

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ  
ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK

UNTERRICHTSQUALITÄT IM VIRTUELLEN RAUM.  
EIN E-SCHREIBSEMINAR IM BEREICH ZEITGESCHICHTE

Abschlussarbeit zur Erlangung des Diploms  
in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

Unter der Leitung von Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Elisabeth HAAS  
Bereich Zeitgeschichte, Universität Freiburg  
2021

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Abschlussarbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Lehren und Lernen: Theorien und Konzepte</b> .....	<b>6</b>
2.1	<i>Merkmale von Unterrichtsqualität</i> .....	6
2.2	<i>Unterricht im virtuellen Raum</i> .....	9
2.3	<i>Praxisbeispiel: Schreibseminar</i> .....	12
<b>3</b>	<b>Unterrichtsqualität: Merkmale und Praxisbeispiele</b> .....	<b>16</b>
3.1	<i>Klassenführung</i> .....	16
3.1.1	Rezeption .....	16
3.1.2	Reflexion .....	17
3.1.3	Aktion .....	17
3.2	<i>Klarheit und Strukturiertheit</i> .....	18
3.2.1	Rezeption .....	18
3.2.2	Reflexion .....	20
3.2.3	Aktion .....	21
3.3	<i>Konsolidierung, Sicherung</i> .....	21
3.3.1	Rezeption .....	21
3.3.2	Reflexion .....	22
3.3.3	Aktion .....	22
3.4	<i>Aktivierung</i> .....	23
3.4.1	Rezeption .....	23
3.4.2	Reflexion .....	24
3.4.3	Aktion .....	25
3.5	<i>Motivierung</i> .....	27
3.5.1	Rezeption .....	27
3.5.2	Reflexion .....	28
3.5.3	Aktion .....	29
3.6	<i>Lernförderliches Klima</i> .....	30
3.6.1	Rezeption .....	30
3.6.2	Reflexion .....	31
3.6.3	Aktion .....	32
3.7	<i>Schülerorientierung</i> .....	32
3.7.1	Rezeption .....	32
3.7.2	Reflexion .....	33
3.7.3	Aktion .....	33
3.8	<i>Kompetenzorientierung</i> .....	34
3.8.1	Rezeption .....	34
3.8.2	Reflexion .....	34
3.8.3	Aktion .....	35
3.9	<i>Passung</i> .....	37
3.9.1	Rezeption .....	37
3.9.2	Reflexion .....	38
3.9.3	Aktion .....	39
3.10	<i>Angebotsvielfalt</i> .....	40
3.10.1	Rezeption .....	40

3.10.2	Reflexion .....	41
3.10.3	Aktion.....	41
<b>4</b>	<b>Schlussfolgerung .....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>Reflexion zum Lernprozess.....</b>	<b>44</b>
<b>7</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>45</b>
<b>8</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>47</b>
<b>9</b>	<b>Appendix.....</b>	<b>48</b>
	<i>Appendix 1 .....</i>	<i>48</i>
	<i>Appendix 2 .....</i>	<i>49</i>
	<i>Appendix 3 .....</i>	<i>50</i>
	<i>Appendix 4 .....</i>	<i>52</i>
	<i>Appendix 5 .....</i>	<i>53</i>
	<i>Appendix 6 .....</i>	<i>54</i>
	<i>Appendix 7 .....</i>	<i>55</i>
	<i>Appendix 8 .....</i>	<i>56</i>
	<i>Appendix 9 .....</i>	<i>57</i>
	<i>Appendix 10.1 .....</i>	<i>58</i>
	<i>Appendix 10.2 .....</i>	<i>59</i>

## 1 Einleitung

*Sag es mir, und ich werde es vergessen.  
Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten.  
Lass es mich tun, und ich werde es können. (Konfuzius)*

Was ist guter Unterricht? Folgt man dem Zitat von Konfuzius, so entscheidet sich die Frage nach der Unterrichtsqualität mit Blick auf die angewendeten Methoden. Im letzten Jahrhundert haben Studienpläne dagegen den guten Unterricht über die Definition von Lehrinhalten vorgenommen. Seit der Jahrtausendwende nun sind die Lehrziele<sup>1</sup> verstärkt in den Fokus von pädagogischer Forschung, Lehrtätigkeit und nicht zuletzt auch in den Fokus der öffentlichen Debatte gerückt: Unterrichtsqualität wird seither zunehmend über Begriffe wie Bildungsstandards und Kompetenzorientierung definiert und überprüft.

Diese Entwicklung lässt sich nicht nur auf Ebene der Volksschule beobachten, wo mit dem Lehrplan 21 die Orientierung an Bildungsstandards zum Rückgrat der Lehrtätigkeit erhoben wurde, sondern auch im Bereich der Hochschuldidaktik. Das zeigt sich etwa, wenn sich die hochschuldidaktische Weiterbildung der Universität Zürich zum Ziel setzt, die Teilnehmenden darin zu schulen, «ihre Lehrveranstaltung entlang des *Constructive Alignment* aktivierend und kompetenzorientiert [zu] planen.»<sup>2</sup>

Solche Studienbeschreibungen zeugen von einer Akzentverschiebung in der Pädagogik weg von inhaltlichen Vorgaben und von der traditionellen Methodenorientierung hin zu einer «auf mehrdimensionale Outcome-Variablen gerichtete Fähigkeits- und Wissensbildung»<sup>3</sup>. Guter Unterricht beschränkt sich nach diesem Verständnis nicht auf die Vermittlung von Fachwissen und auch nicht auf die Anwendung einer bestimmten Unterrichtsmethode. Vielmehr soll der Unterricht methodisch vielfältig und inhaltlich handlungsorientiert sein. Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden stehen dabei in enger Wechselbeziehung zueinander (vgl. Abb. 1). Die allgemeine Zielorientierung des guten Unterrichts ist dabei der Erwerb von Kompetenzen, die den Transfer von erworbenem Wissen und Handeln in die berufliche Alltagswelt ermöglichen. Der Lehr- und Lernprozess wird somit verstärkt vom Ende her gedacht. Gleichzeitig wird Unterrichtsqualität leichter messbar durch die Überprüfung der erworbenen Bildungsstandards. Daher besteht

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit bevorzuge ich den Begriff der *Lehrziele* gegenüber jenem der *Lernziele*, da ich als Dozierende die Ziele des Unterrichts festlege. Lehrziele lassen sich teilweise an die Erwartungen der Studierenden anpassen. Demgegenüber bezieht sich der Begriff *Lernziele* auf die Studierendenperspektive. Im besten Fall sind Lehr- und Lernziele deckungsgleich. Vgl. dazu Reinmann Gabi, Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design, in: Ebner Martin/Schön Sandra (Hg.), L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, Frankfurt a. M. 2013, [1–12], hier: 7, online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T\\_2013\\_Reinmann\\_Didaktisches\\_Handeln.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf) (12.9.2017).

<sup>2</sup> Universität Zürich, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Grundkurs Hochschullehre, Zürich 2020, online: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/Grundkurs.html> (17.11.2020).

<sup>3</sup> Reusser Kurt, Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32/3 (2014), S. 326, online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13873/pdf/BZL\\_2014\\_3\\_325\\_339.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13873/pdf/BZL_2014_3_325_339.pdf) (17.11.2020).

zuweilen die Tendenz, den Prüfungserfolg der Lernenden oder die Resultate von Studierendenumfragen als massgeblichen Gradmesser von Unterrichtsqualität zu betrachten.<sup>4</sup>

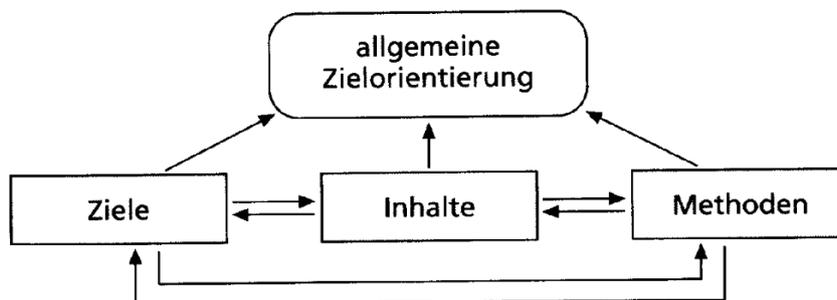


Abb. 1: Ziel-Inhalt-Methode-Relation

Mit dem Lockdown im Frühjahr 2020 wurde der Unterricht an den Universitäten von einem Tag auf den anderen in den virtuellen Raum verlegt. Dadurch hat sich das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren von Unterrichtswirksamkeit urplötzlich verschoben: der didaktische Kontext war ein veränderter, die Klasse war auf einmal eine virtuelle, bewährte Unterrichtsmethoden liessen sich nicht mehr sinnvoll anwenden. Für die Studierenden einschneidend war, dass die Lernumgebung sich augenblicklich auf das eigene Studierzimmer beschränkte; der Austausch zwischen Dozent\*innen und Studierenden sowie die Beziehungen unter den Studierenden fielen teilweise weg oder mussten neu gedacht werden.

Unter diesen veränderten Umständen hat sich der Fokus weg vom Output wieder verstärkt auf die Prozessebene des Unterrichts gelenkt: Wie kann qualitativ hochstehender Unterricht im virtuellen Raum stattfinden? Welche Tools, Möglichkeiten und Methoden gibt es, um den Unterricht auch *à distance* abwechslungsreich zu gestalten? Wie kann verhindert werden, dass Lernen zu einer einsamen Tätigkeit wird? Wie können Studierendenbedürfnisse sichtbar gemacht werden und wie lässt sich angemessen auf diese Bedürfnisse reagieren? Wie können Lehrende präsent sein und den Lernprozess begleiten?

In seinem Werk zu Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität schlägt Andreas Helmke zehn fachübergreifende Merkmale von Unterrichtsqualität vor: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Passung und schliesslich Angebotsvielfalt. In meiner Diplomarbeit möchte ich der Frage nachgehen, wie sich diese Qualitätsvariablen in den Fernunterricht übertragen lassen.

Dabei gehe ich so vor, wie Helmke das in seinem Zyklus erfolgreicher Unterrichtsentwicklung vorschlägt<sup>5</sup>: In einem ersten Schritt werde ich die Merkmale von Unterrichtsqualität zunächst beschreiben (Rezeption), um im zweiten Schritt darzulegen, was das in einem e-Learning-Setting bedeuten kann (Reflexion). Und schliesslich werde ich anhand eines Praxisbeispiels aufzeigen, wie sich diese Konzepte auf meinen Unterricht übertragen lassen (Aktion).

<sup>4</sup> Franz E. Weinert versteht Kompetenzen durchaus nicht nur inhalts- sondern auch prozessbezogen. Vgl. dazu Weinert Franz E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 27.

<sup>5</sup> Helmke Andreas, Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, Landau/Pfalz 2007, 14, online: [https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf) (15.11.2020).

Als Praxisbeispiel dient mir ein Schreibseminar für Studienanfänger\*innen im Fach Zeitgeschichte.<sup>6</sup> Dabei erscheint mir dieses Beispiel in dreierlei Hinsicht interessant: Zum einen steht Schreiben im Verruf, eine einsame Tätigkeit zu sein. Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit hingegen habe ich stets versucht aufzuzeigen, dass ein professioneller Umgang mit dem Schreiben gerade des Ausbruchs aus der Isolation bedarf. Schreiben soll durchaus eine interaktive Angelegenheit sein. Insofern stellt sich die Frage, wie in einem Setting, wie wir es im Zuge des Lockdowns hatten, gemeinschaftliches Schreiben und ein Austausch über das Schreiben möglich ist. Zum anderen ist die Schreibkompetenz gerade bei Absolvent\*innen eines Geschichtsstudiums zentral: Die Kompetenz der schriftlichen Vermittlung historischer Inhalte ist relevant für jene Studierenden, die dereinst eine wissenschaftliche Karriere einschlagen wollen. Sie ist aber genauso relevant für Historikerinnen und Historiker, die dereinst fernab vom universitären Wissenschaftsbetrieb eine Anstellung im Museum oder bei der Verwaltung anstreben oder als Lehrerin oder Journalist tätig sein wollen. Und schliesslich ist Schreiben nicht nur Kommunikation mit einem Gegenüber, schreiben ist darüber hinaus auch Beschäftigung mit sich selbst und mit seinen eigenen Gedanken: Beim Schreiben können wir uns Gedanken vergegenwärtigen, Ideen entwickeln und Zusammenhänge erkennen. Schreibkompetenzen zu fördern bedeutet also auch, Lernprozesse und -methoden auf einer Metaebene zu reflektieren.

Die Diplomarbeit ist in zwei Teile gegliedert: In einem ersten Teil werde ich darlegen, was die Unterrichtsforschung zur Lehrqualität zeigt und was im Format des online-Unterrichts zu beachten ist. Ausserdem werde ich hier das pädagogische Szenario des Seminars beschreiben. Im zweiten Teil der Arbeit werde ich dann die einzelnen Variablen von Unterrichtsqualität nach Helmke reflektieren und auf das Praxisbeispiel beziehen.

## 2 Lehren und Lernen: Theorien und Konzepte

### 2.1 Merkmale von Unterrichtsqualität

Die Frage nach dem guten Unterricht ist unpräzise: Aus wessen Perspektive erfolgt die Beurteilung der Unterrichtsqualität? Und woran wird die Unterrichtsqualität gemessen? Die Unterrichtsforschung hat in der Vergangenheit im Wesentlichen drei verschiedene Möglichkeiten zur Bestimmung der Unterrichtsqualität erforscht. Zunächst hat sie das Augenmerk auf die Unterrichtsmethoden gerichtet: Seit dem 19. Jahrhundert sind die Formalstufen des Lehrens und Lernens propagiert worden, die bis heute nicht ausgedient haben. Diese methodenorientierte Beurteilung von Unterricht steht aber zunehmend in der Kritik. Sie richtet sich gegen die Rigidität der Formalstufen, denn obwohl Lehre geplant sein muss, soll sie gleichsam flexibel bleiben und auf situative Veränderungen und individuelle Bedürfnisse einzelner Lernender im Unterricht reagieren können. Eine verstärkt prozessorientierte Beurteilung von Unterrichtsqualität geht

---

<sup>6</sup> Brigitta Sticher-Gil weist zurecht darauf hin, dass sich eine ganzheitliche Hochschuldidaktik zum Ziel setzen muss, das ganze Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis abzudecken und die beiden Pole miteinander zu verbinden. (Sticher-Gil Brigitta, Chancen und Risiken ganzheitlicher Lehr- und Lernformen an der Hochschule, in: Hug Theo (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Baltmannsweiler 2001, 266–280, hier: 266.) Diesem Grundsatz ist auch mein Schreibseminar verpflichtet, wenn wissenschaftliche Fragen zur Globalgeschichte als Grundlage für die Textredaktion dienen. In dieser Arbeit wird der Fokus aber weniger auf den Aspekten des Unterrichts liegen, die der Vermittlung von Fachwissen dienen, da die Vermittlung und Vertiefung von Fachwissen vor allem über Lektüretexte und virtuelle Diskussionen erfolgt. Bei der Förderung von sozialen und berufsbezogenen Kompetenzen wie die Techniken und Methoden rund ums Schreiben dagegen kommen interaktive Lehr- und Lernmethoden zum Zug. Diese interessieren mich im Zusammenhang mit e-Teaching besonders, da hier die Herausforderungen und Möglichkeiten des Fernunterrichts besonders zu Tragen kommen.

dagegen davon aus, dass Unterricht einer Reihe von wissenschaftlich fundierten Prinzipien folgen muss, um qualitativ gut zu sein. Demgegenüber misst die empirische, evidenzbasierte Beurteilung von Unterrichtsqualität den Erfolg des Lehrangebots an den *learning outcomes*. Helmke schlägt vor, dass bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität sowohl Prozess- als auch Produktqualität mit einfließen sollten. Eine Definition des guten Unterrichts, die diesem Anspruch gerecht wird, misst die Unterrichtsqualität entsprechend daran, ob sie erfolgreich und nachhaltig Lernprozesse initiiert.<sup>7</sup> Im Idealfall soll Unterricht gut und wirkungsvoll sein. Dabei hält Helmke aber fest, dass der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und spezifischen Wirkungen niemals deterministisch, sondern immer nur probabilistisch ist, denn Lernen findet stets in einem komplexen Setting mit multiplen Einflussfaktoren statt.<sup>8</sup> Zunächst begleiten und gestalten verschiedene Akteure diesen Lernprozess aktiv oder passiv mit: neben dem Schüler sind dies die Lehrperson, die Komiliton\*innen und Personen aus dem familiären Umfeld. Ferner findet Lernen in einem weiteren kulturellen, didaktischen und bildungspolitischen Kontext statt. Dieser prägt etwa die Vorstellung dessen, was wirkungsvolles Lernen ist, oder bestimmt die verfügbaren Ressourcen des Unterrichts. Der Anteil der Lehrperson am Lernerfolg besteht einerseits in ihrer Persönlichkeit und Expertise und andererseits in ihrem Unterrichtsangebot. Dabei werden die personalen Merkmale der Lehrperson wie etwa ihr Selbstkonzept, ihre Werte und das fachdidaktische Wissen nicht als eigentliche Aspekte der Unterrichtsqualität betrachtet. Das ist insofern interessant, als dies bedeutet, dass ein gutes Unterrichtsangebot nicht abhängig ist von der Disposition der Lehrpersonlichkeit und entsprechend Gegenstand eines Optimierungsprozesses sein kann, ganz unabhängig von anderen Aspekten des Lehr-Lern-Prozesses.

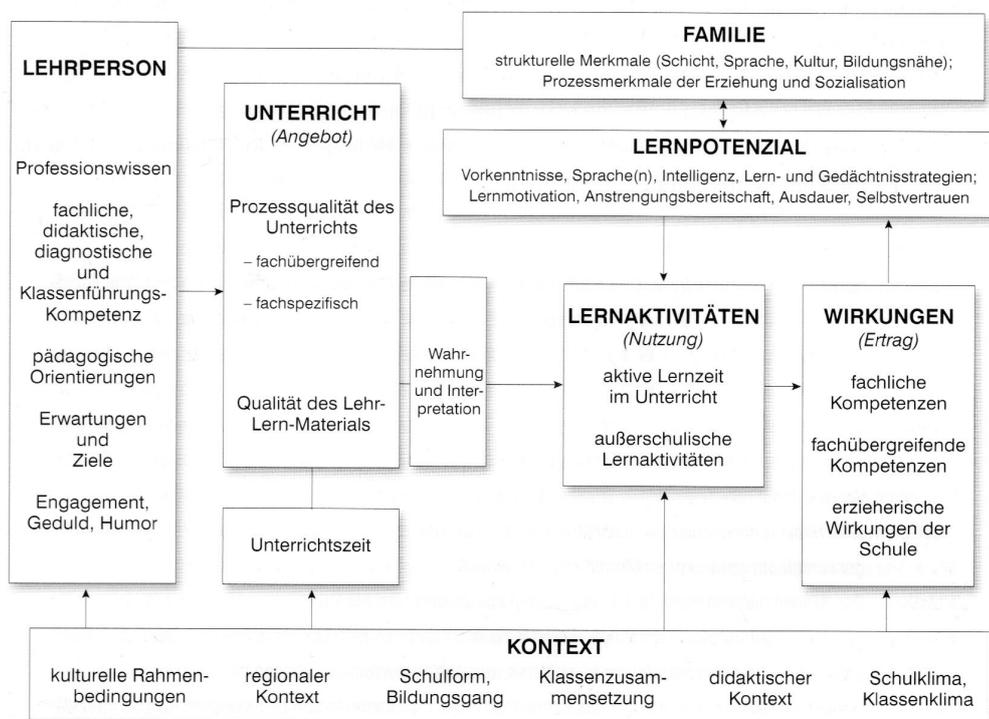


Abb. 2: Modell der Unterrichtswirksamkeit von Andreas Helmke

<sup>7</sup> Helmke Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2015, 18-25, 83f.

<sup>8</sup> Helmke 2015, 23.

Dieses vielfältige Zusammenspiel verschiedener Faktoren hat Helmke in seinem Angebot-Nutzungs-Modell sehr anschaulich dargestellt (vgl. Abb. 2). Das Modell macht deutlich, dass es einer Anpassung des Unterrichtsangebots bedarf, sobald sich der Kontext verändert, in dem Unterricht stattfindet. Wenn also die universitäre Lehre vom Präsenz- in den Fernunterricht verlagert wird, bedarf es entsprechender Anpassungen beim Lehrangebot.

Mit dem Begriff des «Angebots» verweist Helmke auf die konstruktivistische Dimension des Lehr-Lern-Prozesses:

*«Das unterrichtliche Angebot führt nicht notwendigerweise direkt zu den Wirkungen [...] sondern seine Wirksamkeit für das Lernen hängt von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ab: (1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Massnahmen von Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und wie sie interpretiert werden, sowie (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (auf den Willen bezogenen) Prozessen sie auf Schülerseite führen.»<sup>9</sup>*

Das Angebots-Nutzungs-Modell zeigt auf, dass es keine stabile Pfadabhängigkeiten zwischen Komponenten des Unterrichts und dem Lernerfolg gibt. Ebenso wenig hat die Forschung einheitliche Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung entwickelt, die in ein «Unterrichtsrezept»<sup>10</sup> übertragen werden könnten. Allerdings gibt es sehr wohl wissenschaftlich begründete Merkmale des wirkungsvollen Unterrichts. Empirische Studien wie TIMSS, PISA, die Münchner- oder die Hattie-Studie haben wesentliche Aspekte des erfolgreichen Unterrichts aufgeschlüsselt. Vor diesem Hintergrund schlägt Helmke zehn fachübergreifende Qualitätsbereiche vor, die der Diagnose und Verbesserung des Unterrichts dienen können<sup>11</sup>:

<b>Merkmal</b>	<b>Zweck</b>
1. Klassenführung	Positives Lernumfeld herstellen
2. Klarheit und Strukturiertheit	
3. Konsolidierung und Sicherung	
4. Aktivierung	
5. Motivierung	Lernbereitschaft fördern
6. Lernförderliches Klima	
7. Schülerorientierung	
8. Kompetenzorientierung	Lernziele berücksichtigen
9. Passung	Unterschiedliche Bildungsziele, fachliche Inhalte und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen
10. Angebotsvariation	

Die Relevanz der einzelnen Merkmale ist wissenschaftlich und bildungspolitisch begründet. Es gibt aber keine einheitliche Theorie, aus der sich diese zehn Merkmale so ableiten liessen. So etwa könnten die einzelnen Merkmale weiter aufgefächert oder aber unter weiter definierten Begriffen zusammengefasst werden.<sup>12</sup> Ferner sind die zehn Merkmale Helmkes fachübergreifend gedacht. Entsprechend lässt es sich sehr gut auf verschiedene Altersstufen, Lehr-Lern-Situationen und Fachbereiche anwenden.

Das Modell orientiert sich an Hatties Prinzip des lehrergesteuerten aber schülerorientierten Unterrichts. Ein Vorteil gegenüber anderen Modellen ist, dass das Modell mit seinen zehn Merk-

<sup>9</sup> Helmke 2015, 71.

<sup>10</sup> Helmke 2015, 170.

<sup>11</sup> Helmke 2015, 168–172.

<sup>12</sup> Helmke 2015, 169.

malen übersichtlich gehalten ist. Im Vergleich dazu sind etwa die «30 Schritte zu einer lernwirksamen Unterrichtspraxis» von Inez De Florio-Hansen<sup>13</sup> stärker in der Form einer Unterrichtsanleitung gehalten. Obwohl inhaltlich durchaus vergleichbar mit jenem von Helmke, ist das Modell von De Florio-Hansen detaillierter, erscheint dadurch aber auch rigider. Die «30 Schritte» sind als «praxisorientierte Anleitung»<sup>14</sup> gedacht. Helmkes Modell lässt demgegenüber mehr Freiheiten zu und soll mehr Anstoss zur Reflexion sein, denn als Anleitung zur Unterrichtsplanung dienen. Helmke hält denn auch fest, dass seine zehn Merkmale von Unterrichtsqualität Leitlinien sind, die nie allesamt und in maximaler Ausprägung vorhanden sein müssen, damit Unterricht als gut befunden werden kann. Tatsächlich legt auch die Forschung die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte mit ganz unterschiedlichen Mustern der Unterrichtsqualität eine gute Wirkung erzielen können.<sup>15</sup> Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass sich die Relevanz der einzelnen Komponenten des wirkungsvollen Unterrichts im virtuellen Raum gegenüber dem Präsenzunterricht verschiebt.

