projektziele

- Gemeinsam mit den Lehrenden die Digitalisierung in Studium und Lehre gestalten
- Vielfalt zeitgemäßer Lehr- und Lernmethoden ausbauen und Lehrende motivieren, sie einzusetzen
- Akademische Medienkompetenz der Studierenden im Sinne von Employability nach dem Studium stärken

Maßnahmen und Angebote

- Mediendidaktische Beratung in den Fachbereichen
- Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung mediendidaktischer Lehrprojekte
- Ausbau des Tool-Portfolios an der Hochschule
- Austauschformate für Lehrende
- (Digital gestützte) Qualifizierungsangebote für Lehrende sowie Hilfskräfte (eTutorinnen/-Tutoren)
- Operative Unterstützung der Lehrenden durch eTutorinnen/-Tutoren
- Anreizsysteme für Lehrende

Die eigene Studiensituation im Blick mit *moveo*. Synergien digitaler und analoger Unterstützungsangebote nutzen

Saskia Helbeck-Prepens

Geschäftsstelle des Landesportals ORCA.nrw

Entstehungsrahmen und Grundgedanke

moveo ist ein Selbsteinschätzungstest, der Studierende dabei unterstützt, ihre aktuelle Studiensituation näher zu beleuchten. Dabei wird in dem Test auf der Grundlage von wissenschaftlichen Studien davon ausgegangen, dass Überzeugungen bezüglich des eigenen Lernverhaltens und der Studienmotivation veränderbar sind und sich das Wissen um diese Veränderbarkeit positiv auf die persönliche Entwicklung auswirken kann. Der gewählte Name (lateinisch *moveo* = ich bewege mich) nimmt diesen Grundgedanken auf. Entwickelt wurde der Test von Professorin Fani Lauer- mann und Daria Benden vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Uni- versität Dortmund in Zusammenarbeit mit dem Studiport¹-Team an der Ruhr-Universität Bochum.



Abbildung 1: Logo des Selbsteinschätzungstests *moveo*

Der Selbsteinschätzungstest im Überblick

Das primäre Ziel von *moveo* ist es, Studierende anzuregen, über ihre aktuelle Studiensituation nachzudenken, um Studienabbruchstendenzen frühzeitig zu begegnen. Neben dem Studium im Allgemeinen liegt der Schwerpunkt dabei insbesondere auf dem Lernverhalten und der Studien- motivation. Dazu wurde ein in vier Abschnitte aufgeteilter Fragebogen entwickelt, der auf vali- dierten Skalen basiert, die sich als prädiktiv für akademische Leistungen und Studienzufriedenheit gezeigt haben. Das theoretische Rahmenmodell für den Selbsteinschätzungstest bildet die Erwar- tung-Wert-Theorie von Eccles et al. (1983), die die Facetten „Erfolgserwartung“ und „subjektiver Wert“ miteinander in Verbindung bringt.²

¹ Der Test entstand im Rahmen des Online-Portals Studiport, einer gemeinsamen Initiative der öffentlich-rechtlichen Universitäten und Fachhochschulen sowie des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein- Westfalen. *moveo* wurde im Dezember 2019 im Studiport freigeschaltet. Seit Beendigung des Studiport-Betriebs im März 2021 ist der Selbsteinschätzungstest unter <http://www.orca.nrw/> erreichbar.

² Nähere Angaben zu den theoretischen Grundlagen und relevanten Forschungsergebnissen bezüglich *moveo* sind im zugehörigen Testmanual zu finden (vgl. Benden/Lauer- mann 2020, S. 7–9).

Die eigene Studiensituation im Blick mit *moveo*. Synergien digitaler und analoger Unterstützungsangebote nutzen

An den Fragebogen, dessen Bearbeitungszeit bei etwa 20 Minuten liegt, schließt ein Feedbackteil an, in dem die Studierenden zum einen Rückmeldungen zu ihren Einschätzungen erhalten und zum anderen auf unterschiedliche Unterstützungsangebote aufmerksam gemacht werden. Dabei wird ihnen zunächst ein an ihre Antworten angepasster Feedbacktext angezeigt, der ihnen wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Themenfeldern des Tests näherbringt. Ergänzt werden diese Rückmeldungen durch kurze Erklärvideos, in denen wichtige Informationen und Zusammenhänge zu Themen wie Prüfungsangst oder Prokrastination noch einmal verständlich dargestellt werden. Danach folgen in einem zweiten Abschnitt – anknüpfend an das eingeschätzte Vorwissen – Hinweise auf portalinterne weiterführende Test- und Lernangebote. Zusätzlich wird auf verschiedene Informationsseiten, z. B. zur Studienfinanzierung, verwiesen sowie auf eine Übersicht der Zentralen Studienberatungen in Nordrhein-Westfalen (NRW) verlinkt. Abschließend ist es möglich, sich Notizen zu machen und eine Ergebnisübersicht auszudrucken, die als Basis für Beratungsgespräche an der eigenen Hochschule dienen kann.

Verknüpfung mit persönlicher Beratung

Eine enge Verbindung des digitalen Angebots mit den Beratungsstellen der Hochschulen vor Ort war von Beginn an ein wichtiger Aspekt. Daher wurde bei der Entwicklung von *moveo* auf die Expertise und Erfahrung der Zentralen Studienberatungen in NRW zurückgegriffen. In verschiedenen Workshops wurden die jeweiligen Entwicklungsstände vorgestellt und Rückmeldungen dazu eingeholt. Ferner entstand eine [interaktive Karte](#), die in den Test implementiert wurde und auf der die Zentralen Studienberatungen in NRW samt Kurzbeschreibungen zu finden sind. Damit die Berater:innen die Testergebnisse der Studierenden zutreffend einordnen können, gibt es ein Testmanual, in dem die Konstruktionsgrundlagen von *moveo* gezeigt werden.



Wenn Sie mit Ihrer aktuellen Studiensituation unzufrieden sind oder Schwierigkeiten damit haben, Ihre Motivation für das Studium aufrechtzuerhalten, können individuelle Beratungsgespräche in der Studienberatung helfen, mögliche Ursachen zu identifizieren. Auch bei Lernschwierigkeiten wie beispielsweise Prokrastination oder Prüfungsangst können individuelle Beratungen oder Workshopangebote der Studienberatungen zu solchen Themen helfen.

Hier finden Sie Informationen zu Ihrer [Studienberatung vor Ort](#).

Abbildung 2: Hinweis auf die Zentralen Studienberatungen in NRW in *moveo*

Ausblick

Der Selbsteinschätzungstest *moveo* wurde unter die Creative Commons-Lizenz BY-SA 4.0 gestellt, die unter Nennung des Namens eine rechtlich unkomplizierte Weitergabe unter gleichen Bedingungen zulässt. Dadurch wird es Interessent:innen erleichtert, den Test oder Teile des Tests in anderen hochschulischen Kontexten zu verwenden. Dieser Offenheitsgedanke entspricht auch dem Leitbild des derzeit in NRW entstehenden Landesportals für Studium und Lehre ORCA.nrw, in dem vor allem offenes Lehr-Lern-Material wie *moveo* vorgehalten werden soll.

Ein wichtiges Anliegen sind zudem die stetige Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung des Tests, die insbesondere auf der Grundlage von Datenauswertungen sowie Rückmeldungen von Studierenden und Berater:innen erfolgt.

