

Merkt, Marianne; Berk, Ivo van den  
**Eine hochschuldidaktische Beschreibungssprache für (E-)Szenarien**

*Zauchner, Sabine [Hrsg.]; Baumgartner, Peter [Hrsg.]; Blaschitz, Edith [Hrsg.]; Weissenböck, Andreas [Hrsg.]: Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2008, S. 239-249. - (Medien in der Wissenschaft; 48)*

urn:nbn:de:0111-opus-32743

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Sabine Zauchner, Peter Baumgartner,  
Edith Blaschitz, Andreas Weissenbäck (Hrsg.)

# Offener Bildungsraum Hochschule

Freiheiten und Notwendigkeiten



Waxmann 2008

Münster / New York / München / Berlin

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums  
für Wissenschaft und Forschung in Wien.

**Medien in der Wissenschaft; Band 48**  
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436  
ISBN 978-3-8309-2058-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2008

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg  
Titelbild: Sylvia Kostenzer  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany

# Inhalt

*Sabine Zauchner, Peter Baumgartner, Edith Blaschitz, Andreas Weissenböck*  
Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten..... 11

## **I. Open Education – Modelle und hochschulpolitische Konzepte, Implementierungen und Umsetzungsmöglichkeiten**

*Petra Oberhuemer, Thomas Pfeffer*  
Open Educational Resources – ein Policy-Paper ..... 17

*Sandra Hofhues, Gabi Reinmann, Viktoria Wagensommer*  
w.e.b.Square – ein Modell zwischen Studium und freier Bildungsressource..... 28

*Thomas Sporer, Tobias Jenert*  
Open Education: Partizipative Lernkultur als Herausforderung und  
Chance für offene Bildungsinitiativen an Hochschulen ..... 39

*Roland Streule, Damian Läge*  
Educational Landscapes: Mapping der elektronischen  
Ausbildungsangebote eines Faches mit Kognitiven Karten ..... 50

*Bernd Krämer, Annett Zobel*  
Einsatz und Verbreitung von CampusContent –  
DFG-Leistungszentrum für E-Learning..... 58

*Andreas Reinhardt, Thomas Korner, Mandy Schiefner*  
Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources ..... 69

## **II. Medien- und Informationskompetenz – Kompetenzen von Studierenden und Lehrenden entwickeln**

*Nina Heinze, Thomas Sporer, Tobias Jenert*  
Projekt i-literacy: Modell zur Förderung von Informationskompetenz  
im Verlauf des Hochschulstudiums ..... 83

*Marc Egloffstein, Benedikt Oswald*  
E-Portfolios zur Unterstützung selbstorganisierter  
Tutoren- und Tutorinnen-tätigkeiten ..... 93

*Wolf Hilzensauer, Graham Attwell, Agnieszka Chrzaszcz, Gerlinde Buchberger,  
Veronika Hornung-Prähauser, John Pallister*  
Neue Kompetenzen für E-Portfolio-Begleiter/innen?  
Der Kurs MOSEP – More Self-Esteem with my E-Portfolio ..... 103

*Martin Ebner, Mandy Schiefner, Walther Nagler*  
Has the Net Generation Arrived at the University? –  
oder Studierende von Heute, Digital Natives? ..... 113

*Svenja Wichelhaus, Thomas Schüler, Michaela Ramm, Karsten Morisse*  
Medienkompetenz und selbstorganisiertes Lernen –  
Ergebnisse einer Evaluation ..... 124

*Claudia Bremer*  
Fit fürs Web 2.0? Ein Medienkompetenzzertifikat für zukünftige Lehrer/innen ..... 134

### **III. Web 2.0 und informelles Lernen an Hochschulen**

*Klaus Wannemacher*  
Wikipedia – Störfaktor oder Impulsgeberin für die Lehre? ..... 147

*Kerstin Mayrberger*  
Fachkulturen als Herausforderung für E-Learning 2.0 ..... 157

*Tanja Jadin, Christoph Richter, Eva Zöserl*  
Formelle und informelle Lernsituationen aus Sicht  
österreichischer Studierender ..... 169

*Martin Leidl, Antje Müller*  
Integration von Social Software in die Hochschullehre.  
Ein Ansatz zur Unterstützung der Lehrenden ..... 181

*Isa Jahnke, Volker Mattick*  
Integration informeller Lernwege in formale Universitätsstrukturen:  
Vorgehensmodell „Sozio-technische Communities“ ..... 192

*Saskia-Janina Kepp, Heidemarie Schorr,  
Christa Womser-Hacker & Friedrich Lenz*  
Chatten kann jede/r ;- ) Integration von informellen Lern- und  
Kommunikationswegen und Social Software in ein Blended-Learning-  
Konzept für Lehramtsstudierende im Bereich Englische Kulturwissenschaft ..... 204

#### **IV. Didaktische Taxonomien – Entwicklung und Dokumentation**

*Christian Kohls, Joachim Wedekind*

Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-/  
Lernarrangements mit didaktischen Patterns ..... 217

*Regina Bruder, Julia Sonnberger*

Die Qualität steckt im Detail – kreative Aufgabengestaltung und  
ihre Umsetzung mit E-Learning-Lösungen..... 228

