

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (13)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2313W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Digitales Lernen und Lehren als Chance für heterogene Lerngruppen

ANNA-CARINA ZAPPE

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Studierenden und der notwendigen Umstellung auf Lehre mit digitalen Medien wurden im Rahmen des praxis-journalistischen Seminars „Narrative Darstellungsformen“ an der TU Dortmund Maßnahmen umgesetzt, die eine heterogenitätssensible Lehre im digitalen Raum ermöglichten. Der Beitrag stellt am Beispiel der Veranstaltung aus dem WS 2020/21 vor, wie die Umstellung auf Online-Lehre in einem Digitalsemester stattfinden kann. Bedingt durch die Corona-Pandemie war eine kurzfristige Umstellung von Präsenzlehre auf digitale Lehre notwendig. Das Ziel dieses Lehr-Forschungs-Projektes war es, den Herausforderungen der Umstellung zu begegnen und digitale, heterogenitätssensible Lehr-Lernaktivitäten umzusetzen. Dazu haben die Studierenden online, in kleinen, nach bestimmten Wissens- und Motivationsfaktoren aufgeteilten Gruppen selbst Lehrfunktionen übernommen, wurden dabei intensiv betreut und haben sich gleichzeitig in offenen Lernsituationen bewegt. So haben die Studierenden neue fachliche, methodische, Selbst- und Sozialkompetenzen erlernt.

Schlüsselwörter: Heterogenität; Online-Lehre; digital; Gruppenarbeit; Journalistik

Digital learning and teaching as an opportunity for heterogeneous learning groups

Abstract

Against the background of the heterogeneity of the students and the necessity to switch to digital teaching, measures are implemented in the practical journalism studies course “narrative journalistic genres” at the TU Dortmund University, which enable heterogeneity-sensitive teaching in the digital space. This article shows, based on the example of a course from the winter semester 2020/21 how the transformation to teaching with digital media can take place. Due to the corona pandemic, a short-term change from classroom teaching to digital teaching was necessary. The aim of this teaching-research project was to meet the challenges of this change and to implement digital, heterogeneity-sensitive teaching and learning activities. To this end, the students themselves took over teaching tasks online in small groups. They were divided into groups according to specific knowledge and motivation factors, received intensive supervision and at the same time worked in flexible learning situations. In this way, the students have learned new technical, methodological, personal, and social skills.

Keywords: heterogeneity; online teaching; digital; group work; journalism studies

1 Einleitung

Das WS 2020/21 wurde durch die Corona-Pandemie zu einem digitalen Semester. Die Umstellung der Veranstaltungen auf reine Online-Lehre ging bei dem praxis-journalistischen Seminar „Narrative Darstellungsformen“ an der TU Dortmund mit noch einer weiteren, bereits bei Präsenzveranstaltungen ausgemachten Herausforderung einher: Teilnehmende mit unterschiedlichsten Differenzierungsmerkmalen. Dieses Lehr-Forschungs-Projekt intendierte daher, den Herausforderungen der pandemiebedingten Umstellung auf Online-Lehre für eine heterogene Studierendengruppe zu begegnen und digitale, heterogenitätssensible Lehr-Lernaktivitäten umzusetzen.

Um beiden Herausforderungen gerecht zu werden, wurde ein eigens für diese Veranstaltung entwickeltes Konzept im Rahmen der Heterogenitätstheorie umgesetzt – unter Berücksichtigung des Aspekts der digitalen Lehre und des Ansatzes, Studierende in die Lehrenden-Rolle zu versetzen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Heterogenität als didaktische Dimension

Von einem differenzierten Vorwissen und kognitiven, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen, die Studierende mitbringen, über individuelle (Bildungs-)Biografien bis hin zu verschiedensten Lebenskontexten – die wachsende Diversität von Studierenden stellt die Lehre an Hochschulen vor neue Aufgaben (Pasternack & Wielepp, 2013). Schlagworte wie Heterogenität und Diversity prägen hochschuldidaktische Diskussionen. Eine auf die Erziehungswissenschaft konzentrierte Betrachtung von Heterogenität macht deutlich, weswegen eben dieser Terminus für die vorliegende Betrachtung konstitutiv ist:

Walgenbach (2017, S. 12) versteht Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Kontext als „differenzielle Lern- und Bildungsvoraussetzungen sowie Lernbedürfnisse“. Dabei wird Heterogenität unterschiedlich in Kategorien eingeteilt¹: Für Pasternack und Wielepp (2013, S. 69) umfasst der Heterogenitätsbegriff „Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Erfahrungshintergründe (individuelle Faktoren), Wohn- und Lebenssituationen (soziale Faktoren) sowie situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernvariablen)“. Zu den individuellen Faktoren zählen Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale, sozioökonomische, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution. Sie gelten als weitgehend konstante Faktoren. Veränderbare Faktoren sind hingegen die sozialen Faktoren wie Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung, das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen. Zu den Lernvariablen zählen Arbeitshaltungen, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule. Im Hochschulkontext wird zudem den organisationalen Faktoren eine Wirkung zugesprochen (Wielepp, 2013). Pasternack und Wielepp (2013) heben mit Blick auf die Studierenden als Lernende beim Heterogenitätsbegriff besonders deren Unterschiedlichkeit im Lernverhalten und der Lernmotivation hervor. In diesem Lehr-Forschungs-Projekt spielen die Heterogenitätskategorien der sozialen Erfahrungshintergründe in Bezug auf Ausbildung und Berufserfahrung und die situationsspezifischen Differenzierungsmerkmale Arbeitshaltungen und Motivation (Pasternack & Wielepp, 2013) eine besondere Rolle (vgl. Kapitel 3.2).

Heterogenität kann als Produkt sozialer Ungleichheit ungleichheitskritisch, verstanden als Unterschiede deskriptiv, verstanden als Belastung oder Chance evaluativ und als didaktische Herausforderung betrachtet werden (Walgenbach, 2017). Besonders die letzten zwei Betrachtungen sind im hiesigen Kontext relevant. Evaluativ gesehen, gilt Heterogenität von Studierendengruppen innerhalb einer Lehrveranstaltung (LV) für Lehrende oft als Problem (Pasternack & Wielepp, 2013). Dabei kann die Unterschiedlichkeit auch als Stärke betrachtet werden. Denn Hochschulen können auch produktiv mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Heterogenitätsmerkmalen umgehen (Seidel,

¹ Vgl. für eine umfassende Übersicht Hanft (2015).

2014). Mit der Betrachtung als Chance hängt dann auch die didaktische Dimension mit ihren handlungspraktischen Konsequenzen zusammen (Walgenbach, 2017).

Generell zählen zu den geeigneten Strategien, mit Heterogenität umzugehen: kleine Gruppen, intensive Betreuung und Kommunikation. Daneben gelten auch das Konzept der inneren Differenzierung und das Implementieren von offenen Lernsituationen in virtuellen Umgebungen als Option mit Heterogenität umzugehen (Schulmeister, 2006).

2.2 Heterogenität als Chance in digitaler Lehre

Jene Betrachtung – dass die Heterogenität als Chance didaktisch genutzt werden kann – ist einer der Ausgangspunkte der hier angestrebten Weiterentwicklung der Lehre. Dieser Aspekt wird vor dem Hintergrund des digitalen Lernens fokussiert. Digitalen Medien wird im Hochschulkontext großes Potenzial zur Gestaltung neuer Lehr- und Lernprozesse zugesprochen (KMK, 2016). Der genaue Einsatz digitaler Medien ist dabei abhängig von den Lehr-Lern-Zielen (Riplinger & Schiefner-Rohs, 2017). Das Spektrum des Einsatzes reicht von „ausschließlicher Präsenzlehre, in der digitale Medien unterstützend eingesetzt werden, über Mischformen aus Präsenz- und digitaler Lehre bis hin zu ausschließlich digital vermittelter Lehre im Rahmen von reinem E-Learning“ (Ulrich et al., 2021, S. 155). Dabei ist E-Learning als „ein vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und Blended Learning“ (Arnold et al., 2015, S. 22) zu verstehen. Im Zentrum dieses Lehr-Forschungs-Projektes stand Pandemie-bedingt ausschließlich reines E-Learning – wenn also Lernmaterialien digital zur Verfügung gestellt werden und der Lehrendenkontakt digital, z. B. über Konferenzsoftwares, stattfindet, die auch virtuelle Präsenzlehre ermöglichen. Reines E-Learning kann als synchrone digitale Lehre erfolgen und ermöglicht dann ein oftmals identisches Spektrum an Lehrmethoden wie die „klassische“ Präsenzlehre. Bei der asynchronen digitalen Lehre beschäftigen sich die Studierenden mit dem Lernstoff zeitlich selbstorganisiert, was auch größere Einschränkungen für die Lehrmethoden bedeutet (Ulrich et al., 2021). Daneben gibt es eine Form der Lehre, bei der Präsenz- und Online-Phasen gemischt werden: das Blended Learning (Ulrich et al., 2021, S. 156). Studien belegen den Erfolg von Lehrformaten, die synchrone und asynchrone Lehre kombinieren, sowohl in Bezug auf studentische Lernerfolge als auch bei der Zufriedenheit der Studierenden (u. a. Allen et al., 2002, Bernard et al., 2014).