Schlagwörter

Landesportal für Studium und Lehre ORCA.nrw, Lernverhalten, Motivation, Online-Self-Assessment, Selbsteinschätzung, Reflexion, Studienberatung, Open Educational Resources

Websites

Online-Portal ORCA.nrw: <http://www.orca.nrw>

Online-Self-Assessment *moveo*: <https://www.orca.nrw/assessments/moveo>

Blog der Ruhr-Universität Bochum, Informationen zu *moveo*: <https://elearning.blogs.ruhr-uni-bochum.de/der-selbsteinschaetzungstest-moveo-im-studiport>

[Karte](#) der Zentralen Studienberatungen in NRW

Literatur

Benden, Daria/Lauermann, Fani (2020): *moveo* – Tool zur Reflexion der aktuellen Studiensituation. Testmanual. Online: <http://www.orca.nrw/sites/default/files/dokumente/moveo-Testmanual.pdf> (01.08.2023).

Poster: „moveo“ das Selbstreflexionstool

Saskia Helbeck-Prepens

Geschäftsstelle des Landesportals ORCA.nrw

Zielgruppe und Zielsetzung

Der Selbsteinschätzungstest *moveo* richtet sich vor allem an Studierende in der Studieneingangsphase und soll sie zu einer Selbstreflexion ihrer aktuellen Studiensituation anregen. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei die aktuelle Studienmotivation, das Lernverhalten und typische Schwierigkeiten im Lernprozess.

Information

Das Studium ist der Beginn eines neuen Lebensabschnitts, der mit vielen neuen Eindrücken und Erfahrungen einhergeht. Diese Phase kann aber auch stressig und durch Fragen geprägt sein wie: Wie zufrieden bin ich eigentlich mit meiner aktuellen Studiensituation? Was muss ich tun, um erfolgreich zu sein? Wie kann ich meine Motivation für das Studium auf Dauer aufrechterhalten? Wie gehe ich mit Schwierigkeiten im Studium um?

Fragebogen

Die Fragen basieren auf validierten Skalen, die sich als prädiktiv für akademische Leistungen und Studienzufriedenheit gezeigt haben. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert circa 20 Minuten. Bei *moveo* gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, denn es geht um die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihr Studium in Ihrem Studiengang zu?

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
Ich finde mein Studium wirklich interessant*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich plane mein Studiengang auf jeden Fall mit einem Studienabschluss zu Ende zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke ernsthaft daran, mein Studiengang ganz aufzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke häufig daran, mein Studiengang abzubrechen oder zu wechseln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Spies, K., Weidmann, R., Heise, E. & Süßler, A. (1998). FB 5716 - Fragebogen zur Studierendenbefragung (Fragebogen) In: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Beratung (LZI) (Hrsg.), *Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Beratung (LZI) - Fragebogen-Handbuch* (S. 302-316). Bonn: LZI. <https://www.lzi.uni-leipzig.de/psychologie/270> unter der Lizenz CC BY SA 4.0 angenommen.

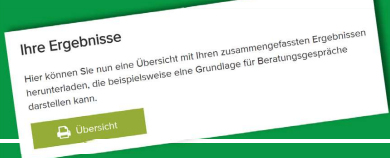
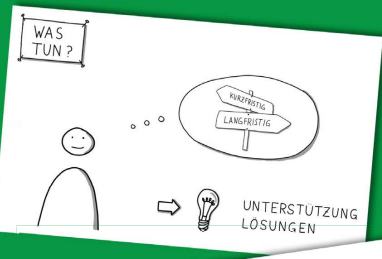
Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihren bisherigen Studienleistungen?

Sehr unzufrieden
 Unzufrieden
 Eher unzufrieden
 Eher zufrieden
 Zufrieden
 Sehr zufrieden

Vorwissen
Sprach- und Textverständnis

Stimme überhaupt nicht zu | Stimme nicht zu | Stimme eher nicht zu | Stimme eher zu | Stimme zu | Stimme voll und ganz zu

- Ihr Feedback hat drei Teile:
- Teil 1: Mein Feedback zu den Selbsteinschätzungen
 - Abschnitt 1: Mein Studium im Allgemeinen
 - Abschnitt 2: Meine aktuellen Veranstaltungen
 - Teil 2: Meine Lernverhalten im Studium
 - Teil 3: Meine Notizen und Zusammenfassung



Unterstützungsangebote

Über eine interaktive Karte können Studierende die Zentralen Studienberatungen in NRW auffindig machen. So wird das digitale Angebot mit der Beratungstätigkeit vor Ort verzahnt, sodass beispielsweise die Testergebnisse gemeinsam ausgewertet werden können. Für Interessierte steht ein Manual mit Informationen zu den Hintergründen und Zielen des Tests zur Verfügung.

Feedback

Im Feedback werden die Ergebnisse mithilfe von Ampelskalen visualisiert und anhand von kurzen Texten in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Zusätzlich veranschaulichen kurze Erklärvideos relevante Informationen und es gibt Hinweise auf weiterführende Online-Angebote. Zum Abschluss erhalten die Teilnehmenden ein PDF mit einer Zusammenfassung ihrer Ergebnisse.

studiport.de/moveo/testinfos

Testkonzeption und -entwicklung: Prof. Fani Laueremann und Daria Benden, TU Dortmund
Technische Umsetzung: metromorph softworks GmbH
Projektkoordination: Saskia Prepens, Ruhr-Universität Bochum

Online-Seminarreihe LUNCH AND LEARN. Lern-, Arbeits- und Gesundheitsstrategien für das selbst organisierte Studieren am heimischen Arbeitsplatz im Online-Semester

Bianca Schmidt

Hochschule Coburg

An der Hochschule Coburg¹ widmet sich die Einrichtung „Projekt:ING“ der Begleitung und (Lern-)Unterstützung von derzeit 1.400 Bachelorstudierenden im MINT-Bereich auf dem Weg zum Studienerfolg. Neben individueller Beratung wird ein besonderes Augenmerk auf die Begleitung der Studierenden während der Studieneingangsphase gelegt, z. B. mit Erstsemestertagen, Mentoringgruppen und MINT-Seminaren. Um die Studierenden auch während der Corona-Pandemie in der schwierigen (Selbstlern-)Zeit im Sommersemester 2020 unterstützen zu können, fanden alle Beratungs- und Unterstützungsangebote online statt.



Abbildung 1: Zentrale Prinzipien für die Konzeption der Seminarreihe LUNCH AND LEARN (eigene Darstellung)

Die Seminarreihe „LUNCH AND LEARN – (durch)starten im Studium“ wurde im Wintersemester 2019/2020 für MINT-Erstsemesterstudierende zur Förderung eines erfolgreichen Studienstarts eingeführt. Sie orientiert sich an den besonderen Bedarfen der Studieneingangsphase, die mit vielen Herausforderungen, Bedürfnissen und Problemen verbunden ist. Dies verdeutlichen, neben unseren Beratungserfahrungen, auch die AOK-Stressstudie und eine eigens hierfür durchgeführte

¹ Die Hochschule Coburg ist mit knapp 5.000 Studierenden relativ klein. Sie hat vier Studienrichtungen: Bauen & Design, Soziale Arbeit & Gesundheit, Technik & Informatik sowie Wirtschaft.

Zielgruppenanalyse zu den Generationen Y und Z. Um ein möglichst niedrighschwelliges, semesterbegleitendes Angebot für alle acht MINT-Studiengänge schaffen und zugleich einen interdisziplinären Austausch fördern zu können, wurde die gemeinsame Mittagspause zur Umsetzung in einer lockeren Atmosphäre gewählt. Das Angebot greift die Themengebiete Studienorganisation und Stressbewältigung auf und bietet praktische Übungen und Tipps für einen erfolgreichen Studienverlauf.