## 2.2 Unterricht im virtuellen Raum

Laut einer Umfrage der Universität Bern unter ihren Studierenden schneidet die Qualität von virtuellen Lehrveranstaltungen im Vergleich zum Präsenzunterricht weniger gut ab.<sup>16</sup> Die Kritik der Berner Studierenden widerspiegelt nicht bloss ihre momentane Befindlichkeit am Ende des Lockdowns im Sommer 2020, sondern erhält auch Unterstützung von wissenschaftlicher Seite. So kritisiert etwa Ralf Lankau die Digitalisierung des Unterrichts als Trend ohne eigentlichen pädagogischen Mehrwert. In seinem Buch mit dem vielsagenden Titel *Kein Mensch lernt digital* argumentiert er, dass Lernen ein analoger Prozess sei. Dabei sei der Einsatz digitaler Medien im Unterricht nicht nur unwirksam, sondern könne unter Umständen sogar schädlich sein für das Denkvermögen, das Sozialverhalten und die Aufmerksamkeit der Lernenden.<sup>17</sup> Diese Kritik basiert auf einem neueren konstruktivistischen Verständnis von Lernen als eines «Lernens in Beziehungen». Grundlage dieses Ansatzes ist die kommunikationstheoretische Erkenntnis, dass die unmittelbare, zwischenmenschliche Kommunikation den Lernerfolg massgeblich beeinflusst: Lernen beruht ganz wesentlich auf dem Gebrauch von Formen symbolischer Kommunikation wie Sprache oder Bildern, allerdings geht Lernen nie vollständig im Symbolischen auf. Denn die Beziehungsdimension zwischenmenschlicher Interaktionen, etwa der Wunsch nach Bestätigung durch das Gegenüber, ist immanent wichtig für die Lernmotivation. «Daher beinhaltet Lernen immer einen Beziehungsaspekt, auch wenn die Beziehung zu anderen sich mitunter nur in unseren eigenen Köpfen abspielen mögen.»<sup>18</sup> Die neuere konstruktivistische Lerntheorie geht also davon aus, dass die zwischenmenschliche Kommunikation die vermittelten Inhalte stets wesentlich mitprägt und mit zusätzlicher Bedeutung auflädt. Daraus folgt, dass erfolgreicher Fernunterricht Lernen nicht auf die Interaktion mit einem Gerät – dem Computer und seinen digitalen Lernangeboten – reduzieren darf. Vielmehr muss er zwischenmenschliche Interaktion ermöglichen und gezielt fördern.

---

<sup>13</sup> De Florio-Hansen Inez, *Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung*, Darmstadt 2014, 100f.

<sup>14</sup> De Florio-Hansen 2014, Titelseite.

<sup>15</sup> Helmke 2015, 27. Allerdings relativiert Helmke diesen Befund insofern, als er die Merkmale Klassenführung und Klarheit/Strukturierung als massgeblich für die Unterrichtsqualität einstuft. Sie lassen sich kaum durch andere Unterrichtsmerkmale kompensieren (Helmke 2015, 200).

<sup>16</sup> Helmke 2015, 6.

<sup>17</sup> Lankau Ralf, *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*, Weinheim/Basel 2017, 94.

<sup>18</sup> Neubert Stefan/Reich Kersten/Voss Reinhard, Lernen als konstruktiver Prozess, in: Hug Thomas (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, Bd. 1, Baltmannsweiler 2001, 253–265, hier: 258f.

Die Kritik von Lankau ist insofern berechtigt, als sich auch die Forschung beim Thema e-Learning lange Zeit vorwiegend für die technischen Möglichkeiten und für die Entwicklung neuer Tools interessiert und dabei den Menschen teilweise aus dem Blickfeld verloren hat.<sup>19</sup> Während der letzten Jahre nun ist das Bemühen gestiegen, Dozierende und Studierende wieder in den Mittelpunkt von digitalen Bildungsangeboten zu stellen.

Damit aber e-Learning, respektive e-Teaching, erfolgreich ist, bedarf es darüber hinaus eines kulturellen Wandels im Lehren und Lernen: «die traditionellen pädagogischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, die herausgebildeten Kulturen des Lehrens und Lernens sowie die bisher vor allem durch die Lehrenden bestimmten Lehr- und Lernprozesse [müssen] grundlegend verändert»<sup>20</sup> und neu gedacht werden. Geht die Digitalisierung im Unterricht ohne Vollzug dieses kulturellen Wandels vonstatten, so besteht tatsächlich die Gefahr, dass Lehre im virtuellen Raum keine nachhaltigen Lernprozesse initiiert. Worin besteht nun dieser kulturelle Wandel? Und was verändert sich bei der Virtualisierung des Unterrichts?

Beim Wechsel zum Fernunterricht entfallen zunächst die unmittelbaren Begegnungen und mit ihr die den Präsenzunterricht prägende Spontanität. Das bedeutet konkret:

- Die Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden verändern sich: Präsenzlehre kann als «Jonglierakt»<sup>21</sup> verstanden werden, wo die Lehrperson spontan auf Reaktionen, Fragen, Beiträge und nonverbale Gesten von Studierenden reagieren kann und muss (etwa um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu beurteilen und zu lenken).<sup>22</sup> Demgegenüber werden gute Planung und klare, vorausschauende Kommunikation im online-Setting gerade wegen des Wegfalls unmittelbarer Begegnungen umso wichtiger. Das bedeutet ausserdem, dass Lehrpersonen Schülerfeedback sowie Informationen zum Lernfortschritt gezielt einholen müssen, wenn das Unterrichtsangebot die Bedürfnisse der Lernenden angemessen abbilden soll.
- Die Verhältnisse der Lernenden untereinander verändern sich: Im Präsenzunterricht gibt es zahlreiche spontane «Lernangebote» von Peers innerhalb und ausserhalb des Unterrichts in Form von «verbale Parallelaktionen seitens der Schüler [...] teils fachlich – teils privat, teils von der Lehrperson intendiert – teils nicht, teils erwünscht – teils ungerne gesehen.»<sup>23</sup> Graham Nuthall etwa hat gezeigt, dass auf Primarschulstufe nur 14% aller Schüleräusserungen in der Interaktion mit der Lehrperson fallen; demgegenüber erfolgen 69% aller Schüleräusserungen in Gesprächen mit Gleichaltrigen, 15% im Selbstgespräch und 2% sind Singen und Stöhnen.<sup>24</sup> Diese «spontanen Angebote» fallen im Kontext des Fernunterrichts teilweise weg oder werden durch andere ersetzt (z. B. Inputs von Mitbewohner\*innen oder Internet). Da dieser Dialog mit einem Gegenüber

---

<sup>19</sup> Einen Überblick zum Forschungsstand im Bereich e-Learning bietet Jokiaho Annika, Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre, Baltmannsweiler <sup>5</sup>2018, 25–27.

<sup>20</sup> Arnold Patricia et al., Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld <sup>5</sup>2018, 21.

<sup>21</sup> Vgl. dazu Helmke 2015, 21.

<sup>22</sup> Vgl. auch Arnold et al. 2018, 118; Schnerr Bettina, Ist Corona ein Digitalisierungs-Boost für Schweizer Hochschulen?, in: Bildungsmagazin eduwo 2020, online: <https://eduwo.ch/bildungsmagazin/ist-corona-ein-digitalisierungs-boost-fuer-schweizer-hochschulen/> (27.12.2020); Universität Zürich, Seminare virtuell. Tipps & Tricks für die Gestaltung von virtuellen Seminaren mit wenigen Teilnehmer\*innen, Zürich 2020d, 1, online: <https://teaching-tools.uzh.ch/index.php?id=tool&toolId=132> (26.3.2020).

<sup>23</sup> Helmke 2015, 76. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Arnold et al. zu verschiedenen Bildungsräumen und den damit verbundenen spezifischen Anforderungen und Situationen des Lernens: Arnold et al. 2018, 61.

<sup>24</sup> Nuthall Gaham, Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom, in: Biddle Brooce J./Good Thomas L./Goodson Ivor F., International handbook of teachers and teaching, Bd. 2, Dordrecht 1997, 681–768, zit. in: Helmke 2015, 192.

essentiell ist für die erfolgreiche Teilhabe an den jeweiligen Wissenschafts- und Praxisfeldern, muss der Unterricht im virtuellen Raum gezielt Möglichkeiten zur Interaktion schaffen und kooperatives Lernen fördern.<sup>25</sup>

Aufgrund der veränderten zwischenmenschlichen Verhältnisse im online-Format stellt die Universität Zürich in ihren Good Practices zur Digitalen Lehre die Beachtung sozialer Aspekte des Lernens bei der Unterrichtsplanung an oberste Stelle. Die Autor\*innen verstehen darunter das Bemühen, auch im virtuellen Raum eine Gruppe respektive einen Klassenzusammenhalt zu konstituieren, Gruppenarbeiten zu ermöglichen, die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden bewusst zu gestalten, direktes Feedback – individuell oder in der Gruppe – einzuplanen und Classroom Assessment Techniques (CATs) einzusetzen.<sup>26</sup> Auch die Kulturen des Lehrens und Lernens bedürfen im online-Setting einer Veränderung: Der Präsenzunterricht ist stark reguliert und standardisiert. Dieses implizite Wissen über Regeln und Formen des Unterrichts, die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen vertraut sind, entfallen im Fernunterricht und müssen entsprechend explizit durch neue Vereinbarungen ersetzt werden:

- Rollen und Rituale: Im Präsenzunterricht gelten in der Regel eindeutig zugewiesene Rollen und Umgangsformen zwischen Lehrenden und Lernenden.<sup>27</sup> Im Kontext des e-Learnings müssen diese neu definiert werden. Etwa, weil selbstgesteuertes Lernen die direkte Instruktion aus dem Präsenzformat weitestgehend ersetzt. So erhält die Lehrperson im online-Setting verstärkt die Rolle eines Coachs, der den Lernprozess in beratender Funktion begleitet.
- Lehr- und Lernformen: Aus dem Wechsel vom Präsenz- zum Fernunterricht folgt, dass bekannte Lehr- und Lernformen möglicherweise durch andere ersetzt werden müssen, die den veränderten Unterrichtsbedingungen besser Rechnung tragen. An der Universität geläufige Seminarformate etwa, die stark auf Studierendenreferaten basieren, müssen überdacht werden, da längere virtuelle Inputphasen die Studierenden ermüden.
- Kompetenzen: Lehren und Lernen im virtuellen Raum setzt spezifische Kompetenzen voraus, die im traditionellen Unterricht zweitrangig sind. Medienkompetenz, Kompetenzen im Umgang mit technischen Geräten und digitalen Tools<sup>28</sup> sind dabei genauso wichtig wie Fähigkeiten, den eigenen Arbeits- und Lernprozess verstärkt selbst zu steuern.
- Strukturen: Die Strukturen, die für den funktionierenden Präsenzunterricht notwendig sind, werden im online-Setting obsolet. So entfallen ein regulierter Stundenplan und der rhythmisierte Wechsel zwischen Selbststudium und angeleitetem Präsenzunterricht. Gleichzeitig entfällt auch die klare Trennung zwischen Privat und Öffentlich, resp. Studierzimmer und Universität. Fernunterricht schafft so neue Freiheiten: Lehren und Lernen werden ubiquitär, können also grundsätzlich zeit- und ortunabhängig erfolgen. Ausserdem ist auch das Zeitbudget für die einzelnen Lernaktivitäten weniger stark reguliert und kann mühelos den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Entsprechend bedarf es hier gewisser neuer regulatorischer Abmachungen.

---

<sup>25</sup> Arnold et al. 2018, 38–40; vgl. auch Lankau 2017, 99.

<sup>26</sup> Hochschuldidaktik Universität Zürich, Empfehlungen/Good Practice Digitale Lehre, Zürich 2020b, 1f., online: <http://www.teaching.uzh.ch/dam/jcr:3a44e87b-7187-4854-9d1e-c0a7d6b8afe7/Empfehlungen%20digitale%20Lehre.pdf> (5.11.2020).

<sup>27</sup> Vgl. Süß Daniel/Lampert Claudia/Wijnen Christine W., Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 2013, 192.

<sup>28</sup> Jokiahho 2018, 8f.

Insgesamt können die Veränderungen, die Fernunterricht impliziert, Chance und Herausforderung zugleich sein. In jedem Fall aber erfordern die veränderten Umstände ein Umdenken: Die genannten Faktoren müssen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts mitbedacht werden, um erfolgreiches Lernen im virtuellen Raum zu ermöglichen.

### 2.3 Praxisbeispiel: Schreibseminar

Kontext dieser Arbeit sind die Erfahrungen vom Lockdown im Frühjahr 2020, als die gesamte Lehre an den Schweizer Universitäten vom Präsenz- in den Fernunterricht wechselte. Der Lockdown stellt eine Extremsituation dar, die ich hier bewusst gewählt habe, weil ich darin verschiedene Herausforderungen sehe:

- Studierende und Lehrende sind konfrontiert mit einer Situation, die sie so nicht selbst gewählt haben. Es ist also nicht wie beim Fernstudium, wo die Teilnehmer\*innen sich ganz bewusst für ein E-Learning-Setting entscheiden und wo Kriterien wie die Möglichkeit zum asynchronen, ubiquitären Lernen gezielt gesucht werden.
- Da die Lernenden für ihr Studium nicht freiwillig ein online-Format gewählt haben, ist die Frage nach der Lernmotivation und danach, wie Anreize zum Lernen geschaffen werden können, besonders virulent.
- Die Situation im Frühjahr 2020 generiert ein Setting, wo der soziale Austausch auf ein absolutes Minimum begrenzt ist und sich die Frage nach der Ermöglichung zwischenmenschlicher Begegnungen im virtuellen Raum besonders aufdrängt.
- Mit dem Lockdown, der nicht nur die Einführung von Fernunterricht, sondern auch die Schliessung öffentlicher Räume und Einrichtungen generell mit sich bringt, werden die Grenzen zwischen öffentlich und privat in einem nie dagewesenen Ausmass verwischt. Unterricht findet in einem nichtuniversitären Kontext, meist im familiären Umfeld statt.
- Schweizer Hochschulen hatten bis zum Frühjahr 2020 kaum Erfahrungen mit einem derart hohen Virtualisierungsgrad ihrer Veranstaltungen. Die e-Didaktik empfiehlt komplette Virtualisierung lediglich für bestimmte Zielgruppen wie Studienanfänger oder Nebenfachstudierende.<sup>29</sup> Damit wird suggeriert, dass e-Learning-Formate nicht dazu geeignet sind, sich vertieft und kritisch mit einem Forschungsgegenstand auseinanderzusetzen. Dies ist denn wohl auch der Grund, weshalb die FernUni Schweiz, die sich e-Learning auf die Fahne geschrieben hat, das Geschichtsstudium lediglich auf BA-Niveau anbietet, nicht aber auf Stufe MA. So stellt sich die Frage, ob nichtdestotrotz qualitativ hochstehende virtuelle Unterrichtsangebote geschaffen werden können.

Die Veranstaltung, die hier als Analysebeispiel dienen soll, war initial als Präsenzveranstaltung geplant. Das pädagogische Szenario sieht wie folgt aus:

---

<sup>29</sup> Vgl. Jokiahio 2018, 5.

### Pädagogisches Szenario

**Titel der Lehr-Lern-Aktivität:**

Schreibseminar

**Kursbeschreibung**

Das Schreibseminar dient als Ergänzung und Vertiefung zur BA-Vorlesung „Globalgeschichte des langen 19. Jahrhunderts“. Grundlage der Veranstaltung ist Jürgen Osterhammels Buch *Die Verwandlung der Welt*. Das Seminar hilft einerseits, Kompetenzen der kritischen Textlektüre zu vertiefen. Andererseits bietet sie die Gelegenheit, das Schreiben von Rezensionen zu üben. Ziel ist die Vorbereitung auf die Prüfungsrezension, der zur Validierung der Vorlesung dient.

**Curriculare Einordnung**

Das Schreibseminar wird im Rahmen der BA-Studiengänge «Zeitgeschichte» und «Allgemeine Geschichte» (Haupt- und Nebenfach) angeboten.

**Geplante Anzahl ECTS-Punkte:** 3 ECTS

<b>Geschätzte Arbeitsdauer für die Studierenden</b>	synchrone Sitzung: 7 x 2 Wochenlektionen	individuelle Arbeit: 2 h Vor-/Nachbereitung pro Woche
	asynchrone Sitzung: 7x 2 Wochenlektionen	
<b>Ressourcen (Anzahl)</b>	Lehrpersonen: 1	Studierende: 30

### Vorwissen

Die Veranstaltung richtet sich an BA-Studierende im 1. Studienjahr. Die Studierenden verfügen über wenig Vorwissen zu historischem Arbeiten.

### Hauptkompetenzen

Methodenkompetenz	Die Studierenden verbessern ihre Arbeitstechniken in den Bereichen Leseverständnis, Textanalyse und wissenschaftliches Schreiben.
Fachkompetenz	Die Studierenden verbessern ihre Fähigkeit der wissenschaftlichen Argumentation. Die Studierenden verbessern ihre Schreibkompetenzen. Die Studierenden lernen Formen der textuellen Geschichtsvermittlung an ein breiteres Publikum kennen; sie können eine Rezension verfassen.
Sozialkompetenz	Die Studierenden verbessern ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit in Kleingruppen; sie verfassen Texte gemeinschaftlich. Die Studierenden können ein konstruktives Peerfeedback geben.
Personale Kompetenz	Die Studierenden können ein Peerfeedback einfordern. Die Studierenden können eine kritische Rückmeldung entgegennehmen und auf dieser Grundlage ihre Texte weiterentwickeln.

### Lehrziele

Die Lehrveranstaltung hat zum einen die theoretische Reflexion über wissenschaftliches Schreiben zum Ziel. Zum anderen soll der Kurs Raum bieten für praxisorientiertes Üben und Experimentieren. Daraus lassen sich folgende Lehrziele ableiten:

- Die Studierenden erwerben ein gutes Leseverständnis von wissenschaftlichen Texten. Sie können die Lektüre auf die wichtigsten Thesen herunterbrechen. (Taxonomiestufe 4).
- Die Studierenden lernen Techniken des Schreibdenkens kennen und können diese zur Verbesserung der eigenen Schreibarbeiten anwenden (Taxonomiestufe 3).
- Die Studierenden verbessern ihre schriftliche Ausdrucksweise (Taxonomiestufe 3).
- Die Studierenden verbessern ihre Urteilsbildung und wissenschaftliche Argumentation (Taxonomiestufe 4).

Hauptziel des Kurses ist:

- Die Studierenden verfassen eine kritische Rezension (Taxonomiestufe 4).

<b>Faktenwissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden wissen, wie eine Rezension aufgebaut ist.</li> </ul>
<b>Konzeptionelles Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden erkennen den Wert des Schreibdenkens.</li> </ul>
<b>Prozedurales Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden erwerben ein gutes Leseverständnis von Grundlagentexten.</li> <li>Die Studierenden verfassen Texte nach wissenschaftlichen Standards.</li> <li>Die Studierenden erwerben Techniken zum Umgang mit Schreibschwierigkeiten.</li> </ul>
<b>Meta-kognitives Wissen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden verbessern ihre Urteilsbildung und wissenschaftliche Argumentation.</li> <li>Die Studierenden verbessern ihre schriftliche Ausdrucksweise.</li> </ul>
<b>Berücksichtigung der Lernenden</b>	
<b>individuelle Lernvoraussetzungen</b>	Die Veranstaltung richtet sich an BA-Studierende im ersten Studienjahr. Die Studierenden verfügen also kaum über Grundkenntnisse historischen Arbeitens. Der Besuch eines Schreibseminars ist im Rahmen der oben genannten Studiengänge obligatorisch.
<b>Motivation</b>	Den Studierenden wird die Mitverantwortung für das Gelingen im Lernprozess verdeutlicht. Beispielsweise erhalten die Studierenden spezifische Rollen im Unterricht zugeteilt. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass sie sinnvoll sind.
<b>Planung der Lehr-Lernaktivitäten</b>	
<b>Reflexion zur methodischen Planung:</b>	
In meinem Unterricht soll ein gutes Arbeitsklima herrschen.	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Das impliziert die aktive Beteiligung der Studierenden am Unterricht: Sie sind präsent, denken mit und geben selber Inputs. Ich bemühe mich darum, den Unterricht methodisch variantenreich zu gestalten und insbesondere Unterrichtsmethoden zu berücksichtigen, die eine aktive Teilnahme der Studierenden am Unterricht begünstigen.</li> <li>Ferner erhalten die Studierenden Raum für Übung. Der Kurs soll den Studierenden die Möglichkeit bieten, Lerninhalte und Techniken zu erlernen, zu vertiefen und insbesondere damit zu experimentieren. Indem die Studierenden immer wieder Texte <i>schreiben</i> müssen, verlieren sie die «Angst vor dem leeren Blatt» und üben sich im eigenständigen Formulieren von Lerninhalten.</li> <li>Und schliesslich soll im Unterricht eine positive Feedbackkultur geschaffen werden: Indem die Studierenden sowohl von Peers als auch von mir stets Rückmeldungen zu ihren Texten und Inputs erhalten, können sie ihr konzeptuelles Verständnis überprüfen und nötige Korrekturen vornehmen.<sup>30</sup></li> </ol>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Grundlagentexte werden im Unterricht mit der <b>Bienenkorb</b><sup>31</sup> oder der <b>Think-Pair-Share-Methode</b><sup>32</sup> bearbeitet. Das hat den Vorteil, dass sich die Studierenden in Kleingruppen sehr intensiv mit Teilfragen zum Text auseinandersetzen können. Um im Anschluss die Resultate im Plenum zu präsentieren, müssen die Studierenden den Textabschnitt auf die wesentlichen Thesen herunterbrechen und für die Peers nachvollziehbar ausformulieren. Ein Nachteil besteht darin, dass sich die Studierenden nicht mit dem gesamten Text gleichermassen vertieft beschäftigen können.</li> <li>Beim Verfassen eines <b>Exzerpts</b> üben die Studierenden, ihr Erkenntnisinteresse zu benennen und die wesentlichen Thesen im Text in eigene Worte zu fassen. Gleichzeitig bietet das Exzerpt auch Raum für eigene Überlegungen und Verknüpfungen mit anderen Lektüretexten.</li> <li>Die Studierenden verfassen zweimal gemeinschaftlich eine <b>Rezension</b>. Das gemeinschaftliche Schreiben fördert nicht nur den Austausch über die Inhalte, sondern auch über die Form des Texts. Sie können so ihr Verständnis der Textform vertiefen.</li> <li>Die Studierenden verfassen eigenständig eine <b>Rezension</b>. Sie haben so die Gelegenheit, das Wissen, das sie sich bei der Textkooperation angeeignet haben, beim selbständigen Schreiben anzuwenden.</li> </ul>	

<sup>30</sup> Sprenger Marilee, *Damit war hängen bleibt! Hirnforschung konkret. Wie Sie so unterrichten, dass Ihre Schüler mehr behalten*, Barth Richard (Übers.), Weinheim/Basel 2011, S. 75.

<sup>31</sup> Brinker Tobina/Schumacher Eva-Maria, *Befähigen statt Belehren*, Bern 2014, Methodenkarte 8.