Entscheidend für das Gelingen der Lehre mit digitalen Medien ist es, dass „digitaler Medieneinsatz und Didaktik miteinander verknüpft werden, also die Wahl geeigneter digitaler Medien eingebettet in ein spezifisches Lehrformat unter Berücksichtigung der anvisierten Lehrmethode und Lernziele erfolgt“ (Ulrich et al., 2021, S. 153). Dabei können E-Learning-Elemente auch auf vielseitige Art den Anforderungen einer heterogenen Lernendenschaft entsprechen (Arnold et al., 2015): Ulrich et al. (2021, S. 156) stellen z. B. beim Vergleich von „klassischer“ Präsenzlehre und digitaler Lehre fest, dass Letztere ein flexibles Lerntempo bietet, welches bei heterogenem Vorwissen der Studierenden günstig ist, da dadurch ein Ausgleich der Wissensstände besser ermöglicht werden kann. Grundsätzlich kann Online-Lehre durch die Flexibilisierung des Studiums in puncto Raum und Zeit für den Umgang mit Heterogenität nützlich sein (Arnold et al., 2015).

2.3 Übernahme von Lehrfunktionen in Gruppenarbeit

Die in diesem Lehr-Forschungs-Projekt angestrebte Heterogenität als Chance in der Lehre wird mit der Methode kombiniert, Lernen auch digital durch die in Gruppenarbeit ausgeübte Übernahme von Lehrfunktionen zu ermöglichen: Studierende also in die Rolle der Lehrenden zu versetzen, wodurch sie selbst lernen (vgl. u. a. auch Huber et al., 2011, Lachner et al., 2022). Ziel ist dabei die Intensivierung des Lernprozesses der Studierenden. Diese konstruieren handlungsorientiert Wissen in „situiereten, sozial ausgehandelten Problemlösesituationen“ (Arnold et al., 2015, S. 128). Die Übernahme

von Lehrfunktionen – auch, wenn diese digital, nicht-interaktiv stattfindet (Lachner et al., 2022) – kann damit zur Aneignung und Vertiefung des Fachwissens beitragen.²

Mit entsprechender mediendidaktischer Konzeption kann z. B. auch Gruppenarbeit von digitalen Formaten profitieren (Kerres, 2018): Wild und Esdar (2014) legen in dem Zusammenhang dar, dass eine professionelle Gruppenarbeitsgestaltung eine solche ist, bei der sich verschieden leistungsstarke Gruppen mit variierenden, jeweils fordernden Aufgaben beschäftigen und somit eine zielfördernde Förderung erleben, wodurch für jede:n Erfolgserlebnisse erzielbar sind. Außerdem führen sie an, dass Leistungsschwächere in heterogenen Lerngruppen von anderen Studierenden lernen und sich durch entsprechende Motivierung aufwärtsgerichtet vergleichen können. Die Lernenden können ihr Wissen prüfen und festigen, wenn sie sich Inhalte gegenseitig erklären. Dazu sehen Wild und Esdar (2014) die Entwicklung eines besseren Selbstkonzepts und eines größeren Gemeinschaftssinns, u. a. wenn Lernende individuelle Lernergebnisse erbringen müssen und sie dabei eigenverantwortlich an Lösungsprozessen in der Gruppe arbeiten. Sozial- und Selbstregulationskompetenzen werden durch das gemeinsame Lösen komplexer Probleme (mit instruktionaler Unterstützung) zudem verbessert.

Die Lernenden werden durch die Übernahme von Lehrfunktionen in solchen kooperativen Lehr-Lernformen einerseits zu Expertinnen und Experten für bestimmte Inhalte und präsentieren diese Inhalte. Andererseits – und das ist ein zentraler Aspekt – finden Interaktion und Diskurs mit der gesamten Lerngruppe statt. Lehrende schaffen dafür die passende Lernumgebung und unterstützen in Vermittlungsphasen. Bei der ggf. nachträglichen, linearen Ordnung des Wissens und im Diskurs sind Lehrende Unterstützer:innen (Arnold et al., 2015).

3 Die praxis-journalistische Lehrveranstaltung

3.1 Kontext der Lehrveranstaltung

Die praxis-journalistische Lehrveranstaltung (LV) „Narrative Darstellungsformen“ an der TU Dortmund ist eine von drei LV in dem Vertiefungsmodul zur journalistischen Recherche und Vermittlung im Journalistik-Bachelorstudiengang. Das Modul soll die medienpezifische sowie individuelle Spezialisierung ermöglichen. Der praxisnahe Aufbau der LV im Modul soll Studierende dazu befähigen, die journalistischen Berufsstandards professionell anzuwenden und sie wissenschaftlich zu hinterfragen. In der LV soll sich mit einer Auswahl von Darstellungsformen auseinandergesetzt werden. Als Veranstaltungsform ist laut Modulhandbuch ein Seminar und/oder eine Übung vorgesehen. Die LV wurde im WS 2020/21 als Seminar mit zwei SWS durchgeführt. Die LV findet turnusgemäß jährlich statt. Es werden drei der insgesamt sieben Leistungspunkte (LP), die im Modul zu erlangen sind, in der LV erworben. Als Prüfung für die LV ist im Modulhandbuch eine Arbeitsmappe vorgesehen, deren Art und Umfang zu Beginn der LV von Dozierendenseite festgelegt werden.

Für B. A.-Journalistik-Studierende ist die Teilnahme an der LV „Narrative Darstellungsformen“ im 3. Fachsemester geplant. Das Seminar ist aber auch für weitere Bachelorstudiengänge als (Wahl-)Pflichtveranstaltung vorgesehen, u. a. für Musikjournalismus-Studierende im 3. Fachsemester in einem Modul zur Grundlagenvermittlung journalistischen Arbeitens.

Insgesamt nahmen im WS 2020/21 50 Studierende an der LV teil. Die Veranstaltung wurde, um Lernen in kleineren Gruppen zu ermöglichen, bereits in zwei Gruppen mit unterschiedlichen Seminarzeiten geteilt, sodass in einem Kurs 28 bzw. 22 Studierende waren. Die LV wurde von einer Dozentin betreut.

2 Diese Aneignung und Vertiefung des Fachwissens ist u. a. ein angestrebtes Lehrziel dieses Lehr-Forschungs-Projekts (vgl. 3.3 Didaktisches Design: Heterogenitätssensible Seminargestaltung). Studierende in der Rolle als Lehrende erwerben nicht nur Fachwissen, sondern auch Lehrkompetenzen. Die Lehrkompetenz steht jedoch nicht im Fokus, kann allerdings als positiver Nebeneffekt ausgemacht werden. Die erworbene Lehrkompetenz kann u. a. in den Lehrredaktionen und semesterübergreifenden journalistischen Projekten, in denen die Studierenden auch im Laufe ihres Studiums als Tutorinnen und Tutoren arbeiten, eingesetzt werden.