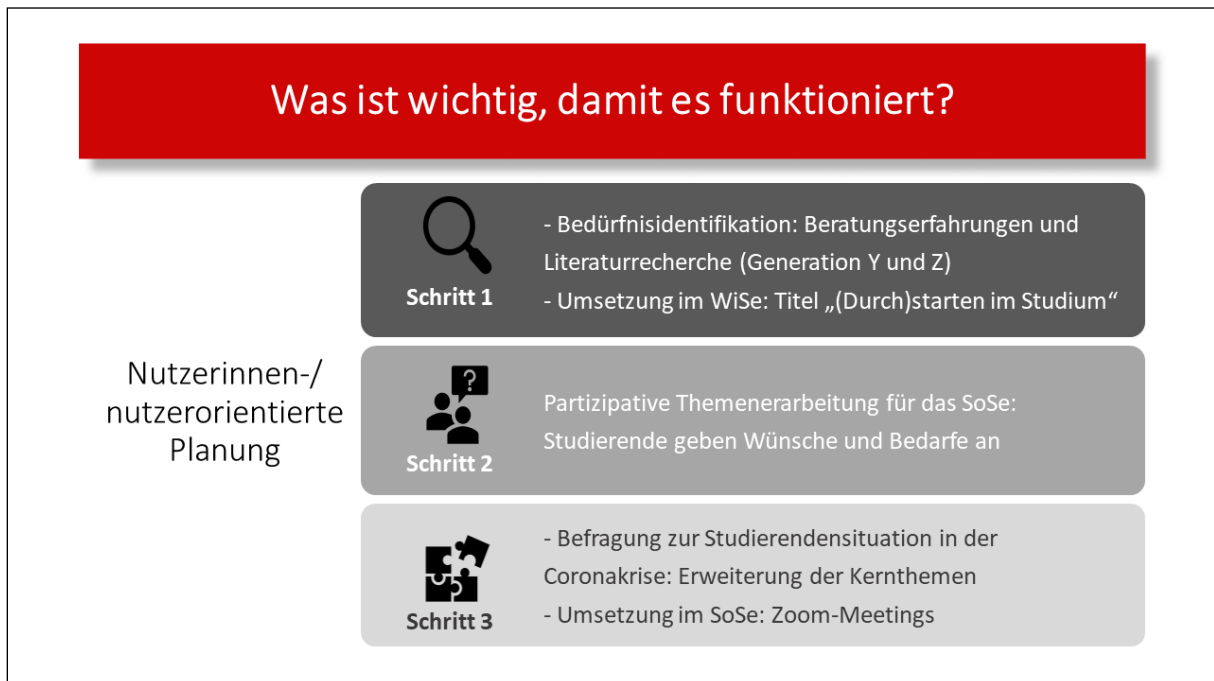


Abbildung 2: Nutzer:innenorientierte Planung (eigene Darstellung)

Die Corona-Pandemie stellt für viele eine wahrscheinlich noch nie da gewesene Ausnahmesituation dar, die den Alltag zeitweise völlig umgekrempelt hat und mit Unsicherheiten, Beeinträchtigungen sowie Belastungen verbunden ist. Nicht nur für Studierende war das Online-Semester mit vielen neuen Informationen, Regelungen und Änderungen verbunden. Auch brachen durch den Lockdown bekannte (Studien-)Strukturen weg, und die Freizeit konnte nicht im Freundeskreis oder für übliche Freizeitaktivitäten genutzt werden, die normalerweise ausgleichend wirken und z. B. beim Stressabbau helfen.



Abbildung 3: Ergebnisse der Studierendenbefragung an der Hochschule Coburg: erlebte Belastungen in der Pandemie (eigene Darstellung; Bildquellen: Pixabay, www.pixabay.com)

Um den Studierenden eine passgenaue Unterstützung für den neuen, digitalen (Selbstlern-)Studienalltag im Homeoffice anbieten zu können, wurde LUNCH AND LEARN gezielt um Themengebiete wie psychische Gesundheit, Selbstmanagement und Umgang mit Belastungen erweitert. Anstelle der regulären zweiwöchentlichen analogen Treffen wurden im Online-Semester wöchentliche Zoom-Meetings angeboten, um dem gestiegenen Bedarf gerecht zu werden. Alle Treffen verliefen nach dem gleichen Ablauf: Auf einen kurzen Input zum jeweiligen Thema folgten Tipps sowie einfache praktische Übungen, die direkt ausprobiert wurden. Anschließend konnten Fragen geklärt und Erfahrungen ausgetauscht werden. Die Treffen endeten mit einer kurzen Online-Evaluation. Die 60-minütige Seminarreihe wurde von der Projektmitarbeiterin Bianca Schmidt konzipiert, umgesetzt, moderiert, evaluiert und auf Grundlage der Evaluationsergebnisse und der Rückmeldungen der Studierenden für das jeweils folgende Semester aktualisiert, um das Angebot möglichst passgenau für die Studierenden zu gestalten. Der interdisziplinäre und lockere Austausch in der Mittagspause wurde von den Studierenden als besonders hilfreich empfunden. Zudem kamen die einfachen praktischen Übungen und das kurze, knackige Format gut bei den Studierenden an.



Abbildung 4: Themen der Seminarreihe LUNCH AND LEARN (eigene Darstellung)

Rückmeldungen, die durch Fragebögen und per E-Mail seitens der Studierenden gesendet wurden, belegen, dass sich das Konzept bewährt und die „tolle Begleitung durch das ganze Semester“ unter anderem als „effektiv“ und „motivierend“ empfunden wird. Aufgrund der positiven Resonanz und Nachfrage seitens der Studierenden wurde das LUNCH-AND-LEARN-Angebot im überwiegend digital durchgeführten Wintersemester 2020/2021 sowie im Sommersemester 2021 fortgesetzt.

Schlagwörter

Online-Seminarreihe, Studieneingangsphase, psychische Gesundheit, Studienorganisation, Stressbewältigung, Selbstmanagement

Websites

Projekt:ING: <https://www.hs-coburg.de/studium/service-fuer-studierende/erfolgreich-technik-studieren-projekting.html>

Informationen zu LUNCH-AND-LEARN-Veranstaltung: <https://www.hs-coburg.de/studium/service-fuer-studierende/erfolgreich-technik-studieren-projekting/begleitung-im-studium.html>

Autor:innen

Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Arnold

Rolf Arnold war von 1990 bis 2019 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Technischen Universität Kaiserslautern sowie wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Center (DISC) und Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (bis 2023). Er ist fachlicher Leiter der Masterprogramme „Systemische Beratung“ und „Leadership“. 2017 erhielt er die Ehrendoktorwürde der Universität Timisoara und wurde 2022 in die Hall of Fame for Adult and Continuing Education aufgenommen.

Kontakt: arnold@sowi.uni-kl.de

Prof. Dr. Taiga Brahm

Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. In dieser Funktion ist sie verantwortlich für die Studienprogramme B. Ed. und M. Ed. Wirtschaftswissenschaft. Am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft ist sie seit 10/2019 auch Studiendekanin. Ihre Forschung dreht sich um die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Sie untersucht u. a. Übergänge im Bildungssystem, die Bedeutung der Digitalisierung im Hochschulstudium und Wirtschaftsunterricht sowie Social Entrepreneurship Education.

Kontakt: taiga.brahm@uni-tuebingen.de

Sara Braun, M. A.

Sara Braun ist seit 2020 als Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) am Campus Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (bis 31.12.2022 Campus Landau der Universität Koblenz-Landau) tätig. Im Rahmen von „Studieren mit Profil“ übernimmt sie Einzel- sowie Gruppencoachings und die studienbegleitende Beratung bei der individuellen Ausgestaltung des Profilsbereichs und arbeitet im Team am kontinuierlichen Verbesserungsprozess aller Angebote für die Studierenden. Darüber hinaus unterstützt sie in der Nachfolge des „NeuStArt“-Projekts Studierende mit Studienzweifeln durch Beratungen bei der Neuorientierung.