*Marianne Merkt, Ivo van den Berk*

Eine hochschuldidaktische Beschreibungssprache für (E-)Szenarien ..... 239

#### **V. E-Learning-Strategien – Best-Practice-Modelle, Anpassung und Weiterentwicklung**

*Timo Gnams, Birgit Leidenfrost, Marco Jirasko*

Interdisziplinäre Vernetzung mit E-Learning.  
Praxisnahe Hochschullehre wird Realität ..... 253

*Christian Bogner, Christine Menzer, Henning Pätzold*

Standards umsetzen – Hochschulübergreifende Kooperationen  
im Zeichen curricularer Standards ..... 264

*Claudia Schallert, Philipp Budka, Andrea Payrhuber*

Die interaktive Vorlesung. Ein Blended-Learning-Modell für  
Massenvorlesungen im Rahmen der gemeinsamen Studieneingangsphase  
der Fakultät für Sozialwissenschaften (eSOWI-STEP) ..... 275

*Matthias J. Kaiser, Michael Bruschi*

Strategie- und Konzeptanpassungen bei der E-Learning-Integration  
auf Basis empirischer Begleitevaluationen im Projekt eLearn@BTU ..... 287

*Gottfried S. Csanyi*

Wenn die Akzeptanz der Supportangebote sinkt –  
Fehlentwicklung oder strukturelle Notwendigkeit..... 298

*Bernd Kleimann*

Virtuell über den „Studierendenberg“? Zu Kapazitätswirkungen  
mediengestützter Lehre ..... 308

## Verzeichnis der Postereinreichungen

<i>Robby Andersson, Harald Grygo, D. Kämmerling, M. Nürnberg, M. Hungerkamp</i> Entwicklung und Einsatz fachgebiets- und hochschulübergreifender wieder verwendbarer Lernobjekte.....	321
<i>Rolf Assfalg, Wolfgang Semar</i> Integration von Voice Over IP und Videoconferencing in Lernplattformen auf der Basis von Open-Source-Software .....	322
<i>Daniel Auer, Bernd Kerschner, Max Lalouschek, Thomas Pfeffer</i> OffeneLehre.at – Eine Initiative zur Förderung von Open Educational Resources an österreichischen Hochschulen.....	323
<i>Roland Bader</i> Die Notwendigkeit geschützter Räume? Hochschullehre im Spannungsfeld von closed shops und Web 2.0 .....	324
<i>Michael Beresin, Rafael Hauser, Georg Koller</i> Feedback in Communities am Beispiel textfeld.ac.at. Potenzial für den Universitätsbetrieb .....	325
<i>Thomas Bernhardt, Marcel Kirchner</i> E-Learning 2.0 im Einsatz. „Du bist der Autor!“ – Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster.....	326
<i>Detlev Bieler</i> „Wissen aufgreifen, wie einen Stein am Strand ...“. Möglichkeiten der Visualisierung als didaktisches Mittel .....	327
<i>Christina Ferner-Schwalbe, Torsten Meyer</i> ePUSH – auf dem Weg zu einer neuen Lehr- und Lernkultur.....	328
<i>Markus Haslinger, Anna Kirchweiger, Michael Tesar</i> E-Learning-Logistik für universitäre Großlehrveranstaltungen: Lehrveranstaltungsordnung und Qualitätsmanagement.....	329
<i>Klaus Himpsl, Peter Baumgartner</i> Evaluation von E-Portfolio-Software.....	330
<i>Martin Leidl, Alper Ortac</i> SELIBA. Ein Weblog-Werkzeug für Secondlife und Drupal.....	331
<i>Wiebke Oeltjen</i> MyCoRe-Repositorien für Open Access und Open Content .....	332

<i>Heiner Barz, Mirco Wieg, Timo van Treeck</i> Aufwand und Wirksamkeit von E-Learning .....	333
<i>Julia Reibold, Regina Bruder, Thomas Winter, Ulrich Müller</i> E-Learning-Kompetenzportfolio für Studierende an der TU Darmstadt .....	334
<i>Jeelka Reinhardt, Brigitte Grote, Harriet Hoffmann</i> E-Learning 2.0 in den Geisteswissenschaften. Entwicklung, Erprobung und Evaluation didaktischer Modelle jenseits digitaler Handapparate .....	335
<i>Wolfgang Semar</i> Visualisierung von Gruppen- und Individualleistung im kollaborativen E-Learning .....	336
<i>Karin Siebertz-Reckzeh, Martin K.W. Schweer</i> E-Learning in Rahmen der Vermittlung psychologischer Basiskompetenzen in der Lehramtsausbildung – Potenziale zur Optimierung der Hochschullehre in Großveranstaltungen .....	337
<i>Christopher Stehr</i> Vermittlung des Content „Globalisierung“ via E-Learning .....	338
<i>Birgit Zens, Holger Bienzle</i> Erschließung neuer Lernorte durch E-Learning: Weiterbildung im Krankenhaus .....	339
Steering Committee, Gutachter/innen und Organisationsteam .....	340
Autorinnen und Autoren .....	342