3.2 Heterogenität in der Lehrveranstaltung

Die praxis-journalistische LV „Narrative Darstellungsformen“ besuchen Studierende mit ganz unterschiedlichem praktischem und theoretischem Vorwissen. Die Heterogenität bezieht sich damit einerseits auf unterschiedliche soziale Erfahrungshintergründe – was sich auch in Kompetenzniveaus widerspiegelt (Brendel et al., 2019) – und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale andererseits (Pasternack & Wielepp, 2013). Eben jene Heterogenitätskategorien wurden in den vergangenen Semestern immer wieder als herausfordernd für die Lehre ausgemacht.³ Dabei geht es konkret um unterschiedliche Berufserfahrungen in Bezug auf Dauer, Intensität und Medienvielfalt und damit verbundene, unterschiedliche journalistische Kompetenzen sowie die Unterschiede in Bezug auf die Motivation (mehr) über narrative Darstellungsformen zu lernen.

Die Heterogenität zeigte sich in der LV im WS 2020/21 u. a. in den unterschiedlichen Studiengängen und Fachsemestern: Die Veranstaltung war für 40 Studierende (80 %) eine Pflichtveranstaltung in ihrem B. A.-Journalistik-Studiengang. 29 Studierende (58 %) nahmen an der LV im 3. Fachsemester teil, acht Studierende (16 %) im 5. Fachsemester und drei Studierende (6 %) im 7. Fachsemester. Daneben besuchten im WS 2020/21 auch Studierende aus drei weiteren B. A.- und M. A.-Studiengängen die LV: zwei Studierende (4 %) im 3. und vier Studierende (8 %) im 7. Fachsemester B. A.-Musikjournalismus, zwei Studierende (4 %) im 3. Fachsemester M. A.-Musikjournalismus, eine studierende Person (2 %) im 5. Semester M. A.-Wissenschaftsjournalismus und eine studierende Person (2 %) im 7. Semester B. A.-Wirtschaftspolitischer Journalismus.

Darüber hinaus hat sich die Heterogenität aber auch in den vergangenen Semestern immer dadurch gezeigt, dass die Studierenden über unterschiedliches fachliches Vorwissen und Kompetenzen verfügten. Hinzu kamen die divergierende Motivation sowie die Unterschiedlichkeit im Lernverhalten in Bezug auf die Teilnahme an der LV und das Erlernen der Inhalte.

Für die Studierenden ging diese Heterogenität mit verschiedenen Herausforderungen einher. So zeigten Befragungen der Studierenden in den vergangenen Jahren, dass das fachliche Anforderungsniveau, der Stoffumfang und das Tempo der Stoffvermittlung für einige Studierende in bestimmten Teilbereichen zu gering bzw. zu langsam und für andere Studierende zu viel bzw. zu schnell waren. Dies hatte im Semesterverlauf negativen Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der Studierenden. Aus Lehrendenperspektive ergab sich dadurch die Herausforderung, allen Studierenden eine individuelle Förderung entsprechend ihrer Kompetenzen zu ermöglichen. Dabei sollten entsprechende Unterstützungsangebote aus Lehrendenperspektive keine höheren Transaktionskosten als die daraus resultierenden positiven Effekte haben (Pasternack & Wielepp, 2013).

Das Ziel dieses Lehr-Forschungs-Projektes war es daher, den oben genannten Herausforderungen zu begegnen und heterogenitätssensible Lehr-Lernaktivitäten umzusetzen sowie deren Wirksamkeit zu erheben. Dazu war zunächst eine Evaluation des Status quo der Kompetenzen und Motivation der Studierenden nötig.

Für das WS 2020/21 wurde daher zunächst die erste Forschungsfrage aufgestellt: Inwieweit unterscheiden sich theoretisches und praktisches Vorwissen sowie die Motivation der Studierenden, zu ausgewählten journalistischen Darstellungsformen etwas zu lernen bzw. ihr Wissen weiterzugeben?

3.3 Didaktisches Design: Heterogenitätssensible Seminargestaltung

Auf Grundlage der zuvor beschriebenen Ausgangslage wurde das Seminar im WS 2020/21 erstmals so gestaltet, dass die festgestellte Heterogenität der Studierenden als Chance betrachtet und daraus folgende handlungspraktische Konsequenzen abgeleitet wurden (Seidel, 2014; Walgenbach, 2017):

Bei der Prüfungskonzeption, -durchführung und -evaluation wurde die Abstimmung von Lernzielen – den angestrebten Learning Outcomes (LO) – sowie den Lehr-Lernaktivitäten und der Prü-

³ Zwar können auch andere Heterogenitätskategorien wie z. B. das Geschlecht produktiv in die didaktische Konzeption, Gruppenarbeit und (Selbst-)Reflexion einbezogen werden, jedoch wurden jene Dimensionen in den vergangenen Semestern nicht als herausfordernd für die Lehre in diesem Seminar ausgemacht.

fung – dem Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) – in dem praxis-journalistischen Seminar als zentral betrachtet. Durch die Planung nach dem Modell des Constructive Alignments wurde sichergestellt, dass die Lernmethoden zu den angestrebten Lernergebnissen und den Prüfungsaufgaben passten. Letztere zeigten den Studierenden zudem, was sie gelernt hatten, und waren an berufliche und gesellschaftliche Aufgaben angepasst (Wildt & Wildt, 2011).

Bei den angestrebten LO wurde sich u. a. an dem KSC-Kompetenzmodell (knowledge, skills, competence) orientiert, wobei folgende Kompetenzen erreicht werden sollten (Brendel et al., 2019):

- Die Fachkompetenzen zum Grund- und Spezialwissen zu den ausgewählten journalistischen Darstellungsformen,
- die Fachkompetenz, zu einer journalistischen Darstellungsform eine E-Learning-Einheit zu erstellen,
- die Methodenkompetenzen, ausgewählte journalistische Darstellungsformen zu erstellen und das Wissen und die kognitiven Fähigkeiten zu den ausgewählten journalistischen Darstellungsformen auf neue Beiträge zu transferieren und diese zu bewerten,
- die Methodenkompetenz, eine E-Learning-Einheit zu erstellen,
- die Selbstkompetenzen, in eigener Zeit- und Arbeitseinteilung eine E-Learning-Einheit zu erstellen und selbstständig andere E-Learning-Einheiten nach eigenem Zeit- und Arbeitsplan zu bearbeiten,
- die Sozialkompetenz, in Gruppen gemeinsam eine E-Learning-Einheit zu erstellen.

Als Prüfungsleistung der LV wurde eine Arbeitsmappe mit drei Teilleistungen bewertet:

- Das in Gruppenarbeit erstellte E-Learning-Material, mit dem die Studierenden anderen Teilnehmenden des Seminars ermöglichen, eine Darstellungsform praktisch und theoretisch zu beherrschen und das Verfassen und Beurteilen von Darstellungsformen zu üben.
- Ein journalistisches Printprodukt in Form einer der ausgewählten Darstellungsformen zu einem vorgegebenen Oberthema.
- Identifikation, Analyse und Bewertung eines journalistischen Produkts aus einer vorgegebenen Liste journalistischer Produkte.