Kontakt: sara.braun@rptu.de

Linda Budde, B. A.

Linda Budde hat ihren Bachelorabschluss im Bereich Medienmanagement an der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover gemacht. Sie war während ihres Studiums als studentische Mitarbeiterin des Angebots „MELT“ an der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS/elsa) an der Leibniz-Universität Hannover tätig. In diesem Rahmen setzte

sie sich für die Förderung digitaler Medienkompetenzen von Studierenden ein, vor allem durch Maßnahmen innerhalb der Online-Community der hochschuleigenen Plattform. Aktuell ist sie Projektmitarbeiterin beim Netzwerk Ernährungsrat Hannover und Region und nimmt primär Aufgaben in der Öffentlichkeitsarbeit wahr. Nebenberuflich ist sie freischaffend als virtuelle Assistenz tätig.

Dr. rer. pol. Tina Classen

Tina Classen ist Leiterin des regionalen Vertriebs und des Marketings der Volkshochschule Hamburg. In ihrem Arbeitsschwerpunkt fokussiert sie sich auf Transformationsprozesse von Bildungseinrichtungen in Zeiten der Digitalisierung, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Gestaltung von Lernräumen sowie auf regionalen Bildungsbedarfen und Netzwerken liegt. Zuvor war sie Referentin für die strategische Weiterentwicklung von Lehre und Lernen im Zuge der Digitalisierung an der Technischen Universität Hamburg. Dort leitete sie das Team der Hamburg Open Online University HOOU@TUHH am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik. Sie hat Betriebswirtschaftslehre und Interkulturelles Management studiert und im Themenfeld Organisationsentwicklung und strategische Prozesse promoviert.

Kontakt: t.classen@vhs-hamburg.de

Dino Čubela, M. A.

Dino Čubela ist seit April 2021 Leiter des Learning Labs an der Hochschule Mainz. Er studierte Psychologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Sarajevo. Anschließend war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) in der Lehre zu den Themen pädagogische Beratung, Sonderpädagogik, Kommunikations- und Methodentraining sowie Didaktik der Erwachsenenbildung tätig. Von 2018 bis 2021 arbeitete er im Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK und war im BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ zuständig für die Trainingsreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ (Durchführung, Modularisierung und Evaluation).

Kontakt: dino.cubela@hs-mainz.de

Dr. Bettina Eller-Studzinsky

Bettina Eller-Studzinsky ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe tätig und gestaltete von 2012 bis 2021 im Qualitätspakt-Lehre-Projekt „PraxiS OWL“ die Entwicklung von Peer-Learning-Angeboten und Qualifizierungsformaten mit. Im Lernzentrum des S(kim) – Service Kommunikation Information Medien für den Standort Höxter unterstützt und berät sie Studierende zu Themen des Lernens und übernimmt Aufgaben in der Koordination und Qualifizierung der studentischen Lernbegleitungen.

Kontakt: bettina.eller@th-owl.de

Alexandra Eßer-Lüghausen, M. A.

Alexandra Eßer-Lüghausen leitet das Team im Projekt „digitaLe – Raum für digitale Lehre“ (Arbeitsbereich Mediendidaktik) an der Hochschule Niederrhein. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. die mediendidaktische Beratung von Lehrenden, die Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen zur Lehrentwicklung, digitale Lehrformate sowie die Qualifizierung von E-Tutor:innen.

Kontakt: alexandra.esser-lueghausen@hs-niederrhein.de

Stefanie Go, M. A.

Stefanie Go ist im Forschungsprojekt „HAnS“ (ein intelligentes Hochschulassistenzsystem) als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) tätig. Ihren Masterabschluss in Medizinethik absolvierte sie an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Sie blickt auf mehrjährige praktische Erfahrungen in der Studiengangsentwicklung zurück. Als Referentin für Personalentwicklung, Leiterin des Career-Service und Alumni-Managements der TH OWL sowie Leiterin der Lehrkoordination des UK OWL der Universität Bielefeld am Campus Bielefeld-Bethel konnte sie zudem ihre Leitungs-, Konflikt- und Moderationskompetenzen ausbauen. Sie promoviert derzeit am Lehrstuhl für Hochschuldidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Tobias Schmohl, Fachbereich Medienproduktion der TH OWL, zu Akzeptanzfaktoren der künstlichen Intelligenz im Bereich Hochschulbildung.

Kontakt: stefanie.go@th-owl.de

Katharina Gries, M. A.

Katharina Gries studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Trier und war von 2019 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ (10/2011 – 03/2021) im Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassten die Koordination, Durchführung und Weiterentwicklung der Trainingsreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“. Seit Juli 2022 arbeitet sie im Trainings- und Informationscenter der Hager Vertriebsgesellschaft. Als Digital-Learning-Professional konzeptioniert und erstellt sie E-Learning- und Blended-Learning-Kurse. Außerdem plant und betreut sie Online-Veranstaltungen.

Kontakt: kath.gries@gmx.de

Dr. Dorit Günther

Dorit Günther studierte Informationswissenschaft, Anglistik und Philosophie an der Universität des Saarlandes und der University of Maryland (USA) und ist seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau). Zunächst war sie als E-Learning-Beraterin und -Gestalterin tätig, im Anschluss als Programmmanagerin eines Masterfernstudiengangs im Distance and Independent Studies Center (DISC). Von 2013 bis 2021 war sie im BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ (10/2011–03/2021) für die Bereiche (physische und virtuelle) Lernräume und studienbegleitendes Coaching zuständig. Seit Dezember 2022 führt sie diese Arbeitsschwerpunkte im neu gegründeten Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) weiter.

Kontakt: dorit.guenther@rptu.de

Monika Haberer, M. A.

Monika Haberer hat nach einem Studium der Französischen Kulturwissenschaft und Interkulturellen Kommunikation, Anglistik und Neueren Geschichte an der Universität des Saarlandes und der Université Laval (Quebec, Kanada) als wissenschaftliche Mitarbeiterin an verschiedenen Universitäten im Bereich Digitalisierung der Lehre gearbeitet (Universität des Saarlandes, Universität Mannheim, Technische Universität Kaiserslautern). Von 2007 bis 2022 war sie als Leiterin der Abteilung Self-directed Learning & eLearning, Projektverantwortliche und Online-Tutorin im Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK tätig. Das BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ fiel in ihren Zuständigkeitsbereich. Seit 2023 ist sie Geschäftsführerin des Zentrums für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität in Kaiserslautern, in das die Arbeitsbereiche zur Hochschuldidaktik und Studienunterstützung überführt wurden.

Kontakt: monika.haberer@rptu.de

Anna Hartenstein, M. A.

Anna Hartenstein studierte Erziehungswissenschaft an den Universitäten Tübingen und Heidelberg, ist Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, der Universität Heidelberg und ist am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) beschäftigt. Dort ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „LabBS | Labore als Element berufsbildender Didaktik in der Lehrer:innenbildung“ sowie als Projektkoordinatorin des Forschungsverbundprojekts „All is Data (AID) – Die (gem-)einsame Suche nach Erkenntnis in einer digitalisierten Datenwelt“ tätig. Sie forscht zur Professionalisierung von Lehrpersonen, der Digitalisierung an (Hoch-)Schulen sowie zur Beratung im schulischen Kontext.

Kontakt: anna.hartenstein@rptu.de

Saskia Helbeck-Prepens, M. A.