## **Eine hochschuldidaktische Beschreibungssprache für (E-)Szenarien**

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Artikel stellt die theoretische Begründung und Konzeption einer hochschuldidaktischen Beschreibungssprache für E-Szenarien in Bachelor- und Masterstudiengängen als Grundlage für ein internetfähiges Planungs- und Analyse-tool für Hochschullehrende vor. Anlass der Entwicklung sind erste Erfahrungen in der Beratung von Hochschullehrenden im Baustein eQualifizierung, einem Teilprojekt des im November 2007 gestarteten E-Learning-Strategieprojekts ePush der Fakultät EPB der Universität Hamburg. Gemeinsam mit den in unterschiedlichen Disziplinen arbeitenden Hochschullehrenden und Studierenden der Fakultät sollen innovative, kooperative oder interdisziplinäre Szenarien mit Integration von E-Learning und Neuen Medien entwickelt werden. Hochschuldidaktisches Anliegen ist es, die Studierenden in der Gestaltung ihrer eigenen Bildungsverläufe stärker zu unterstützen, ein Aspekt, der unter den neuen Studienstrukturbedingungen verloren zu gehen droht.

### **1 Die Gestaltung innovativer (e)Szenarien in der Hochschullehre in Bologna-Strukturen – Chancen und Widerstände**

Anlass der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernszenarien unter hochschuldidaktischer Perspektive ist der Baustein eQualifizierung, eines von sechs Teilprojekten im zweijährigen E-Learning-Strategieprojekt ePush an der Fakultät EPB (Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft) der Universität Hamburg. Innovative Ansätze des Lernens und Lehrens, die Forschungsinfrastruktur, Informations- und Kommunikationstechnologien als Gegenstand der Forschung in den Disziplinen der Fakultät sowie die interne und externe Kommunikation sollen durch die Nutzung von E-Learning und Neuen Medien durch das Projekt ePush unterstützt werden. Implizit hat das Projekt auch das Ziel, die 2006 in einer Fakultät zusammengeführten drei ehemaligen Fachbereiche Erziehungswissenschaft, Bewegungswissenschaft und Psychologie besser miteinander zu vernetzen und eine gemeinsame Organisationsentwicklung in Forschung und Lehre zu fördern.

Die Situation der Hochschullehre in der Fakultät EPB lässt sich folgendermaßen skizzieren. Die formale Umstellung der Studiengänge auf Bologna-Strukturen zum Sommersemester 2007 wurde flankiert von der Einführung des ICT-Systems STINE zur Verwaltung und Organisation der Prozesse des Studierens, Lehrens und Prüfens. Dieses Change-Management-Projekt hat alle Ressourcen der Fakultät EPB gebunden. Fragen des operativen Geschäfts, beispielsweise die Garantie der überschneidungsfreien Studierbarkeit vieler Fächerkombinationen oder die Integration des Kernpraktikums in die Masterphase der Lehrpersonenausbildung an einer Großuniversität bestimmen das Alltagsgeschäft. Verschärft werden diese Gestaltungsprozesse durch die mangelhafte Ressourcenausstattung der Hochschullehre, vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich<sup>1</sup> (vgl. hierzu auch die Studie von Plümper & Schneider, 2007). Die skizzierten Bedingungen ließen für konzeptionelle Ideen und innovative Ansätze kaum Freiräume.

Die aktuelle Dynamik des Auseinanderdriftens von Sachzwängen und Bildungsansprüchen bei gleichzeitiger Ressourcenverknappung bzw. Kostenreduktion der Lehre (beispielsweise durch die neuen W-Besoldungsmodelle) trifft die Hochschullehrenden der Erziehungswissenschaft und Psychologie besonders hart, weil sie die Verwerfungen im Lehralltag, hervorgerufen durch die oben beschriebenen stärkeren Strukturierungen und Organisationsanforderungen, immer weniger mit den von ihnen als Wissenschaftler/inne/n vertretenen lern- und bildungstheoretischen Ansprüchen vereinbaren können. Ursprüngliche Ziele der Bologna-Reformen, beispielsweise die stärkere Standardisierung der „Außenschnittstellen“ von Studiengängen zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden in einem europaweiten Wissenschafts- und Wirtschaftsraum, sind ebenso aus dem Blick geraten wie das Humboldt'sche Universitätsideal der „Einheit von Forschung und Lehre“.

Vor diesem Hintergrund stellt sich eine wesentliche Aufgabe des Teilprojekts E-Qualifizierung darin, das Vertrauen der Hochschullehrenden über diskursiv geteilte Bildungsvorstellungen und Zielsetzungen zu gewinnen und bei der Konzeption und Implementation neuer Ansätze ihre Alltagszwänge zu berücksichtigen. Unter dem hochschuldidaktischen Primat der Förderung studentischer Lernprozesse sind Einsatz- und Nutzungskonzepte des E-Learning und Neuer Medien nur dann sinnvoll, wenn sie die Lern- und Studienmotivationen und -interessen der Studierenden stärken, sie darin unterstützen, die eigenen, individuellen Bildungswege im Verlauf eines Studiums mitzugestalten und die Partizipation der Studierenden an Forschungsfragen und Forschungsprozessen fördern.

Eine solche Zielformulierung führt zur Konsequenz, dass die Auswirkungen der aktuellen Bologna-Studienreformen auf die Strukturqualitäten der Hochschullehre

---

1 So protestierten die BA-Studierenden der Erziehungswissenschaft 2007 gegen zu hohen Workload und zu wenig Flexibilität für individuelle Studiengestaltungen.

in ihren Konsequenzen für die Lernbedingungen und Studienoptionen der Studierenden in konzeptionelle Überlegungen einbezogen werden müssen. Hier trafen wir bei ersten Gesprächen mit Hochschullehrenden sehr schnell auf das Problem, dass die in der Hochschullehre gebräuchlichen Termini (z.B. die üblichen akademischen Veranstaltungs- und Prüfungsformen, Sozialformen, Methoden, Inhalte etc.) nicht geeignet waren, die wesentlichen Merkmale in novativer Szenarien mit „E“-Elementen zu kommunizieren und unsere hochschuldidaktischen Zielsetzungen darin deutlich zu machen. Mit den ersten Versuchen, über eine Typologie innovativer Szenarien aus „Best Practice“-Beispielen modellhafte Beschreibungen von E-Szenarien zu generieren, um den Hochschullehrenden und Studierenden in den Beratungsgesprächen und Workshops neue hochschuldidaktische Optionen durch die Integration von E-Learning erklären zu können, kamen wir sehr schnell an die Grenzen der Übertragbarkeit der Modelle. Diese ersten Gesprächserfahrungen motivierten uns, im Rahmen des Projekts E-Qualifizierung die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Beschreibungssprache für Szenarien mit E-Learning-Elementen in Angriff zu nehmen, in der die Perspektive auf die Lernprozesse der Studierenden als wesentliches Gestaltungsmoment integriert sein soll.

## **2 Zugänge zum Problemfeld**

Unter methodischen Gesichtspunkten erfolgte die Annäherung an eine neue Beschreibungssprache über zwei unterschiedliche Zugänge. „Best Practice“-Beispiele, die entweder durch Preise ausgezeichnet (z.B. Me dida-Prix-Preisträger<sup>2</sup>) oder wissenschaftlich begutachtet worden waren (z.B. die Publikationen der GMW-Tagungen<sup>3</sup>), wurden unter der oben formulierten hochschuldidaktischen Zielsetzung auf ihre Modellhaftigkeit hin ausgewählt, und es wurde der Versuch unternommen, ihre neuen Merkmale zu beschreiben (zur Funktion von E-Szenarien in der Sportwissenschaft vgl. auch Merkt, im Druck). Der zweite Zugang erfolgte aus theoretischer Perspektive. Dabei zeigten sich folgende Defizite:

1. Didaktische Modelle wurden daraufhin betrachtet, inwiefern sie adäquate Begriffe zur Beschreibung neuer Szenarien mit Integration von E-Learning enthielten. In der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen eingesetzte didaktische Modelle (z.B. die lerntheoretische Didaktik nach Heimann, Otto & Schulz, die bildungstheoretische Didaktik nach Klafki oder die konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich; vgl. Jank & Meyer, 2002) haben Prüfungssysteme nicht als Bestandteile ihrer Modelle mitgedacht. In der Hochschuldidaktik wurde bislang kein konsistentes didaktisches Modell entwickelt, Prüfungen sind jedoch in ihrem paradigmatischen Entwurf als wesentlicher Gestaltungsfaktor des Lehrens und Ler-

---

2 [http://www.medidaprix.org/mdd\\_2007/dynframeset\\_004.html](http://www.medidaprix.org/mdd_2007/dynframeset_004.html) [12.3.2008].

3 <http://www.gmw-online.de/ver/archiv.html> [12.3.2008].

nens integriert (vgl. BAK, 1970; Huber, 2008; zu E-Assessment vgl. Mayrberger & Merkt, 2008).

2. Sowohl in der Hochschuldidaktik, in der Erwachsenen- und Weiterbildung und in der Lernpsychologie ist die Zentrierung auf Lernende als konzeptuelle Grundlage verankert. Konkrete didaktisch-methodische Begriffe, welche die Perspektive der Studierenden integrieren, sind jedoch nicht entwickelt, sodass diese Momente auch für die Planung und Gestaltung verloren gehen (vgl. Wildt, 2007; Faulstich et al., 2002).

3. Die durch die Bologna-Strukturen neu entstandenen Entscheidungsebenen und -prozesse bei der Gestaltung von Lehre und Studium (Modulplanung, Gestaltung studienbegleitender Prüfungen, konzeptionelle Entscheidungen auf Studiengangsebene) sind in den gängigen Begriffssystemen nicht abbildbar. Sie haben aber einen wesentlichen Einfluss auf Optionen für Gestaltung und Flexibilität im Lehren und Lernen. Neue Möglichkeiten im Rahmen von Studienreformprozessen kommen dadurch nicht in den Blick.

4. Das Workload-Konzept kollidiert mit der traditionellen Lehrzentrierung. Lehrkapazitäten werden bislang noch auf der Basis von Semesterwochenstunden, also als Präsenzlehre, berechnet. Deshalb kann ein lernendenzentrierter Workload der Lehrenden, z.B. Beratungs- und Betreuungsleistungen, nicht abgebildet werden. Kalkulationen zum Workload der Studierenden nach dem ECTS-Modell beruhen nicht auf empirischen Grundlagen.<sup>4</sup> Das führt dazu, dass lernendezentrierte Verschiebungen auf betreute Lernformen und -phasen nicht sichtbar werden.

5. Der Ansatz, Szenarien zu beschreiben, indem ein Szenario in immer kleinere Funktionsbestandteile zerlegt wird, die wieder neu zusammen gesetzt werden können („Baustein-Prinzip“ wie beispielsweise im IMS-LD-Standard<sup>5</sup> als Metadaten beschrieben) enthält das methodische Problem, dass auf in interaktionalen Handlungen beruhende Lehr-/Lernprozesse („Prinzip chemischer Prozesse“) nicht abgebildet werden. Die mechanische Denkweise birgt die Gefahr, dass eine wesentliche hochschuldidaktische Qualität, nämlich, dass kompetente Lehrende methodisch-didaktische Entscheidungen im Prozess treffen, durch unflexible, strukturell implementierte Vorentscheidungen im E-Learning gefährdet sind.

---

4 Auch wenn uns bewusst ist, dass ein Konzept der Lernzeit wesentlich komplexer ist und Aspekte wie die zugewiesene Lernzeit, die zugestandene Lernzeit und die individuelle Varianzen tatsächlich benötigter Lernzeiten nicht berücksichtigt werden, ist es trotzdem so, dass sich aus der maximalen Workload ein natürliches Limit ergibt. Entsprechende Annahmen gelten natürlich auch für die Lehrzeiten, die mit dem SWS-Konzept ebenfalls nicht kalkulierbar sind (vgl. Carroll, 1963; Ipsen & Portele, 1976).

5 Siehe <http://www.imsglobal.org/learningdesign/> [1.3.2008].

### 3 E-Szenarien und ihre Beschreibungssprache

Die „state of the art“-Analyse motivierte uns dazu, die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Beschreibungssprache für E-Szenarien anzugehen.<sup>6</sup> Sie soll als Grundlage für ein internetfähiges Planungs- und Analysetool dienen, das Hochschullehrende bei der Planung innovativer Lehr-/Lernszenarien mit der Integration von E-Learning und Neuen Medien unterstützt. Ferner ist beabsichtigt, es zur Analyse von E-Szenarien in der hochschuldidaktischen Beratung und Ausbildung einzusetzen. Bevor wir den Konzeptionsstand unserer Beschreibungssprache vorstellen, möchten wir uns einem Arbeitsbegriff hochschuldidaktischer Szenarien nähern.

#### 3.1 E-Szenarien

Die Begriffe Szenarien, Lehr-/Lernszenarien, E-Learning-Szenarien oder auch E-Szenarien haben mit der Zunahme von E-Learning und Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre an Bedeutung gewonnen. Die folgende hochschuldidaktisch motivierte Definition eines Szenarios von Schulmeister integriert unterschiedliche Organisationsebenen und -formen der Hochschullehre in einer situativen Konkretisierung. Ziel seiner Definition ist, den Begriff für die didaktische Planung, die Selektion und die Evaluation von Kursen fruchtbar zu machen.

*„Ich gehe davon aus, dass Szenario eine komplexe reale Situation meint, die aus einer institutionellen Organisationsform, einer Lernumgebung und einer Unterrichtssituation besteht, welche in der Regel mehrere Lehrmethoden umfasst.“* (Schulmeister, 2006, S. 199)

Bezüglich einer alle Bildungsbereiche abdeckenden Typologie der didaktischen Grundmuster des E-Learning bleibt er jedoch skeptisch. Baumgartner (2006) nähert sich in seinen Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie dem Begriff E-Learning-Szenarien über die der Film- und Theaterwelt entlehnte Metapher des Skripts zur Inszenierung eines Lernarrangements an. Im Kontext einer Fernuniversität geht es Baumgartner bei der Entwicklung seiner Taxonomie mit dem Anspruch der didaktischen Begründung in erster Linie um einen höheren Grad der Wiederverwendung von Lernobjekten (vgl. Baumgartner, 2006).

Wird die Szenario-Definition von Schulmeister zugrunde gelegt und wird der von Baumgartner metaphorisch verwendeten Begriff des Szenarios mit seiner Abkehr vom traditionellen, zeitlich und örtlich begrenzten Veranstaltungsbegriff aufgegriffen und um den Begriff der „Didaktischen Bühne“ erweitert, dann können in

---

6 <http://www.imsglobal.org/learningdesign/> [1.3.2008].

diesem Bild sowohl die hochschuldidaktisch motivierte Gestaltung der Voraussetzungen, Bedingungen und Faktoren für studentisches Lernen (und wie sich Lehre darauf bezieht) als auch die unterschiedlichen Akteure bzw. Akteurinnen, Studierende, Tutorinnen und Tutoren und Lehrende integriert werden. Damit öffnet sich die Perspektive auf die Handlungen und Interaktionen im Lehr-/Lerngeschehen.

Vor dem Hintergrund des über eine Definition und eine erweiterte Metapher konkretisierten Arbeitsbegriffs ist das Ziel der hochschuldidaktischen Beschreibungssprache, die Perspektive der Studierenden in konkretisierten Begriffen und deren Verzahnung mit veränderten Bedingungen und Faktoren des Lernens und Studierens unter Bologna-Anforderungen zu integrieren. Um die wesentlichen Elemente unserer Konzeption zu illustrieren, wird die Beschreibungssprache zunächst dargestellt und anschließend anhand eines realen Szenarios – zunächst beschränkt auf die Perspektive der Lernenden – veranschaulicht.

### **3.2 Beschreibungssprache von (E-)Szenarien – Konzeption**

Wird die von Baumgartner in seinen Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie vorgeschlagenen Handlungseinheiten um eine Subjektorientierung modifiziert bzw. erweitert, so werden auf der didaktischen Bühne alle in der didaktischen Situation Handelnden, also Lehrende, Tutorinnen und Tutoren und Studierende sichtbar. Die unterschiedlichen, in der Definition von Schulmeister angesprochenen, organisatorischen Ebenen und Formen können in der Metapher der didaktischen Bühne als Bühnenausstattung, Skript etc. mitgedacht werden. In der innersten Schicht der Didaktischen Interaktionen (vgl. Baumgartner, 2006) erscheinen uns „Handlungsmomente“ eine adäquate Beschreibung der studentischen Perspektive. Diese Momente können – in Kombination mit weiteren Beschreibungsparametern – wesentliche Aspekte (z.B. Workload, methodisch-didaktisch Ausgestaltung) von (E-)Szenarien relativ zielgenau erfassen. Wir unterscheiden in einer ersten Annäherung die folgenden studentischen Handlungsmomente<sup>7</sup>:

---

7 Komplementär wären für Lehrende folgende Handlungsmomente denkbar: Lehrportfolio-, Vortrags-, Moderations-, Feedback-, Prüfungs-, Administrations-, Planungs-, Betreuungs-, Lehr- (Explikations-, Instruktions-), Forschungs-, Netzwerk-, Weiterbildungs- und Informelles Moment. Hier zögern wir noch: Wären diese Momente für eine Analyse (z.B. der Workload) noch brauchbar, sind sie für die Planung von E-Szenarien wenig hilfreich, denn die Meso- und Makroebene findet dabei kaum Berücksichtigung.

- Forming-Moment
- Metakommunikatives Moment
- Moderationsmoment
- Rezeptions-/Teilnahmemoment
- Administrations-/Distributionsmoment
- Produktionsmoment (Aktionsmoment, Artefaktmoment)
- PEP-Moment (persönlicher Entwicklungsplan, Reflexion)
- Simulationsmoment
- Präsentationsmoment
- Feedbackmoment
- Übungsmoment
- Prüfungs-/ Assessmentmoment
- Informelles Moment

Die genannten Momente sollen keine Klassifizierung, sondern eine Annäherung an empirisch zu überprüfende Termini als Planungshilfe für (e)Szenarien sein und können sich auch überlagern. Die von Baumgartner konkret benannten Handlungseinheiten „eine Frage stellen“, „korrigierte Arbeiten zurückgeben“ usw. fassen wir als zeitgleich ablaufende, individuelle Handlungsmomente, die einem oder mehreren Akteuren bzw. Akteurinnen, Studierenden und Lehrenden, zugeordnet werden können. Das bedeutet, dass alle am didaktischen Szenario Beteiligten auf der „didaktischen Bühne“ erscheinen: Präsentiert beispielsweise eine Studentin, rezipieren alle anderen Anwesenden. Diese Momente können virtuell oder Face to Face, synchron oder asynchron sowie individuell, kooperativ/kollaborativ usw. realisiert sein.<sup>8</sup>

### **3.3 Die Beschreibungssprache anhand eines Praxisbeispiels**

Zur Veranschaulichung des Konzepts der Beschreibungssprache sollen die oben vorgeschlagenen Handlungsmomente beispielhaft auf die studentische Perspektive in einem gut dokumentierten Lehr-/Lernsetting aus dem Bereich „allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) angewendet werden. Redlich & Rogmann (2007) bezeichnen ihre ABK-Bausteine (z.B. Gesprächsführung) als „tutoriel gestütztes Blended-Learning-Konzept“, das den Anspruch erhebt, besonders gut für die Vermittlung von „Soft Skills“ geeignet zu sein (vgl. ebd., S. 135).

In der unten stehenden Tabelle werden in der linken Spalte die sechsstufige von Redlich & Rogmann (2007) angegebene Struktur<sup>9</sup> und in der rechten die

---

8 Die tatsächlichen Parameter (z.B. Lernen/virtuell/kooperativ usw.) könnten in einem internet-fähigen Planungstool mit Farben oder einfachen Icons – wie etwa von Notari und Doebli Honegger (2007) vorgeschlagen – die oben genannten Momente spezifizieren. Weitere Parameter wie geplante Zeit, tatsächlich verwendete Zeit sowie eine thematische Konkretisierung sind mit Hilfe von Feldern darstellbar.

9 1. Auftaktveranstaltung, 2. Selbststudium, 3. Vorcheck, 4. Präsenzveranstaltung (Rollenspiel mit Videoaufzeichnung), 5. Nachbereitung und 6. Nachtest.

entsprechenden Handlungsmomente einer/eines Studierenden wiedergegeben und anhand ausgewählter Aspekte (hier: Workload und Sozialform) spezifiziert.

So wird – je nach Schwerpunktsetzung – eine genaue Übersicht über die einzelnen geplanten und/oder tatsächlich geleisteten Aktivitäten der Beteiligten und den entsprechenden Workload dargestellt.

<b>ABK-Beschreibung</b>	<b>Handlungsmomente</b>	<b>Std.</b>	<b>Sozialform</b>
<b>1. Auftaktveranstaltung</b>			
<i>Input/Einführung durch zuständige/n Professor/in</i>	Rezeptionsmoment	1,00	Plenum
<i>Vorstellung der Studienmaterialien</i>	Rezeptionsmoment	0,50	Plenum
<i>Aushandlung der Lernbedingungen und -ziele</i>	Administrationsmoment PEP-Moment	0,50	Plenum
<i>Tutoriumsgruppen</i>	Forming-Moment	1,00	Kleingruppe
	Administrationsmoment	2,00	
	Informelles Moment	k.A.	k.A.
<b>2. Selbststudium zur Vorbereitung der Präsenzveranstaltung</b>			
<i>Leittext, Lehrbücher</i>	Rezeptionsmoment	2,00	Individuell / Partner
<i>Lernsoftware (Texte, Bilder, audiovisuelle Szenen, Aufgaben, Feedback und Reflexionsübungen) inkl. Tracking und Weiterleitung der Ergebnisse an Tutorinnen und Tutoren</i>	Administrationsmoment	0,66	Individuell, ggf. in Paararbeit
	Rezeptionsmoment	1,50	
	Produktionsmoment	3,00	
	Übungsmoment	0,75	
	Feedbackmoment	1,25	
<i>Vorbereitung Simulation</i>	Produktionsmomente	2,50	Paararbeit
	Reflexionsmomente	1,50	
<b>3. Vorcheck</b>			
<i>Selbsttest</i>	Assessmentsmoment	4,00	Individuell

Abb. 1: Inhaltlicher Ablaufplan und Handlungsmomente (und Zeit/Sozialformen)

Die studentischen Handlungsmomente im ABK-Szenario verteilen sich wie folgt: Teilnahme 39%, Prüfungen 13%, Produktion (von Artefakten) 11%, Rezeption 7%, Reflexion 7%, Administration 6%, Simulation 5%, Forming 4%, Übungen 4% und schließlich Feedback 4%. Wesentliche individuelle Handlungsmomente der Studierenden in diesem Szenario stellen Assessment (40%), Produktion und Rezeption (je 17%) sowie Übungen (11%) dar.

Auf Basis dieser und weiterer Analysen ließen sich Maßnahmen zur Feinabstimmung mit den Beteiligten erarbeiten. So wäre z.B. der Einsatz eines E-Portfolios vorstellbar, das E-Assessment integriert und Reflexionsmomente für nachfolgende (ABK-)Module im Sinne des Student-Life-Cycle kontiniert.



## **4 Planungs- und Analysetool für E-Szenarien**

Geplant ist eine teils automatisierte (E-)Szenarienplanung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene unter Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten, die die entsprechenden Momente (individuell und als Gruppe) bzw. das Zusammenspiel einzelner Aspekte visualisiert. Das Planungs- und Analysetool stellt einen Zeitstrahl und Bausteine zur Verfügung, die die Lehrenden auswählen und auf dem Zeitstrahl anordnen können. Bausteine können sein: Präsenzveranstaltungen (z.B. wöchentlich oder als Block), Leistungsnachweise und Prüfungen (auch E-Assessment), Selbstlernphasen und Kleingruppenarbeit – mit Lernmodul oder in einer Lernplattform integriert, asynchron oder synchron, selbstorganisiert oder vorgegeben, tutoriell betreut oder nicht betreut usw. Über optionale „Planungstemplates“, die sowohl die Vorgaben eines Studiengangs- bzw. Modulbeschreibungen enthalten als auch „Best-Practice-Szenarien“<sup>10</sup> anbieten, können Lehrende auf eine Planungsmatrix zugreifen.

Auf der Grundlage ihrer Eingaben werden den Lehrenden Visualisierungen angeboten, die ihnen Feedback zur hochschuldidaktischen Ausrichtung ihrer Veranstaltung geben. Sie erhalten beispielsweise Rückmeldung zur Dominanz oder Hinweise auf das Fehlen spezifischer (studentischer) Handlungsmomente, auf die Selbstverantwortung oder die Virtualität von Veranstaltungen und Hinweise auf ihre eigene und die studentische Workload über den zeitlichen Verlauf.

Dem Bild eines (E-)Szenarios folgend, ist die Visualisierung des Wechsels auf die Perspektive der Studierenden oder Tutoren und Tutorinnen geplant. Damit können die Handlungsmomente bzw. die Partizipation der Studierenden und Tutoren und Tutorinnen bei der Mitgestaltung von Aufgaben und Übungen, Sitzungen bzw. virtuellen Phasen sichtbar gemacht werden.

Einen Schritt weiter gedacht, könnten Leerstellen in der Planung eines Moduls, beispielsweise als „Individual-Study“- oder „Research-Projects“ oder eine Lehrveranstaltung, z.B. in Form von Kleinprojekten, durch Aushandlung zwischen (einer Gruppe von) Studierenden und Lehrenden von den Studierenden als Vorschlagskonzept genutzt und von ihnen selbst gefüllt werden und so vordefinierte Module bzw. Veranstaltungen des Curriculums ersetzen.

Auch zur hochschuldidaktischen Beratung und Forschung kann das Analysetool (begleitend) eingesetzt werden, um kontextuelle Bedingungen, Lernfelder, den Bedarf der Teilnehmenden oder Aspekte der eigenen Lehrpersönlichkeit sichtbar zu machen. Denkbar sind auch unterschiedliche Formen der institutionellen Evalua-

---

10 Best-Practice-Templates mit E-Learning-Bausteinen und -An teilen können methodisch-didaktisch Ansätze auf lerntheoretischem Hintergrund bereitstellen, um so die Umsetzung von z.B. Portfoliokonzepten, problembasiertem Lernen, forschendem Lernen, Rollenspielen inkl. innovativen Prüfungsformen (auch als E-Assessment) anzuregen.

tion von E-Szenarien. Einfachstes Beispiel ist die Gegenüberstellung von erwarteten und von Studierenden genannten Handlungsmomenten.

## **5 Ergebnisse und Ausblick**

Die Studierenden in der Mitgestaltung ihrer individuellen Bildungsverläufe zu stärken, ist ein Anliegen, das im Alltagsgeschäft der Bologna-Studienreformen immer stärker verloren zu gehen droht. In ersten Beratungsgesprächen mit Hochschullehrenden im Kontext des ePush-Projekts an der Hamburger Universität hat sich gezeigt, dass die Verständigung über innovative (E-)Szenarien schwierig ist, weil zum einen die Optionen des E-Learning und der Neuen Medien in den traditionellen Begriffen nicht sichtbar werden, zum anderen aber auch die Bologna-konformen Anforderungen darin nicht abgebildet werden können. Auch neue Ansätze, beispielsweise die stärkere Unterstützung des Lehrens und Lernens durch Tutorien und Beratung, können nur unangemessen beschrieben werden. Ein erster Schritt zur Lösung dieses Problems wird mit dem vorgestellten Ansatz der Entwicklung einer hochschuldidaktischen Beschreibungssprache als Grundlage für ein Planungs- und Analysetool für E-Szenarien versucht. Die Perspektive auf die Lernprozesse der Studierenden wird in Form von adäquaten, subjektorientierten Begrifflichkeiten in die Konzeption einer Beschreibungssprache aufgenommen. Prüfungsmomente im hochschuldidaktischen Sinne werden in dieser Konzeption als Bestandteil der Lernprozesse der Studierenden mitgedacht. Ein weiterer Schritt wird die Integration einer Workload-Berechnung, sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden, in das vorgesehene Planungstool sein. Unklar ist zum aktuellen Zeitpunkt noch, wie hochschuldidaktisch motivierte Fragen der Studienstrukturreform oder die Planung von E-Szenarien, die über Veranstaltungstypen hinausgehen (für Modul- oder Studiengänge), angemessen unterstützt werden können.

Die Validierung und Weiterentwicklung der Beschreibungssprache wird in Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und Studierenden in Workshops und Beratungsgesprächen im Rahmen des Projektbausteins E-Qualifizierung fortgeführt. Die Workshops dienen gleichzeitig der Vernetzung interessierter Lehrender und Studierender über die ehemaligen Fachbereichsgrenzen hinweg. Zeitgleich wird ein Prototyp des internetfähigen Planungs- und Analysetools entwickelt und in der letzten Phase des Projekts erprobt werden.

## Literatur

- BAK (Hrsg.) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK.
- Baumgartner, P. (2006). E-Learning Szenarien – Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In Kälin, S., Seiler Schiedt, E. & Sengstag, C. (Hrsg.), *E-Learning – alltagstaugliche Innovationen?* (238–247). Münster: Waxmann.
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Faulstich, P., Gnahs, D., Seidel, S. & Bayer, M. (2002). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Huber, L. (2008). „Kompetenzen“ prüfen. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf der Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 12–26). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ipsen, D. & Portele, G. (1976). *Organisation von Forschung und Lehre an westdeutschen Hochschulen*. (Hochschulplanung Band 22). München: Verlag Dokumentation Saur.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5. völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Merkt, M. (im Druck). E-Learning in der Sportwissenschaft aus der Perspektive hochschuldidaktisch orientierter Studienreform.
- Mayrberger, K. & Merkt, M. (2008). eAssessment und Lernkulturen – ein Spagat zwischen Studienreformprozessen und Didaktik. In S. Dany, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Prüfungen auf der Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 142–158) Bielefeld: Bertelsmann.
- Notari, M. & Doebl i Honegger, B. (2007). Didactic Process Map Language. Visualisierung von Unterrichtsszenarien als Planungs-, Reflexions- und Evaluationshilfe. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 416). Waxmann: Münster.
- Plümper, T. & Schneider, C. (2007). Too Much to Die, too Little to Live: Unemployment, Higher Education Policies and University Budgets in Germany. *Journal of European Public Policy*, 14(4), 631–652.
- Redlich, A. & Rogmann, J. (2007). Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriell gestütztes Lernen fördern. In K. Mayrberger, & M. Merkt (Hrsg.), *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung* (S. 133–155). Innsbruck, u.a.: StudienVerlag.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für eLearning. In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity – update Bologna* (S. 45–77). Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2007). On the Way from Teaching to Learning by Competencies as Learning Outcomes. In A. Pausitz, & A. Pellert, (Eds.) *Higher Education Management and Development in central southern and eastern Europe* (S. 115–124). Münster: Waxmann.