Diese Lernziele und die Prüfungsform waren aufeinander abgestimmt, sodass dazu passende Lehr-Lernaktivitäten vor dem Hintergrund der Heterogenität der Studierenden und einer Umstellung auf E-Learning konzipiert wurden. Dabei wurde gemäß des Constructive Alignment das Lernen und somit die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt. Das zeigt sich in der Gliederung des Semesters in die verschiedenen Phasen:

1. Phase: Erarbeitung der Grundlagen

In einer ersten Phase wurde in die Grundlagen ausgewählter journalistischer Darstellungsformen und in die Erstellung von E-Learning-Einheiten eingeführt. Mit der Face-to-face-Lehre – pandemiebedingt digital mittels der Konferenzsoftware Zoom – und digitalen Selbstlernphasen auf der Lernplattform Moodle wurde den Studierenden eine passende Mischung zur Kompetenzzaneignung geboten (Quade, 2017): Bei den ersten vier Terminen folgte auf individuelle Vorarbeiten die gemeinsame Besprechung über Zoom und Vertiefung mittels Übungsangeboten in Moodle gemäß dem Inverted Classroom-Modell als besondere Form des Blended Learning (Ulrich et al., 2021) zu diesen Themen: Übersicht für Darstellungsformen, wie man sie identifiziert, wie man Darstellungsformen und dafür passende Protagonisten recherchiert bzw. diese Recherche bewertet sowie die Umsetzung von Storytelling und wie man selbiges bewertet. Dadurch konnte die Inhaltsvermittlung auch individualisiert stattfinden. Studierende konnten bei der Inhaltsvermittlung in ihrem eigenen Tempo lernen, nach eigenem Ermessen Pausen machen, Informationen nachschlagen, Inhalte noch mal wiederholen oder schneller vorangehen. Weder die Gruppe noch die Lehrende gaben Zeitpunkt und Tempo des Lernens vor, sondern die Lernenden selbst. In den späteren Vertiefungsphasen in digitaler Präsenz wurden bei Problemen, bei denen Studierende allein nicht weiterkamen, Lösungen in

der Gruppe gemeinsam mit der Lehrenden erarbeitet. Damit wurde eine aktive Lernsituation geschaffen, bei der neues Wissen von Studierenden auch gleich angewandt wurde (Schäfer, 2012). Durch die Kombination der in synchroner, digitaler Lehre vermittelten und später selbstständig in Moodle vertiefend geübten Inhalte wurde besonders komplexer Lernstoff vermittelt. Dabei handelte es sich um Inhalte, die bei der selbstständigen Erarbeitung aufgrund der heterogenen Studierendenschaft nicht von allen Studierenden erfolgreich angeeignet hätten werden können. Damit wurde eine Frustration beim „Erstkontakt“ mit den neuen Inhalten vermieden. Die Einführung in die Erstellung von E-Learning-Einheiten fand ebenfalls in einer digitalen Präsenzsitzung statt. Mittels praktischer Anwendungsübungen wurde anschließend die Methodenkompetenz trainiert, E-Learning-Elemente in Moodle selbst zu erstellen.

2. Phase: Online-Gruppenarbeit in der Rolle als Lehrende

In der darauffolgenden sechswöchigen Arbeitsphase erarbeiteten die Studierenden eine eigene E-Learning-Einheit zu einer journalistischen Darstellungsform. Die Studierenden waren dazu – wie von Schulmeister (2006) für Gruppenarbeit vorgeschlagen – in kleine Gruppen mit fünf bis sieben Studierenden eingeteilt worden. Diese Gruppen wurden intensiv betreut und mit ihnen wurde regelmäßig kommuniziert. Die zu erstellende E-Learning-Einheit hatte zum Ziel, anderen Studierenden zu ermöglichen, sich Kompetenzen zu der ausgewählten journalistischen Darstellungsform anzueignen. In der Projektarbeit zur Erstellung der E-Learning-Einheit sollten die Studierenden gemäß einer handlungsorientierten Didaktik selbst Fach- und Methodenkompetenz zu der ihnen zugeteilten Darstellungsform erwerben und sich damit berufsbezogene Kompetenzen aneignen. Diese Arbeitsphase ermöglichte ein problemorientiertes Handeln, wobei die Studierenden für die Steuerung ihres Lernprozesses selbst verantwortlich waren. Sie wurden dabei durch Informationsquellen (Materialien und Literatur zur Darstellungsform) und Kommunikationsangebote (obligatorische und fakultative digitale Sprechstunden) von der Lehrenden unterstützt. In der Gruppenarbeit arbeiteten die Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzen zusammen, die jedoch gemeinsam das Interesse an der ihnen zugeteilten Darstellungsform hatten (Rummler, 2012). Die Differenzierung in Gruppen erfolgte dabei so, dass die Studierenden, die bei einer journalistischen Darstellungsform eine besonders große Lernmotivation hatten, sowie Studierende, die eine hohe Lehrmotivation und ggf. bereits Vorwissen und Vorerfahrung in einer Darstellungsform hatten, gemeinsam in eine Gruppe eingeteilt wurden.⁴ Somit waren in Bezug auf die jeweilige Darstellungsform leistungsschwächere und leistungsstärkere Studierende in den jeweiligen Gruppen. Zum einen sollte diese Gruppeneinteilung eine zieldifferente Förderung ermöglichen (Wild & Esdar, 2014), wodurch für jede:n Studierende:n Erfolgserlebnisse möglich waren. Zum anderen konnten innerhalb der heterogenen Gruppe leistungsschwächere, aber motivierte Studierende von anderen Studierenden lernen und sich durch entsprechende Motivierung aufwärtsgerichtet vergleichen. Alle Lernenden konnten selbst ihr Wissen prüfen und festigen, da sie sich innerhalb der Gruppe, aber auch gruppenübergreifend Inhalte gegenseitig erklärten (Wild & Esdar, 2014). Somit fand einerseits eine als effektiv und effizient geltende Form des Peer Learnings statt, bei dem die in der jeweiligen Darstellungsform erfahreneren Studierenden den anderen Studierenden etwas zur Darstellungsform beibrachten, um zu einer Wissens- und Kompetenzsteigerung bei allen Lernenden zu führen. Andererseits sollten sich die Studierenden in der Projektarbeitsphase gegenseitig unterstützen, womit eine weitere, effektive Form des Peer Learnings stattfinden sollte (Rohr et al., 2016).

3. Phase: Individuelles Vertiefen

In einer durch die Seminarleitung begleiteten, anschließenden dreiwöchigen Selbstlernphase bearbeiteten alle Studierenden dann die E-Learning-Einheiten der anderen Studierenden.

4 Dazu wurden die Ergebnisse der Online-Befragung genutzt, die in Kapitel 4.2 und 4.3 vorgestellt wird.

4. Phase: Abschlussphase

Nach der eigenständigen Bearbeitung der E-Learning-Einheiten wurden in einer Abschlussphase die Inhalte insgesamt wieder in der Gruppe aller Studierenden gemeinsam mit der Lehrenden wiederholt, vertieft und zusammengefasst. Die Studierenden konnten damit auch in der zweiten, dritten und vierten Phase von den zuvor genannten Vorteilen des Inverted Classroom-Modells (vgl. 1. Phase) profitieren. Sowohl die Gruppenarbeitsphase, in der die E-Learning-Einheiten erstellt wurden, als auch die Selbstlernphase, in der die E-Learning-Einheiten der anderen Studierenden bearbeitet wurden, waren als offene, flexible Lernsituationen gestaltet: Es gab weder feste Vorgaben, welche Aufgaben für die anderen Studierenden genau erstellt werden sollen⁵, noch eine zeitliche oder räumliche Bindung⁶ (Arnold et al., 2015; Schulmeister, 2006).

Aus dieser didaktischen Konzeption ergab sich eine zweite Forschungsfrage, die auf die Effektivität der oben beschriebenen Umgestaltung des Seminars abzielt: Inwieweit wurden die angestrebten Kompetenzen erworben, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten und selbstständig vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten, um damit Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen und neues Wissen zu erlangen?⁷

4 Forschung

4.1 Forschungsschritte und Forschungsfrage

Auf die zuvor vorgestellten didaktischen Phasen (vgl. 3.3 Didaktisches Design: Heterogenitätssensible Seminargestaltung), in die die LV „Narrative Darstellungsformen“ im WS 2020/21 eingeteilt war, wurde im Rahmen dieses Lehr-Forschungs-Projekts auch das Forschungsdesign abgestimmt (siehe Abbildung 1). Zunächst wurde zu Beginn des Semesters eine Eingangsbefragung mit den Studierenden zur standardisierten Beantwortung der ersten Forschungsfrage durchgeführt: Inwieweit unterscheiden sich theoretisches und praktisches Vorwissen sowie die Motivation der Studierenden, zu ausgewählten journalistischen Darstellungsformen etwas zu lernen bzw. ihr Wissen weiterzugeben? Durch die Eingangsbefragung wurden die Heterogenität im Hinblick auf soziale Faktoren (Ausbildung und Berufserfahrung in Bezug auf die narrativen Darstellungsformen) sowie situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Arbeitshaltungen und Motivation über die narrativen Darstellungsformen zu lernen und dazu zu lehren) erfasst (Pasternack & Wielepp, 2013). Zum Abschluss des Semesters wurde erneut eine Online-Befragung durchgeführt, mittels der die Selbsteinschätzung von Fachwissen sowie die Beurteilung der neuen Lernsituation erhoben wurden. Mit der zweiten Befragung und der Betrachtung der Prüfungsleistungen der Studierenden wurde eine standardisierte Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ermöglicht: Inwieweit wurden die angestrebten Kompetenzen erworben, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten und selbstständig vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten, um damit neue Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen und neues Wissen zu erlangen?