Saskia Helbeck-Prepens arbeitet als Contentmanagerin in der Geschäftsstelle des Landesportals für Studium und Lehre ORCA.nrw. Sie ist u. a. für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von offenen Bildungsmaterialien, sogenannten Open Educational Resources (OER), zuständig. Hierzu zählt auch der Selbsteinschätzungstest moveo. Zuvor war sie Projektmanagerin für das Online-Portal Studiport im Zentrum für Wissenschaftsdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Während der Entwicklung von moveo koordinierte sie die Zusammenarbeit mit den Testentwickler:innen und den Zentralen Studienberatungen in NRW sowie die technische Umsetzung durch einen IT-Dienstleister.

Kontakt: saskia.prepens@ruhr-uni-bochum.de

Irina Hörmann, M. A.

Irina Hörmann war von 2018 bis 2021 an der Hochschule Niederrhein als Mediendidaktikerin im Projekt „digitaLe – Raum für digitale Lehre“ tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehörten die mediendidaktische Beratung von Lehrenden an den Fachbereichen Wirtschaftsingenieurwesen und Gesundheitswesen sowie die Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung digitaler Lehr-Lern-Konzepte. Daneben organisierte sie mediendidaktische Workshop-Angebote für Lehrende und begleitete hochschulweite Tool-Anschaffungsprozesse. Seit 2021 ist sie an der Hochschule Niederrhein als Zuständige der Netzwerkstelle des Landesportals ORCA.nrw tätig und beschäftigt sich mit dem Einsatz und der Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre.

Kontakt: irina.hoermann@hs-niederrhein.de

Anja Horn, M. A.

Anja Horn war von 2017 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK). Ihre Arbeitsschwerpunkte im BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ (10/2011–03/2021) umfassten die Digitalisierung von Bildungsangeboten im Bereich der Studien- und Selbstlernunterstützung sowie die Gestaltung der Übergänge zwischen virtuellen und physischen Lernräumen. Daneben war sie in dem am DISC angesiedelten eTeaching Service Center tätig und beriet Lehrende sowie Mitarbeiter:innen der TUK didaktisch bei der Umsetzung digitaler Szenarien in der Lehre.

Kontakt: horn@rhrk.uni-kl.de

Dr. Elisabeth Kaliva

Elisabeth Kaliva ist Referentin für Blended Studies an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Technischen Hochschule Köln und ist dort als Leiterin des Digital Open Learning Labs (DOLL) für die Konzeption, Umsetzung sowie Erforschung von digitalen Lernszenarien zuständig. Sie ist maßgeblich für die Entwicklung und den didaktischen Einsatz des Social-Learning-Environments Spaces verantwortlich und ist fachliche Projektleiterin für dessen hochschulweiten Einsatz. Innerhalb der Data Literacy Initiative (DaLI) der TH Köln beschäftigt sie sich zudem mit der Gestaltung von aktivierenden, interdisziplinären Lernszenarien zur Erlangung von Datenkompetenz. Nach ihrem Diplom der Informatik absolvierte sie den Masterstudiengang Educational Media an der Universität Duisburg-Essen, wo sie im Jahr 2015 auch promovierte. In ihrer Forschung befasst sie sich mit der Frage, wie das hochschulische Lernen in sozialen Gemeinschaften durch digitale Innovationen unterstützt und verändert wird.

Kontakt: elisabeth.kaliva@th-koeln.de

Anna-Lisa Katthagen-Tippkötter, M. A.

Anna-Lisa Katthagen-Tippkötter ist seit 2017 an der Hochschule Niederrhein tätig, u. a. als Studienverlaufsberaterin am Fachbereich Elektrotechnik und Informatik sowie als Mitarbeiterin der Gleichstellung, wo sie für den Girl's und Boy's Day sowie das MINT-Dual-Programm zuständig war. Seit 2022 ist sie im Projekt „HAW.International – ThinkGlobal“ für Kurzzeitmobilitäten Studierender und Lehrender sowie den Ausbau interkultureller Kompetenzvermittlung verantwortlich.

Kontakt: anna-lisa.katthagen@hs-niederrhein.de

Benedikt Knerr, M. A.

Benedikt Knerr studierte Integrative Sozialwissenschaft an der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK, seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) und Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Nach seinem Studium war er mehrere Jahre im Projekt „Förderung Individueller Studienwege“ (FIS) an der Hochschule Kaiserslautern als Studienverlaufsberater im Fachbereich Angewandte Ingenieurwissenschaften tätig. Von 2018 bis 2022 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter des Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK und im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ (10/2011–03/2021) als studienbegleitender Coach und Trainer für die überfachliche Workshop-Reihe „Diemersteiner Selbstlertage“ tätig. Seit Dezember 2022 führt er diese Arbeitsschwerpunkte im neu gegründeten Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) weiter.

Kontakt: benedikt.knerr@rptu.de

Janina Köhler, M. A.

Janina Köhler studierte Medien- und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Bildungswissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Im Anschluss war sie vier Jahre als Produktmanagerin in einem Softwareunternehmen beschäftigt. Von 2017 bis 2022 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern angesiedelten eTeaching Service Center, hat Dozent:innen beim Einsatz mediengestützter Lehre beraten und begleitet sowie zu E-Learning-Themen geforscht. Im Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau in Kaiserslautern ist sie weiterhin im Bereich Mediendidaktik tätig.

Kontakt: janina.koehler@rptu.de

Ulrike Krein, M. A.

Ulrike Krein studierte Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung an der Universität Heidelberg. Sie promoviert derzeit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (bis 31.12.2022 Technische Universität Kaiserslautern) zu Schulleiter:innen-Handeln unter den Bedingungen des Digitalen und ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbundprojekt „All is Data (AID) – Die (gem-)jeinsame Suche nach Erkenntnis in einer digitalisierten Datenwelt“ tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Fragen der pädagogischen Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleiter:innen sowie im Bereich der Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung vor dem Hintergrund der Digitalisierung.

Kontakt: ulrike.krein@rptu.de

FH-Prof. Ing. Mag. Dr. Gerd Christian Krizek

Gerd Christian Krizek schloss sein Studium der Theoretischen Physik an der Universität Wien ab und promovierte ebenfalls an der Universität Wien in Physik. 2018 erhielt er seine Professur an der Fachhochschule Technikum Wien; er ist Leiter des Departments Applied Mathematics and Physics. Seine didaktischen Schwerpunkte sind E-Learning, Blended Learning, Lernvideos und Didaktik der Physik.

Kontakt: gerd.krizek@technikum-wien.at

Prof. Rolf Kruse

Rolf Kruse ist seit 2012 Professor für Digitale Medien und Gestaltung in der Fachrichtung Angewandte Informatik an der Fachhochschule Erfurt. Dort forscht er zu immersiven Medien und ist u. a. Sprecher des Arbeitskreises VR-AR-Learning der Gesellschaft für Informatik (GI), Initiator des Hochschulnetzwerks uniVERSEty und Co-Organisator von Virtual Germany. Seinen Studienabschluss machte er 1994 an der Technischen Universität Darmstadt als Diplom-Ingenieur Architektur. Nach ersten Erfahrungen mit Virtual Reality am Fraunhofer IGD in Darmstadt wurde Rolf

Autor:innen

Kruse Leiter Stadt und Architektur bei Art+Com in Berlin, bis er 1997 das Labor für Mediale Architekturen (heute Invirt GmbH) gründete und seitdem immersive, interaktive 3-D-Medien für Industrie-, Bildungs- und Kulturanwendungen realisiert. Von 2002 bis 2005 verantwortete er als Geschäftsführer die Entwicklung des Cybernariums – Edutainment Center in Darmstadt.

Kontakt: rolf.kruse@fh-erfurt.de

Sophia Kuhs, M. A.