<sup>32</sup> Brinker et al. 2014, Methodenkarte 57.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden verfassen ein <b>kritisches Feedback</b> zum Text eines Peers. Dadurch reflektieren sie Textform, Sprache und wissenschaftliche Argumentation. Sie üben sich ausserdem darin, wertschätzend und wertvoll zu kommunizieren.</li> </ul>	
Bewertung des Lernens	
<b>Art und Funktion der Bewertung</b>	Die Validierung ist formativ und erfolgt ohne Benotung. Die aktive Mitarbeit ist Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an der Lektüreübung. Dazu gehört die rechtzeitige Abgabe der Hausarbeiten.
<b>Formen und Instrumente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Studierenden verfassen vier Rezensionen (10'000 Zeichen inkl. Leerzeichen), davon zwei in der Gruppe.</li> <li>Die Studierenden geben zwei Peerfeedbacks.</li> </ul>
<b>Bewertungskriterien</b>	Die Studierenden erhalten zu allen Aufgaben ein Informationsblatt mit Hinweisen zu den Anforderungen.
<b>Rückmeldung an Lernende</b>	Die Studierenden erhalten zu ihren Texten Rückmeldungen in Form von Peerfeedbacks sowie eine schriftliche Rückmeldung von der Lehrperson.
Evaluation der Lehre	
<b>Fragebogen</b>	In der 6. Lektion erfolgt ein CAT in Form einer Minutenfrage. Dabei nehmen die Studierenden zu folgenden Punkten Stellung: Davon habe ich in den letzten Stunden am meisten profitiert/Das hat mir nicht geholfen/Das möchte ich noch vertiefen/Und was ich sonst noch sagen wollte. Ausserdem erfolgt eine ausführlichere Kursevaluation durch die Dienststelle für Qualitätssicherung der Universität Freiburg.
<b>Ergebnisse und Nutzung</b>	Der CAT und die Kursevaluation werden in der Folgektion kurz besprochen. Dabei sage ich zum einen, was mich an der Rückmeldung gefreut hat, und zum anderen, welchen Einfluss das Resultat des CATs auf den weiteren Kursverlauf hat.

Der Unterricht ist so organisiert, dass alle zwei Wochen virtuelle Seminarsitzung auf Zoom stattfindet. Die Sitzungen dienen erstens dazu, Lerninhalte zu wiederholen, zu vertiefen und zu diskutieren, zweiten um neue Inputs zu geben und drittens sollen die virtuellen Sitzungen Möglichkeiten zum spontanen Austausch unter den Teilnehmer\*inne schaffen.

In den Wochen dazwischen verfassen die Studierenden Rezensionen.

- Die ersten zwei Rezensionen verfassen die Studierenden in Zweier- oder Dreiergruppen. Die Gruppenwahl erfolgt über Moodle (Gruppenwahlfunktion). Bei der Textkooperation arbeiten die Studierenden mit SWITCHmeet und SWITCHdrive; die Texte reichen die Studierenden auf Moodle ein. Hier erhalten sie auch das Feedback von der Lehrperson. Zusätzlich zur Rezension reichen die Studierenden auf Moodle individuell einen Arbeitsbericht zur Gruppenarbeit ein.
- Die dritte Rezension verfassen die Studierenden individuell. Sie erhalten von einem Peer ein Feedback (Funktion «gegenseitige Beurteilung» auf Moodle). Die Dozentin hat Einblick in die erste und in die definitive Version der Rezension sowie ins Studierendenfeedback. Sie gibt den Studierenden eine Rückmeldung zur definitiven Textversion.
- Die vierte Rezension verfassen die Studierenden allein. Sie holen sich selbständig ein Peerfeedback ein (Möglichkeit über Funktion «gegenseitige Beurteilung» auf Moodle besteht, aber auch Möglichkeit, Text im persönlichen Umfeld gegenlesen zu lassen), die Dozierende nimmt keinen Einblick darin. Die Studierenden erhalten von der Lehrperson eine Rückmeldung zur definitiven Textversion.

## 3 Unterrichtsqualität: Merkmale und Praxisbeispiele

### 3.1 Klassenführung

#### 3.1.1 Rezeption

«Effiziente Klassenführung und Unterrichtsqualität beeinflussen sich wechselseitig»<sup>33</sup>, stellt Helmke fest. Klassenführung nämlich schafft einen geordneten Rahmen für die Lehr- und Lern-Aktivitäten. Sie steuert insbesondere die aktive Lernzeit und ist somit unabdingbare Voraussetzung für den erfolgreichen Unterricht. So konnten Studien wie jene von Hattie und PISA aufzeigen, dass effizientes *classroom management* einen wesentlichen Einfluss auf das Leistungsniveau und den Lernfortschritt von Schüler\*innen hat und somit einer der wichtigsten Einflussfaktoren gelungener Lernprozesse ist.<sup>34</sup>

Effiziente Klassenführung ist aber nicht nur im Hinblick auf erfolgreiches Lernen zentral; auch das Wohlergehen der Lehrpersonen hängt wesentlich vom guten Funktionieren der Klasse und damit von Techniken guter Klassenführung ab. So haben Untersuchungen ergeben, dass übermäßige Belastungen im Arbeitsalltag sowie Burnout bei Lehrpersonen oft dann auftreten, wenn Unsicherheiten im Bereich *classroom management* bestehen.<sup>35</sup>

Auf Hochschulniveau – und ganz besonders im deutschen Sprachraum – wird ungerne von «Klassenführung» gesprochen: Neben der kritischen Einstellung gegenüber Führung im Bildungsbereich allgemein, wird die Rolle der Dozierenden lieber als die eines Coachs oder einer egalitären Partnerin der Studierenden verstanden.<sup>36</sup> Im Kontext von e-Learning-Szenarien verstärkt sich dieser Effekt, da die Studierenden zu weiten Teilen autonom lernen und arbeiten, die Lehrenden demgegenüber verstärkt eine beratende Funktion einnehmen.

Effiziente Klassenführung umfasst nach Helmke vier Punkte: Erstens hält er *Regeln und Routinen* für ein erfolgreiches *classroom management* als unabdingbar. Frühzeitig eingeführt regulieren sie das Schülerverhalten im Kontext des Unterrichts und legen immer gleiche Handlungsmuster fest für wiederkehrende Situationen. Zweitens unterstreicht Helmke die Relevanz *vor- ausplanenden Handelns* von Seiten der Lehrperson: Sie soll proaktiv statt intervenierend handeln. Dazu gehört die gute Unterrichtsvorbereitung ebenso wie die rechtzeitige Planung von Reaktionsstrategien auf potenzielle Probleme. Ferner soll die Lehrperson das Schülerverhalten im Blick behalten und Massnahmen entwickeln, die die Verantwortlichkeit der Lernenden fürs Unterrichtsgelingen verdeutlichen. Drittens verringert eine effiziente *Zeitnutzung* im Unterricht die Wahrscheinlichkeit, dass Störungen auftreten, verursacht durch unnötige Wartezeiten, triviale Administration oder Schwierigkeiten beim Einsatz von Technik. Im *Umgang mit Störungen* schlägt Helmke viertens einen low-profile-Ansatz vor, bei dem die Lehrperson Signale für Störungen vorbeugend erkennt und ebenso unverzüglich wie diskret darauf reagiert. Alternativ schlägt er *interactive teaching* vor. Dabei wird das Lernverhalten als beurteilungsrelevant dargestellt und gleichzeitig das Schülerverhalten gut beobachtet.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Helmke 2015, 176.

<sup>34</sup> Helmke 2015, 173f.

<sup>35</sup> Vgl. etwa Barth Anne-Rose, Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung, Göttingen 1992, zit. in: Helmke 2015, 174.

<sup>36</sup> Helmke 2015, 175.

<sup>37</sup> Helmke 2015, 179–188.

### 3.1.2 Reflexion

Fernunterricht auf Hochschulniveau ist in zweierlei Hinsicht ein Setting, auf das Helmkes Kriterien nicht direkt abzielen: Zum einen hat Helmke vorwiegend den Unterricht auf Primar- und Sekundarschulstufe im Blick und zum anderen bezieht er sich vorderhand auf den Präsenzunterricht. Im Setting des Fernunterrichts nun fallen das Klassenzimmer als Lernort und auch die Klasse als sozialer Bezugsrahmen weg. E-learning-Szenarien setzen denn viel stärker auf individuelles Lernen. Die Momente direkter Instruktion durch die Lehrperson werden auf ein absolutes Minimum reduziert; dadurch nimmt die Dozentin noch stärker als sonst im universitären Umfeld die Funktion eines Coaches ein. Dennoch fällt dadurch die Notwendigkeit eines effizienten *classroom management* nicht weg.

Präsenzunterricht ist nämlich ein traditionelles Setting, in dem gewisse Verhaltensregeln gelten, die den Studierenden längst geläufig sind. Dazu gehört es etwa, pünktlich zur Veranstaltung zu erscheinen, während des Unterrichts den Seminarraum nicht zu verlassen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen oder Regeln der Gesprächsführung einzuhalten. Alleine die direkte Begegnung bringt eine gewisse Verbindlichkeit mit sich. Diese Verbindlichkeit muss im virtuellen Raum neu geschaffen werden. Das heisst, dass Vereinbarungen zu Zeiten, Räumen und Abläufen des Unterrichts vorab getroffen werden müssen. Dabei wird im virtuellen Raum vorausplanendes Handeln noch wichtiger als im Setting des Präsenzunterrichts, da die Möglichkeiten eingeschränkt sind, spontane Studierendenreaktionen zu erfassen und darauf zu reagieren.

### 3.1.3 Aktion

Die folgenden Überlegungen umreissen die Gestaltung einer virtuellen Seminarsitzung, die synchron via Zoom stattfindet.

Vor der ersten online-Sitzung ist es sinnvoll, auf ein paar *Grundregeln* zu verweisen (vgl. App. 1). Damit der Unterricht pünktlich starten kann, bitte ich die Studierenden, sich zeitig vor Kursbeginn einzuloggen. Ferner ist es mir wichtig, dass die Studierenden ihre Kamera – wenigstens am Anfang und zum Schluss der Sitzung – anschalten, damit auch visuell eine gewisse Verbindlichkeit entsteht. Der Unterricht findet in einem virtuellen Seminarraum statt; gleichzeitig aber arbeitet jede\*r Teilnehmer\*in vom privaten Arbeitsplatz aus. Hier findet eine Überschneidung von öffentlich und privat statt, die sich so im Präsenzunterricht nicht ergibt. Um einen professionellen Rahmen zu schaffen und um störende Ablenkungen zu vermindern, bitte ich die Studierenden daher, an einem Ort zu arbeiten, wo sie nicht durch Drittpersonen gestört werden und wo die visuellen Ablenkungen im Hintergrund möglichst gering sind.

*Rituale* respektive Abläufe, die den Studierenden aus dem Präsenzunterricht bekannt sind, versuche ich in den virtuellen Sitzungen soweit wie möglich beizubehalten. So bleibt etwa die Sitzung in ihrer Grundstruktur weitgehend unverändert: 1. Information zum Ablauf der Sitzung, 2. Information zu den Lehrzielen, 3. Wiederholung der letzten Kursinhalte, 4. Neuer Input und Übung und 5. Ausblick auf die nächste Sitzung: Lehrziele und Sitzungsvorbereitung.

In der Kursevaluation der Dienststelle Qualitätssicherung der Universität Freiburg hat ein\*e Teilnehmer\*in den Vorzug dieser Vorgehensweise wie folgt beschrieben:

*«Ich war froh, dass die Übung trotzdem live weitergeführt wurde. Dies gab mir eine Art Routine, die ich nicht missen möchte, gerade weil die meisten anderen Vorlesungen auf zeitversetzte oder unabhängige Mittel zurückgegriffen haben.»<sup>38</sup>*

---

<sup>38</sup> Dienststelle Qualitätssicherung der Universität Freiburg, Ergebnisbericht Lehrevaluation FS20/SP20 (f), Freiburg 2020, 5.

*Vorausplanendes Handeln* wird im Online-Setting umso wichtiger, je mehr Studierendenbeteiligung ermöglicht werden soll. So ist es etwa sinnvoll, Plenumsdiskussionen vorzubereiten, indem Rollen respektive Zuständigkeiten vorab festgelegt werden und die Studierenden grundlegende Diskussionsfragen vorbereitet haben. «Je klarer das Ziel einer Diskussion vorgängig bekannt ist, desto leichter fällt die Moderation und desto einfacher ist es für die Studierenden, sich einzubringen.»<sup>39</sup> Ausserdem müssen die Teilnehmenden vor oder zu Beginn der Sitzung darüber informiert werden, wie sie zu Wort kommen können: sie sollten die Chat-Funktion und die Handzeichensymbole auf Zoom kennen.<sup>40</sup>

Insgesamt unterscheidet sich in Bezug auf das vorausplanende Handeln nur wenig zwischen der Situation im Präsenzunterricht und jener im Online-Format, ausser dass sich mangelnde Antizipation im Setting des Präsenzunterrichts vergleichsweise einfach durch spontane Reaktionen ausgleichen lässt.

Eine effiziente *Zeitnutzung* ist im Online-Format unabdingbar, da die nächste Ablenkung nur ein Mausklick weit entfernt ist. Grundlegend für die optimale Zeitnutzung ist neben der guten Unterrichtsplanung gerade bei virtuellen Seminaren, vorab zu überprüfen, ob das mediale Unterrichtsangebot so funktioniert. Auch die Studierenden müssen möglicherweise angeleitet werden, mit den Medien, die zum Einsatz kommen, umzugehen.

Bei meiner Lehrveranstaltung überprüfe ich stets vorab die Funktionen auf Zoom und Moodle – gegebenenfalls zusammen mit Kolleg\*innen. In der ersten virtuellen Seminarsitzung habe ich zu Unterrichtsbeginn 5 Minuten eingeplant, damit auch die Studierenden die technischen Möglichkeiten auf Zoom überprüfen können (vgl. App. 1).

Der *Umgang mit Störungen* erscheint mir im virtuellen Raum erschwert. So ist zum Beispiel interactive teaching im online-Format nur begrenzt möglich: Zwar kann ich durch virtuelle Seminarsitzungen präsent sein, dennoch fehlt hier der unmittelbare Kontakt insofern, als viele Informationen von den digitalen Medien unterschlagen werden, etwa die nonverbale Kommunikation oder Hinweise auf Ablenkungen in der Lernumgebung der Studierenden (z. B. an ihrem Bildschirm). Es fehlen auch der verbale und nonverbale Austausch zwischen den Studierenden, die es der Lehrperson ermöglichen, Störungen zu erkennen. Dennoch ist es möglich, Störungen zu reduzieren: Einerseits kann ich die Studierenden aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbinden. Andererseits kann ich als Dozentin Präsenz zeigen. So kann ich mich etwa bei Gruppenarbeiten im breakout room (auf Zoom) von Zeit zu Zeit in die Gruppe einklinken, um die Diskussion zu beobachten und um Unklarheiten zu klären oder Denkanstösse zu geben.

Bei eindeutigen Störungen im Unterricht bietet sich ein low-profile-Ansatz an, etwa eine persönliche Mail an die betroffenen Teilnehmenden.

## 3.2 Klarheit und Strukturiertheit

### 3.2.1 Rezeption

Eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, dass die Lehrinhalte, die Aufgabestellungen und der Unterricht insgesamt klar, verständlich und gut strukturiert sind. Massgeblich für dieses Unterrichtsmerkmal sind nach Helmke Klarheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit der Kommunikation.

---

<sup>39</sup> Universität Zürich, Online-Diskussionen, Informationen zu zentralen didaktischen Aspekten von Online-Diskussionen und deren technischen Umsetzung, Zürich 2020c, online: <https://teachingtools.uzh.ch/index.php?id=tool&toolId=180> (9.12.2020).

<sup>40</sup> Universität Zürich 2020c.

*Klarheit* versteht Helmke als das Bemühen der Lehrperson um akustische Verstehbarkeit, sprachliche Prägnanz, inhaltliche Kohärenz und fachliche Korrektheit. Klarheit bezieht sich demnach nicht nur auf die formale, sondern auch auf die inhaltliche Ebene von Sprache. Interessant ist etwa der Hinweis, dass sich Unsicherheits- und Vagheitsausdrücke von Lehrpersonen genauso negativ auf die Schülerleistungen auswirken wie leeres Geschwätz und Banalitäten.<sup>41</sup>

Bei der *Verständlichkeit* geht es um sprachliche Komponenten wie Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Artikulation, Gestik und Mimik. Hier verweist Helmke auf das Hamburger Verständlichkeitsmodell, das gleichsam auf die schriftliche Kommunikation angewendet werden kann.<sup>42</sup> Dieses Modell benennt vier Dimensionen, an denen sich Verständlichkeit orientiert: Informationen sind dann gut verständlich, wenn sie einfach und logisch gegliedert präsentiert werden und wenn sie ausserdem eine mittlere Ausprägung von Prägnanz haben. Die Verständlichkeit kann unterstützt werden durch zusätzliche Stimulanz – etwa durch Beispiele, Zitate oder grafische Darstellungen (vgl. Abb. 3).

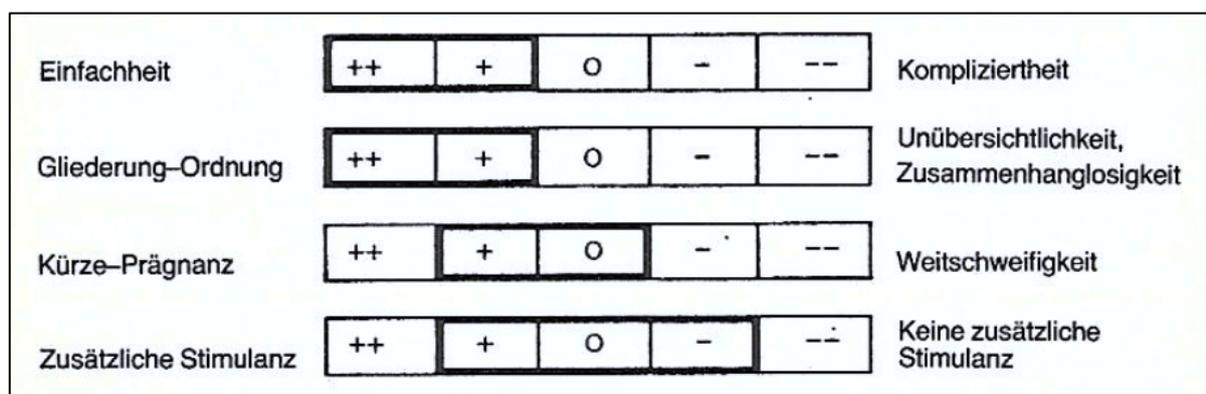


Abb. 3: Das Hamburger Verständlichkeitsmodell. Die vier Dimensionen der Verständlichkeit mit ihren Messskalen.

Das Kriterium der *Strukturiertheit* bezieht sich auf das Informationsangebot und die didaktische Logik. Konkret geht es darum, den Lernstoff mit klaren Lernzielen, advance organizers (es handelt sich um kognitive Strukturierungshilfen) und transparenten Erfolgskriterien fassbar zu machen. Zur Relevanz solcher Strukturierungshilfen schreibt Jere E. Brophy:

*«Advance organizers orient students to what they will be learning before the instruction begins. They characterize the general nature of the activity and give students a structure within which to understand and connect the specifics that will be presented by the teacher or text. Such knowledge of the nature of the activity and the structure of its content helps students to focus on the main ideas and order their thoughts effectively. Therefore, before beginning any lesson or activity, the teacher should ensure that students know what they will be learning and why it is important for them to learn it.»<sup>43</sup>*

<sup>41</sup> Helmke 2015, 191, 193.

<sup>42</sup> Helmke 2015, 196f.

<sup>43</sup> Brophy Jere E., Teaching. Educational Practices Series, Bd. 1, Brüssel 2002, 15, online: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_01\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_01_eng.pdf) (29.12.2020).

Solche Strukturierungshilfen können Informationen zu den Lehrzielen, zur Kursstruktur oder zum Kontext der Lerninhalte sein. Dabei soll Wissensstrukturierung unbedingt schlüssig sein, es gilt also eine gute Passung zwischen Vorwissen und neuen Lerninhalten zu erreichen sowie den Studierenden einen Ausblick über eigentlichen Lerninhalt hinaus zu ermöglichen.<sup>44</sup>

### 3.2.2 Reflexion

Die Relevanz von Klarheit spielt im Fernunterricht eine massgebliche Rolle. Dozierende und Studierende sind konfrontiert mit veränderten Kommunikationsformen. In synchronen Momenten des Austauschs sind dies Formen der Kommunikation, die Informationen unterschlagen, welche wir in der unmittelbaren alltäglichen Begegnung zwischen den Zeilen – oder eben zwischen den Gesten – lesen und verstehen. Beim asynchronen Austausch kommt hinzu, dass die Kommunikation zeitlich versetzt stattfindet. Damit sich unter diesen veränderten Bedingungen alle verstehen und Lernprozesse erfolgreich angestossen werden, braucht es insbesondere von Seiten der Dozierenden vorausschauendes Handeln. Das kann sogar den positiven Effekt haben, dass virtuelle Sitzungen – wegen der guten Vorbereitung und klaren Strukturierung – als effizienter und fokussierter wahrgenommen werden als Präsenzveranstaltungen.<sup>45</sup>

Beim Fernunterricht müssen insbesondere Arbeitsaufträge, die die Studierenden selbständig ausführen sollen, klar, verständlich und gut strukturiert sein. Sind nämlich die Aufgabestellungen unklar, können die Studierenden ihre Lernzeit nicht optimal nutzen oder Aufträge gar nicht erst ausführen (vgl. App. 2). Arbeitsaufträge nachträglich zu präzisieren ist möglich, aber mit viel Aufwand und weiteren Unsicherheiten verbunden. Da nämlich die Studierenden asynchron und im eigenen Tempo arbeiten, kann es sein, dass einige Teilnehmer\*innen die Aufgabe schon erledigt haben, während andere den Arbeitsauftrag noch nicht eingesehen haben.

*Klarheit* schafft, wenn Informationen und Materialien pünktlich und nach Möglichkeit stets zur selben Zeit bereitgestellt werden. Es ist ausserdem hilfreich, Termine und Ziele stets mit der Aufgabenstellung zu kommunizieren, denn «klare Vorgaben geben Studierenden Halt und unterstützen sie bei der Tages- und Wochenplanung.»<sup>46</sup>

*Verständlichkeit*, also Prägnanz, Logik und Einfachheit sind im schriftlichen Verkehr umso wichtiger, als Unklarheiten nicht spontan im Gespräch gelöst werden können. Es gilt also immer, sich zu fragen, ob die Informationen formal verständlich vermittelt werden. Sinnvoll ist es, bei der Redaktion von Texten vorausschauend zu reflektieren, welche Unklarheiten, Fragen oder Missverständnisse auf Empfängerseite aufkommen könnten. Die vier Dimensionen des «Hamburger Verständlichkeitskonzeptes» können bei der Umsetzung eine hilfreiche Orientierung sein. Dabei erscheint es mir sinnvoll, die Kritik an ebendiesem Konzept von Sigmar-Olaf Tergan und Heinz Mandl ernst zu nehmen, die besagt, dass der Text insbesondere an das Niveau und die Präkonzepte der Leser angepasst sein muss.<sup>47</sup> Es gilt also, die Perspektive der Studierenden mitzudenken.

Die *Strukturiertheit* des Unterrichts wird durch advanced organizers begünstigt. So ist es sinnvoll, die Lernplattform (Moodle) schon vor Semesterbeginn zu organisieren (etwa in Übereinstimmung mit dem Sitzungsprogramm). Die Lehrperson kann bereits über Themen, Lehrziele

<sup>44</sup> Helmke 2015, 197–199.

<sup>45</sup> Vgl. Schnerr 2020.

<sup>46</sup> Hochschuldidaktik Universität Zürich 2020b, 2. Vgl. auch Blaser Daniela, Graf David, Online-Lehre. Tipps und Empfehlungen, Bern 2020, 7, online: [https://www.hd.unibe.ch/unibe/portal/center\\_generell/title\\_fak\\_ueberg/zuw/c\\_hdi/content/e73061/e942292/e977192/e977194/Blaser-Graf\\_2020\\_Online-Lehre-Tipps-Und-Empfehlungen\\_ger.pdf](https://www.hd.unibe.ch/unibe/portal/center_generell/title_fak_ueberg/zuw/c_hdi/content/e73061/e942292/e977192/e977194/Blaser-Graf_2020_Online-Lehre-Tipps-Und-Empfehlungen_ger.pdf) (8.11.2020).

<sup>47</sup> Tergan Sigmar-Olaf/Mandl Heinz, Neuere Ansätze zur Textverständlichkeit, in: Unterrichtswissenschaft 11/1983, 56–72, online: [http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN513613439\\_0011|log10](http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN513613439_0011|log10) (29.12.2020), zit. in: Helmke 2015, 197.

und Deadlines informieren, auch kann sie das Unterrichtsmaterial sowie die Aufgaben soweit wie sinnvoll bereitstellen. Auf diese Weise können sich die Studierenden jederzeit einen Überblick über das Kursprogramm verschaffen.<sup>48</sup>

### 3.2.3 Aktion

Das Bemühen, den Unterricht klar und gut strukturiert zu gestalten, zeige ich im Folgenden am Beispiel der Anleitung für eine Gruppenarbeit auf (App. 3). Im Rahmen dieses Auftrags verfassen die Studierenden in Zweier- respektive Dreiergruppen gemeinsam eine Rezension.

Im Bemühen um *Klarheit* strebe ich bestmögliche sprachliche Prägnanz und inhaltliche Logik an. Mit dem Arbeitsauftrag erhalten die Studierenden ausserdem sämtliche relevanten Informationen: von der Anleitung zur Gruppenbildung über das Vorgehen und die Tools bis zu den Modalitäten der Erfolgskontrolle.

Die *Verständlichkeit* der Aufgabenstellung wird unterstützt durch die klare Gliederung des Texts in eine kurze Einleitung einerseits und die Informationen zu Lehrzielen, Vorgehensweise, Regeln der Teamarbeit und zu den Erfolgskriterien andererseits. Dort, wo es der Verständlichkeit dienlich ist, habe ich ein Beispiel aufgeführt. Wichtig erscheint mir die Frage nach den Präkonzepten, die bei den Studierenden bestehen; die Studierenden kennen beispielsweise einzelne Tools und deren Funktion bereits. Wenn nun ein Tool anders eingesetzt wird, als es da Präkonzept der Studierenden vorgibt, kann das zu Missverständnissen führen (vgl. App. 2).

Der Auftrag folgt dem Kriterium der *Strukturiertheit*, indem etwa Lernziele und Erfolgskriterien aufgeführt sind. Es handelt sich hier gleichermassen um advance organizers, die aufzeigen, was die Studierenden mit der Aufgabe üben und was von ihnen verlangt wird.

## 3.3 Konsolidierung, Sicherung

### 3.3.1 Rezeption

Lernen geht über Informationsaufnahme hinaus: Üben, vertiefen und Lerninhalte auf andere Anwendungsbereiche transferieren ist ein wesentlicher Bestandteil von Unterricht. Tatsächlich wird Üben umso wichtiger, je komplexer die zu erwerbenden Kompetenzen sind. Trotzdem stellt Helmke fest, dass Lernen und Wiederholen besonders im deutschen Sprachraum stiefmütterlich behandelt werden, da sie mit Zwang und Drill in Verbindung gebracht werden.<sup>49</sup> Helmke unterscheidet drei Varianten des Übens: mechanisches Üben (Auswendiglernen), elaboriertes Üben (strategisches Üben an verschiedenen Anwendungsbeispielen, auf den Transfer angelegt) und repetitives Üben (strategisches Üben ohne Transfer). Zu den Bedingungen erfolgreichen Übens zählt Helmke zunächst die Häufigkeit. Üben soll unbedingt Teil des Unterrichts sein und nicht nur in asynchronen Settings stattfinden. Die Übungsbereitschaft der Lernenden kann durch verschiedene Übungsformen gestützt werden. So kann etwa kooperatives Üben als Ergänzung zur traditionellen Einzelarbeit die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen. Generell wichtig ist, dass durch die richtige Passung sichergestellt wird, dass Erfolgreiches Üben möglich ist. Daher müssen beim Üben auch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Präferenzen berücksichtigt werden. So sollen Übungen, bei denen Informationen eher visuell verarbeitet werden, durch solche ergänzt werden, die eher übers Hören oder den Diskurs funktionieren. Schliesslich ist auch die Kontrolle des Übungserfolgs unabdingbar.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Vgl. Blaser/Graf 2020, 4.

<sup>49</sup> Helmke 2015, 201f.

<sup>50</sup> Helmke 2015, 204f.

### 3.3.2 Reflexion

Im universitären Kontext und ganz besonders bei online-Formaten trifft die Beobachtung, dass Üben stiefmütterlich behandelt wird, noch stärker zu als im Rahmen der obligatorischen Schule. Üben, so die Vorstellung, gehört in den Zuständigkeitsbereich der mündigen Studierenden. Umso wichtiger erscheint es mir, im Fernunterricht Möglichkeiten zum Üben und Wiederholen mit einzuplanen. Gerade bei einem Schreibseminar ist es wichtig, viele Schreibansätze zu schaffen. Das kann ebenso anhand von kleineren Übungen zum Schreibdenken<sup>51</sup> erfolgen wie beim Verfassen längerer Rezensionen.

Beim Fernunterricht mit den reduzierten synchronen Momenten ergeben sich insgesamt weniger spontane Möglichkeiten zur Erfolgskontrolle. Interessant ist daher der Vorschlag der Hochschuldidaktik Zürich, in regelmässigen Abständen fakultative online-Tests zur Verfügung zu stellen, damit die Studierenden autonom ihren Lernfortschritt überprüfen können.<sup>52</sup> Im Rahmen meines Schreibseminars, wo es weniger um Inhalte denn um das Üben von praxisrelevanten Fertigkeiten geht, bieten sich derartige online-Tests weniger an. Die Erfolgskontrolle findet aber dennoch statt und die Studierenden erhalten von Seiten der Peers und der Dozentin regelmässig Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess.

### 3.3.3 Aktion

Kurze Momente zur Repetition der Lehrinhalte schaffe ich prinzipiell zu Beginn jeder Seminarsitzung – unabhängig davon, ob die Sitzung in synchronem oder asynchronem Format stattfindet. Hier das Beispiel einer Wiederholungsübung am Anfang einer asynchron stattfindenden Seminarsitzung (Abb. 4): Ziel ist die kognitive Aktivierung der Studierenden, indem sie den Lernstoff der vorangehenden Sitzung in einem Mindmap visualisieren und inhaltlich auf das Wesentliche reduzieren. Für diese Übung werden die Studierenden bewusst angehalten, Papier und Bleistift zur Hand zu nehmen und ihr Wissen grafisch darzustellen: Das schafft zum einen Abwechslung vom ständigen Gebrauch digitaler Technologien und zwingt die Studierenden zum anderen, Informationen neu zu ordnen.

**Wiederholung letzte Sitzung**

- 5 min.: Entwerfen Sie auf Papier ein **Mindmap zum Thema Feedback** ohne den Lektüretext oder die Notizen der letzten Sitzung zu Hilfe zu nehmen.
- 5 min.: Vergleichen Sie Ihr Mindmap mit dem Dokument „Hinweise zum Feedback“ auf Moodle.
- 5 min.: Ergänzen Sie Ihr Mindmap ev. mit Informationen aus dem Dokument „Hinweise zum Feedback“. Laden Sie eine Fotografie Ihres Mindmaps bis heute um 24:00 Uhr auf Moodle hoch.

UNIVERSITÄT FREIBURG | ZEITGESCHICHTE Elisabeth Barbara Haas



Abb. 4: Folie zum Arbeitsauftrag «Wiederholung letzte Sitzung»

<sup>51</sup> Besonders hilfreich sind die Ansätze von Ulrike Scheuermann: Scheuermann Ulrike, Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln, Opladen/Toronto 2013.

<sup>52</sup> Hochschuldidaktik Universität Zürich 2020b, 2.

## 3.4 Aktivierung

### 3.4.1 Rezeption

Das Konzept der Aktivierung umfasst vier Ebenen. An erster Stelle nennt Helmke die kognitive Aktivierung. Diese zielt auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Methoden eigenverantwortlichen Lernens ab. Bei der kognitiven Aktivierung ist das autonome Lernen demnach Ziel und zugleich Mittel des Unterrichts. Aufgaben sollten daher Spielraum für unterschiedliche Lösungen bieten: Nur so entsteht tatsächlich Raum für selbständiges Denken und Handeln.<sup>53</sup> Kognitive Aktivierung kann über Aufgaben erfolgen, die die Schüler\*innen dazu anhalten, Lerninhalte in einer Grafik zu visualisieren, sie in eigene Worte zu fassen, Querverbindungen zu anderen Gegenständen zu erarbeiten oder Arbeitsergebnisse eigenständig zu evaluieren.<sup>54</sup> Zweitens kann Aktivierung über Formen kooperativen Lernens erfolgen (soziale Aktivierung). Das geschieht vermittels interaktiver Arrangements wie Diskussionen, Gruppenarbeiten, reziprokes Lernen oder Skriptkooperation.<sup>55</sup>

Drittens bedeutet Aktivierung die Teilhabe der Studierenden an der Planung und Durchführung des Unterrichts (vgl. hierzu auch Kap. 3.9 Passung). Und viertens kann körperliche Aktivierung gemeint sein: Hier wird Bewegung bewusst als Kontrast zur «passiv-sitzenden Lernhaltung» im Unterricht eingebaut, etwa beim kinästhetischen Lernen.<sup>56</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich ausschliesslich auf den Aspekt der sozialen Aktivierung eingehen. Zum einen hat Hattie den Mehrwert kooperativer Lernformen gegenüber kompetitivem und individualistischem Lernen nachgewiesen.<sup>57</sup> Zum andern erscheint mir die Frage nach den Möglichkeiten sozialer Aktivierung im Fernunterricht-Setting, wo jede\*r alleine am Bildschirm lernt, besonders zentral.

Helmke benennt eine Reihe konstitutiver Merkmale von kooperativen Lernformen: die positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, förderliche Interaktionen, kooperative Arbeitstechniken und schliesslich reflexive Prozesse.

Eine *positive Interdependenz* unter den Schülern schaffen kooperative Lernformen, da die Schüler\*innen wechselseitig verantwortlich sind für den Erfolg des Lernprozesses sowie für die Qualität der learning-outcomes.<sup>58</sup> Diese wechselseitige Verantwortlichkeit schliesst aber umgekehrt auch die *individuelle Verantwortlichkeit* der Lernenden mit ein. So plädiert Helmke dafür, dass bei gemeinschaftlich bearbeiteten Arbeitsaufträgen der individuelle Beitrag der einzelnen Teilnehmenden unbedingt erkennbar bleiben soll.<sup>59</sup>

Ein Mehrwert kooperativer Arbeitsformen ist, dass sie neben den fachlichen Kompetenzen auch den Erwerb sozialer Kompetenzen ermöglichen (*förderliche Interaktion*). *Kooperative Arbeitstechniken* fördern ausserdem kommunikative und konfliktbewältigende Kompetenzen. Und schliesslich argumentiert Helmke, dass kooperative Arbeitsformen unbedingt von *reflexiven*

---

<sup>53</sup> Helmke 2015, 206-209.

<sup>54</sup> Für eine umfangreiche Übersicht hierzu vgl. die Webseite zu den Evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU) der Universität Koblenz: Helmke Andreas et al., Kognitive Aktivierung, Koblenz o. J., online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Kognitive%20Aktivierung.doc> (30.12.2020).

<sup>55</sup> Helmke 2015, 217.

<sup>56</sup> Helmke 2015, 205, 267–269. Im Rahmen von virtuellen Veranstaltungen verweist die Universität Zürich auf die Möglichkeit, gezielt Bewegungspausen einzulegen. Verschiedene Universitäten bieten dazu auf YouTube kurze Videolektionen an: Universitätssport der Universität Freiburg, Youtube. Videos zum Mitmachen, Freiburg 2020, online: <http://www3.unifr.ch/sportuni/de/sportangebot/youtube.html/> (01.01.2020); Akademischer Sportverband Zürich ASVZ, ASVZ zu Hause, Zürich 2020, online: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLDybu-LAjzDQaKuXKQ9nmr3-FCZbSm6iOT> (30.12.2020). Vgl. Hochschuldidaktik Universität Zürich 2020b, 4.

<sup>57</sup> Vgl. Helmke 2015, 217.

<sup>58</sup> Helmke 2015, 216.

<sup>59</sup> Helmke 2015, 216.

Prozessen begleitet werden sollen. Er meint damit die metakognitive Auseinandersetzung mit der Gruppenarbeit. Bei kooperativen Lehr- und Lernformen spielt die Rolle der Lehrperson als Moderatorin und Coach eine zentrale Rolle.<sup>60</sup> Das Konzept der sozialen Aktivierung bezieht sich demnach nicht nur auf ein kooperatives Verhältnis unter den Peers, sondern beschreibt auch ein verändertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden.

### 3.4.2 Reflexion

«Ein pädagogisches Verhältnis kann nur zwischen Menschen bestehen»<sup>61</sup>, konstatieren Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen und Gerhard M. Zimmer mit Verweis auf das didaktische Dreieck (Abb. 5). Zwar steht im Zentrum des Dreiecks die vermittelnde Kommunikation, die dank verschiedener Medien erfolgen kann – unter anderen Computer oder online-Tools.<sup>62</sup> Allerdings wird diese Kommunikation in jedem Fall durch Menschen initiiert und verarbeitet. Aus einer Umfrage unter Studierenden der Universität Bern zur Beurteilung der Ferunterrichts-Erfahrung während des Lockdowns im Frühjahr 2020 geht hervor, dass dieser interaktive Austausch während und ausserhalb des online-Unterrichts nur ungenügend gefördert wurde.<sup>63</sup> Entsprechend wichtig ist die Frage nach der Ermöglichung sozialer Interaktion respektive nach neuen sozialen Kooperationsformen im online-Format.<sup>64</sup>

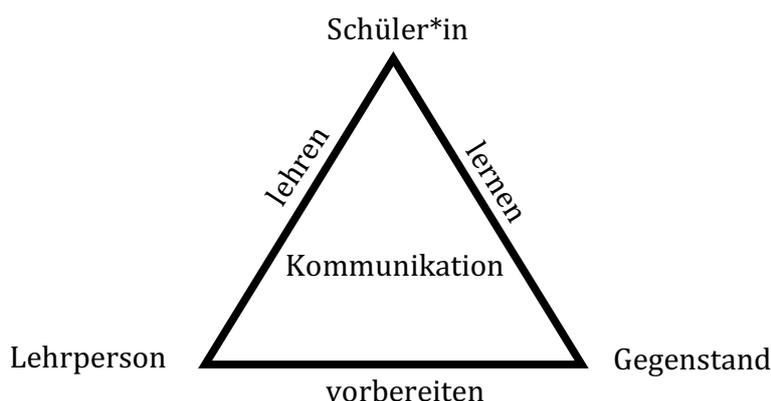


Abb. 5: Didaktisches Dreieck

Wie also lassen sich in einem virtuellen Setting partizipative Bildungsprozesse ermöglichen? Wie können im Rahmen von e-Learning spontane Lernangebote geschaffen werden? Die Didaktik des e-Learning hat über die letzten Jahre eine grosse Palette an Tools entwickelt, die einen solchen Austausch ermöglichen. Gemeint sind damit vor allem Web-2.0-Technologien, wo die Studierenden sich massgeblich an der Erarbeitung und Weiterentwicklung von Lerninhalten beteiligen. Auf Moodle umfassen diese etwa die Funktionen Chat, Forum (vgl. Abb. 6), Gegenseitige Beurteilung, Glossar, Wiki oder auch den Studierendenordner. Es sind Applikationen, die Formen des Lernens durch Lehren unterstützen.

<sup>60</sup> Helmke 2015, 216-218.

<sup>61</sup> Arnold et al. 2018, 41.

<sup>62</sup> Arnold et al. 2018, 41–44.

<sup>63</sup> Buser Claudia, Studieren zu Zeiten COVID-19. Bericht zur Studienbefragung [Universität Bern], Bern 12.11.2020, online: [https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e915/e36136/e1014057/Bericht\\_Umfrage\\_Studierende\\_covid19\\_121120\\_ger.pdf](https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e915/e36136/e1014057/Bericht_Umfrage_Studierende_covid19_121120_ger.pdf) (27.12.2020), 5.

<sup>64</sup> Arnold et al. 2018, 153.

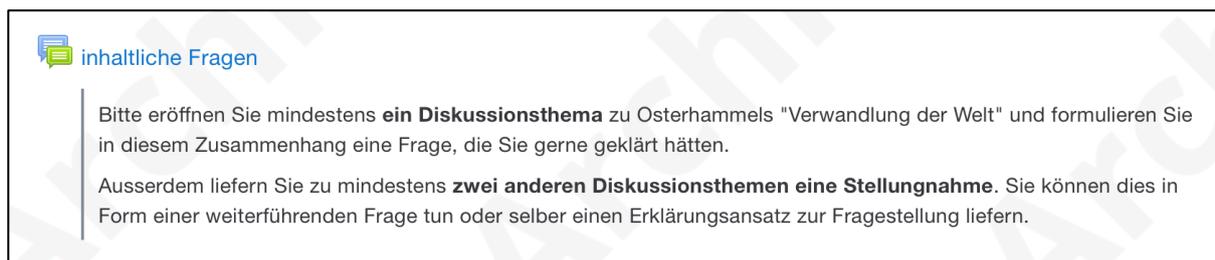


Abb. 6: Beispiel einer Fragestellung, die die Forums-Funktion auf Moodle nutzt.

### 3.4.3 Aktion

Eine interessante Form sozialer Aktivierung im online-Unterricht ist die kooperative Textproduktion. Bei dieser Aufgabe planen, schreiben und überarbeiten die Studierenden in kleinen Gruppen einen Text – im Fall meines Schreibseminars eine Rezension. Die Aufgabenstellung nutzt das Potenzial vernetzten Lernens und Arbeitens nicht trotz, sondern gerade dank digitaler Medien. Dabei übernehmen Lernende im kritischen Diskurs zugleich auch Lehrfunktionen, was den Lernprozess intensiviert. Ziel der gemeinschaftlichen Textproduktion ist, dass durch die soziale Interaktion spontane Lernangebote entstehen. Es geht also darum, dass die Studierenden mit alternativen Vorgehensweisen und Arbeitstechniken sowie mit anderen Lösungsvorschlägen konfrontiert werden. Das wiederum soll eine vertiefte Diskussion sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene initiieren. Die Studierenden werden durch dieses Setting also dazu angehalten, Prozesse, die sie beim individuellen Schreiben stillschweigend vollziehen, zu verbalisieren und miteinander auszuhandeln.<sup>65</sup> Konkret dient die Übung folgenden Zielen:

- Die Studierenden erlangen durch den Austausch über die Textstruktur ein vertieftes Verständnis davon, was eine Rezension ausmacht und welche Elemente der Text umfassen soll.
- Die Studierenden steigern die inhaltliche Qualität des Texts, indem sie gemeinschaftlich Argumente entwickeln.
- Die Studierenden tauschen sich über die sprachliche Qualität eines Textes aus und reflektieren den persönlichen Schreibstil vor dem Hintergrund des fremden.
- Die Aufgabestellung schafft Raum für den sozialen Austausch. Es darf ein Austausch sein, der über die Lernaufgabe hinausgeht und den Studierenden ermöglicht, sich mit einem Peer ganz generell über Arbeitsprozesse, Tools oder die Situation im Fernstudium zu unterhalten.

Um *positive Interdependenz* zu ermöglichen, ist die Aufgabe so angelegt, dass sind in der Aufgabenstellung Regeln zur Zusammenarbeit präzisiert. Die Bedeutung der *individuellen Verantwortlichkeit* eines jeden für das Gelingen des Projekts ist in den Regeln zur Zusammenarbeit angelegt: Die Studierenden sollen sich ihrer wechselseitigen Verantwortung für die Gruppe und den Arbeitsprozess bewusst sein und darauf achten, dass sich alle zu gleichen Teilen einbringen (vgl. App. 3, Regeln zur Zusammenarbeit). Dabei ist der individuelle Beitrag im Endprodukt selbst zwar nicht ersichtlich, allerdings müssen die Studierenden im Arbeitsbericht individuell darlegen, wie die Zusammenarbeit in der Gruppe ausgestaltet wurde.

<sup>65</sup> Lehnen Katrin, Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen, Bielefeld 2020, 2, 251, online: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403/1\\_dissertation.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403/1_dissertation.pdf) (10.12.2020).

Die Aufgabe soll *förderliche Interaktionen* ermöglichen, indem sie darauf angelegt ist, dass je individuelle Arbeitsweisen und Konzepte verbalisiert und neu verhandelt werden müssen. Damit werden neben der inhaltlich-fachlichen Fähigkeiten auch die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit geübt. Angelegt sind diese Interaktionen in der Aufgabenstellung, die verlangt, dass die Argumentationsstruktur gemeinsam erarbeitet und der Text kooperativ verfasst werden soll. Dass solche Interaktionen von Studierendenseite als gewinnbringend erkannt werden, zeigt die Feststellung einer Schülerin: «Da wir alle drei im ersten Team anders vorgegangen sind, fand zuerst ein längerer Austausch statt über die Vor- und Nachteile der Vorgehensweise, um dann daraus unseren Plan festzulegen. Davon habe ich sehr profitiert» (App. 4). Auch Lehnen konstatiert, dass bei der gemeinsamen Planung der Vorgehensweise und bei der kommunikativen Auseinandersetzung über Inhalte und Strukturkomponenten gerade Anfänger\*innen stark profitieren und entsprechend bei der kooperativen Textproduktion äusserst erfolgreich sind. Wichtig ist dabei allerdings, dass dieser vorbereitende Austausch stattfindet, bevor die Studierenden mit der Textredaktion beginnen.<sup>66</sup> Wenn die gemeinsame Planung des Arbeitsprozesses ausbleibt, sind die Texte tendenziell weniger befriedigend: Produktorientiert verfahrenen Studierenden gelingt es in der Regel nicht, ein fehlendes gemeinsames Textverständnis nachträglich aufzuarbeiten (vgl. App. 5). Lehnen empfiehlt daher, in Vorbereitung auf die Gruppenarbeit die theoretischen Grundlagen des Schreibprozesses, der ja auch die Lektüre und Verarbeitung der Grundlagentexte mit umfasst, eingehend zu thematisieren.<sup>67</sup>

*Kooperative Arbeitstechniken* fördern kommunikative und konfliktbewältigende Kompetenzen. Lehnen hat in ihren Untersuchungen beobachtet, dass die gemeinsame Konfliktbearbeitung sich häufig positiv auf den weiteren Interaktionsverlauf auswirkt.<sup>68</sup> Das oben zitierte Beispiel (App. 4) verdeutlicht dies: Die Teilnehmerinnen haben unterschiedliche Vorgehensweisen gegeneinander abgewogen und sich auf ein gemeinsames Verfahren geeinigt. Dabei lässt die Aufgabenstellung bewusst auch Raum, um sich mit konfliktreichen Situationen auseinanderzusetzen, die den eigentlichen Arbeitsprozess überlagern und teilweise verunmöglichen (vgl. App. 3, Erfolgskriterien: «Im Fall von Schwierigkeiten bei der gruppeninternen Zusammenarbeit wird die Lehrperson über Probleme, Lösungsversuche und mögliche weitere Schritte informiert.»). Die Arbeit kann demnach auch dann erfolgreich sein, wenn angemessen auf Konflikte bei der Zusammenarbeit reagiert wird.

Die Aufgabe stösst *reflexive Prozesse* an, wenn im Arbeitsbericht eine metakognitive Auseinandersetzung mit der Gruppenarbeit gefordert wird. Diese individuellen Reflexionen ermöglichen mir als Dozentin einen Einblick in die Funktionsweise der Gruppen und in die Verfahren der kooperativen Textproduktion.

Diese Art sozialer Aktivierung kann vor allem für Studienbeginner\*innen eine gewinnbringende Erfahrung sein. «Demgegenüber ist das gemeinsame Herstellen von schriftlichen Formulierungen für sehr geübte SchreiberInnen eher belastend. [...] Es hängt [...] mit dem Wissen der erfahrenen SchreiberInnen zusammen, dass sich Kooperation beim Schreiben nur an ausgewählten Stellen im Herstellungsprozess ausnutzen lässt. Dies gilt vor allem für die gemeinsame Diskussion und Revision von Texten.»<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> Lehnen 2020, 250–252.

<sup>67</sup> Lehnen 2020, 252.

<sup>68</sup> Lehnen 2020, 252.

<sup>69</sup> Lehnen 2020, 254.

## 3.5 Motivierung

### 3.5.1 Rezeption

Motivierung ist eines der wichtigsten Gestaltungsprinzipien guten Unterrichts: Motivation ist der Beweggrund, der die Studierenden in einer konkreten Situation zum Lernen anregt. «Ziel der Motivierung durch die Lehrperson muss es sein, die motivationale Fremdsteuerung so weit wie möglich durch motivationale Selbststeuerung zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Das heisst, Schüler sollen zunehmend lernen, sich selbst zu motivieren und damit die Lehrfunktion für sich selbst zu übernehmen.»<sup>70</sup> Motive, also jene Anreize, die jemanden zum Handeln anregen, sind individuell verschieden und können je nach Situation variieren. Grundsätzlich lassen sich zwei Typen von Motiven unterscheiden: extrinsische Motive, also äussere Anreize, und intrinsische, innere Beweggründe. Helmke beschreibt die verschiedenen Ausprägungen von Lernmotivation in Anlehnung an Ulrich Schiefele wie folgt:<sup>71</sup>

Extrinsische Lernmotivation:

- leistungsbezogene Lernmotivation (Streben nach positiver Rückmeldung)
- wettbewerbsbezogene Lernmotivation (Streben nach Überlegenheit über Peers)
- soziale Lernmotivation (Streben nach sozialer Anerkennung)
- materielle Lernmotivation (Streben nach materiellem Besitz)
- berufsbezogene Lernmotivation (Streben nach einer bestimmten beruflichen Laufbahn)

Intrinsische Lernmotivation:

- gegenstandszentrierte Lernmotivation (Lernen aus Neugier)
- tätigkeitszentrierte Lernmotivation (Freude am Lernen)

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass die intrinsischen Motive im Vergleich zu den extrinsischen Beweggründen Lernprozesse nachhaltiger unterstützen. Franz E. Weinert relativiert allerdings: «Wenn die spontane Motivation zum Erwerb notwendiger oder nützlicher Kompetenzen bei Schülern fehlt oder gestört ist, so sind extrinsische Anregungen, Anreize und Bekräftigungen wirksame, keineswegs schädliche Mittel zur Motivierung des Lernens.»<sup>72</sup> Sie sollten aber nicht die Überhand gewinnen im Anreiz-System.

Wie kann eine Lehrperson die intrinsische Motivation der Lernenden fördern? Basierend auf den Vorschlägen von Paul R. Pintrich und Dale H. Schunk<sup>73</sup> sowie von Helmke<sup>74</sup> können sechs Strategien zur Förderung intrinsischer Motivation abgeleitet werden:

- fördern: Das Unterrichtsangebot umfasst Lernaktivitäten, die leicht über dem Kompetenzbereich der Studierenden liegen. Das schafft Möglichkeiten, Kompetenz und Selbstwirksamkeit zu erleben. Die Lernenden entwickeln kein Gefühl der Über- oder Unterforderung.

---

<sup>70</sup> Helmke 2015, 221.

<sup>71</sup> Schiefele Ulrich, Lernmotivation und Interesse, in: Schneider Wolfgang/Hasselhorn Marcus (Hg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie, Bd. 10, Göttingen 2008, 38–49, zit. in: Helmke 2015, 222.

<sup>72</sup> Weinert Franz E., Lernkultur im Wandel, in: Beck Erwin/Guldemann Titus/Zutavern Michael (Hg.), Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, St. Gallen 1997, 11–29, hier: 17, zit. in: Helmke 2015, 222.

<sup>73</sup> Pintrich Paul R., Schunk Dale H., Motivation in education, London 1996, 279f., zit. in: Helmke 2015, 223.

<sup>74</sup> Helmke 2015, 223–225.

- stören: Der Unterricht schafft bei den Studierenden kognitive Konflikte. Das heisst, er schafft Widersprüche und Inkohärenzen und zwar dadurch, dass die neu präsentierten Ideen leicht vom Vorwissen und den bereits vorhandenen Überzeugungen der Studierenden abweichen. Das schafft Anreize, neue Lösungen zu suchen.
- kontrollieren: Studierende sollen die Lernsituationen aktiv mitgestalten können. Sie erhalten Wahlmöglichkeiten und können etwa Abläufe und Regeln von Lernaktivitäten mitbestimmen.
- verschönern: Die Lernaktivitäten sind abwechslungsreich, interessant und zielführend. Stimulierend sind etwa Spiele, Projekte oder Simulationen.
- nützen: Die Lernaktivitäten sind lebensweltbezogen; der Unterrichtsstoff hat eine aktuelle oder auch eine künftige Relevanz.
- engagieren: Eine positive Einstellung der Lehrperson zum Unterricht und zu den Lerninhalten wirkt sich vorteilhaft auf die Schülermotivation aus.

### 3.5.2 Reflexion

Beim Fernunterricht fällt die unmittelbare Begegnung unter den Studierenden weg. Aus solchen Begegnungen speisen sich soziale und wettbewerbsbezogene Anreize zum Lernen; im Kontext sozialer Eingebundenheit etwa können die Studierenden Selbstwirksamkeit erleben oder sich an wichtigen Bezugspersonen orientieren. Die Möglichkeiten, das eigene Tun und Denken in einen sozialen Bezug zu setzen, sind im online-Format weniger häufig und ergeben sich in der Regel nicht spontan. Wenn gleichzeitig der direkte Austausch zwischen Lehrperson und Studierenden entfällt, verringern sich auch die Steuerungsmöglichkeiten der intrinsischen Motivation durch die Lehrperson. Die Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson etwa ist im Setting des online-Unterrichts deutlich geringer, ebenso verringert sich die Anzahl Anlässe, in denen die leistungsbezogene Motivation gesteuert werden könnte: Es gibt weniger Möglichkeiten, um den Studierenden spontan positive Rückmeldungen zu geben und ihr Kompetenzerleben zu fördern. Trotzdem kann Lernen mit digitalen Medien interessant und motivierend sein, Melanie Paschke, Petra Lindemann-Matthies, Susann Eichenberger, und Helmut Brandl sprechen von einem «Neuheitseffekt»:

*«Dieser Neuheitseffekt kann dazu führen, dass viel Zeit in der Lernumgebung verbracht wird. Der Neuheitseffekt könnte aber eine[n] kurzfristigen Charakter haben und zu Desinteresse führen, wenn der Reiz des Neuen abflaut [...] oder kann sogar vom eigentlichen Lernen ablenken.»<sup>75</sup>*

Motivierend kann sich auch der hohe Grad an Selbstbestimmtheit beim Fernstudium auswirken: Das Setting trägt dem Bedürfnis nach Autonomie Rechnung, indem die Studierenden weitgehend eigenständig über die Lernorte und -zeiten sowie über die Gestaltung von Lernprozessen bestimmen können.<sup>76</sup> Andererseits kann dieses hohe Mass an Flexibilität und Freiheiten, die der online-Unterricht bietet, gerade bei Studienanfängern verunsichernd und überfordernd wirken. Bezeichnend sind die hohen dropout-Raten bei reinen online-Kursen: Im Vergleich zu

---

<sup>75</sup> Paschke Melanie et al., Wie können Motivation, Lerninteresse und Lernverständnis im E-Learning gefördert werden? MedienPädagogik 2003 (Occasional Papers), 1–16, hier: 12, online: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/57609/1/paschke1.pdf> (30.12.2020).

<sup>76</sup> Vgl. Albertin Katharina, Vom Flow und Antiflow in der Schule. Was motiviert uns zum Lernen?, Horgen 2012, 4, online: <https://www.speakalbertin.ch/files/media.php?folder=files&file=d54a83ddb2701b5bbefdd0f2e9fd4ef7> (30.12.2020).

traditionellen Studiengängen ist der Anteil Lernender, die den Kurs frühzeitig abbrechen, zwischen 10 und 40% höher.<sup>77</sup> Und auch die Umfrage der Universität Bern zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem Fernunterricht während des Lockdowns im Frühjahr 2020 hat ergeben, dass eine Mehrzahl der Studierenden mit Motivationsschwierigkeiten zu kämpfen hatte.<sup>78</sup>

Es ist also auch im Hochschulkontext und gerade bei online-Formaten unerlässlich, bewusst Momente zu schaffen, in denen die Studierenden ihre Kompetenz und soziale Eingebundenheit erleben können. Das schafft Anreize zu lernen.

### 3.5.3 Aktion

Bei der Textkooperation kann die Lernmotivation auf verschiedenen Ebenen gesteuert werden:

Extrinsisch:

- leistungsbezogene Lernmotivation: Es werden Momente für Feedback geschaffen. Zum einen erhalten die Studierenden im Rahmen der gruppeninternen Diskussion und Redaktionsarbeit Rückmeldungen zu ihrem Textverständnis, zum Wissen über das Genre Rezension, zum Arbeitsprozess und zum Schreibstil. Zum anderen erhalten die Studierenden ein Dozentenfeedback zur fertigen Rezension.
- soziale Lernmotivation: Die Lernaufgabe schafft Austauschmöglichkeiten über verschiedene Kanäle (mündlich und schriftlich über SWICHmeet und SWICHdrive). Dabei hat der soziale Austausch einen Verbindlichkeitscharakter.
- berufsbezogene Lernmotivation: Im Rahmen der ersten Seminarsitzung ist es sinnvoll, die Relevanz von Schreibkompetenzen zu verdeutlichen und aufzuzeigen, dass Schreibkompetenzen in diversen Zielberufen des Geschichtsstudiums gefragt sind.

Intrinsisch:

- fördern: Eine Rezension zu schreiben ist äusserst anspruchsvoll, da die Aufgabe auf verschiedenen Ebenen ansetzt. Auf inhaltlicher Ebene wird die Reduktion und logische Widergabe des Inhalts sowie eine Analyse und kritische Einordnung der Thesen verlangt; auf einer formalen Ebene sind Fertigkeiten der Textgestaltung und sprachliche Qualität gefordert. Gleichzeitig besteht bei der Aufgabestellung die Möglichkeit, auf die je individuellen Kompetenzen der einzelnen Studierenden einzugehen, indem der Fokus auf gewisse Elemente gelegt wird (z. B. formale Richtigkeit der Textstruktur oder Logik der Argumentation).
- stören: Da die Studierenden den Text in Kooperation verfassen, wird das individuelle «System» auf diversen Ebenen gestört. So müssen sich die Schreibenden auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen, auf ein gemeinsames Textverständnis sowie auf die inhaltlich, formal und sprachlich einheitliche Textkomposition.
- kontrollieren: Zum einen wird in der Aufgabestellung der Rahmen klar vorgegeben durch Kriterien zum Vorgehen, zur Zusammenarbeit in der Gruppe und durch die Erfolgskriterien. Gleichzeitig erhalten die Studierenden viel Spielraum für Gestaltungsmöglichkeiten. Sie müssen sich in der Gruppe auf diverse Fragen einigen: Wie gestalten wir die Zusammenarbeit? Mit welchen Tools arbeiten wir? Welche Themen und Argumente behandeln wir im Text?

---

<sup>77</sup> Tan Mingjie, Shao Peiji, Prediction of Student Dropout in E-Learning Program Through the Use of Machine Learning Method, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 10/1 (2015), 11–17, hier: 1, online: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4189> (31.12.2020).

<sup>78</sup> Buser 2020, 5.

- verschönern: Die Methode ist nicht so originell wie ein Planspiel oder eine Simulation. Dennoch stellt das Setting der Gruppenarbeit und vor allem jenes, gemeinsam an einem Textdokument zu arbeiten, für viele Studierende eine neuartige Aufgabe dar. Es ist eine Abwechslung zum individuellen, völlig selbstgesteuerten Lernen wie es im Fernstudium vorwiegt.
- nützen: Lebensweltbezogen ist die Aufgabe insofern, als der Leistungsnachweis in der Vorlesung, die parallel zum Schreibseminar angeboten wird, in Form einer Rezension erfolgt. Es ist auch möglich, den Nutzen einer Übung aufzuzeigen, wenn für die Studierenden ersichtlich ist, dass das Produkt – in diesem Fall die Rezension – zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht weiterverwendet wird.
- engagieren: Die Universität Bern empfiehlt den Dozierenden, sich gegenüber der online-Lehre aufgeschlossen und motiviert einzustellen und sich bezüglich Formaten und Tools in einer Komfortzone zu bewegen, die sich durchaus nach und nach erweitern lässt.<sup>79</sup> Wenn das e-Learning Angebot qualitativ gut und die Lehrperson virtuell präsent ist, ist das eine gute Basis, um die Studierenden in ihrem Lernprozess motivierend zu unterstützen.

Die Lernmotivation von eher introvertierten Personen kann bei der kooperativen Textproduktion sinken. Für diese Studierenden mag die Arbeit in der Gruppe schwierig oder sogar belastend sein. Daher ist es wichtig, im Unterricht auch Phasen individuellen Arbeitens einzuplanen, wo andere motivationale Faktoren stärker ins Gewicht fallen.

### 3.6 Lernförderliches Klima

#### 3.6.1 Rezeption

Neben der Motivation beeinflusst auch die gute Lernumgebung das Studieren positiv.<sup>80</sup> Faktoren wie eine entspannte Unterrichtsatmosphäre und ein Klima des Vertrauens tragen massgeblich zu einem lernförderlichen Setting bei.<sup>81</sup>

Die *entspannte Atmosphäre* liegt bei einer mittleren Ausprägung zwischen den Extremen humorfrei, trocken oder angespannt einerseits und ausgelassen, exzessiv und humorvoll andererseits. Eine überraschungsoffene Grundhaltung der Lehrperson gegenüber ihren Schülern und ihr Humor sind einem entspannten Klima förderlich: «The best junior high school teachers solicited and accepted student ideas, joked and smiled frequently, and spent considerable time <setting the climate> for students on the first day of school.»<sup>82</sup>

Ein *Klima des Vertrauens* gilt es auf verschiedenen Ebenen zu fördern. Zum einen wäre da ein von den Lernenden als positiv empfundenen *Eingebundensein in einen Klassenverband*. Das kann gelingen, wenn der Unterricht die Kooperation unter den Lernenden gezielt fördert statt Konkurrenz zu unterstützen.<sup>83</sup> Zum anderen ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülern zentral für den Lernprozess. Das wiederum bedingt zunächst einen wert-

---

<sup>79</sup> Blaser/Graf 2020, 2.

<sup>80</sup> Helmke 2015, 226.

<sup>81</sup> Vgl. Helmke 2015, 227.

<sup>82</sup> Gettinger Maribeth/Kohler Kristy M., Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Training, in: Evertson Carolyn M./Weinstein Carol S. (Hg.), Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues, Mahwah NJ 2006, 73–95, hier: 87, zit. in: Helmke 2015, 231.

<sup>83</sup> Helmke 2015, 233.

schätzenden und freundlichen Umgang der Lehrperson mit den Schülern. Wenn es der Lehrperson ferner gelingt, Sicherheiten zu schaffen (etwa in Form von transparenten Leistungsbeurteilungprozessen) und Leistungsängste zu reduzieren (z. B. durch die Vermittlung adäquater Lern- und Arbeitstechniken), trägt dies massgeblich zu einem Klima des Vertrauens bei.<sup>84</sup> Ganz zentral schliesslich ist es, eine *positive Fehlerkultur* zu schaffen. Fehler können stimulierend wirken oder Ängste generieren. Abhängig davon, ob Fehler in einer Lern- oder in einer Leistungssituation erfolgen, und davon, wie die Reaktion der Lehrperson auf Fehler ausfällt, lösen Fehler bei Studierenden unterschiedliche Gefühle aus. Grundsätzlich ist es hilfreich, Fehler als wichtigen Bestandteil des Lernprozesses anzuerkennen. Dazu schreibt Helmke:

*«Fehler und ihre erlebte Überwindung durch das Entdecken des Richtigen, Besseren und Angemesseneren sind subjektiv erlebte Indikatoren des individuellen Lernfortschritts: Der Lernende nimmt sich selbst als Ursache eines vertieften Verstehens, einer verbesserten Einsicht, eines souveränen Könnens wahr – mit all den positiven motivationalen Folgen [...]»<sup>85</sup>*

Es ist daher wichtig, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern zu finden. Das bedeutet konkret, dass die Lehrperson Fehler in Lernsituationen zum Anlass nimmt, um Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen oder die Studierenden bei der Lösungsfindung unterstützt.

In Leistungssituationen werden Fehler von den Lernenden in der Regel als Indikatoren persönlichen Versagens wahrgenommen und werden entsprechend oft mit Gefühlen der Frustration oder Beschämung gekoppelt. Daher ist es hilfreich, Lern- und Leistungssituationen klar voneinander zu trennen und dabei die richtige Balance aus beiderlei Situationen herzustellen.

Zum konstruktiven Umgang mit Fehlern gehört schliesslich, Lehrerfehler zu thematisieren und angemessen auf sie zu reagieren.<sup>86</sup>

### 3.6.2 Reflexion

Im universitären Fernunterricht müssen sich Studierende eine lernförderliche Arbeitsumgebung zunächst weitgehend selbst schaffen: Sie sind verantwortlich für die angemessene Gestaltung des Arbeitsplatzes, für den adäquaten Umgang mit Leistungsdruck und auch dafür, nach Möglichkeiten sozialer Eingebundenheit und intellektuellen Austauschs zu suchen. Dennoch kann der gute Unterricht auch im online-Format ein lernförderliches Klima begünstigen, wenn er ein paar Prinzipien beachtet.

In Sachen *positiver Fehlerkultur* unterscheidet sich kaum etwas vom normalen Setting des Präsenzunterrichts. Auch hier ist es wichtig, den Studierenden regelmässig und konstruktiv Rückmeldungen zum Lernprozess zu geben. Das kann etwa durch fakultative formative Tests, durch Peer- oder Lehrerfeedback geschehen oder indem möglichst viele Momente interaktiven Austauschs geschaffen werden.

Im online-Format ist es besonders wichtig, dass die Lehrperson die Kommunikation mit den Studierenden fördert. Zum einen gilt es, Leistungskriterien klar zu kommunizieren und Strukturierungshilfen anzubieten, etwa mit Angaben zum Zeitbudget für einzelne Aufgaben oder in Form von Anregungen zur Gestaltung des Lernumfelds. Zum anderen ist es wichtig, ansprechbar zu bleiben, etwa bei Anfragen per Mail oder im Rahmen von virtuellen Sprechstunden: «Die Studierenden sollen sich sicher und geführt fühlen.»<sup>87</sup> So kann ein *Klima des Vertrauens* auch à distance entstehen.

---

<sup>84</sup> Helmke 2015, 233f.

<sup>85</sup> Weinert Franz E., Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen, in: Althof Wolfgang (Hg.), Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen 1999, 101–109, hier: 104f., zit. in: Helmke 2015, 229.

<sup>86</sup> Helmke 2015, 230.

<sup>87</sup> Blaser/Graf 2020, 4.

Herausfordernd ist es, den Studierenden die *Einbindung in einen Klassenverband* zu ermöglichen. Damit ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl überhaupt entsteht, muss die virtuelle Klasse erst einmal geschaffen werden. Das impliziert die Förderung von Möglichkeiten zur Kooperation und auch zum informellen Austausch unter den Studierenden. Ziel ist, dass sich der/die Studierende nicht als Einzelkämpfer\*in fühlt.

### 3.6.3 Aktion

Bei der Vorbereitung meines online-Schreibseminars hat sich mir vor allem die Frage gestellt, wie ich den Kontakt zu den Studierenden und den Austausch unter den Studierenden aufrechterhalten kann. Dabei erschien es mir wichtig, insbesondere auch Momente für den ungezwungenen, informellen Austausch zu ermöglichen.

Erstens habe ich mich daher entschlossen, das Seminar alle zwei Wochen virtuell über Zoom zu organisieren. Das gibt Raum für den informellen Austausch mit den Studierenden: Zu Beginn von virtuellen Seminarsitzungen und bis alle Teilnehmer\*innen online sind, frage ich die Studierenden nach ihrer Situation sowie danach, wie sie mit den Aufträgen zurechtkommen und ich erkundige mich gezielt über Schwierigkeiten. Das schafft ein *Klima des Vertrauens* und eine *entspannte Atmosphäre*. Ferner bieten virtuelle Seminarsitzungen die Möglichkeit, die Klasse als solche sichtbar zu machen. Da es sich um eine Gruppe mittlerer Grösse handelt (ca. 30 Studierende), können alle Kursteilnehmer\*innen während der virtuellen Sitzung ihre Kamera eingeschaltet lassen. So sind die Teilnehmer\*innen sichtbar, verschwinden nicht in der Anonymität.

Zweitens habe ich in der Zeit zwischen zwei virtuellen Seminarsitzungen Gruppenaktivitäten eingeplant (z. B. kooperative Textproduktion). Das fördert die Kooperation unter den Studierenden und ermöglicht auch den persönlichen Austausch. Die Studierenden begegnen sich so in kleineren Gruppen, deren Zusammensetzung variiert. In diesem Rahmen lernen sich die Teilnehmer\*innen gegenseitig kennen und können sich über unterrichtsrelevante oder auch über persönliche Themen austauschen. Das ermöglicht *soziale Einbindung*. Dazu hat eine Studentin in ihrem Arbeitsbericht notiert:

«Die Gruppenrezension war für mich insgesamt positiv, weil ich mit jemandem zusammengearbeitet habe, den ich bisher nur wenig kannte. Das war sehr interessant [...]»<sup>88</sup>

## 3.7 Schülerorientierung

### 3.7.1 Rezeption

Schülerorientierung bedeutet, die Schüler als individuelle Personen ernst zu nehmen, sie bei der Unterrichtsgestaltung mitwirken zu lassen und so insgesamt ein demokratisches Zusammenleben in der Klasse zu ermöglichen.<sup>89</sup> Schülerorientierung umfasst ferner den «affektiven Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung [...]: Ein schülerorientierter Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als Ansprechpartner auch in nicht-fachlichen Fragen erleben [...]»<sup>90</sup>

Zu den bewährten Methoden gehören Schülerfeedback und Unterrichtseteiligung: Schüler\*innen schätzen es, wenn ihre Ansichten und Präferenzen, Wünsche und Kritikpunkte ernstgenommen und bei Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Ebenso wichtig ist es, den Lernenden die aktive Mitgestaltung des Unterrichts zu ermöglichen.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Student\*in (anonymisiert), Arbeitsbericht zur zweiten Rezension, Freiburg 5.5.2020.

<sup>89</sup> Helmke 2015, 238.

<sup>90</sup> Helmke 2015, 236.

<sup>91</sup> Helmke 2015, 239.

### 3.7.2 Reflexion

Schülerorientierung fällt auf Hochschulstufe nicht weg, auch wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung hier für die Entwicklung und den Lernerfolg der Studierenden weniger relevant ist als etwa auf Primarschulniveau. Dennoch gilt es, sich für die Studierenden zu interessieren und generell für sie erreichbar zu sein. Im online-Format kann dies über ein Forum, über unkomplizierte Möglichkeiten zur Einschreibung für virtuelle Sprechstunden oder über einen zuverlässigen Mailverkehr geschehen.

Auch das Bedürfnis der Studierenden zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichts kann im online-Format berücksichtigt werden. So bietet Moodle mit den Funktionen «Befragung» und «Umfrage» intuitiv gehaltene Classroom Assessment Techniques (CATs). Sinnvoll und ein Zeichen der Wertschätzung ist ausserdem, wenn Studierendenbeiträge wie zum Beispiel Exzerpte im Unterricht weiterverwendet werden, etwa im Rahmen von Gruppenpuzzles. Zum Teilen von Studierendenbeiträgen bietet sich auf Moodle die Funktion «Studierendenordner» an.

### 3.7.3 Aktion

Auf der Moodle-Plattform zu meinem online-Seminar ist oben unter der Sektion «Allgemein» ein Link zum Frageforum und einer für die Einschreibung zur virtuellen Sprechstunde eingerichtet (vgl. Abb. 7). Um die Nutzung des Forums zu fördern, bitte ich die Studierenden, wenn sie mit Fragen und Anregungen an mich gelangen, die für alle Kursteilnehmer\*innen von Bedeutung sein könnten, diese auf das Forum zu stellen. Auf die Möglichkeit, eine Sprechstunde mit mir zu vereinbaren, weise ich während der virtuellen Seminarsitzungen von Zeit zu Zeit hin.

Sprechstunde

Gerne dürfen Sie sich zu einer virtuellen Sprechstunde einschreiben. Damit wir uns beide optimal auf die Sitzung vorbereiten können, bitte ich Sie, mir 24h vor der Sitzung eine Email mit den folgenden Angaben zuzustellen:

1. Welches Thema möchten Sie besprechen?
2. Welches sind Ihre konkreten Fragen?
3. Was haben Sie selbst schon unternommen, um die Fragen zu klären? Haben Sie eigene Lösungsvorschläge?
4. Welche konkreten Erwartungen haben Sie an mich?

Ich bitte Sie, mir am Ende der Sprechstunde ein kurzes Ergebnisprotokoll des Gesprächs zuzustellen.

Zeitfenster

Abb. 7: Anleitung zur Einschreibung zur virtuellen Sprechstunde

In meinen online-Kursen halte ich es mit Studierendenumfragen gleich wie in anderen Lehrveranstaltungen auch: Nach sechs Sitzungen beantworten die Studierenden einen CAT auf Moodle, wo sie Angaben machen dazu, welche Elemente des Unterrichts dem Lernprozess dienlich waren und wo das weniger der Fall war. Sie können Wünsche äussern, was in den nächsten Lektionen noch behandelt werden sollte, und sie erhalten die Möglichkeit, zu weiteren Aspekten des Unterrichts Stellung zu beziehen (vgl. App. 6). Ausserdem führt die Dienststelle für Qualitätssicherung jeweils gegen Kursende eine anonymisierte Standardumfrage unter den Studierenden durch. Im Unterricht bespreche ich die Resultate von CAT und Umfrage mit den Studierenden. Das bietet die Möglichkeit, Unklarheiten aufzudecken und zu klären. Ausserdem kann ich so aufzeigen, wo und inwiefern ich in den verbleibenden Unterrichtsstunden die Studierendenbedürfnisse berücksichtigen kann.

## 3.8 Kompetenzorientierung

### 3.8.1 Rezeption

Unterrichtstandards wurden lange Zeit über die Inhalte definiert, die in der Schule behandelt werden sollen. Heute ist man sich darüber einig, dass sich guter Unterricht weniger an inhaltlichen Vorgaben orientiert als an solchen, die festlegen, was die Lernenden am Schluss können sollen. Entsprechend muss sich der Unterricht nach messbaren Lernergebnissen richten, er wird also von seinem Ende her gedacht und konzipiert (downsizing).<sup>92</sup> Es bedarf daher stets der kritischen Überprüfung des Unterrichtsangebots hinsichtlich der learning outcomes, des Bezugsmaßstabs der Notengebung und des adäquaten Umgangs mit Heterogenität.<sup>93</sup> Dazu bedarf es einer «entwickelten Evaluationskultur», wie Helmke schreibt:

*«Zu einer entwickelten Evaluationskultur gehört es, eine Vielfalt von Methoden und Techniken zur Messung schulischer Leistungen einzusetzen. Nicht weil Vielfalt per se ein Gewinn wäre, sondern weil allen Methoden Schwächen innewohnen, die durch Kombination mit anderen Verfahren zumindest entschärft werden können, und zweitens aus Gründen der Fairness gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Aus dem gleichen Grund, aus dem eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden geboten ist [...], sind nach Möglichkeit auch unterschiedliche Messmethoden bei der Leistungserfassung einzusetzen, um den unterschiedlichen Präferenzen und Kompetenzen auf Schülerseite entgegenzukommen.»<sup>94</sup>*

Wenn der Unterricht auf die Lernergebnisse fokussiert, bedeutet das im Umkehrschluss, dass die Leistungserfassung regulatorische Impulse für die Unterrichtsentwicklung liefern muss. Hierin besteht der wesentliche Unterschied zwischen kompetenzorientiertem Unterricht und einer lediglich auf zu behandelnde Inhalte fokussierten Lehre.<sup>95</sup>

### 3.8.2 Reflexion

In Bezug auf den Fernunterricht bedeutet das, dass es sinnvoll ist, die Kompetenzen, die in diesem Setting implizit vorausgesetzt werden, in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen und entsprechend gegenüber den Studierenden als zu erwerbende Fertigkeiten zu deklarieren. Gleichzeitig muss ein Monitoring stattfinden, das den Erwerb dieser Kompetenzen evaluiert und für die weitere Kursplanung nutzbar macht.

Zu den spezifisch im Kontext des Fernunterrichts relevanten Kompetenzen gehört die Medienkompetenz. Diese umfasst etwa die Nutzung digitaler Tools, die Informationssuche im Internet und die Bewertung der Datenqualität.<sup>96</sup> Ferner haben Techniken selbstgesteuerten Lernens im Fernunterricht eine besondere Relevanz. An der Hochschule besteht die Tendenz davon auszugehen, dass die Studierenden mit bestandener Matur befähigt sind, selbstgesteuert zu lernen. Im Rahmen von Fernunterricht wird aber im Vergleich zum traditionellen Unterricht überdurchschnittlich viel Eigenverantwortung von den Studierenden erwartet: Die Studierenden müssen ihre Zeit eigenständig managen, für lernfreundliche Strukturen sorgen, sich Lerninhalte und Arbeitstechniken grösstenteils selbst aneignen. Hier kann man den Fernunterricht bewusst zum Anlass nehmen für eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und mit Arbeitstechniken. Es bestehen Möglichkeiten, die Studierenden bei diesem Prozess zu begleiten, indem der Kurs Techniken und Methoden vermittelt, um selbstgesteuertes Lernen gezielt

---

<sup>92</sup> Helmke 2015, 240f.

<sup>93</sup> Ditton Hartmut, Erwartungen verdeutlichen und Ergebnisse sichern. Was wissen wir über Kompetenzorientierung?, in: Pädagogik 59/9 (2007), 40–51, hier: 42, zit. in: Helmke 2015, 242.

<sup>94</sup> Helmke 2015, 244.

<sup>95</sup> Vgl. Helmke 2015, 246–248.

<sup>96</sup> Hambach Sybille, Didaktik des E-Learning, in: i-com 1/2012, 7–10, hier: 8f., DOI: 10.1524/icom.2012.0003 (10.11.2020).

zu fördern. Online-Settings basieren stark auf dem individuellen Lesen und Schreiben. Es bietet sich daher an, diese Kompetenzen zu fördern.<sup>97</sup>

### 3.8.3 Aktion

Beim Lesen beobachte ich, dass einige Studierende sehr grosszügig über die Texte hinwegfliegen, während andere übermässig viel Zeit in die Lektüre investieren. Fast alle Studierenden unterschätzen beim Leseprozess die Relevanz des Schreibens und des Sich-vom-Text-emanzipierens. Gerade im Hinblick darauf, dass die Studierenden im Fernunterricht viel und oft selbstgesteuert Lesen, bietet es sich an, die Lesekompetenz in die Lehrziele zu integrieren (vgl. Abb. 8). Die Studierenden können beispielsweise zunächst ihre Lesekompetenz anhand eines Fragebogens einschätzen (vgl. App. 7), bevor sie in die SQ3R-Methode eingeführt werden (vgl. App. 8). Die Überprüfung der Lesekompetenz kann darin erfolgen, dass die Studierenden ein Exzerpt einreichen. Darin formulieren Sie zunächst ihr Erkenntnisinteresse, exzerpieren dann den Text und notieren zum Schluss drei weiterführende Diskussionsfragen.



**2. Sitzung: 27. Februar**

**Lesen und Literaturverwaltung**

*Lehrziele:*

- Sie wissen, worauf es ankommt beim aktiven Lesen.
- Sie kennen Strategien zum Dokumentieren der eigenen Lektüre.

*Sitzungsvorbereitung:*

1. Füllen Sie die Umfrage "Lesekompetenz" aus und formulieren Sie eigene Fragen zum Text.
2. Lesen Sie den Text (Gruppe A: Freytag/Piereth, Gruppe B: Kruse).
3. Verfassen Sie ein Lektüreprotokoll (ca. 2'000 Zeichen) und reichen Sie dieses bis zum 25.2.2020, 24:00 ein. Als Hilfestellung dienen Ihnen die Lektürefragen.

 [Lesekompetenz](#)

 [Lektüre A: Freytag Nils, Piereth Wolfgang, Literatur und Quellen gewinnbringend lesen, in: dies., Kursbuch Geschichte. Tipps und Regeln für wissenschaftliches Arbeiten, Paderborn 2006, 35-47.](#)

 [Lektüre B: Kruse Otto, Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Text im Studium, Konstanz/München 2015\(2\), 21-23, 34-48.](#)

 [Lektürefragen](#)

 [Leseprotokoll Freytag/Piereth](#)

 [Leseprotokoll Kruse](#)

Abb. 8: Lehrziele und Vorgaben zur Sitzungsvorbereitung auf Moodle.

Als Dozentin erhalte ich zu verschiedenen Momenten Einblick in den Lernprozess der Studierenden: Bei der Umfrage zur Lesekompetenz zu Beginn des Kurses und immer dann, wenn die Lernenden ein Exzerpt oder ein Lektüreprotokoll einreichen.

<sup>97</sup> Wobei Neubert et al. in dieser Hinsicht generell ein Umdenken in der Hochschuldidaktik fordern, und zwar dahingehend, als sie das Lernen-Lernen sowie die Metareflexion zu Lernstrategien und zum eigenen Lernprozess verstärkt in den Vordergrund stellen soll (Neubert et al. 2001, 263).

Über Schreiben und Techniken des Schreibens wird im Allgemeinen zu wenig gesprochen. Gerade Studierende haben oft die falsche Vorstellung, dass man Schreiben einfach kann – oder eben nicht kann. Dabei ist Schreiben lernbar und der Austausch über den Schreibprozess ein Zeichen von Professionalität.<sup>98</sup> Im Schreibseminar bietet es sich natürlich an, den Schreibprozess auch auf einer Metaebene zu thematisieren. Für die Studierenden hilfreich ist etwa der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Schreibschwierigkeiten. Hier bieten sich eine Einführung in Methoden des Schreibdenkens<sup>99</sup> ebenso an wie theoretische Inputs zum Schreibprozess.

Ein wichtiger Gedanke beim Schreiben erscheint mir, dass Schreiben kein einsamer Prozess sein soll. In schriftlichen Arbeiten an der Universität werden die Studierenden immer dazu verpflichtet, die ehrenwörtliche Erklärung zu unterzeichnen:

*«Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Abschlussarbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe.»*

Der Satz wird oft missverstanden. Er bedeutet nämlich lediglich, dass man Referenzen angeben soll und die korrekte Zitationsweise respektieren muss. Es bedeutet aber nicht, dass man auf Inputs von anderen verzichten muss. Ein wesentlicher Teil des Schreibprozesses ist denn auch das Feedback einholen – und zwar zu verschiedenen Zeitpunkten im Schreibprozess. Um die Studierenden dafür zu sensibilisieren, strebe ich in meinem Kurs eine gute Feedbackkultur an. Das bedeutet zunächst, dass die Studierenden lernen, was genau ein Feedback ist – etwa in Abgrenzung zur Korrektur. Es bedeutet ferner, sich mit der Autorenperspektive und mit der Leserseite auseinanderzusetzen. Und es kann auch bedeuten, sich mit den Gefühlen auseinanderzusetzen, die ein kritisches Feedback bei der oder dem Schreibenden auslösen kann (vgl. App. 9).

Diese theoretischen Grundlagen erarbeiten die Studierenden im Selbststudium und tauschen sich in einem Chat dazu aus. In einer virtuellen Seminarsitzung finden die Nachbesprechung und Vertiefung der Ergebnisse statt. Im Folgenden setzen die Studierenden die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis um, wenn sie gegenseitig Peerfeedbacks einholen und geben müssen und ihre Texte auf dieser Grundlage überarbeiten. Indem die Studierenden sich nicht nur theoretisch mit dem Feedback auseinandersetzen, sondern auch aktiv ihre eigene Praxis vor dem theoretischen Hintergrund reflektieren und anpassen müssen, indem das Geben und Nehmen von Feedback mehrfach eingeübt wird, wird sichergestellt, dass sich die Kompetenzen nicht nur auf die ersten Taxonomiestufen beschränken, sondern tatsächlich in Handlungsmöglichkeiten umgemünzt werden.

Als Dozentin habe ich fortlaufend die Möglichkeit, den Lernprozess zu überprüfen und bei Bedarf den Unterricht anzupassen: Chat, Exzerpt, Peerfeedbacks sowie die erste und überarbeitete Version der Rezension geben mir Hinweise auf den Stand des Kompetenzerwerbs.

---

<sup>98</sup> Vgl. Wymann Christian, *Schreibmythen entzaubern. Ungehindert schreiben in der Wissenschaft*, Opladen/Toronto, 2016.

<sup>99</sup> Vgl. z. B. Scheuermann 2013.

## 6. Sitzung: 26. März

### Feedback

#### Lehrziele:

- Sie kennen den Unterschied zwischen Feedback und Korrektur.
- Sie wissen, was Sie beim Feedback einholen beachten sollten.
- Sie wissen, was Sie beim Feedback geben beachten sollten.
- Sie wissen, wie Sie mit Feedback umgehen sollten.

#### Sitzungsablauf:

1. Lesen Sie die Texte im Ordner "Texte zum Feedback".
2. Notieren Sie Ihre Erkenntnisse, Fragen und Anregungen im Gruppenchat "Autorenperspektive" resp. "Leserperspektive" (mind 5 Beiträge) und tauschen Sie sich mit den anderen SeminarteilnehmerInnen aus.
3. Verfassen Sie ein Exzerpt zu den Texten und beantworten Sie dabei die folgenden vier Fragen:
  - Wie unterscheiden sich Korrektur und Feedback? (Text A)
  - Feedback einfordern und erhalten: die Perspektive der Autorin (Texte B und D)
  - Feedback geben: die Perspektive des Lesers (Text C)
  - Formulieren Sie fünf Aspekte, die Sie im Rahmen eines Feedbacks überprüfen könnten.

 Texte zum Feedback

 Autorenperspektive

 Leserperspektive

 Exzerpt

Abb. 9: Lehrziele und Ablauf einer asynchron stattfindenden Seminarsitzung zum Thema Feedback.

### 3.9 Passung

#### 3.9.1 Rezeption

Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Heterogenität wird im universitären Kontext eher stiefmütterlich behandelt: Die dominierende Vorstellung ist, dass Studierende eigenverantwortlich sind. Binnendifferenzierung spielt auf universitärer Stufe eine untergeordnete Rolle. Und dennoch stellt sich die Frage nach dem professionellen Umgang mit Heterogenität. Grundsätzlich gilt, die Lehre an den Kompetenzen des durchschnittlichen Studierenden auszurichten, und zwar so, dass sie in einer Schwierigkeitszone liegen, die im Vergleich zum aktuellen Wissensstand in der nächsten Wissensstufe liegen. Der Wissenserwerb wird so nicht durch Unterforderung und auch nicht durch übermäßige Überforderung behindert. Dabei versteht sich von selbst, dass diese Aufgabe umso anspruchsvoller wird, je grösser die Bandbreite des Vorwissens respektive das Kompetenzgefälle unter den Lernenden ist.<sup>100</sup> Hattie schreibt zum Umgang mit Heterogenität:

*«Auf diese Unterschiede ausgerichteter Unterricht ist für einige zu einem Mantra geworden. In manchen Fällen wird die Diversität ins Extrem getrieben. Dabei bedeutet sie im Grunde lediglich, dass alle Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind. Während es keinen Zweifel daran gibt, dass jede und jeder Lernende in einer Klasse anders ist, besteht die Kunst des*

<sup>100</sup> Helmke 2015, 249f.

*Unterrichtens darin, die Gemeinsamkeiten in der Vielfalt zu sehen und Peers dazu zu bringen, zusammenzuarbeiten.»<sup>101</sup>*

Hattie plädiert demnach dafür, Heterogenität als eine Bereicherung zu erkennen, da sich Lernende so gegenseitig stimulieren können. Gleichzeitig zeigt er sich skeptisch gegenüber einer zu starken Individualisierung des Unterrichts – nicht zuletzt, weil es auch gilt, die zur Verfügung stehenden Ressourcen (etwa Unterrichtszeit und Lehrpersonal) nicht zu strapazieren.

Helmke schlägt folgende Bedingungen der Individualisierung vor:<sup>102</sup>

- *Einstellungswandel*: Verschiedenheit soll als Potenzial erkannt werden. Das erfordert ein Umdenken im Unterricht, denn die homogene Lerngruppe ist eine nicht realistische Vorstellung.
- *Diagnostische Kompetenz*: Erforderlich sind regelmässige kompetenz- und standardorientierte Tests, um den Unterricht adaptieren zu können.
- *Professionswissen und Didaktische Expertise*: Die Lehrperson muss über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien verfügen; insbesondere gilt es, verschiedene Varianten vom Lernen durch Lehren zu kennen.
- *Lehr- und Diagnosematerial*: Für den individualisierenden Unterricht braucht es ein breites Spektrum an Lernmaterial mit klaren Schwierigkeitsstufen und mit Erklärungen, die es den Schülern auch ermöglichen, selbständig zu Lernen.
- *Einbezug ausserschulischer Faktoren*: Miteinbezug des Wissens um ausserschulische Verhältnisse ist zentral, um Schüler bei Bedarf gezielt fördern zu können.
- *Individualisierung und Standards*: Die Bildungsstandards sollten auf Kompetenzmodellen basieren, um dem Anspruch der Individualisierung tatsächlich gerecht zu werden. Ausserdem sollten Minimalstandards definiert sein.
- *Ressourcen*: Individualisierung ist mit Kosten verbunden (Zeit, Raum, Lehrmittel, Personal etc.). In Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen gilt es daher abzuwägen, wieviel Individualisierung möglich ist.

### 3.9.2 Reflexion

Die Passung ist im Fernunterricht besonders herausfordernd, da bei der Kommunikation mittels digitaler Medien viele Informationen wegfallen. Niederschwellige Anzeichen ungünstiger Passung wie etwa Störungen im Unterricht, Blickkontakte oder Gespräche unter den Studierenden sowie Surfen im Internet sind im online-Setting kaum fassbar. Das erschwert es, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Im Präsenzunterricht erscheint es mir jeweils relativ einfach, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu reagieren: in der Regel habe ich stets zusätzliches Unterrichtsmaterial zur Hand, um fortgeschrittene Studierende abzuholen. Umgekehrt ist es auch möglich, darauf zu reagieren, wenn einzelne Studierende noch Klärungsbedarf haben. Gleichzeitig ist es im Präsenzunterricht unkompliziert, im informellen Gespräch bei den Studierenden nach Befindlichkeiten, ausseruniversitären Verpflichtungen etc. zu fragen und das Wissen um diese Faktoren entsprechend in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einzubauen. Im online-Setting dagegen sind solche Rückmeldungen an die Lehrperson stark formalisiert (z. B. CAT, Arbeitsbericht). Studierende, die nicht

---

<sup>101</sup> Hattie John, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible learning for teachers", Beywl Wolfgang/Zierer Klaus (Hg.), Baltmannsweiler 2014, 110, zit. in: Helmke 2015, 257.

<sup>102</sup> Helmke 2015, 257–259.

aus eigenem Antrieb heraus Schwierigkeiten ansprechen, sind so schwieriger zu erreichen als dies im Rahmen persönlicher Begegnungen im Unterricht möglich ist.

Demgegenüber bietet das Setting des Fernunterrichts an sich einen hohen Grad an Individualisierung, zum Beispiel durch Anpassung des Lerntempos oder durch weiterführende Übungen und Informationen, die auf der Lernplattform zusätzlich zu den eigentlichen Lehrinhalten angeboten werden. Trotz der oben angetönten Schwierigkeiten ist darüber hinaus auch eine gezielte Passung möglich, etwa im Rahmen von individuellen Feedbacks. Hier ist es sinnvoll, sich als Lehrperson auch auf die Rolle des Coachs zu besinnen, wie sie die Literatur zum e-Learning gerne betont wird.<sup>103</sup>

### 3.9.3 Aktion

Um die Ansätze zur Passung in meinem Schreibseminar darzulegen, möchte ich hier ein paar wesentliche Punkte aus Helmkes Analyse nochmals aufnehmen:

- *Diagnostische Kompetenz*: Im Schreibseminar achte ich darauf, dass der individuelle Lernprozess – obwohl von den Studierenden weitgehend selbst gesteuert – für mich als Dozierende transparent wird. Das geschieht über Schreibaufgaben (Rezensionen, Exzerpte), Peerfeedbacks oder den CAT.
- *Professionswissen und Didaktische Expertise*: Gerade im Rahmen des Fernunterrichts scheint es mir wichtig, dass Lernen nicht darauf reduziert wird, Texte zu lesen und zu schreiben, da hier nur der visuelle Lerntyp profitiert. Es braucht unbedingt Anlässe zum spontanen Austausch und zur Diskussion, etwa im Rahmen von Gruppenarbeiten oder virtuellen Seminarsitzungen. So kommen auch Studierende zum Zug, die eher auditiv oder kommunikativ lernen. Ferner werden im Schreibseminar verschiedentlich Anlässe des «Lernens durch Lehren» geschaffen, wo die Studierenden ihre Arbeiten gegenseitig kritisch reflektieren, einordnen und kommentieren.<sup>104</sup> Revisionsaufgaben wie das Peerfeedback nehmen Schreib- und Analysefertigkeiten von Schreibanfänger\*innen besonders gut auf.<sup>105</sup> Generell können Gruppenarbeiten eine Lösung sein, um der Heterogenität der Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen, «da innerhalb von Gruppen Arbeiten und Teilaufgaben je nach individuellen Neigungen und Begabungen möglich sind»<sup>106</sup> So hat etwa Lehnen nachweisen können, dass sich von der individuellen Schreibexpertise nicht direkt auf den Erfolg gemeinschaftlicher Textproduktion schließen lässt, da bei dieser Aufgabestellung auch soziale und kommunikative Kompetenzen eine massgebliche Rolle spielen.<sup>107</sup>
- *Individualisierung und Standards*: Es besteht die Möglichkeit, die Lehrziele an die je eigenen Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Das geschieht etwa dann, wenn eine Leistung vor dem Hintergrund der vorhergehenden Leistung beurteilt wird: Im Schreibseminar etwa lege ich beim Feedback zur ersten Rezension ein paar wenige, auf den/die Studierende\*n abgestimmte Schwerpunkte (z. B. Verbesserung von Argumentation und Schreibstil), während ich andere Kritikpunkte nicht erwähne. Die Rückmeldung zur zweiten Rezension nimmt Bezug auf diese Kriterien: Hat der/die Studierende die Kritik

---

<sup>103</sup> Vgl. z. B. Arnold et al. 2018, 52f.

<sup>104</sup> Gerade Web-2.0-Technologien bieten sich an, um Formen des «Lernens durch Lehren» im Unterricht zu implementieren. Vgl. hierzu etwa Jokiaho 2018, 135–147.

<sup>105</sup> Lehnen 2020, 256.

<sup>106</sup> Helmke Andreas et al., Gruppenarbeit, Koblenz o. J., online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Gruppenarbeit-Sie-Version.doc> (30.12.2020).

<sup>107</sup> Lehnen 2020, 250.

verstanden und entsprechende Verbesserungen vornehmen können? Welcher neue Hinweis ist auf dieser Grundlage gewinnbringend? Individuelles Feedback kann hier eine Möglichkeit sein, auf unterschiedliche Leistungsniveaus einzugehen (vgl. App. 10.1 und App. 10.2).

- *Bedarf an Ressourcen*: Indem die Studierenden teilweise in Gruppen arbeiten reduziert sich der Korrekturaufwand. Ausserdem reichen die Studierenden der Regel qualitativ bessere Texte ein, wenn sie vorher ein Peerfeedback einholen und den Text auf dieser Grundlage überarbeiten müssen. Das erleichtert den Korrekturaufwand und ermöglicht es auch, den Studierenden bessere Feedbacks zu geben.

### 3.10 Angebotsvielfalt

#### 3.10.1 Rezeption

«Wie nicht nur Studien zeigen, sondern auch die Erfahrung lehrt, sind sorgsam ausgewählte Methoden eine unabdingbare Voraussetzung für guten Unterricht und den Schulerfolg unserer Schüler.»<sup>108</sup> Dabei müssen Lehr- und Lernformen sowohl an die Studierendenbedürfnisse als auch an die Lehrziele angepasst sein: Zum einen erfordern verschiedene Lehrziele unterschiedliche Unterrichtsmethoden. Zum anderen nimmt der gute Unterricht Rücksicht auf die vielfältigen Persönlichkeits- und Leistungsunterschiede der Studierenden.<sup>109</sup> Bei der Methodenwahl gilt es daher zu ermitteln, welche Schülergruppen von bestimmten Unterrichtsmethoden profitieren und welche darunter leiden. Im Übrigen kann Lernstoff besser enkodiert werden und wird nachhaltiger im Langzeitgedächtnis gespeichert, wenn beim Lernen unterschiedliche Sinnesmodalitäten angesprochen werden.<sup>110</sup>

Die Variation von Lehr- und Lernformen ist also zum einen fachlich notwendig (Orientierung an Lehrzielen) und zum anderen didaktisch sinnvoll (Rücksichtnahme der unterschiedlichen Lernstile). Darüber hinaus macht Abwechslung den Unterricht interessant und fördert die Lernmotivation. Trotzdem soll die Methodenvielfalt überschaubar bleiben. Wenn nämlich zu viele verschiedene Lehr- und Lernmethoden den Unterricht prägen, kann dies bei den Lernenden Verwirrung stiften und im Unterricht Hektik verursachen.<sup>111</sup> Dazu schreibt Brophy:

*«Research on learning tasks suggests that activities and assignments should be sufficiently varied and interesting to motivate student engagement, sufficiently new or challenging to constitute meaningful learning experiences rather than needless repetition, and yet sufficiently easy to allow students to achieve high rates of success [...]»<sup>112</sup>*

Vereinfacht sind es zwei Dimensionen, die die Unterrichtsformen charakterisieren: der Vermittlungsstil (lehrend vs. entdeckend) und die Lenkung (lehrergelenkt vs. autonom).<sup>113</sup> Darüber hinaus benennt Helmke fünf Variablen zur Abwechslung von Lehr- und Lernformen: Die Variation von Sozialformen (Einzelarbeit, Team- oder Gruppenarbeit, Plenumsunterricht), Handlungsmustern (Vortrag, Erzählung, Lehrgespräch, schriftliche Arbeit), Verlaufsformen (Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung), Medien (Text, Bild, Audio) und angesprochenen Sinnesmodalitäten (semantische und nichtlinguistische Lernangebote wie graphische Strukturierungsformen).

<sup>108</sup> Silver Harvey F./Strong Richard W./Perini Matthew J., Strategisch unterrichten. So finden Sie für jedes Unterrichtsziel die richtige Methode, Barth Richard (Übers.), Weinheim/Basel 2013, 11.

<sup>109</sup> Helmke 2015, 265.

<sup>110</sup> Vgl. Helmke 2015, 268.

<sup>111</sup> Helmke 2015, 270.

<sup>112</sup> Brophy 2002, 23.

<sup>113</sup> Wiechmann 2008, in Helmke 2015, 263.

### 3.10.2 Reflexion

Die Variation der Sozialformen ist im Setting des Fernunterrichts besonders wichtig. So bemängelte eine Mehrheit der Studierenden an der Universität Bern das Fehlen von Möglichkeiten zum interaktiven Austausch – sowohl während der Online-Sitzungen als auch ausserhalb derselben.<sup>114</sup> Aus mündlichen Rückmeldungen von Studierenden an der Universität Freiburg habe ich mitgenommen, dass auch die Handlungsmuster und die verwendeten Medien in der Zeit des Fernunterrichts im Allgemeinen zu wenig variiert wurden. So haben die Studierenden viel Zeit mit individueller Lese- und Schreibarbeit oder mit dem Hören von Podcasts zugebracht. Entsprechend wäre es der Motivation und dem Lernerfolg zuträglich, wenn im online-Format darauf geachtet würde, Sozialformen, Handlungsmuster und Medien zu variieren. Eine stärkere Gewichtung im Vergleich zum Präsenzunterricht erhält die Variation von Kommunikationsformen. Hier wird zwischen synchroner, also zeitgleich erfolgender Interaktion und asynchroner – zeitversetzter – Kommunikation unterschieden. In ihren Tipps zur e-Lehre empfehlen Daniela Blaser und David Graf, synchrone Momente vorwiegend für Kommunikation und Interaktion, für Wissensvertiefung, Weiterentwicklung, Kollaboration und für soziale Kontakte zu nutzen. Die Phasen der Informationsdarbietung empfehlen sie auf maximal 10 Minuten zu beschränken, denn Informationsvermittlung kann mehrheitlich in asynchronen Momenten stattfinden.<sup>115</sup> Sinnvoll ist ferner, Möglichkeiten zu schaffen, damit die Studierenden nicht immer am Computer zu arbeiten brauchen (z. B. Mindmap auf Papier, Lektüretexte nach Möglichkeit ausdrucken).

### 3.10.3 Aktion

Bei der Unterrichtsplanung zum Schreibseminar ziele ich auf eine Abwechslung zwischen synchronen und asynchronen Momenten ab. Das heisst, im Seminar wechseln sich virtuelle Seminarsitzungen (synchron, mit direkter Instruktion und Diskussion, gelegentlich mit kooperativen Lernarrangements wie Gruppenpuzzle oder Think-Pair-Share), Gruppenarbeit (synchron, kooperative Lernformen) und individuelle Vorbereitung (asynchron, selbstgesteuerte Arrangements) ab. In der untenstehenden Tabelle sind jene Methoden aufgeführt und nach Formkategorien analysiert, die im Schreibseminar regelmässig zum Zug kommen.

Methoden	Sozialform	Kommunikationsform	Handlungsmuster	Medien/Tools	Sinnesmodalitäten	Steuerungsgrad LP
Direkte Instruktion	Plenum	synchron	Lehrervortrag	Zoom Power Point (möglichst viele Grafiken/Bilder, nicht textlastig <sup>116</sup> )	visuell, auditiv	hoch
Think-Pair-Share	Gruppe	synchron	Diskussion	Breakout-Room (Zoom)	kommunikativ	mittel
Diskussion	Plenum	synchron	Diskussion	Zoom	kommunikativ	mittel
Lektüre	Einzelarbeit	asynchron	Lektüre	Text, Moodle	visuell	mittel
Exzerpt	Einzelarbeit	asynchron	schriftliche Arbeit	Word, Moodle	visuell	niedrig

<sup>114</sup> Buser 2020, 5.

<sup>115</sup> Blaser/Graf 2020, 3.

<sup>116</sup> Hochschuldidaktik Universität Zürich 2020d, 1.

Mind-map/Grafik	Einzelarbeit	asynchron	Grafik	Papier, Stift	visuell	mittel
Gruppenarbeit Rezen- sion	Gruppe	syn- chron/asyn- chron	Lektüre, Dis- kussion, schriftliche Arbeit	SWICHdrive, SWICHmeet, Moodle	visuell, kommuni- kativ	niedrig
Peer-Feed- back	Einzelarbeit	asynchron	schriftliche Arbeit	Feedback- Funktion (Moodle)	visuell	mittel

## 4 Schlussfolgerung

Die Umstellung auf Fernunterricht im Frühjahr 2020 war für viele Dozierende und Student\*innen völlig neuartig. Trotz guter Erfahrungen mit Modellen des blended-learning<sup>117</sup> brachte der Wechsel bis dahin unbekannte Herausforderungen mit sich. Viele dieser Herausforderungen haben die Beteiligten schnell als solche erkannt und intuitiv valide Lösungen dafür gefunden. Nichtsdestotrotz ist es sinnvoll, den Fernunterricht vor dem Hintergrund theoretisch-methodischer Grundlagen zu reflektieren und einzuordnen.

Die Überlegungen im Hauptteil dieser Arbeit haben gezeigt, dass sich die Merkmale von Unterrichtsqualität aus dem Präsenzunterricht mit ein paar wenigen Akzentverschiebungen problemlos auf ein online-Setting übertragen lassen. Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung und Motivierung sowie Schülerorientierung erwiesen sich als immanent wichtig für den funktionierenden online-Unterricht. So muss im online-Setting klar und vorausschauend kommuniziert werden; es bedarf gewisser Leit- und Richtlinien zum Funktionieren des Unterrichts respektive der Phasen des Selbststudiums. Es braucht Tools und Methoden, die interaktives Lernen und Arbeiten ermöglichen. Und nicht zuletzt müssen Lehrende verstärkt Präsenz zeigen. Das heisst, sie müssen zuverlässig für Studierendenfragen erreichbar sein und gleichzeitig aktiv den Kontakt zu den Studierenden suchen.

Es handelt sich hier um Kriterien, die für den erfolgreichen Onlineunterricht unerlässlich sind. Umgekehrt gilt aber, dass eine konsequente Umsetzung dieser Kriterien im Präsenzunterricht auch da zu einer Qualitätssteigerung beitragen kann. Wenn etwa die individuelle Vorbereitung der Studierenden klar angeleitet ist und die Lernenden entsprechend gute Vorarbeit geleistet haben, können Präsenzveranstaltungen effizienter, zielführender und qualitativ besser sein.

In diesem Sinne stellt sich abschliessend die Frage, welche Schlüsse sich aufgrund der Analyse der Qualität von e-Teaching für die Zukunft ergeben. Mittelfristig wird der Virtualisierungsgrad des universitären Lehrangebots wohl eher wieder zurückgehen. Dennoch bietet es sich an, aufgrund der Erfahrungen mit Fernunterricht die Qualität von Modellen des blended-learning zu verbessern. Was ist das Potential von Fernunterricht? Ergeben sich in diesem Setting neue Möglichkeiten, die sich in den Präsenzunterricht übertragen liessen?

Erstens bieten die digitalen Tools Möglichkeiten, die Organisation des Unterrichts in gewissen Bereichen zu erleichtern: Eine gut organisierte Lernplattform macht die Kursstruktur besser sichtbar und bringt Ordnung ins Lernmaterial. Anwendungen wie «Gruppenwahl», «Planer»

<sup>117</sup> Jokiahio bemerkt zurecht, dass im Kontext der Hochschullehre Lernplattformen tendenziell als Unterstützung der Präsenzlehre und weniger als Formen echten blended-learning genutzt werden (Jokiahio 2018, 26).

oder «gegenseitige Beurteilung» erleichtern oder automatisieren triviale organisatorische Aufgaben wie Gruppenbildung, Terminfindung und die Aufteilung von Zuständigkeiten.

Zweitens bieten Web-2.0-Technologien die Möglichkeit, dass Lerninhalte von den Studierenden gemeinschaftlich erarbeitet und weiterentwickelt werden. So ist «Lernen in Beziehungen» auch virtuell möglich. Das kann in asynchronen Lernphasen zwischen den Präsenzlektionen gezielt eingesetzt werden.

Drittens ermöglichen digitale Tools der Lehrperson, Einblick in Arbeitsprozesse zu erhalten, die die Studierenden selbständig planen und ausführen. So entstehen neue Möglichkeiten zur Begleitung und Evaluation von Lernphasen, die asynchron oder à distance stattfinden.

Viertens ermöglicht die Virtualisierung des Unterrichts eine Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten – sowohl für Studierende als auch für Dozierende. Das kann bedeuten, dass Zeiten, in denen produktives Arbeiten möglich ist, teilweise nach individuellen Präferenzen und Voraussetzungen ausgerichtet werden (Energie, Nebenberuf, Care-Arbeit). Es ermöglicht aber auch, im Unterricht ganz gezielt ausseruniversitäre Arbeitsorte zu nutzen, etwa das Archiv für Unterrichtsstunden zur Arbeit mit historischen Quellen oder der Platz vor dem Rathaus für die Lektion zu Raumgeschichte oder zur politischen Ikonografie.

Fünftens wird unter diesen Aspekten plötzlich denkbar, dass im Semester nicht mehr 14 Sitzungen im Präsenzformat angeboten werden, sondern dass ein Teil der Unterrichtsstunden virtuell erfolgt oder für Web-2.0-basierte Lernaktivitäten genutzt wird. Das Unterrichtsangebot respektive die Begleitung des Lernprozesses durch die Dozierenden muss dabei nicht automatisch reduziert oder qualitativ schlechter sein, sondern kann à distance erfolgen. Hier bieten sich Chancen für eine Optimierung von Schülerorientierung und Passung.

Sowohl Dozierende als auch Forschende und Entwickler haben die Tendenz, e-Teaching vom Präsenzunterricht her zu denken. So gibt es beispielsweise kaum digitale Tools und Lehrmethoden, die in einem online-Setting sinnvoll sind, für die es aber kein gleichwertiges analoges Pendant gäbe. Teilweise ist die Anwendung im digitalen Bereich erleichtert oder interessant, da neuartig; im Hinblick auf Szenarien des blended-learning ergibt sich daraus aber kaum ein völliger Methodenwandel. Das eigentliche Potential der Digitalisierung besteht darin, diese Tools und Methoden differenzierter einzusetzen und präziser auf das jeweilige Setting abzustimmen. Viele digitale Anwendungen, die mir vorher eher als Spielereien vorgekommen sind, habe ich im Zusammenhang mit der Fernunterrichtserfahrung neu betrachtet und schätzen gelernt. Etwa virtuelle Pinnwände, Chats oder online-Office-Anwendungen. Es sind Tools, die auch in blended-learning-Formaten für die Momente asynchronen Arbeitens gewinnbringend genutzt werden können. In diesem Sinn hat Konfuzius mit seiner eingangs zitierten Weisheit nicht ganz unrecht: Die Erfahrung mit Fernunterricht und die bewusste Reflexion darüber befähigt uns, die virtuellen Möglichkeiten in der Lehre einzusetzen, und zwar nicht nur im Sinne einer lustigen Spielerei, die mit gleichem Gewinn auch mit analogen Mitteln hätte durchgeführt werden können, sondern mit einem Mehrwert für den Unterricht und damit für die individuellen Lernprozesse.

## 5 Reflexion zum Lernprozess

Beim Verfassen dieser Arbeit habe ich meine didaktischen und diagnostischen Kompetenzen weiterentwickelt. Mit Helmkes zehn Merkmalen des guten Unterrichts habe ich darüber hinaus ein alltagstaugliches Instrument für die Unterrichtsentwicklung entdeckt.

### *Didaktische Kompetenz*

Die Auseinandersetzung mit Helmkes Analyse zur Unterrichtsqualität hat mir Anhaltspunkte für die Gestaltung meiner Lehre geliefert und Möglichkeiten aufgezeigt, um auf die Schülermotivation einzuwirken sowie um ein positives Lernklima zu schaffen. Ich habe Helmkes variablenorientierte Sichtweise auf den Unterricht als sehr praxisnah erfahren und kann diese im Alltag bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen.

Die Beschäftigung mit Lerntheorien im Allgemeinen und mit Theorien des e-Learning im Speziellen hat mich für Herausforderungen und Chancen von virtuellen Unterrichtsszenarien sensibilisiert. Ich fühle mich in meiner Ansicht bestärkt, dass die Lehre im virtuellen Raum die zwischenmenschliche Interaktion unbedingt ermöglichen und gezielt fördern muss. Gleichzeitig habe ich gelernt, wie ich die Priorisierung der Lehrziele sowie die Unterrichtsgestaltung bewusst an die Bedingungen des virtuellen Raums adaptieren kann. Mit dieser Reflexion zum Fernunterricht habe ich mein Methoden-Repertoire erweitert – insbesondere im Hinblick auf Szenarien des Blended-Learning, die wohl künftig die reine e-Lehre wieder mehrheitlich ersetzen werden.

### *Diagnostische Kompetenz*

Durch die Reflexionen zum Fernunterricht fühle ich mich nun befähigt, die Studierenden in längeren Phasen asynchronen Lernens kompetent anzuleiten und zu unterstützen. Ich habe in diesem Zusammenhang insbesondere Methoden reflektiert zur Diagnose von selbstgesteuerten und kooperativen Lernprozessen einerseits und von Lernergebnissen andererseits. Dabei habe ich diagnostische Kompetenzen erworben, die sich auch in ein Setting mit geringerem Virtualisierungsgrad übertragen lassen. Dies ist grundlegend, um mein Lehrangebot angemessen auf den Kenntnisstand und die Bedürfnisse der Lernenden abstimmen zu können.

### *Kompetenz zur Unterrichtsentwicklung*

Das Verfassen dieser Abschlussarbeit war schliesslich insofern bereichernd, als es mir ermöglicht hat, meine Lehre vor einem theoretischen Hintergrund zu reflektieren – und zwar präziser als dies im Alltag in aller Regel erfolgt. Daraus ergeben sich Regulationsmöglichkeiten für meinen Unterricht: Mit Helmkes zehn Unterrichtsmerkmalen habe ich nun einen übersichtlichen Kriterienkatalog zur Hand, an dem ich mich künftig bei der Planung, Evaluation und Optimierung meiner Lehre orientieren kann.

## 7 Bibliographie

Akademischer Sportverband Zürich ASVZ, ASVZ zu Hause, Zürich 2020, online: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLDybuLAjzDQaKuXKQ9nmr3-FCZbSm6iOT> (30.12.2020).

Albertin Katharina, Vom Flow und Antiflow in der Schule. Was motiviert uns zum Lernen?, Horgen 2012, 4, online: <https://www.speakalbertin.ch/files/media.php?folder=files&file=d54a83ddb2701b5bbefdd0f2e9fd4ef7> (30.12.2020).

Arnold Patricia et al., Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld 2018.

Blaser Daniela/Graf David, Online-Lehre. Tipps und Empfehlungen, Bern 2020, online: [https://www.hd.unibe.ch/unibe/portal/center\\_generell/title\\_fak\\_ueberg/zuw/c\\_hdi/content/e73061/e942292/e977192/e977194/Blaser-Graf\\_2020\\_Online-Lehre-Tipps-Und-Empfehlungen\\_ger.pdf](https://www.hd.unibe.ch/unibe/portal/center_generell/title_fak_ueberg/zuw/c_hdi/content/e73061/e942292/e977192/e977194/Blaser-Graf_2020_Online-Lehre-Tipps-Und-Empfehlungen_ger.pdf) (8.11.2020).

Brinker Tobina/Schumacher Eva-Maria, Befähigen statt Belehren, Bern 2014.

Brophy Jere E., Teaching. Educational Practices Series, Bd. 1, Brüssel 2002, 15, online: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_01\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_01_eng.pdf) (29.12.2020).

Buser Claudia, Studieren zu Zeiten COVID-19. Bericht zur Studienbefragung [Universität Bern], Bern 12.11.2020, online: [https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e915/e36136/e1014057/Bericht\\_Umfrage\\_Studierende\\_covid19\\_121120\\_ger.pdf](https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e915/e36136/e1014057/Bericht_Umfrage_Studierende_covid19_121120_ger.pdf) (27.12.2020).

De Florio-Hansen Inez, Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung, Darmstadt 2014.

Dienststelle Qualitätssicherung der Universität Freiburg, Ergebnisbericht Lehrevaluation FS20/SP20 (f), Freiburg 2020.

Hambach Sybille, Didaktik des E-Learning, in: i-com 1/2012, 7–10, DOI: 10.1524/i-com.2012.0003 (10.11.2020).

Helmke Andreas et al., Gruppenarbeit, Koblenz o. J., online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Gruppenarbeit-Sie-Version.doc> (30.12.2020).

Helmke Andreas et al., Kognitive Aktivierung, Koblenz o. J., online: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Kognitive%20Aktivierung.doc> (30.12.2020).

Helmke Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2015.

Helmke Andreas, Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, Landau/Pfalz 2007, online: [https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst\\_schule/downloads/andreas\\_helmke\\_.pdf](https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf) (15.11.2020).

Henning Peter A., eLearning 2015. Stand der Technik und neue Trends, in: HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik, 52/1 (2015), 9, DOI: 10.1365/s40702-014-0111-3 (7.12.2020).

Hochschuldidaktik Universität Zürich, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Grundkurs Hochschullehre, Zürich 2020a, online: <https://www.weiterbildung.uzh.ch/de/hochschuldidaktik/lk/Grundkurs.html> (17.11.2020).

Hochschuldidaktik Universität Zürich, Empfehlungen/Good Practice Digitale Lehre, Zürich 2020b, online: <http://www.teaching.uzh.ch/dam/jcr:3a44e87b-7187-4854-9d1e-c0a7d6b8afe7/Empfehlungen%20digitale%20Lehre.pdf> (5.11.2020).

Hochschuldidaktik Universität Zürich, Online-Diskussionen, Informationen zu zentralen didaktischen Aspekten von Online-Diskussionen und deren technischen Umsetzung, Zürich 2020c, online: <https://teachingtools.uzh.ch/index.php?id=tool&toolId=180> (9.12.2020).

Hochschuldidaktik Universität Zürich, Seminare virtuell. Tipps & Tricks für die Gestaltung von virtuellen Seminaren mit wenigen Teilnehmer\*innen, Zürich 2020d, online: <https://teachingtools.uzh.ch/index.php?id=tool&toolId=132> (26.03.2020).

Jokiaho Annika, Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre, Baltmannsweiler 2018.

Kerres Michael/Rehm Martin, Soziales Lernen im Internet. Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten, in: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 52/1 (2015), 33–45, online: <https://link.springer.com/article/10.1365/s40702-014-0112-2> (4.1.2020).

Lankau Ralf, Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht, Weinheim/Basel 2017.

Lehnen Katrin, Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen, Bielefeld 2020, online: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403/1\\_dissertation.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403/1_dissertation.pdf) (10.12.2020).

Neubert Stefan/Reich Kersten/Voss Reinhard, Lernen als konstruktiver Prozess, in: Hug Thomas (Hg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?*, Bd. 1, Baltmannsweiler 2001, 253–265.

Paschke Melanie et al., Wie können Motivation, Lerninteresse und Lernverständnis im E-Learning gefördert werden? *MedienPädagogik* 2003 (Occasional Papers), 1–16, online: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/57609/1/paschke1.pdf> (30.12.2020).

Reinmann Gabi, Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design, in: Ebner Martin/Schön Sandra (Hg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologiien*, Frankfurt a. M. 2013, [1–12], online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T\\_2013\\_Reinmann\\_Didaktisches\\_Handeln.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf) (12.9.2017).

Reusser Kurt, Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32/3 (2014), S. 326, online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13873/pdf/BZL\\_2014\\_3\\_325\\_339.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13873/pdf/BZL_2014_3_325_339.pdf) (17.11.2020).

Scheuermann Ulrike, *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*, Opladen/Toronto 2013.

Schnerr Bettina, Ist Corona ein Digitalisierungs-Boost für Schweizer Hochschulen?, in: *Bildungsmagazin eduwo*, Winterthur 24.11.2020, online: <https://eduwo.ch/bildungsmagazin/ist-corona-ein-digitalisierungs-boost-fuer-schweizer-hochschulen/> (27.12.2020).

Silver Harvey F./Strong Richard W./Perini Matthew J., *Strategisch unterrichten. So finden Sie für jedes Unterrichtsziel die richtige Methode*, Barth Richard (Übers.), Weinheim/Basel 2013

Sprenger Marilee, *Damit was hängen bleibt! Hirnforschung konkret. Wie Sie so unterrichten, dass Ihre Schüler mehr behalten*, Barth Richard (Übers.), Weinheim/Basel 2011.

Sticher-Gil Brigitta, Chancen und Risiken ganzheitlicher Lehr- und Lernformen an der Hochschule, in: Hug Theo (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 1, Baltmannsweiler 2001, 266–280.

Süss Daniel/Lampert Claudia/Wijnen Christine W., Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 2013.

Universitätssport der Universität Freiburg, Videos Youtube. Videos zum Mitmachen, Freiburg 2020, online: <http://www3.unifr.ch/sportuni/de/sportangebot/youtube.html/> (01.01.2020)

Weinert Franz E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2011.

Wymann Christian, Schreibmythen entzaubern. Ungehindert schreiben in der Wissenschaft, Opladen/Toronto, 2016.

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Meyer Hilbert, Unterrichtsmethoden, in: Kiper, H./ Meyer, H. / Topsch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002, S. 109-121, online: [https://blogs.phsg.ch/ler/files/2014/01/meyer\\_unterrichtsmethoden\\_2002.pdf](https://blogs.phsg.ch/ler/files/2014/01/meyer_unterrichtsmethoden_2002.pdf) (19.11.2020).

Abb. 2: Helmke Andreas, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2015, 71.

Abb. 3: Schulz von Thun, Miteinander reden, Bd. 1, Reinbek bei Hamburg 1981, 150, Abb. 54.

Abb. 4: Eigene Grafik.

Abb. 5: Eigene Grafik.

Abb. 6: Eigene Grafik.

Abb. 7: Eigene Grafik.

Abb. 8: Eigene Grafik.

Abb. 9: Eigene Grafik.

## 9 Appendix

### Appendix 1

Haas Elisabeth, Informationsschreiben an die Studierenden vor der ersten virtuellen Seminarsitzung, publiziert auf dem Ankündigungs-Forum auf Moodle, 28.03.2020.



Dipl. Ass. Elisabeth Haas

Liebe Studierende

Wie Sie von der Universität informiert wurden, wird der Unterricht wegen COVID-19 im virtuellen Rahmen fortgesetzt. Die Veranstaltungszeit wird bei Mittwoch, 15:15 Uhr belassen.

Sie finden auf Moodle ein PDF-Dokument mit Hinweisen zur Rezension sowie mein Bewertungsblatt zur Rezension. Ausserdem habe ich Ihnen dort einen Ordner mit Beispielrezensionen zur Verfügung gestellt. Bitte bereiten Sie sich auf die nächste Sitzung vor, indem Sie diese Dokumente studieren und Fragen/Anmerkungen dazu notieren.

Gerne werde ich diese Dokumente am Mittwoch mit Ihnen besprechen. Dazu sende ich Ihnen um 15:00 Uhr den Link für ein Zoom-Meeting.

Bitte loggen Sie sich pünktlich vor der Sitzung ein. Stellen Sie sicher, dass Ihre Kamera eingeschaltet ist; das Mikrophon schalten Sie bitte aus, wenn Sie nicht sprechen. Arbeiten Sie an einem Ort, wo Sie nicht durch Drittpersonen abgelenkt werden und achten Sie wenn möglich auf ein neutrales Setting mit wenig visueller Ablenkung im Hintergrund (z. B. Arbeitszimmer).

Mit freundlichen Grüßen  
Elisabeth Haas

#### **Ablauf der virtuellen Sitzung vom 1.4.2020, 15:15 – 16:15 Uhr (Zoom)**

##### *Lehrziele:*

- Sie sind über den Ablauf der nächsten Seminarsitzungen informiert.
- Sie wissen, wie eine Rezension aufgebaut ist.

##### *Einstieg (15')*

- Begrüssung und Vorstellung durch Elisabeth Haas
- Sicherstellung der technischen Voraussetzungen
- Technische Fragen zu Zoom klären
- Organisatorische Fragen zum Seminar klären

##### *Theorie-Input (15')*

- Hinweise zur Rezension
- Besprechung des Bewertungsblatts

##### *Textanalyse (30')*

- Analyse einer Beispielrezension:
  - Wie gestalten die Autor\*innen den Textanfang?
  - Wie gelingt die Überleitung zur Inhaltswiedergabe?
  - Wie erfolgt die persönliche Einschätzung eines Werks?

## Appendix 2

### Noëlle/Mirjam, Auszug aus dem Chat-Protokoll zur «Leserperspektive», 26.03.2020.

- 14:46 Noëlle:  
achso. ja für mich war auch nicht klar formuliert das wir das alles genau in diesem zeitenfenster machen müssen und alle zur gleichen zeit ready zum diskutieren sein müssen, dachte man kann es sich einfach selbstständig erarbeiten
- 14:46 Mirjam:  
oder was denkt ihr?
- 14:46 Noëlle:  
ja ich denke auch, und dann müssen wir das mit der diskussion fürs nächste mal auf eine bestimmte zeit hier oder per zoom fixen
- 14:46 Mirjam:  
aha. ja oder so. ich dachte es ginge um die Diskussion, stimmt aber vielleicht ja gar nicht...
- 14:47 Noëlle:  
doch glaub schon, aber für mich wars einfach nicht klar formuliert, respektive so wies scheint sind ja jetzt eben alle noch am lesen
- 14:48 Mirjam:  
ja stimmt, ach keine Ahnung. Ja komm lass mal Exzerpt schreiben, und dann schauen wir für nächste Woche dass es besser geht..?
- 14:49 Noëlle:  
ja würd ich auch so meinen...
- 14:49 Mirjam:  
Gut :)
- 14:49 Mirjam:  
Dann verlass ich diesen Chat mal und werde produktiv :)
- 14:50 Noëlle:  
super, ich auch! dann müssen wir halt mit frau haas noch anschauen wie wir das das nächste mal machen sollen

## Appendix 3

Haas Elisabeth, Hinweise zur Gruppenarbeit «kooperative Textproduktion», auf Moodle publiziert, 08.04.2020.



Dipl. Ass. Elisabeth Haas

## Die Gruppenarbeit

Die nächste Rezension werden Sie im Team verfassen. Das heisst, Sie werden mit einem Peer *zusammen* den Text entwickeln und schreiben. Bilden Sie dazu Zweiergruppen unter dem Link «Gruppenwahl 1» auf Moodle.

Textgrundlage sind die Kapitel 14 und 15 von Osterhammel.

Die Zusammenarbeit findet à distance statt. Organisieren Sie den gemeinsamen Austausch daher über technische Mittel wie SWITCHmeet und SWITCHdrive.

Ziel ist ein intensiver Austausch über das Genre *Rezension*, über den Textaufbau und die Argumentation.

Lehrziele:

- Sie lernen technische Möglichkeiten der Zusammenarbeit à distance kennen (SWITCHmeet und SWITCHdrive).
- Sie verbessern Ihre Fähigkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit mit Peers.
- Sie verfassen eine Rezension nach den Kriterien des «Merkblatts Rezension» (Moodle).
- Sie verbessern Ihre Argumentationsfähigkeit.

Vorgehen:

1. Lesen Sie *individuell* die Grundlagelektüre (Osterhammel, Kapitel 14: *Netze* und Kapitel 15: *Hierarchien*).
2. Legen Sie *gemeinsam* die Argumentationsstruktur Ihrer Rezension fest. Beachten Sie dabei die Textstruktur der Rezension (vgl. «Merkblatt Rezension»):
  - a. Einstieg: Leserinteresse wecken
  - b. Kontext: vorstellen
  - c. Inhalt: beschreiben
  - d. Einordnung: bewerten
3. Schreiben Sie *abwechslungsweise* die Rezension. Arbeiten Sie also wechselseitig am gleichen Textdokument. Vermeiden Sie es, die Aufgabe aufzuteilen im Stil von: «Ich schreibe den Teil zu Kapitel 14, du den Teil zu Kapitel 15». Benutzen Sie dazu SWITCHdrive.
4. Jede Arbeitsgruppe reicht *gemeinsam* zum 22. April, 9:00 Uhr, auf Moodle eine **Rezension** ein (7'000 Zeichen inkl. Leerzeichen).
5. Jede\*r Studierende reicht *individuell* zum 22. April, 10:00 Uhr, auf Moodle einen **Arbeitsbericht** zur Gruppenarbeit ein (1'000 Zeichen inkl. Leerzeichen).  
Reflektieren Sie dabei folgende Punkte:
  - a. Wie haben wir in der Gruppe die Zusammenarbeit gestaltet? Wer hat was gemacht? Welche Tools haben wir genutzt?
  - b. Was war bei dieser Übung hilfreich?
  - c. Was war bei dieser Übung schwierig und welche Verbesserungsmöglichkeiten würden sich anbieten?
  - d. Wie zufriedenstellend ist die Rezension?



Dipl. Ass. Elisabeth Haas

Bei dieser Aufgabe dürfen Sie die Gruppenarbeit kritisch reflektieren und Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Vermeiden Sie beleidigende Äusserungen.

Regeln zur Zusammenarbeit:

- Sie sind erstens für sich und zweitens für Ihre Gruppe verantwortlich.
- Achten Sie darauf, dass sich beide Mitglieder der Gruppe zu gleichen Teilen einbringen.
- Wenn Sie etwas stört, kommunizieren Sie das dem Peer klar und respektvoll: äussern Sie Ihre Wünsche. Hören Sie auch in Ruhe zu, was Ihr Peer Ihnen sagen möchte.
- Bei Fragen zur Aufgabe oder Schwierigkeiten bei der gruppeninternen Zusammenarbeit melden Sie sich bitte per Mail bei mir: [elisabeth.haas2@unifr.ch](mailto:elisabeth.haas2@unifr.ch). Schildern Sie mir dabei möglichst genau das Problem sowie die bisherigen Lösungsversuche und mögliche weitere Schritte.

Erfolgskriterien:

- Rezension: Ihre Rezension erfüllt die Kriterien vom «Merkblatt Rezension» (vgl. Moodle).
- Arbeitsbericht: Die Zusammenarbeit in der Gruppe wird gewinnbringend reflektiert (vgl. 5. a-d). Im Fall von Schwierigkeiten bei der gruppeninternen Zusammenarbeit wird die Lehrperson über Probleme, Lösungsversuche und mögliche weitere Schritte informiert.

## Appendix 4

Student\*in (anonymisiert), Reflexion zur Gruppenarbeit «kooperative Textproduktion 1», 22.04.2020.

### **Reflexion zur Gruppenarbeit – Gruppe F2**

#### **Gestaltung der Zusammenarbeit**

Wir haben die Zusammenarbeit in unserer Dreiergruppe mit einem Austausch per E-Mail und Whatsapp gestartet, in dem wir festgelegt haben, bis wann wir das Kapitel gelesen und vorbereitet haben wollen. Für den 29.04. haben wir eine Skype-Sitzung vereinbart. Während der Skype-Sitzung hatten wir eine ca. einstündige Diskussion über die Gestaltung der Rezension und unser Vorgehen. Wir tauschten unsere Erfahrungen aus der Einzel- und Gruppenarbeit aus. Jede von uns berichtete, welche Textstellen für uns besonders interessant waren und nannten die Gründe dafür. Auch lange behandelten wir die Frage, was die Grundfrage bzw. -idee des Autors war und ob wir diesen Text schlüssig finden. Eine Teilnehmerin machte während des Gesprächs Notizen, die sie uns im Anschluss zustellte. Wir legten eine Schreibreihenfolge mit jeweiligen Terminen fest und planten, bis am Dienstag, 5.5. mit der Rezension fertig zu sein. Die restliche Zeit nutzten wir, um das Endprodukt noch einmal einzeln durchzuarbeiten und Änderungsvorschläge anzubringen und umzusetzen. Hier erfolgte der Austausch schriftlich.

#### **Vor- und Nachteile der Gruppenarbeit**

Anfänglich erlebte ich bei mir einen leichten Widerstand, als ich erfuhr, dass wir erneut eine Gruppenarbeit erledigen sollten. Ich habe sehr von den Erfahrungen aus der ersten Gruppenarbeit profitiert und spürte nun aber das Bedürfnis, die Erkenntnisse in einer Einzelarbeit umsetzen zu können. Es war jedoch sehr eindrücklich zu erleben, wie sich die Zusammenarbeit in der zweiten Gruppe gestaltete. Da wir alle drei im ersten Team anders vorgegangen sind, fand zuerst ein längerer Austausch statt über die Vor- und Nachteile der Vorgehensweise, um dann daraus unseren Plan festzulegen. Davon habe ich sehr profitiert.

Auch in unseren Diskussionen, die viel Zeit in Anspruch genommen haben, wurde für mich ein positiver Lerneffekt erzielt. Ich konnte immer wieder überprüfen, ob ich den Inhalt des Kapitels verstanden habe. Es war sehr spannend zu erfahren, dass wir unterschiedliche Highlights aus dem Text herauszogen. Es gelang uns, diese alle in den Text zu integrieren, sodass wir zum Schluss meines Erachtens alle sehr zufrieden waren mit dem Ergebnis.

## Appendix 5

Student\*in (anonymisiert), Reflexion zur Gruppenarbeit «kooperative Textproduktion 2»,  
06.05.2020.

### *Reflexion zur Gruppenarbeit*

*Diese Gruppenarbeit verlief ganz ähnlich, wie die erste Gruppenarbeit. Wir telefonierten und machten ab, bis wann wir den Osterhammeltext gelesen haben sollten. Danach bestimmten wir, wer zu welchen Themen schreiben sollte und taten dies im selben Switch-Dokument. Nachdem die erste Rohfassung entstanden war, telefonierten wir erneut und überarbeiteten das Dokument gemeinsam.*

*Im Prinzip verlief die Arbeit spannend und gut. Die einzige Schwierigkeit war dieses Mal für mich, dass wir beide sehr unterschiedliche Schreibstile haben. Auch nach der gemeinsamen Überarbeitung fühlte sich die Rezension für mich nicht, wie aus einem einzigen Guss an. Ich habe das Gefühl, man merkt bei der Lektüre, wer welche Teile geschrieben hat. Trotzdem waren die Gedankenanstösse von Christian sehr spannend und die Zusammenarbeit ist reibungslos verlaufen.*

## Appendix 6

Haas Elisabeth, CAT, 01.04.2020.

## CAT

1

Davon habe ich in den letzten Stunden am meisten profitiert:



2

Das hat mir nicht geholfen:



3

Was ich in den nächsten Lektionen noch vertiefen möchte:



4

Und was ich sonst noch sagen wollte:



Appendix 7

Haas Elisabeth, Moodle-Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Lesekompetenz, 27.02.2020.

### Lesekompetenzen

1 Selbsteinschätzung der eigenen Lesekompetenz

	hoch	mittel	gering	unklar
Ausdauer beim Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesegeschwindigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textverständnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritisches Reflektieren des Gelesenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokumentation des Leseergebnisses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbständigkeit in der Auswahl der Lektüre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umfang des Lesepensums einschätzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstmotivierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesesituation angemessen gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Auf welche Fragen wünschen Sie sich Antworten vom Lektüretext?

↵ A ▾ B I T: ▾ ☰ ☰ 🔗 🔗 🖼️ ✖

Fenster schließen

## Appendix 8

Haas Elisabeth, Hinweis zur SQ3R-Methode, 27.02.2020.



Dipl. Ass. Elisabeth Haas

**Arbeitstechniken: SQ3R-Methode**

Die SQ3R-Methode bezeichnet eine Lesestrategie. Die Buchstabenfolge SQ3R steht für die fünf Phasen gewinnbringenden Lesens: Survey, Question, Read, Recite und Review. Die Methode ermöglichte es Ihnen, Texte mit einem klaren Erkenntnisinteresse anzugehen und die Informationen im Text nicht nur aufzunehmen, sondern auch gewinnbringend zu reflektieren und für die weitere Verwendung aufzubereiten. Begleiten Sie den gesamten Prozess des Lesens schriftlich.

**Phase 1: Survey**

Verschaffen Sie sich einen Überblick über den Text: Studieren Sie den Klappentext, die bibliographischen Informationen sowie das Inhaltsverzeichnis oder Überschriften, informieren Sie sich über den/die Autor\*in.

**Phase 2: Question**

Formulieren Sie Ihr Erkenntnisinteresse: Wozu lesen Sie den Text? Welche Fragen wollen Sie klären? (Mögliche Orientierungshilfen sind Lernziele oder die Fragestellung zur Seminararbeit.)

**Phase 3: Read**

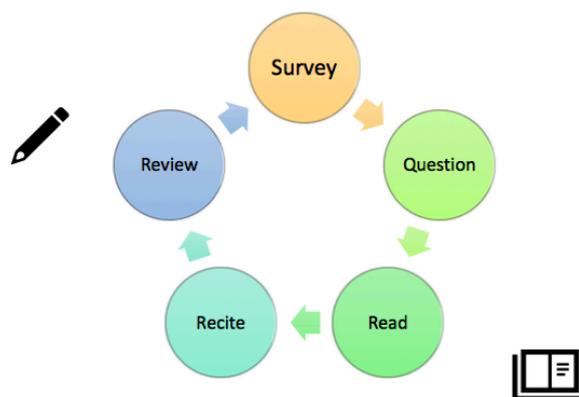
Lesen Sie den Text mit Hinblick auf das Erkenntnisinteresse: Markieren Sie wichtige Passagen, erstellen Sie Randnotizen (Begriffe zur Orientierung), notieren Sie Fragen (?) und wichtige Erkenntnisse (!). Überfliegen Sie irrelevante Passagen grosszügig.

**Phase 4: Recite**

Fassen Sie das Gelesene in eigenen Worten zusammen und kommentieren Sie es (z. B. in einem Exzerpt). Achten Sie darauf, den Originaltext mehrstimmig wiederzugeben, d. h. machen Sie deutlich, um wessen Aussage es sich handelt: stammt die Aussage vom referierten Autor, von einer im Text zitierten Person oder widerspiegelt die Aussage Ihre persönliche Position?

**Phase 5: Review**

Rekapitulieren Sie den Text sowie Ihre Fragen und Erkenntnisse. Formulieren und klären Sie weiterführende Fragen.



## Appendix 9

## Seraina/Mirjam, Auszug aus dem Chat-Protokoll zur «Leserperspektive», 26.03.2020.

13:56 Seraina:

Bei Seminararbeiten frage ich meistens meine Mutter nach einem Feedback und zwar erst wenn ich quasi am Ende des Schreibprozesses stehe. Ich frage sie dabei meistens nach Verständlichkeit und "Nachvollziehbarkeit" meines Textes. Funktionieren meine Argumente und macht die Struktur Sinn? Nach dem Lesen der Texte bezüglich der Autorenperspektive denke ich, würde es durchaus auch Sinn machen zu einem früheren Zeitpunkt ein Feedback einzufordern, um den Schreibprozess zu unterstützen aber auch um den Umgang mit Feedbacks zu üben.

14:05 Seraina:

Was ich bei einem Feedback eigentlich nicht hören möchte sind Aussagen wie: "Ich finde deinen Text gut". Lieber möchte ich genau wissen was die Stärken aber eben auch die Schwächen des Textes sind.

14:07 Mirjam:

Zu dem was du vorhin geschrieben hast: deswegen finde ich es eigentlich super, diesen Tipp mit dem konkrete Instruktionen an die Feedback-Geber\*innen zu geben. So bekommt man auch das, was einem am meisten nützt.

14:07 Mirjam:

und die die deinen Text lesen verschwenden nicht unnötig Zeit (und man selbst auch nicht). Diesen Tipp werde ich zukünftig sicher bewusster und klarer umsetzen.

14:08 Seraina:

Ja diesen Tipp finde ich auch sehr hilfreich

14:08 Mirjam:

ausserdem muss ich persönlich wahrscheinlich noch an der Reaktion beim Erhalten des Feedback arbeiten...

Appendix 10.1

Haas Elisabeth, Bewertung zur 1. Rezension, 31.03.2020.



Dipl. Ass. Elisabeth Haas

## Bewertungsblatt Rezension

<b>Studierende(r):</b> [REDACTED]
<b>Rezension zu:</b> Imperien und Nationalstaaten

Inhaltliche Kriterien	ungenügend	genügend	gut	sehr gut
Einstieg		X		
Kontextualisierung				
Inhalt: Werkanalyse und -kritik			X	
Einordnung: Synthesefähigkeit			X	
Argumentationsgang		X		

Formale Kriterien	ungenügend	genügend	gut	sehr gut
Titel		X		
Sprache: Orthographie			X	
Sprache: Stil		X		
Literaturangaben	X			

**Bemerkungen**

Mit Ihrer Rezension erfassen Sie die Argumentation von Osterhammel gut. Es gelingt Ihnen auch, eigenständig dazu Stellung zu nehmen. Achten Sie noch darauf, Ihre Argumentation entsprechend zu begründen (vgl. Präsentation der 9. Sitzung: Argument = These, Begründung und ev. Beispiel).

*Inhaltliche Ebene:*

- Einstieg: Steigen Sie mit einem passenden Aufhänger in die Rezension ein.
- Achten Sie auf die genaue Verwendung von Begriffen: sind die Begriffe treffend?
- Versuchen Sie, die Argumentationsstruktur auch grafisch lesbar zu machen: ein Absatz für ein Argument/Gedanke. In Ihrem Text sind die Absätze meines Erachtens zu kurz, die Zeilenumbrüche unterbrechen so den Argumentationsgang.

*Formale Ebene:*

- Sie schreiben oft in der 1. Person Plural (wir). In wissenschaftlichen Texten ist das eher unüblich, denn der Text liest sich so eher wie eine Handlungsanleitung als wie eine Darstellung von Osterhammels Analyse politischer Ordnungsstrukturen.
- Verzichten Sie ausserdem auf umgangssprachliche und wertende Ausdrücke.
- Literaturangaben: Die Angaben fehlen hier gänzlich – wahrscheinlich auch, weil Sie selbstverständlich davon ausgehen, dass den Leser\*innen klar ist, um welchen Text es sich handelt. Dennoch: zu einer Rezension gehört die vollständige Literaturangabe (am Anfang oder am Schluss). Ausserdem empfehle ich Ihnen, wichtige Textbezüge/Zitate mit der Seitenangabe zu ergänzen.

## Appendix 10.2

Haas Elisabeth, Bewertung zur 2. Rezension, 17.05.2020.

## Bewertungsblatt Rezension

<b>Studierende(r):</b> [REDACTED]
<b>Rezension zu:</b> Zivilisierung und Ausgrenzung

Inhaltliche Kriterien	ungenügend	genügend	gut	sehr gut
Einstieg				X
Kontextualisierung			X	
Inhalt: Werkanalyse und -kritik				X
Einordnung: Synthesefähigkeit			X	
Argumentationsgang			X	

Formale Kriterien	ungenügend	genügend	gut	sehr gut
Titel		X		
Sprache: Orthographie				X
Sprache: Stil			X	
Literaturangaben			X	

<p><b>Bemerkungen</b></p> <p>Sie haben verstanden, wie eine Rezension zu schreiben ist. Sie schreiben nachvollziehbar und argumentieren gut.</p> <p><i>Inhaltliche Kriterien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Einstieg ist Ihnen sehr gut gelungen, ebenso die Überleitung zum Thema.</li> <li>• Argumentationsgang: Sie haben Ihre Argumentation <b>stark verbessert</b>. Nach meinem Geschmack dürften Sie noch in grösseren Zügen argumentieren und entsprechend bei der Gliederung längere Absätze machen.</li> </ul> <p><i>Formale Kriterien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache (Stil) : Sprachlich hat Ihre Rezension auch <b>an Qualität gewonnen</b>. Nun könnten Sie noch versuchen, öftermals auf eine Passivkonstruktion zu verzichten.</li> </ul>
---