5 Die Aufgabe war so formuliert, dass die Studierenden eine E-Learning-Einheit erstellen sollten, die es den anderen Teilnehmenden ermöglicht, eine journalistische Darstellungsform zu beherrschen und Teile des Verfassens und Beurteilens zu üben.

6 Die Aufgabe hatte nur ein Datum, zu dem sie bearbeitet werden sollte. Wann, wie lange und wo an der Aufgabe gearbeitet wurde, blieb den Studierenden selbst überlassen.

7 Vgl. dazu die bereits dargelegte detaillierte Beschreibung der angestrebten Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen oben.

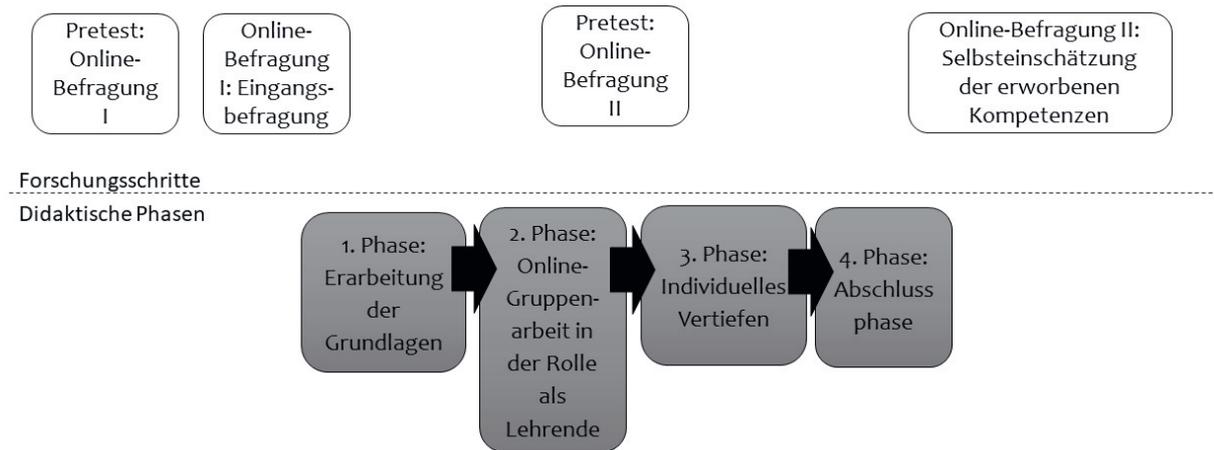


Abbildung 1: Forschungsschritte und didaktische Phasen im Semesterverlauf. Eigene Darstellung

4.2 Konzeption und Auswertung der Online-Befragung I

Die Items, Variablen, Merkmalsausprägungen und Antwortoptionen wurden operationalisiert (Kallus, 2016; Mayer, 2008). In der Online-Befragung wurden folgende Items untersucht: a) wie die Studierenden selbst ihr theoretisches und b) ihr praktisches Vorwissen zu den vier zentralen journalistischen Darstellungsformen des Seminars (Reportage, Feature, Porträt und Magazingeschichte) einschätzten. Darüber hinaus wurde c) das Fachwissen über die journalistischen Darstellungsformen anhand von je drei Wissensfragen pro Darstellungsform erhoben. Außerdem wurde festgestellt, d) inwieweit die Studierenden die journalistischen Darstellungsformen jeweils im Seminar bearbeiten, mehr darüber lernen und sie erstellen möchten bzw. e) inwieweit die Studierenden ihr Wissen über die journalistischen Darstellungsformen im Seminar weitergeben möchten. Sowohl der Antwortmodus (Einfachwahl) als auch die Anzahl der Antwortstufen wurden festgelegt. Die Items a, b sowie d und e wurden mit monopolen Skalen erhoben. Für das Item c wurden zwei bis vier ausformulierte Antwortoptionen festgelegt (Kallus, 2016). Die verbalen Benennungen der numerischen Skalenendpunkte wurden ergänzt, um die Datenqualität zu erhöhen (Faulbaum et al., 2009). Als Manifestationsvariation ergaben sich die Antwortdimensionen 1 bis 5. Die Antwortoptionen für das Item c waren jeweils eine richtige Antwort und ein bis drei Distraktoren (falsche Antworten), die sich auf Fachwissen zu den ausgewählten journalistischen Darstellungsformen bezogen. Bei den Wissensfragen wurde zudem die Option ergänzt, keine Antwort geben zu müssen, damit die Frage ohne Ausweichen auf eine andere (willkürliche) Antwortoption beantwortet werden konnte. Die Antworten auf die Wissensfragen wurden für die Auswertung auch in numerische Angaben operationalisiert. Dabei entsprach 5 keiner richtigen Antwort, 4 einer richtigen Antwort, 2 zwei richtigen Antworten und 1 drei richtigen Antworten.

Der Fragebogen wurde anschließend einem Pretest unterzogen. Es ergab sich daraus eine Bearbeitungszeit von 15 Minuten. Der Pretest zeigte daneben keine grundlegenden Defizite der Methode und des verwendeten Instruments.

In der ersten Seminarsitzung im WS 2020/21 wurde die Online-Befragung mit 47 Studierenden durchgeführt. Zwei in der ersten Sitzung abwesende Studierende nahmen im Anschluss an die Sitzung teil. Ein:e Seminarteilnehmer:in nahm nicht an der Online-Befragung teil.

4.3 Ergebnisse der Online-Befragung I

Die eigenen theoretischen Fachkenntnisse und das Vorwissen sowie die praktische Erfahrung mit den journalistischen Darstellungsformen wurden von den Studierenden insgesamt sehr heterogen eingeschätzt.

Bei der Reportage gaben 26 Studierende (57 %) an, ein gutes bis sehr gutes Vorwissen zu haben und 22 Studierende (45 %) verwiesen auf gute bis sehr gute praktische Erfahrungen. Hingegen gaben aber auch zahlreiche Studierende an, ein eher schlechtes Vorwissen (6 Studierende, 12 %) und

schlechtere oder sehr schlechte praktische Vorkenntnisse (14 Studierende, 29 %) zu haben. Beim Feature und der Magazingeschichte gaben jeweils sieben Studierende (14 %) ein gutes theoretisches Vorwissen an. Aber auch mehr als jede:r zweite Studierende (25 Studierende, 51 %) gab beim Feature und fast jede:r vierte Studierende (12 Studierende, 24 %) bei der Magazingeschichte an, ein schlechtes bis sehr schlechtes Vorwissen zu haben. Bezogen auf die praktische Erfahrung gaben jeweils acht (14 %) bzw. zehn Studierende (20 %) an, gute bis sehr gute und 32 (65 %) bzw. 24 Studierende (49 %) schlechte bis sehr schlechte praktische Kenntnisse zu haben. Zum Porträt schätzten 21 Studierende (43 %) ihre theoretischen Vorkenntnisse als gut bis sehr gut, sieben Studierende (14 %) als schlecht bis sehr schlecht ein. Bezogen auf die praktischen Erfahrungen schätzten 14 Studierende (29 %) die eigenen Erfahrungen als gut bis sehr gut bzw. 18 Studierende (37 %) als schlecht bis sehr schlecht ein. Betrachtet man alle vier ausgewählten journalistischen Darstellungsformen, so fiel auf, dass nach Angaben der Studierenden selbst sowohl Studierende mit einem guten und umfassenden Vorwissen und guter und umfassenden Vorerfahrungen als auch Studierende mit geringen Kenntnissen und Erfahrungen im Seminar waren. Es ließen sich demnach ein heterogenes Vorwissen und heterogene Vorerfahrungen feststellen.