Sophia Kuhs arbeitet seit 2016 als Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) am Campus Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (bis 31.12.2022 Campus Landau der Universität Koblenz-Landau). Im Januar 2023 hat sie die Geschäftsführung des KSB übernommen. Im Projekt „Studieren mit Profil“ unterstützt sie Studierende durch Beratungsangebote, Einzel- und Gruppencoachings. Darüber hinaus organisiert sie im Rahmen der Studieneingangsphase die Orientierungstage der Hochschule und koordiniert das Schlüsselkompetenz-Kursangebot der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau in Landau.

Kontakt: sophia.kuhs@rptu.de

Dr. Karin Langer

Karin Langer studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien. Sie absolvierte ihr Doktoratsstudium an der Abteilung Musik- und Tanzwissenschaft der Universität Salzburg. Karin Langer unterrichtete an der Anton-Bruckner-Privatuniversität Linz und war freie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Salzburg sowie am Don-Juan-Archiv Wien. Seit Oktober 2019 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Technikum Wien tätig, seit Oktober 2020 im Kompetenzfeld Wissenschaftliches Arbeiten.

Kontakt: karin.langer@technikum-wien.at

Diplom-Kauffrau Thu Van Le Thi

Thu Van Le Thi ist Referentin für Digitalkompetenzen bei der zentralen Einrichtung für Lehr- und Kompetenzentwicklung der Technischen Hochschule Nürnberg. Sie leitet die fakultätsübergreifenden Qualifizierungsprogramme für Studierende, u. a. das „Hochschulzertifikat Digitale Kompetenzen“ (DigKom), das „Micro-Credential Programm für Data Analytics“ (MC4Data) und „Summer School/Spring School for Future Skills“. Von 2017 bis 2020 war sie Koordinatorin für Schlüsselkompetenzen; sie konzipierte und betreute Angebote zu Schlüsselkompetenzen, Lerntutor:innen-Qualifizierung sowie das „SK_Plus Programm für Lehrende zur Integration von Schlüsselkompetenzen in die Lehre“. Zuvor hatte sie ihr Diplomstudium an der Universität Erlangen-Nürnberg absolviert.

Kontakt: thuvan.letthi@th-nuernberg.de

Stefanie Lietze, M. Sc.

Stefanie Lietze hat einen Master in Angewandter Psychologie (Arbeit, Bildung und Wirtschaft) der Universität Wien und ist seit 2016 im E-Learning-Bereich tätig. An der Fachhochschule Technikum Wien gestaltet sie seit 2018 im Teaching & Learning Center die Entwicklung, Implementierung, Durchführung und Evaluierung von Maßnahmen zur individuellen Förderung Studierender und punktuellen Weiterbildung Lehrender mit. Ihr Arbeitsfokus ist die Schnittstelle von Digitalisierung und Gleichstellungsmaßnahmen mit den Schwerpunkten Barrierefreiheit, Gender und Intersektionalität.

Kontakt: stefanie.lietze@technikum-wien.at

Diplom-Medieninformatikerin Anja Lorenz

Anja Lorenz ist Instructional Designerin am Institut für Lerndienstleistungen an der Technischen Hochschule Lübeck. Nach ihrem Studium der Medieninformatik an der Technischen Universität Dresden setzte sie ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte in den Bereichen E-Learning, Social Media und Open Education. Seit 2013 entwickelt und erforscht sie MOOCs in unterschiedlichen Formaten und engagiert sich für Open Educational Resources (OER) und Open Access.

Kontakt: anja.lorenz@th-luebeck.de

Florian Lückenbach, M. Sc.

Als Referatsleiter „#kompetentdurchsstudium“ in der Abteilung Qualität in Studium & Lehre koordiniert Florian Lückenbach an der Hochschule Koblenz Selbstlern-, Kurs- und Beratungsformate zu Schlüsselkompetenzen entlang des Student-Lifecycles. Seine Lehrtätigkeit umfasst die Bereiche Lernorganisation, Zeitmanagement und wissenschaftliches Arbeiten. Im Rahmen seiner Veranstaltungen sammelte er vielfältige Erfahrungen in der Konzeption und Umsetzung analoger und digitaler didaktischer Designs. Mit Blick auf die Weiterentwicklung seiner Lehr-Lern-Kompetenzen nimmt Florian Lückenbach regelmäßig an hochschulinternen Austauschformaten teil und engagiert sich als Mitglied der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V. für den hochschulübergreifenden Austausch zum Lehren und Lernen.

Kontakt: lueckenbach@hs-koblenz.de

Miriam Magadi, M. A.

Miriam Magadi ist seit 2012 an der Technischen Hochschule Ostwestfalen Lippe beschäftigt, wo sie im Projekt „Praxis OWL“ verschiedene Peer-Learning-Formate konzipiert, einsatzspezifisch studentische Lernbegleitungen geschult und diese in ihrem Einsatz unterstützt hat. In standortübergreifenden Schlüsselkompetenzseminaren flossen ihre Erfahrungen aus ihrer vorherigen Arbeit als Trainerin in Multi-National-Companys im In- und Ausland ein. Seit 2020 hat sie ihren Verantwortungsbereich in der Geschäftsstelle des Graduiertenzentrums OWL und gestaltet seit

Autor:innen

2021 als Transfermanagerin des Forschungs- und Transferzentrums der Hochschule den wissenschaftsbasierten Forschungstransfer in Wirtschaft und Gesellschaft mit.

Kontakt: miriam.magadi@th-owl.de

Dagmar Marquart

Dagmar Marquart ist seit 2018 Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulentwicklung (jetzt Abteilung Qualität in Studium & Lehre) an der Hochschule Koblenz. Zum Zeitpunkt der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ war sie neben der Tätigkeit im technischen und didaktischen Support für das Learning-Management-System OpenOLAT im BMBF-Projekt „Bessere Studienbedingungen und Verbesserung der Qualität der Lehre“ als E-Learning-Beauftragte für Schlüsselkompetenzen tätig und hier insbesondere für den Aufbau des Online-Portals #kompetentdurchsstudium zuständig. Seit Projektende ist sie für den technischen und didaktischen Support von OpenOLAT zuständig, berät und schult Lehrende in technischen und mediendidaktischen Fragen und leitet seit Oktober 2021 das Referat Qualität in der Lehre.

Kontakt: marquart@hs-koblenz.de

Prof. Dr. techn. Katja Ninnemann

Katja Ninnemann ist Expertin für Gestaltungspraktiken und Gestaltungsprozesse hybrider Lern- und Arbeitsumgebungen. Seit 2020 hat sie die Professur Digitalisierung und Workspace Management an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin inne. Weitere berufliche Stationen: 2019–2020 Gastprofessur Corporate Learning Architecture an der Technischen Universität Berlin, bis 2020 Tätigkeiten als selbstständige und angestellte Architektin in Praxis, Forschung und Lehre. Nach dem Studium von Architektur und Städtebau an der Technischen Universität Darmstadt und ISPJAE Havanna promovierte sie an der Technischen Universität Wien über das Thema „Innovationsprozesse bei der Gestaltung des Lernraums Hochschule“.

Kontakt: katja.ninnemann@HTW-Berlin.de

Diplom-Sozialwissenschaftlerin Ines Obenauer

Ines Obenauer ist seit 2012 als Projektmitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) am Campus Landau für das Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Projekt „Studieren mit Profil“ im aktuell vierköpfigen Team in der Begleitung der Studierenden des Zwei-Fächer-Bachelorstudiengangs vom Studienstart bis zum Studienabschluss. Dies umfasst die Konzeption, Durchführung und Administration der einzelnen Projektaufgaben, u. a. Einzelcoachings, Gruppen-Workshops, Reflexionsgespräche zu Praxiserfahrungen und die Arbeit mit einem Kompetenzportfolio.

Kontakt: ines.obenauer@rptu.de

Isabel Orben-Eidt, M. A.

Isabel Orben-Eidt ist seit August 2018 Mitarbeiterin am Bereich/Kompetenzzentrum Studium und Lehre der Technischen Hochschule Bingen. Sie studierte Soziologie, Psychologie und Katholische Theologie an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Anschließend war sie zunächst als Projektmitarbeiterin im Bereich Studienerfolgsmanagement an der Hochschule Worms tätig. Von 2019 bis 2020 arbeitete sie u. a. in dem vom Carl-Zeiss-Stiftung-Kolleg geförderten Projekt „KO-SEKO – Kooperation Selbstlernkompetenz“ für die Hochschulen Bingen und Mainz. Dabei war sie zuständig für die Organisation und Durchführung von Selbstlernkompetenz-Workshops für MINT-Studierende.

Kontakt: isabel_orben@web.de

Dr. Jana Panke

Jana Panke ist seit November 2020 Referentin für die strategische Weiterentwicklung von Lehre und Lernen in digitalen Zeiten an der Technischen Universität Hamburg. Zudem leitet sie das Team der Hamburg Open Online University an der TU Hamburg (HOOU@TUHH) am Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik. Zum Zeitpunkt der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ (Oktober 2020) war Jana Panke als Mitarbeiterin in der mediendidaktischen Beratung der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS), Abteilung E-Learning Service, an der Leibniz-Universität Hannover tätig. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit lag in der Förderung der studentischen Partizipation an Digitalisierungsprozessen an Hochschulen, in deren Rahmen sie das Angebot „MELT (Medienkompetenz: Entwickeln, Lernen, Teilen)“ und dessen Weiterentwicklung verantwortete.

Kontakt: jana.panke@tuhh.de

Joana Pfeil, M. A.

Joana Pfeil studierte Humangeografie (B. A.) und Wirtschaftsgeografie (M. A.) an der Universität Hannover. Seit Mai 2019 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen dabei vor allem auf zukunftsorientierten und innovativen Konzepten für Lehr- und Lernwelten sowie Forschungsflächen mit dem Fokus räumlicher Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre. Außerdem bearbeitet sie Projekte in den Themenfeldern bauliche Entwicklungsplanung und fachspezifische Flächenplanungen.

Kontakt: pfeil@his-de.de

Kristyna Pläging, M. A.

Kristyna Pläging ist seit 2018 an der Hochschule Koblenz tätig, aktuell in der Abteilung Qualität in Studium & Lehre als Koordinatorin des Projekts „Kultur der Digitalität an der Hochschule Koblenz“ (KuDiKo). Von 2020 bis 2022 war sie in der Allgemeinen Studienberatung im Referat Studienorientierung tätig. Zum Zeitpunkt der Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ (Oktober 2020) koordinierte sie das Programm „TuTOP“. In diesem Rahmen hatte sie studentische Tutor:innen methodisch-didaktisch qualifiziert und individuell begleitet sowie ein Qualifizierungsprogramm, bestehend aus Workshops, Seminaren und Beratung, konzipiert. Sie hat einen Masterabschluss in Interkultureller Germanistik/Deutsch als Fremdsprache an der Georg-August-Universität in Göttingen. Ihre beruflichen Schwerpunkte liegen seitdem vor allem in der Studienberatung und Qualifizierung von Studierenden und Studieninteressierten, der Erwachsenenbildung und Projektarbeit.

Kontakt: plaeging@hs-koblenz.de

Diplom-Kauffrau Jutta Reinemann

Jutta Reinemann ist seit 2012 Teil des Teams #kompetentdurchsstudium der Abteilung Qualität in Studium & Lehre an der Hochschule Koblenz. Das Team vermittelt den Studierenden entlang ihres Student-Lifecycles digitale Lernkompetenzen in Präsenzveranstaltungen und auch als Selbstlerneinheit im Learning-Management-System OpenOLAT. Jutta Reinemann koordiniert zentral die Studieneingangsphasen sowie die Qualifizierung der Tutor:innen, die als Lern-Coachs und als Erstsemester-Tutor:innen die Erstsemesterstudierenden bei ihrem Studienstart begleiten. Zudem bietet sie Lehrveranstaltungen in den Bereichen Studienorganisation, Kommunikation, Schreibwerkstatt, Präsentationstechniken, Zeitmanagement und Lerntechniken an und leitet Kennenlernaktionen in Präsenz und online. Sie vertritt die Hochschule Koblenz im Netzwerk Tutorienarbeit.

Kontakt: jreinemann@hs-koblenz.de

Dr. Cornelia Rövekamp

Cornelia Rövekamp ist seit Juli 2016 Mitarbeiterin der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (bis 31.12.2022 Technische Universität Kaiserslautern) und seit 2018 Leiterin der Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie, Geschäftsstelle Kaiserslautern. Sie studierte an der Freien Universität Berlin im Fach Psychologie. Das Querschnittsthema Gender beschäftigt sie seither in besonderer Form. Nach dem Studium organisierte sie eine kommunale Zukunftskonferenz im Berliner Bezirk Wedding. Von 2002 bis 2004 war sie bei der Investitionsbank Berlin tätig, in der sie u. a. das Mentoringprojekt „Gründer-Engel“ zur Unterstützung von Kleinstunternehmer:innen initiierte. 2011 schloss sie an der FU Berlin ihre Promotion zum Thema „Was unterscheidet erfolgreiche von weniger erfolgreichen Gründer/-innen?“ ab. Von 2013 bis Juni 2016 war sie als Teilprojektleiterin an der Hochschule Rhein-Waal im Projekt „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ mit der Personalentwicklung von Lehrbeauftragten betraut. Ihre aktuellen

Arbeitsschwerpunkte liegen in der konzeptionellen Entwicklung von Personalentwicklungsmaßnahmen zur Unterstützung von Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Laufbahn Benachteiligungen erfahren, sowie in der Unterstützung von Personen, die Diskriminierungen erfahren.

Kontakt: c.roevekamp@rptu.de

Bianca Schmidt, M. A.

Bianca Schmidt studierte nach ihrer fast 15-jährigen Tätigkeit als Erzieherin in einem Kinder- und Jugenddorf Integrative Gesundheitsförderung an der Hochschule Coburg, wo sie von 2010 bis 2020 auch tätig war. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin betreute sie bis 2013 das Forschungsprojekt „Gi-Kitas – Gesund aufwachsen in Kindertagesstätten“. Bis 2018 war sie zunächst in der Studienberatung und bis Ende 2020 bei Projekt:ING im Bereich der individuellen Beratung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte bei Projekt:ING lagen in der Konzeption und Umsetzung von Seminarangeboten zur Studien- und Selbstlernunterstützung und zur Begabtenförderung. Zudem ist sie seit 2013 als Lehrende in den Bereichen Gesundheitsförderung und Stressbewältigung an der Hochschule Coburg aktiv. Seit Januar 2023 arbeitet Bianca Schmidt als Netzwerkkoordinatorin für kommunale Gesundheitsförderung im Gesundheitsamt Erfurt am Aufbau einer Erfurter Präventionskette.

Kontakt: Bianca.schmidt@hs-coburg.de

Prof. Dr. Tobias Schmohl

Tobias Schmohl ist Professor für Hochschul- und Fachdidaktik Medien an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Seine Forschung befasst sich mit der Analyse und (formativen) Evaluation von Hochschulbildung unter Bedingungen der Digitalität und Transdisziplinarität. Fachlich ist seine Arbeit in den Querschnittsbereich aus Wissenschafts-, Hochschul- und Bildungsforschung einzuordnen. Derzeit leitet er drei drittmittelfinanzierte Forschungsgruppen zu den Themenfeldern KI in der Hochschulbildung, Didaktik motivierender Spielelemente und hochschuldidaktische Begleitforschung.

Kontakt: tobias.schmohl@th-owl.de

Petra Schorat-Waly, M. A.

Petra Schorat-Waly ist seit Januar 2014 Diversity Managerin der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen (HWG LU). Von 2016 bis 2020 leitet sie das Projekt „Unterstützung des Studienerfolgs und der Durchlässigkeit in einer diversen Studierendenschaft“. Sie studierte International Business and Intercultural Management an der Hochschule Heilbronn.

Kontakt: petra.schorat-waly@hwg-lu.de

Benedikt Schreiber, M. A.

Benedikt Schreiber ist seit Juni 2021 Mitarbeiter in der Abteilung für Studiengangsplanung und -entwicklung im Dezernat III Studium und Lehre an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Er studierte Philosophie, Soziologie, Anglistik und Amerikanistik an der Johannes-Gutenberg-Universität (JGU) in Mainz und der Université de Montréal in Montreal (Kanada). Anschließend war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der JGU tätig und für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der durch das Gutenberg-Lehrkolleg geförderten innovativen Lehrprojekte zuständig. Von 2020 bis 2021 arbeitete er in der Geschäftsstelle des Carl-Zeiss-Stiftung-Kollegs und war im Rahmen der Transferprojektförderlinie „Angebotsentwicklung zur Förderung der Selbstlernkompetenz von Studierenden der MINT-Fächer“ u. a. für die (wissenschaftliche) Begleitung und Moderation der Projekttransferprozesse sowie für die Förderung der Vernetzung, Partizipation und Kooperation der Projektakteur:innen zuständig.

Kontakt: benedikt-benjamin.schreiber@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Richard Stang

Richard Stang studierte Pädagogik, Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie an der Philipps-Universität Marburg und promovierte an der Universität Hamburg. Er ist Professor für Medienwissenschaft an der Fakultät Information und Kommunikation der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM). Er leitet gemeinsam mit Prof. Dr. Frank Thissen das Learning Research Center der HdM (www.learning-research.center). Bis 2006 arbeitete er beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Lernwelten, Medienentwicklung und Innovationsforschung. Beim De-Gruyter-Verlag gibt er die Reihe „Lernwelten“ heraus.

Kontakt: stang@hdm-stuttgart.de

Prof. Dr. Ralf Steffen

Ralf Steffen studierte Landschafts- und Freiraumplanung und promovierte im Jahr 2008 an der Leibniz-Universität Hannover. Er lehrte an der Fakultät für Architektur und Landschaft und arbeitete im Schwerpunkt Planungskommunikation und Prozessmanagement. Als Leiter des medien-didaktischen Teams der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS) der Leibniz-Universität Hannover beriet er auch die Leibniz School of Education (LSE) in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Von 2018 bis 2020 vertrat er das Lehrgebiet Didaktik der Umweltwissenschaften im Qualitätspakt-Lehre-Projekt „PraxiS OWL“ an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Derzeit ist er Dekan des Fachbereichs Landschaftsarchitektur und Umweltplanung.

Kontakt: ralf.steffen@th-owl.de

Katharina Stimming, M. A.

Katharina Stimming machte ihren Abschluss im Studiengang Transformationsdesign an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Seit 2019 ist sie als Mitarbeiterin in der mediendidaktischen Beratung der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS), Abteilung E-Learning Service, an der Leibniz-Universität Hannover tätig. Dort verantwortet sie das Angebot „MELT (Medienkompetenz: Entwickeln, Lernen, Teilen)“ und ist für die kreative Umsetzung und Weiterentwicklung zuständig. Zuvor war sie selbst einige Jahre studentische Mitarbeiterin im MELT-Team und hatte dort Beiträge für die Community gestaltet. Seit 2021 unterstützt sie außerdem das Verbundprojekt „Co³Learn“ in der Entwicklung von kooperativen Learning-Communitys.

Kontakt: stimming@zqs.uni-hannover.de

Dr. Katharina Thies

Katharina Thies war von 2012 bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Qualitätspakt-Lehre-Projekt „Praxis OWL“ an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Nach Abschluss der Promotion im Jahr 2020 wechselte sie als Postdoc an das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung mit Aufgaben im Verbundprojekt „Die Studierendenbefragung in Deutschland“. Für Berufserfahrungen außerhalb des Hochschulbereichs ist sie seit 2021 im INNOVET-Verbundprojekt „Bildungsbrücken OWL“ für exzellente berufliche Bildung beim Eigenbetrieb Schulen des Kreises Lippe tätig.

Kontakt: k.thies@kreis-lippe.de

Kristina-E. Vogelsang, M. Sc., M. A.

Kristina-E. Vogelsang ist seit 2011 an Hochschulen in den Niederlanden und in Deutschland im Bereich Studienstrukturentwicklung tätig, aktuell (2023) am Fachbereich Maschinenbau und Verfahrenstechnik der Hochschule Niederrhein. Seit 2017 ist sie verantwortliche Koordinatorin für studiengangsumgreifende Module zum ingenieurwissenschaftlichen Arbeiten, die leistungsdifferenziert individuell qualifizierte Angebote konzipieren. Zudem arbeitet sie seit 2022 an der Hochschule Niederrhein als Mediendidaktikerin im Projekt „digitaLe – Raum für digitale Lehre“.

Kontakt: kristina.vogelsang@hs-niederrhein.de

Diplom-Geografin Inka Wertz

Inka Wertz studierte Angewandte Geografie, Betriebswirtschaftslehre und Soziologie an der Universität Trier. Im Anschluss an das Studium widmete sie sich als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Zeitpolitik der Universität Hamburg u. a. Fragen der lebensweltlichen Standortfaktoren von Hochschulen. Seit 2007 ist Inka Wertz als wissenschaftliche Mitarbeiterin am HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. beschäftigt. In ihrer Funktion als Projektleiterin geht sie u. a. der Frage nach, welchen Einfluss die fortschreitende Digitalisierung von Lehre, Lernen und Forschung auf den physischen Ort Hochschule hat. Dabei stehen Lehr- und Lernflächen und deren Anpassung an die Anforderungen digitaler sowie kompetenzorientierter Lehr- und Lernformate ebenso im Fokus ihres Interesses wie die Etablierung neuer hochschulischer Büro- und Laborflächenkonzepte.

Kontakt: Wertz@his-he.de

Diplom-Pädagogin Annick Wilke

Annick Wilke war von 2016 bis Dezember 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Koblenz-Landau (seit 1.1.2023 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) auf dem Campus Landau für das Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) tätig. Im Projekt „Studieren mit Profil“ unterstützte sie Studierende durch Einzelcoachings, Gruppen-Workshops, Reflexionsgespräche zu Praxiserfahrungen und die Arbeit mit einem Kompetenzportfolio. Darüber hinaus hat sie zeitweise das Mentoringprogramm des KSB entwickelt und koordiniert. Im Rahmen der Studieneingangsphase der Hochschule koordinierte sie Tutorien und Vorkurse.

Kontakt: annick.wilke@yahoo.de

Vera Zühlsdorf, B. A.

Vera Zühlsdorf studierte Stadt- und Regionalmanagement an der Ostfalia in Salzgitter und arbeitet seit Sommer 2020 als Projektassistentin beim HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. in Hannover. Neben der Unterstützung in Projekten der baulichen Entwicklungsplanung arbeitet sie an Fragestellungen zu modernen und zukunftsfähigen Lehr- und Lernräumen. Dabei geht es auch um die Einbeziehung von Zukunftskompetenzen der Akteur:innen in die zukünftigen Konzepte für Hochschulen und deren Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr-Lernräumen.

Kontakt: zuehlsdorf@his-he.de