Dazu zeigte sich bei den Wissensfragen, dass die eigene Einschätzung nicht immer mit der erhobenen Kompetenz deckungsgleich war und sich Studierende sowohl über- als auch unterschätzten. Bei den Fragen zur Reportage konnten, obwohl Vorwissen und Erfahrung von rund jeder bzw. jedem zweiten Studierenden hoch eingeschätzt wurden, 28 Studierende (57 %) keine oder nur eine Frage richtig beantworten. Hingegen, obwohl nur rund jede:r sechste Studierende ein gutes Vorwissen bei Feature und Magazingeschichte angab, konnten beim Feature fast die Hälfte der Studierenden (24 Studierende, 49 %) die meisten Wissensfragen richtig beantworten, bei der Magazingeschichte noch rund jede:r vierte Studierende (12 Studierende, 24 %). Drei von vier Studierenden (38 Studierende, 78 %) konnten zudem mehrheitlich die Wissensfragen zum Porträt richtig beantworten, obwohl nur 21 Studierende (43 %) ihr Vorwissen als hoch eingeschätzt hatten.

Auch wenn die Lernmotivation bzgl. aller Darstellungsformen als sehr hoch bewertet wurde, war die Motivation, eigenes Wissen zu den einzelnen Darstellungsformen weiterzugeben, eher mittelmäßig ausgeprägt.

Die Lernmotivation war beim Porträt am höchsten: 42 Studierende (86 %) gaben an, gern oder sehr gern die Darstellungsform im Seminar bearbeiten, mehr darüber lernen und sie erstellen zu wollen. Aber auch bei der Reportage (38 Studierende, 76 %), dem Feature (40 Studierende, 82 %) und der Magazingeschichte (34 Studierende, 69 %) war die deutliche Mehrheit der Studierenden motiviert, mehr zu lernen. Besonders bei der Motivation, etwas zur Magazingeschichte zu lernen, zeigte sich aber, dass die Studierenden unterschiedlich stark motiviert waren.

Die Motivation, selbst in der Lehrenden-Rolle eigenes Wissen weiterzugeben, war im Vergleich zur Lernmotivation deutlich geringer. Besonders deutlich wurde das bei der Magazingeschichte. Hier gaben nur drei Studierende (6 %) an, gern oder sehr gern ihr Wissen anderen weitergeben zu wollen. 20 Studierende (41 %) wollten weniger oder überhaupt nicht gern ihr Wissen weitergeben. Gering war die Motivation auch beim Feature, bei dem 18 Studierende (37 %) weniger oder überhaupt nicht gern ihr Wissen weitergeben wollten. Damit war vor allem bei den Darstellungsformen, bei denen die Studierenden insgesamt ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung eher schlechter oder schlecht einschätzen (Feature und Magazingeschichte), auch die Motivation geringer, Wissen weiter zu vermitteln. Dabei hatten bei diesen beiden Darstellungsformen mehr Studierende alle oder bis auf eine Frage alle Fragen richtig beantwortet als bei den beiden anderen Darstellungsformen.

Insgesamt zeigten die Studierenden heterogene Motivation bei allen Darstellungsformen, die Lehrenden-Rolle zu übernehmen. Bei der Reportage gaben elf Studierende (23 %) an, gern oder sehr gern ihr Wissen weitergeben zu wollen, 13 Studierende (27 %) gaben an, dies weniger oder überhaupt nicht gern machen zu wollen, und rund die Hälfte der Studierenden (25 Studierende, 51 %) war nur teils motiviert Wissen weiterzugeben. Ähnlich verhielt es sich auch beim Porträt. Beim Feature gaben neun Studierende (18 %) an, gern oder sehr gern ihr Wissen weitergeben zu wollen,

18 Studierende (37 %) weniger oder überhaupt nicht gern und 22 Studierende (45 %) waren nur teils motiviert. Am homogensten war die Motivation bei der Magazingeschichte.

4.4 Konzeption und Auswertung der Online-Befragung II

Die Items, Variablen, Merkmalsausprägungen und Antwortoptionen wurden zur standardisierten Beantwortung der Forschungsfragen auch in der zweiten Online-Befragung operationalisiert (Kallus, 2016; Mayer, 2008).

In der Online-Befragung wurden folgende Items untersucht: a) die Methodenkompetenz eine E-Learning-Einheit zu erstellen, b) die Selbstkompetenz dies selbstständig umzusetzen und eine E-Learning-Einheit selbstständig zu bearbeiten, c) die Sozialkompetenz in Gruppen gemeinsam eine E-Learning-Einheit zu erstellen sowie d) ausgewählte journalistische Darstellungsformen zu erstellen, das Wissen und die kognitiven Fähigkeiten zu den ausgewählten Darstellungsformen auf neue Beiträge zu transferieren und diese zu bewerten. Dabei wurde für die Items a, b und c eine gemeinsame Kontrollfrage gewählt. Dazu wurde jeweils nach den Merkmalsausprägungen der Intensität und der Bewertung gefragt. Für das Item d wurden die Merkmalsausprägungen der praktischen und theoretischen Kenntnisse nach dem Seminar erfragt. Sowohl der Antwortmodus (Einfachwahl) als auch die Anzahl der Antwortstufen als monopolare Skalen mit verbalen Benennungen der numerischen Skalenendpunkte wurden festgelegt (Kallus, 2016; Faulbaum et al., 2009). Zur besseren Vergleichbarkeit mit der ersten Online-Befragung wurden auch hier als Manifestationsvariation die Antwortdimensionen 1 bis 5 gewählt. Bei jeder Frage gab es für die Studierenden auch die Möglichkeit nicht zu antworten.

Wie auch bei der ersten Online-Befragung wurde ebenfalls ein Pretest durchgeführt. Es ergab sich eine Bearbeitungszeit von etwa zehn Minuten. Der Pretest zeigte keine grundlegenden Defizite der Methode und des verwendeten Instruments.

In der letzten Seminarsitzung im WS 2020/21 nahmen 44 Studierenden an der Online-Befragung teil.

Die Methodenkompetenz, ausgewählte journalistische Darstellungsformen zu erstellen sowie das Wissen und die kognitiven Fähigkeiten zu den ausgewählten journalistischen Darstellungsformen auf neue Beiträge zu transferieren und diese zu bewerten, wurde neben der Online-Befragung auch durch die Prüfungsleistung⁸, die eben jene beiden Lernziele des Evaluierens und Kreierens anstrebt (Anderson & Krathwohl, 2001), evaluiert und um ein Gruppenfeedback ergänzt.

4.5 Ergebnisse der Online-Befragung II

Der Lernerfolg in Bezug auf die Kompetenz, zu einer ausgewählten journalistischen Darstellungsform im Moodle eine E-Learning-Einheiten zu erstellen, wurde von 36 Studierenden (84 %) als sehr gut oder gut bewertet. Dabei bewerteten 35 Studierende (81 %) die Gruppenarbeit als sehr intensiv oder intensiv und 33 Studierende (77 %) als sehr gute oder gute Zusammenarbeit. Bezugnehmend auf die Arbeitsphase in kleinen Gruppen nach Schulmeister (2006) ließ sich aus Sicht der Studierenden ein positives Fazit ziehen.

37 Studierende (86 %) bewerteten ihre Arbeit an den E-Learning-Einheiten als sehr intensive bzw. intensive selbstständige Arbeit. Für 6 Studierende (14 %) war sie durchschnittlich intensiv. 22 Studierende (51 %) bewerteten die selbstständige Arbeit insgesamt als sehr gut oder gut. Nur vier Studierende (9 %) beurteilten diese Arbeit als schlecht oder sehr schlecht. Die selbstständige Arbeit des Erstellens einer eigenen E-Learning-Einheit bewerteten 36 Studierende (84 %) als sehr gut bzw. gut. Neben der Bewertung des selbstständigen Erstellens von E-Learning-Einheiten wurde auch die Bewertung zur selbstständigen Arbeit an den anderen, von Kommilitoninnen und Kommilitonen erstellten E-Learning-Einheiten abgefragt. 25 Studierende (58 %) beurteilten diese Arbeit als sehr gut bzw. gut. Nur fünf Seminarteilnehmende (12 %) beurteilten diese Arbeit eher negativ.

⁸ Die Studierenden sollten eine der vier im Seminar erlernten journalistischen Darstellungsformen auswählen und in der klassischen Form ein journalistisches Printprodukt recherchieren und verfassen.

Die dadurch implizit erfragte Bewertung der offenen, flexiblen Lernsituationen (Arnold et al., 2015; Schulmeister, 2006) wurde damit zwar nicht durchgängig so positiv wie die Gruppenarbeit, aber insgesamt immer noch positiv beurteilt.

4.6 Vergleich der Online-Befragungen

Der Vergleich zur ersten Online-Befragung zeigte, dass die Studierenden ihr theoretisches Wissen in allen Bereichen nach eigener Einschätzung deutlich verbessert hatten. 40 Studierende (93 %) gaben am Semesterende an, sich sehr gut oder gut mit der Reportage auszukennen, 41 Studierende (95 %) sahen das beim Feature genauso. 24 Seminarteilnehmende (56 %) schätzten ihr theoretisches Wissen bei der Magazingeschichte am Semesterende sehr gut bzw. gut ein und 37 Studierende (86 %) bestätigten das beim Porträt.

Auch praktisch hatte sich nach eigener Einschätzung die Kompetenz verbessert. 32 Studierende (74 %) gaben sehr gute bis gute praktische Kenntnisse bei der Reportage, 28 Studierende (65 %) beim Feature und 27 Studierende (63 %) beim Porträt an. Bei der Magazingeschichte waren es nur noch acht Studierende (18 %), die ihr praktisches Wissen als schlecht oder sehr schlecht einschätzten.

4.7 Gruppenfeedback und Notenspiegel

Diese positiven Ergebnisse wurden auch durch zwei Gruppenfeedbacks am Ende des Semesters bestätigt. In der letzten Seminarsitzung im WS 2020/21 wurden dazu die Studierenden in einer Zoom-Sitzung zur heterogenitätssensiblen, digitalen Lehre in dem Semester befragt. Zwölf Studierende äußerten sich in Wortbeiträgen. Sechs Mal wurde dabei auf den zeitlichen Aspekt Bezug genommen. Es wurde positiv erwähnt, dass die Zeit selbst eingeteilt werden konnte und der zeitliche Verlauf insgesamt positiv gewesen sei. Zwei Studierende wünschten sich eine kürzere Bearbeitungszeit, wobei vier Studierende auch explizit Aufgabenniveau, -mischung und -volumen als positiv bewerteten. Fünf Mal wurde zudem auch erwähnt, dass diese Form der digitalen Lehre sehr passend gewesen sei bzw. Spaß gemacht habe und nach eigener Einschätzung zu einem deutlichen Lernerfolg bezogen auf die journalistischen Darstellungsformen sowie die Arbeit auf der Lernplattform Moodle geführt habe.

Auch im Notenspiegel bestätigt sich dieser positive Eindruck durch eine leichte Verbesserung der Noten, die für das Erstellen einer narrativen Darstellungsform vergeben wurden.⁹ Der Notendurchschnitt für die Teilleistung des Erstellens einer narrativen Darstellungsform im WS 2019/20 war 2,25; im WS 2020/21 war er 2,2.

5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Das Ziel dieses Lehr-Forschungs-Projektes war es erstens, herauszufinden, inwieweit sich theoretisches und praktisches Vorwissen sowie die Motivation der Studierenden, zu ausgewählten journalistischen Darstellungsformen etwas zu lernen bzw. ihr Wissen weiterzugeben, zu Beginn des WS 2020/21 bei den Studierenden unterschieden haben. Die Forschung zeigt bezogen auf die Ausgangslage zu Semesterbeginn zwei, die Heterogenität betreffende zentrale Aspekte auf:

1. Die Studierenden schätzten ihre theoretischen Fachkenntnisse und das Vorwissen sowie die praktische Erfahrung in der Umsetzung der journalistischen Darstellungsformen insgesamt sehr heterogen ein. Dabei belegen die Ergebnisse, dass die eigene Einschätzung der Studierenden nicht in allen Fällen mit den erhobenen Kompetenzen deckungsgleich war, da die Studierenden ihre Kompetenzen und ihr Wissen sowohl über- als auch unterschätzten.
2. Die Lern- und Lehrmotivation der Studierenden, etwas über ausgewählte journalistische Darstellungsformen zu lernen bzw. eigenes Wissen weiterzugeben, war zu Beginn des Semesters

⁹ Die Gruppenarbeit wurde im untersuchten Semester erstmals durchgeführt und war demnach im WS 2019/20 noch kein Teil der Prüfungsleistung. Im WS 2019/20 umfasste die Prüfungsleistung noch umfassendere Analyseaufgaben. Insgesamt ergab sich im WS 2019/20 ein Notendurchschnitt von 2,08 und im WS 2020/21 von 1,93.

ebenfalls heterogen ausgeprägt. Vor allem bei einzelnen Darstellungsformen war eine unterschiedlich starke Motivation festzustellen.

Zweitens hatte dieses Lehr-Forschungs-Projekt zum Ziel zu klären, inwieweit die Kompetenzen, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten und selbstständig vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten, mittels einer heterogenitätssensiblen Lehre im digitalen Raum im WS 2020/21 im Seminar erworben wurden, um damit die als Lernziele angestrebten Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen und neues Wissen zu erlangen. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass durch die Umsetzung einer heterogenitätssensiblen, digitalen LV die angestrebten Kompetenzen in einer Gruppe zusammenzuarbeiten und selbstständig vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten, erworben wurden. Durch die Arbeit in kleinen, differenzierten Gruppen, bei der Übernahme von Lehrfunktionen sowie die intensive Betreuung und Kommunikation und Implementierung von offenen Lernsituationen haben die Studierenden neue fachliche, methodische, Selbst- und Sozialkompetenzen erlernt. Die Arbeit in Gruppen, in einer durch die Corona-Pandemie bedingten Zeit der beschränkten sozialen Interaktionen, hatte den Vorteil, dass Studierende dennoch miteinander in Kontakt gekommen sind. Dieser Faktor ist auch vor dem Hintergrund verschiedener Studierendenbefragungen wichtig, die die Relevanz des sozialen Kontakts zu Mitstudierenden – auch für die Motivation von Studierenden – feststellten (u. a. Paulus, 2021; Schneider, 2021; Deimann et al., 2020).

Der Notenspiegel und das Feedback der Studierenden zur hier vorgestellten heterogenitätssensiblen Lehre bestätigten den Erwerb der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, womit auch die Erkenntnis einhergeht, dass es keine negative Veränderung im Laufe des Semesters bezogen auf Lernverhalten und die Lernmotivation gegeben hat. Diese positiven Ergebnisse in Bezug auf die studentische Motivation sind besonders zu beachten, da auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen während der Corona-Pandemie die Aktivierung der Lernenden als „größte Herausforderung“ (Paulus, 2021, S. 188) gesehen wurde.

Mit Blick auf die Ergebnisse des Lehr-Forschungs-Projekts und unter Rückbezug auf die eingangs formulierten Herausforderungen durch die Heterogenität der Studierenden lässt sich zusammenfassend sagen, dass die hier untersuchte heterogenitätssensible, digitale Gestaltung der LV drei wesentliche Vorteile geboten hat:

1. Es wurden durch die Arbeit in nach Kompetenzen und Motivation differenzierten Gruppen ein für die Studierenden passendes fachliches Anforderungsniveau und ein individuell angepasster Stoffumfang geboten.
2. Für die Studierenden wurde durch die verschiedenen Arbeitsphasen ein auf die heterogenen Kompetenzen angepasstes und teils selbst zu steuerndes Tempo der Stoffvermittlung gewählt.
3. Dadurch gab es im Semesterverlauf keinen negativen Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernmotivation der Studierenden.

Diese in Teilen offene und flexible Gestaltung der Lernsituationen war Vorteil und Nachteil zugleich, wenn nicht nur die flexible Gestaltung des Lernens möglich ist, sondern gleichzeitig eine hohe Selbstständigkeit der Lernenden gefordert wird. Auch die Forschung rund um die Veränderungen und Digitalisierung der Lehre während der Corona-Pandemie von Kreidl & Dittler (2021) belegt, dass Studierende zwar viele Freiheiten durch Online-Lehre erlebt, jedoch auch Schwierigkeiten bezüglich der Selbstorganisation bei der Online-Lehre gesehen haben. Umso wichtiger waren die Strukturierung, intensive Betreuung und Kommunikation durch die Lehrende in dem Lehr-Forschungs-Projekt. Eine Studie zur Distanzlehre im Zuge der Corona-Pandemie von Greimel-Fuhrmann et al. (2021) bestätigt, dass auch aus Sicht von Lehrenden sowohl die sozial-interaktive Komponente relevant für Lernprozesse und -fortschritte als auch die Kommunikation mit Studierenden entscheidend für die Qualität der Lehre sei. Dass eine persönliche Betreuung gerade in der Corona-Pandemie Studierenden fehlte, belegen Ergebnisse von Brunner (2021.) Diesbezüglich lässt sich aus Lehrendenperspektive ergänzen, dass die Implementierung der heterogenitätssensiblen, digitalen Lehre (zumindest bei kleinen und mittelgroßen LV) zwar aufwandsrealistisch umzusetzen ist; jedoch durch

die intensive Betreuung der einzelnen Gruppen und in den Selbstlernphasen einerseits und die Vorbereitung zur Ausdifferenzierung der Lerngruppen andererseits die Umsetzung für Lehrende bei LV mit hohen Teilnehmendenzahlen eher ungeeignet ist. Die hier vorgestellte heterogenitätssensible, digitale Gestaltung hat aber dennoch das Potenzial, auf andere LV übertragen zu werden. Eine Umsetzung von (Teilen der) Lehre in kleinen, differenzierten Gruppen innerhalb von LV, in denen sich Studierende selbst Inhalte erarbeiten, um später eine digitale Lehrfunktionen zu übernehmen, kombiniert mit intensiver Kommunikation und Begleitung im Prozess bei einer gleichzeitig offenen, flexiblen Lernsituation in virtuellen Umgebungen ist für eine Vielzahl von kleinen und mittelgroßen LV vorstellbar. Sie passt bei LV, die mehrere (praxisbezogene) Komplexe zu einem Oberthema auf der thematischen Agenda haben. Sie eignet sich zudem bei LV, bei denen viele Studierende bisher durch eine weniger individualistische Kompetenzvermittlung weder (ausreichend) Kompetenzen erworben haben noch im Semesterverlauf eine gleichbleibend hohe Lernmotivation hatten. In diesem Kontext ist anzumerken, dass die Lernmotivation der Studierenden im Semesterverlauf noch weiter untersucht werden könnte, um detailliertere Rückschlüsse auf den Einfluss der heterogenitätssensiblen, digitalen Gestaltung des Seminars auf die Motivation der Studierenden ziehen zu können.

Bei den Ergebnissen muss einschränkend beachtet werden, dass es als problematisch gesehen werden kann, dass sich Teile der Ergebnisse auf die Selbsteinschätzung der Studierenden stützen. So kann eine Wissensweitergabe der Studierenden auch deswegen von ihnen zu Beginn des Semesters nicht angestrebt worden sein, weil sie noch kein umfassendes Wissen zu der jeweiligen Darstellungsform hatten, und dies wäre dann nicht grundsätzlich als mangelnde Motivation zu interpretieren. Dafür spricht auch, dass besonders bei den Darstellungsformen, bei denen die Studierenden insgesamt ihr eigenes Vorwissen und ihre eigene Vorerfahrung eher schlechter oder schlecht einschätzten – trotz besserer Ergebnisse bei der tatsächlichen Wissensabfrage –, auch die Motivation geringer war, Wissen anderen zu vermitteln. Auch die Steigerung des Fachwissens am Ende des Semesters ist eine subjektive Selbstbeurteilung, die jedoch von der objektiven Benotung der Leistungen bestätigt wurde. Die Ergebnisse spiegeln daher u. a. auch die Notwendigkeit für weitere, vertiefende Untersuchungen wider, um die Erkenntnisse zur Umgestaltung der Lehre als Inverted Classroom Model und der nach Kompetenzen und Motivation ausdifferenzierten Gruppenarbeitsphase auf Signifikanz zu überprüfen. Zudem wäre es auch denkbar, diese Untersuchungen um einen Vergleich zwischen einem heterogenitätssensiblen, digitalen und einem heterogenitätssensiblen, in Präsenzlehre gestalteten Seminar zu ergänzen. Solche vertiefende Forschung könnte zeigen, inwiefern die Gruppenarbeit vom digitalen Format profitiert und ob die Konzeption explizit als E-Learning-Arrangements zur heterogenen Lernendenschaft besonders gut passt. So könnte Aufschluss darüber erlangt werden, ob diese Gestaltung eines Seminars, die Position von Arnold et al. (2015), dass Heterogenität *auch* in der digitalen Lehre didaktisch positiv genutzt werden kann, um den Aspekt, dass Heterogenität mit bestimmten Methoden *vor allem* in der digitalen Lehre didaktisch positiv genutzt werden kann, ergänzt werden.

Literatur

- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83–97. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1602_3
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman. [Nachdr.]
- Arnold, P., Kilian, L. Thilloßen, A. & Zimmer, G. (2015). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (4. erweiterte Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M. & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. Aufl.). Open University Press.
- Brendel, S., Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. utb.
- Brunner, G. (2021). Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 71–87). Springer.
- Deimann, M., Friedrich, J.-D., Neubert, P. & Stelter, A. (2020). *Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung?*. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf
- Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Springer VS.
- Greimel-Fuhrmann, B., Riess, J., Loibl, T. & Schuster, S. (2021). Lehren aus der Distanzlehre ziehen – eine Interviewstudie zur Distanzlehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 89–103). Springer.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, W. B. Gierke & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Waxmann.
- Huber, A. A., Konrad, K. & Wahl, D. (2011). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, 5(2), 33–46.
- Kallus, K. W. (2016). *Erstellung von Fragebögen* (2. Aufl.). Facultas.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). de Gruyter.
- KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kreidl, C. & Dittler, U. (2021). Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 15–35). Springer.
- Lachner, A., Hoogerheide, V., van Gog, T. & Renkl, A. (2022). Learning-by-teaching without audience presence or interaction: When and why does it work?. *Educational Psychology Review*, 34(2), 575–607.
- Mayer, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Paulus, S. (2021). Das Corona-Semester an der Hochschule Mannheim. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 179–189). Springer.
- Pasternack, P. & Wielepp, F. (2013). Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. *die hochschule. HoF-Handreichungen*, 2, 66–69. https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2/17_Pasternack.pdf
- Quade, S. (2017, 13. Februar). *Blended Learning in der Praxis: Auf die richtige Mischung aus online und Präsenz kommt es an*. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/blended-learning-praxis>
- Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2017). *Medieneinsatz in der Hochschullehre. Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung* [Publikation im Rahmen des Forschungsverbundprojektes „You(r) Study. Eigensinniges Studieren im digitalen Zeitalter“]. Universität zu Köln. <https://10.13154/rub.105.94>
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz.
- Rummler, M. (2012). Aspekte innovativen Lernens. In M. Rummler (Hrsg.), *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen* (S. 13–45). Beltz.
- Schäfer, A. M. (2012). Das Inverted Classroom Model. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz* (S. 3–12). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schneider, G. (2021). Von 0 auf 10 in 25 Jahren und von 10 auf 100 in zwei Wochen: E-Learning an der Universität Freiburg. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 149–158). Springer
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. Oldenbourg Verlag.

- Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*. 23(2), 6–21. <http://doi.org/10.25656/01:16235>
- Ulrich, I., Wenzel, S. F. C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153–167). utb.
- Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). utb.
- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Akademische Verlagsanstalt.
- Wild, E., & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Raabe.

Autorin

Anna-Carina Zappe. TU Dortmund, Institut für Journalistik, Dortmund, Deutschland;
E-Mail: annacarina.zappe@tu-dortmund.de



Zitiervorschlag: Zappe, Anna-Carina (2023). Digitales Lernen und Lehren als Chance für heterogene Lerngruppen. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023, DOI: 10.3278/HSL2313W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre