

Schmohl, Tobias

Selbstgesteuertes Lernen. Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Schäffer, Dennis [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]; Eller-Studzinsky, Bettina [Hrsg.]: *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden. Bielefeld : wbv 2019, S. 19-40. - (TeachingXchange; 3)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmohl, Tobias: Selbstgesteuertes Lernen. Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Schäffer, Dennis [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]; Eller-Studzinsky, Bettina [Hrsg.]: *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden. Bielefeld : wbv 2019, S. 19-40* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180516 - DOI: 10.25656/01:18051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180516>

<https://doi.org/10.25656/01:18051>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Selbstgesteuertes Lernen

Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen

TOBIAS SCHMOHL

1 Einleitung

In diesem Beitrag stelle ich vier Formate als exemplarische hochschuldidaktische Konzeptionen für „offene“, beratungsorientierte und lernendenzentrierte Lehre vor. Aus meiner Sicht kann diesen Konzeptionen Modellcharakter für solche didaktischen Settings zugewiesen werden, die auf eine vergleichsweise hohe Eigenbeteiligung der Lernenden setzen. Die vier Formate orientieren sich an den folgenden didaktischen Prinzipien:

- (1) Problembasiertes Lernen
- (2) Exploratives Lernen
- (3) Multimodales Lernen
- (4) Diskursives Lernen

Diese vier Prinzipien werden im Rahmen des Beitrags jeweils an einem anderen hochschuldidaktischen Szenario exemplifiziert, das die folgenden akademischen Statusgruppen adressiert:

- (1) Studierende im Bachelorstudium
- (2) Studierende im Masterstudium
- (3) Promovierende
- (4) Professorinnen und Professoren

Als verbindendes Element dieser vier Formate sehe ich das Konzept des selbstgesteuerten Lernens an. Hierbei lege ich die Definition Deiterings (1996, S. 45) zugrunde:

Selbstgesteuertes Lernen (SL) ist ein Oberbegriff für alle Lernformen, in denen die Lernenden ihren Lernprozeß weitgehend selber bestimmen und verantworten können.

Das selbstgesteuerte Lernen lässt sich somit als Weiterführung des *selbstorganisierten Lernens* beschreiben, das für den vorliegenden Band das Titelthema bildet. Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass der Fokus noch stärker von den *Lerngegenständen* auf die intendierten *Lernprozesse* wechselt – sowie auf die Frage, wie

diese Lernprozesse ermöglicht, angeregt und gefördert werden können.¹ Neben der Entwicklung von Lernkompetenz sollen insbesondere auch Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl der Studierenden befördert werden (vgl. Deitering, 1996, S. 50).

Der mit diesem Konzept zum Ausdruck gebrachte Grundgedanke ist alles andere als neu. Er lässt sich in der deutschsprachigen Literatur konzeptionell bis in den Neuhumanismus bzw. bis zum deutschen Idealismus zurückverfolgen. Neben den bekannten und vielfach zitierten Ansätzen Wilhem von Humboldts lassen sich etliche weitere Zeitgenossen finden, die für dieses Konzept einstehen. Für Johann Gottlieb Fichte etwa besteht im Prinzip des *selbstgesteuerten Lernens*² ein Wesensmerkmal für das, was akademische Lehre ausmacht:

Man studiert ja nicht, um lebenslänglich und stets dem Examen bereit das Erlernte in Worten wieder von sich zu geben, sondern um dasselbe auf die vorkommenden Fälle des Lebens anzuwenden, und so es in Werke zu verwandeln; es nicht bloß zu wiederholen, sondern etwas anderes daraus und damit zu machen; es ist demnach auch hier letzter Zweck keinesweges [sic!] das Wissen, sondern vielmehr die Kunst, das Wissen zu gebrauchen (Fichte, 1817, Abs. 2:12).

Das Statement Fichtes lässt sich zu einer ganzen Reihe an zeitgenössischen Einschätzungen in Verbindung setzen. Etwa zu einer Aussage des Reformpädagogen Friedrich Diesterweg, der die Auffassung vertritt: „Was der Mensch sich nicht selbsttätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm“ (Diesterweg, 1835, S. 74, Anm. 1). In diese Reihe ließe sich auch bspw. Ernst Bernheim setzen, der speziell mit Blick auf die akademische Lehre über 60 Jahre später mit ähnlichem Impetus argumentiert:

Bei allem akademischen Unterricht kommt es in erster Linie nicht darauf an, Fachkenntnisse und praktische Routine einzupauken, sondern richtig beobachten und denken, sowie das Beobachtete und Gedachte entsprechend formulieren [sic!] zu lehren, im Allgemeinen und in fachwissenschaftlicher Differenzierung (Bernheim, 1898, S. 13–14).

In der Folge ist eine Vielzahl an pädagogischen Einrichtungen, Ansätzen und Konzeptionen zur didaktischen Gestaltung von Hochschulbildung entstanden. Besonders im Anschluss an die Bologna-Reform werden heute zunehmend Stimmen laut, die eine Rückbesinnung auf die alten Konzepte fordern und sie teilweise programmatisch den bestehenden Tendenzen einer „Didaktisierung“ der Hochschullehre entgegenstellen. So zieht knapp 120 Jahre nach Bernheims Statement beispielsweise Dirk Baecker ein ernüchterndes Fazit über die Entwicklung vom humanistischen Bildungsbegriff zu unseren modernen Didaktik- bzw. Kompetenzbildungskonzepten sowie den damit verbundenen institutionellen und fachlichen Ausprägungen:

1 Dafür steht in den Bildungswissenschaften die häufig missverstandene Maxime eines „shift from teaching to learning“; vgl. bspw. Wildt (2004).

2 Fichte (1817, Abs. 2:13) spricht in diesem Zusammenhang freilich noch nicht von „Selbststeuerung“, sondern in seiner Terminologie gebraucht er die Wendung einer „freien Tätigkeit des Auffassens“ im Gegensatz zum „mechanischen Erlernen“. Fichtes Vorstellung deckt sich aber weitgehend mit dem oben zugrunde gelegten Konzept.

Humboldts Bildung überantwortet die Wechselwirkung der Eigentätigkeit des Geistes, die Kompetenzpädagogen setzen auf eine Vielzahl didaktischer Maßnahmen. Man sieht, woher das Unglück kommt: Zwischen Humboldts Theorie und der Kompetenzpädagogik liegen die institutionelle Ausdifferenzierung von [...] Hochschulen und die disziplinäre Ausdifferenzierung der Pädagogik. So viel institutionellem und disziplinärem Druck ist kein guter Gedanke auf Dauer gewachsen (Baecker, 2017, N4).

Eine etwas positivere (wenn auch nicht mehr ganz aktuelle) Einordnung leistet beispielsweise das *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (Greif & Kurtz, 1996). Einen Versuch, Auswege aus der aktuellen Problemsituation aufzuzeigen, stellt darüber hinaus bspw. auch ein Sammelband von Miegl & Lehmann (2017) dar.

Wie lassen sich selbstgesteuerte Lernformen nun im Hinblick auf die „typischen“ didaktischen Szenarien der Hochschullehre einordnen? Und welche konkreten Ausprägungen von selbstgesteuerten Lernformen lassen sich für die verschiedenen akademischen Bildungsebenen (Bachelorstudiengänge, Masterprogramme, Graduiertenschulen und hochschuldidaktische Weiterbildung) beschreiben? Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden. Dazu positioniere ich das selbstorganisierte Lernen zunächst abstrakt im Feld der typischen curricularen Veranstaltungsformate, mit denen je spezifische Rollenkonzepte für Hochschullehrende und Studierende einhergehen.

2 Theoretische Fundierung

Im Anschluss an Reinmann (2017, S. 121) lassen sich Modi akademischen Lehrens auf einem Kontinuum abtragen, das von vermittlungsorientierten Formaten zu eher offeneren, begleitungsorientierten Formaten reicht. Die *Vorlesung* wäre hier ein Format, das mit Blick auf das Lehrhandeln eher auf das Darbieten von Informationen und somit auf eine Vermittlung spezifischer Wissensbestände ausgerichtet ist. – Damit geht mit Blick auf das Studierendenverhalten typischerweise ein vorrangig rezeptiv-deklaratives Lernhandeln einher. Die zugrunde liegende Rolleneinteilung ist typischerweise die zwischen „Experte“ (Person, die die Vorlesung hält) und „Novizen“ (Personen, die die Vorlesung besuchen): Lehrende handeln hier als „Instruierende“, die Lernenden als „Rezipierende“. Eine erste Abweichung von diesem Modus ist im Format von *Übungen* curricular abgebildet. Anstelle der Informationsvermittlung stehen hier eher die Anleitungen für wiederholtes Anwenden und Ausprobieren im Fokus. Studierende werden zu einem repetitiv-prozeduralen Lernen angeleitet. Das Rollenkonzept der Lehrenden ist nicht mehr so stark auf Instruktion ausgerichtet – denn es geht stärker darum, die Lernenden anhand konkreter Demonstrationen und der Möglichkeit zum systematischen Anwenden, zum eigenständigen Wiederholen bestimmter Handlungen zu befähigen. Lehrende handeln hier typischerweise eher in einem Modus, der im Sport mit dem Konzept „Trainer“ beschrieben wird. *Seminare* wären dagegen klassischerweise eher Formate, in denen Reflexion und Diskussion leitende didaktische Handlungsmuster sind. Dort wird vor

allem ein *Peer-Learning* (interaktiver Austausch und gemeinsame Unterstützung im Lernen) angeregt. Typischerweise tritt die Lehrperson in diesen Formaten, im Gegensatz zu den ersten beiden Lehrformaten, stärker in den Hintergrund. Sie handelt in der Rolle einer „Moderation“, indem sie Diskussionsbeiträge in Beziehung zueinander setzt, durch Kommentare ergänzt oder kritisch einordnet. Im *Projektstudium* stehen Transfer und fallorientierte Problemlösungen sowie die Exemplifikation im Vordergrund. Damit korrespondiert typischerweise das sogenannte „problembasierte Lernen“ (vgl. bspw. Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). Lehrenden kommt in diesem Lehrformat typischerweise eine eher beratende Rolle zu: Sie unterstützen dabei, in der Gruppe gemeinsame Zielsetzungen auszubilden, und greifen nur gelegentlich durch eigene Impulse steuernd in das Studierendenverhalten ein. Für die Lehrenden steht hier eher der „Coaching-Gedanke“ im Vordergrund.

Ganz am Ende des Kontinuums wäre im Hinblick auf die akademischen Formate das *Kolloquium* zu sehen, in dem ein wissenschaftlicher Austausch im Fokus steht und versucht wird, zu explorativen Arbeitsformen anzuregen bzw. „forschendes Lernen“ zu erreichen (vgl. bspw. Mieg & Lehmann, 2017). Wenn man hier überhaupt noch von „Lehrenden“ sprechen kann, so handelt es sich eher um ein am „Mentoring“-Gedanken orientiertes Rollenkonzept, das darauf abzielt, zu einer Spezialisierung der Lernenden beizutragen und sie zur Ausbildung fachlichen Wissens sowie der Entwicklung eigener Expertise zu befähigen.

Typischerweise werden Lehrformate für Bachelorstudierende eher im Bereich vermittlungsorientierter Didaktiken angeboten. Je weiter die akademische Qualifizierung voranschreitet, umso eher werden begleitungsorientierte Formate eingesetzt (Lernerzentrierung). Das ist aber keinesfalls zwingend. Mit den nachfolgenden vier Beispielen möchte ich zeigen, auf welche Weise sich *selbstgesteuertes Lernen* (und damit korrespondierend eher betreuungsorientiertes Lehrhandeln) für vier typische Lernendengruppen der Hochschule exemplarisch umsetzen lässt. Ich beginne mit der Lehre auf Bachelorniveau.

3 Fallbeispiel 1: Problembasiertes Lernen im BA Medienproduktion

Mein erstes Beispiel adressiert die Fachhochschullehre in einem Bachelorprogramm, das curricular bereits auf Projektlernen ausgerichtet ist:

Im Zentrum des BA-Studiums *Medienproduktion* der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) steht die Entwicklung von Projektarbeiten, die von den Studierenden über ein Semester lang in Teams bearbeitet werden. Die gesamte Kohorte des 5. Semesters bewirbt sich vorab auf Medienprojekte, die die Professorinnen und Professoren des Fachbereichs in der Regel gemeinsam mit einem Kooperationspartner („Auftraggeber“) aus der Region ausschreiben. Die Teams bilden dann Gruppengrößen von ca. 5–12 Personen und entwickeln in Anwendung der bisherigen Studieninhalte und anhand der fachlichen Begleitung der betreuenden Profes-

sur gemeinsam ein konkretes Medienprodukt. Der Medienbegriff wird hier breit verstanden: Neben Printprodukten sind auch bspw. Internetauftritte, Anwendungen mit Datenbanken und CMS, Videos, Musikclips, interaktive Computerspiele, Animationen oder Installationen möglich. Die Teams organisieren sich anhand der bis dahin vermittelten Kenntnisse in Projektmanagement und Medienkonzeption so, dass sie alle technischen, gestalterischen, redaktionellen und betriebswirtschaftlichen Aspekte der Produktplanung, -erstellung und -präsentation innerhalb des Semesters bewältigen. Häufig werden die fertigen Produkte durch die Kooperationspartner dann bspw. für Werbezwecke, im Kontext von Marketingmaßnahmen oder Kommunikationsanlässen verwendet.

Die Qualifizierungsziele des Projektstudiums liegen neben der Anwendung von Fachwissen insbesondere in der Ausbildung fachübergreifender Kompetenzen. Sie lassen sich in vier Kategorien einteilen (vgl. die Modulbeschreibung, in: Fachbereich Medienproduktion, 2018):

- (a) Fach- und Methodenkompetenz
- (b) Forschungskompetenz
- (c) Soziale Kompetenzen/Persönliche Entwicklung
- (d) Kommunikative Kompetenzen

Zunächst müssen die Studierenden eine thematische Fokussierung der Projektarbeit vornehmen, in der sie die fachliche Zielsetzung des zu entwickelnden Produkts konkretisieren, Departments und Rollen aufteilen, Zeit- und Ressourcenpläne erstellen etc. Dabei lernen sie, Methoden zur Strukturierung, Planung und Steuerung von Medienprojekten auf konkrete Fälle zu übertragen und praktisch anzuwenden (a).

Die Studierenden werden zugleich darin trainiert, projektbezogene Problemstellungen gestaltend oder entwickelnd unter Einhaltung wissenschaftlicher Standards zu bearbeiten. Sie wenden dabei Konzepte des problembasierten und forschungsorientierten Lernens praktisch an und entwickeln fallweise eigene fachwissenschaftliche Problemlöseverfahren für projektbezogene Fragestellungen (b).

Daneben werden soziale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen gefördert, indem die Studierenden ihren eigenen Professionalisierungsprozess vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in der praktischen Projektarbeit kritisch reflektieren (c).

Kommunikative Kompetenzen werden durch die Projektarbeit zunächst insofern geschult, als sowohl interne als auch externe Kommunikationsprozesse abstrahiert und eingeteilt werden. Für die verschiedenen Anforderungen dieser Kommunikationsprozesse erstellen die Studierenden strategische Umfeldanalysen und bereiten konkrete Gesprächs- sowie Präsentationsformate vor. Sie lernen darüber hinaus effektive Methoden zur Kommunikation im Projekt kennen (virtuell und *face-to-face*) und entwickeln Überblickswissen dazu, welche typischen Kommunikationsprobleme in der Projektarbeit auftreten, wie diese aufgedeckt und anhand konkreter Strategien vermieden werden können. Die fachlichen Projektergebnisse und Arbeitsstände werden in Zwischenpräsentationen mündlich und anhand einer Portfolio-

Arbeit schriftlich in verständlicher Form für ein fachübergreifendes Publikum kommuniziert (d).

3.1 Mediendidaktische Begleitung flankiert fachliche Betreuung

Die Begleitung der Medienprojekte erfolgt das Semester über anhand von vier parallel laufenden Maßnahmen, die curricular in den folgenden Veranstaltungsformaten abgebildet sind:

- (1) **Vorlesung** „Projektmanagement“
- (2) Begleitende **Übungen** zur Vorlesung
- (3) **Fachliche Betreuung**
- (4) Rhetorische und mediendidaktische **Gruppen- und Einzelcoachings**

Für die Maßnahmen (1), (2) und (4) bin ich verantwortlich, Maßnahme (3) wird durch die Projektbetreuerinnen und Projektbetreuer in wöchentlichen Sitzungen geleistet, zu denen ich immer wieder hospitiere.

3.1.1 Vorlesung

Bei der Vorlesung „Projektmanagement“ handelt es sich um ein Pflichtfach. Formal sind 120 Stunden dafür veranschlagt, davon sind 30 Stunden Präsenzstudium und 90 Stunden Selbststudium vorgesehen. Die Vorlesung wird ergänzt durch Gruppenübungen, die zeitlich direkt an die Vorlesung anschließen und für die der ganze restliche Tag (11:35–19:00 Uhr) zur Verfügung steht.

Im Fokus stehen dabei die Vermittlung von Basiswissen zum Projektmanagement (u. a. Grundbegriffe, Phasenmodell der Projektarbeit, klassisches und agiles Projektmanagement) sowie eine vertiefende Diskussion ausgewählter Aspekte. Die Vorlesung ist auf Vorhaben aus dem Bereich der Medienproduktion zugeschnitten, wobei Schwerpunkte in den Bereichen „Professionalisierung und Projektarbeit“; „Verknüpfung von Forschung und praktischer Projektarbeit“ sowie der „Arbeit in Teams mit verteilten Expertisen“ gesetzt sind.

In diesem Format stellt es eine besondere Herausforderung dar, sinnvoll zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen. Neben dem Einsatz didaktischer Mittel zur Aktivierung (v. a. durch *Classroom-Response*-Lösungen und interaktive Plenumsdiskussionen) setze ich über das Learning-Management-System der Hochschule (ILIAS) ein Forum ein, über das die Studierenden Fragen stellen und die Veranstaltung nachbereiten können. Das Learning-Management-System dient darüber hinaus als Austauschraum für die Studierenden, in dem sie Materialien insbesondere zur Prüfungsvorbereitung hochladen, kommentieren und diskutieren können. Ich stelle zunächst keine Unterlagen aus der Vorlesung zur Verfügung, sodass die Studierenden sich das „Skript“ dort selbst erarbeiten, sich darüber austauschen und es bspw. anhand von abfotografierten Folien ergänzen.

3.1.2 Übungen

In den Übungen werden die in der Vorlesung vermittelten Konzepte und Methoden auf eigene Projekte angewendet. Dies erfolgt einerseits in Kleingruppen, die in der Regel identisch mit den Projektgruppen sind; andererseits anhand von Einzelreflexionen, die in einem Portfolio festgehalten werden. Die Erstellung des Portfolios wird von einer Promovierenden des Graduiertenzentrum.OWL, deren Arbeit ich dort betreue, wissenschaftlich begleitet. Es ist formal als semesterbegleitende fakultative Prüfungsleistung angelegt: Alle Studierenden schließen das Modul mit einer zentralen Klausur am Semesterende ab. Für die Gewichtung der Klausur wählen die Studierenden vor dem Prüfungstermin eine der folgenden Optionen:

- (a) Gewichtung der Klausur zu 100 %,
- (b) Gewichtung der Klausur zu 50 % und Einreichung einer Portfolio-Arbeit, die dann ebenfalls zu 50 % gewichtet wird.

Für die Studierenden, die Variante (b) wählen, greift diese lediglich für den Fall, dass sich die Abschlussnote dadurch verbessert. Würde sie sich aufgrund dieser Wahl verschlechtern, so zählt automatisch Variante (a). Somit ist der Fall ausgeschlossen, dass Studierende aufgrund des Portfolios eine schlechtere Note erhalten würden – sie können sich anhand der semesterbegleitenden Aufgaben lediglich verbessern. Didaktisches Ziel dieser Assessment-Variante ist, den Workload vom Ende des Semesters auf kleinere Zwischenaufgaben zu verteilen, die kontinuierlich bearbeitet werden. Zudem sollen die Studierenden mit dem Portfolio die Informationen rund um das Thema „Projektmanagement“ möglichst strukturiert ablegen. Dadurch wird wiederum der Aufwand zum Rekapitulieren der Inhalte für die Klausur reduziert, und die Inhalte können im besten Fall auch für ein späteres zweites Medienprojekt (oder sogar über das Studium hinaus) weiterverwendet werden.

Anhand von moderierten Peer-Interaktionen sowie regelmäßigen Supervisions-sitzungen erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber hinaus die Gelegenheit, ihre Erfahrungen aus der Projektarbeit zu reflektieren.

3.1.3 Fachliche Betreuung

Hier stehen konzeptionelle und prozessuale Fragen der Projektentwicklung im Fokus. In der Regel werden diese anhand von halb- oder ganztägigen Präsenztreffen zusammen mit den Projektbetreuerinnen und -betreuern durchgeführt, für die ich flankierend hinzukomme. Aufgrund der disziplinspezifischen Anlage dieser Betreuungsebene steht für mich dabei vor allem ein „Mitdenken im Prozess“ im Zentrum. Ich ergänze außerdem die fachspezifischen konzeptionellen Rückmeldungen aus einer mediendidaktischen Sicht und mit Blick auf die mediale Inszenierung. Mein Beitrag zu den fachlichen Gesprächen besteht darüber hinaus vorrangig in niedrigschwelligen, problemlöseorientierten „Troubleshootings“, mit denen in der Gruppe einzelne kleinere Problemstellungen und Hindernisse der Projektarbeit bearbeitet werden.

3.1.4 Coachings

Ergänzend zu Vorlesung, Übungen und fachlicher Betreuung erfolgt ein Coaching, in dem konzeptionelle und prozessuale Fragen der **Projektentwicklung** vertieft werden. Zudem steht hier die **rhetorische Aufbereitung des Projekts** im Fokus – und zwar im Hinblick auf zwei Kommunikationssituationen:

- (a) die Vorstellung von Zwischenergebnissen im Rahmen von Kundengesprächen sowie
- (b) eine Abschlusspräsentation, an der das entwickelte Produkt in festlichem Rahmen einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wird.

Hier werden alle Aspekte und Fragen der Kommunikation und medialen Inszenierung des Projekts problematisiert – einschließlich der Organisation und Strukturierung des Projektlernens.

Für die **rhetorische Aufbereitung** werden über den Projektzeitraum hinweg mehrere Zwischenpräsentationen organisiert, in denen der aktuelle Stand vorgestellt und das weitere Vorgehen diskutiert wird. Die Zwischenpräsentationen werden auf Video aufgezeichnet und können so gemeinsam mit den Studierenden gleichzeitig auch für individuelle rhetorische Performanztrainings genutzt werden. Dazu biete ich im Anschluss an ein Ad-hoc-Feedback ausführliche Feedbackgespräche an, bei denen die Aufzeichnungen im Hinblick auf rhetorische Performanztechniken und kommunikative Strategien hin analysiert werden.

3.2 Kritische Auswertung

Selbstgesteuertes Lernen wird im BA „Medienproduktion“ nochmals auf vier unterschiedliche Formate abgebildet, die didaktisch miteinander verschränkt sind: In der *Vorlesung* werden Grundlagen und theoretische Konzepte vermittelt, wobei bereits hier interaktive Formen und Anregungen zur Mitgestaltung sowie zum Austausch eingesetzt werden. Die *Übungen* dienen zum Anwenden des erarbeiteten Wissens und dem Transfer auf die Projektarbeit anhand eines Portfolios. Flankiert wird der Lernprozess durch eine *fachliche Betreuung*, die an separaten Wochentagen ebenfalls in geblockter Form organisiert wird. Durch *Coachings* erfolgt zudem eine überfachliche Beratung und Weiterbildung, wobei Bezüge zu allen drei vorangegangenen Formaten hergestellt werden. Der Grad an Selbststeuerung variiert damit in den Einzelmaßnahmen zum Teil stark, ist aber mit Blick auf die gesamte Anlage deutlicher ausgeprägt als in einem typischen projektorientierten Studienkontext (s. zum Vergleich die empirischen Analysen der Hochschulforschung, bspw. in Winter, 2011).

4 Fallbeispiel 2: Exploratives Lernen im MA *Audiovisual Arts Computing* (AAC)

Im Masterstudiengang *Audiovisual Arts Computing* (AAC) ist im Curriculum des zweiten Semesters die Bearbeitung eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts vorgesehen (vgl. das Modulhandbuch, in: Fachbereich Medienproduktion, 2016). Es

handelt sich um ein Pflichtfach (300 Stunden, 10 ECTS), bei dem aus dem Forschungskontext des Studiengangs ein aktuelles Forschungsthema aufgegriffen und anhand fachlicher Methoden ein eigener wissenschaftlicher Diskussionsbeitrag dazu entwickelt wird.

Vorrangig werden numerische und simulative Arbeiten erstellt (vgl. die Einteilung von Forschungsformen in Wissenschaftsrat, 2012). Neben der fachlichen Betreuung dieser Arbeiten bin ich hier für die systematische Organisation der Forschungs- oder Entwicklungsaktivitäten verantwortlich. Wie der Prozess strukturiert wird, stelle ich im Folgenden vor.

4.1 Flankierung von Forschung durch „Projektorganisation“

Die Studierenden knüpfen bei der Durchführung der Forschung an Inhalte aus einer das Forschungsprojekt flankierenden Veranstaltung „Projektorganisation“ an, die ich im Masterprogramm AAC durchführe (vgl. Fachbereich Medienproduktion, 2016). Auch diese Veranstaltung ist als Pflichtfach im Studiengang angelegt (120 Stunden, davon 45 Stunden Präsenzstudium und 75 Stunden Selbststudium).

In dieser Veranstaltung werden Grundlagen des Forschungsdesigns und der Forschungsprojektentwicklung vermittelt, die unmittelbar an die jeweiligen Projekte anschlussfähig sind. So stehen neben Informationen zu einer wissenschaftlichen Recherche auch bspw. typische Gliederungsformen für solche Forschungsarbeiten, Argumentationsführung oder methodologische Strukturierungsformen im Fokus. Die Studierenden werden dazu angeleitet, fachwissenschaftliche Konzepte und neue wissenschaftliche Entwürfe kritisch zu analysieren, zu diskutieren sowie durch eigene Fachbeiträge zu ergänzen.

Dabei wird nach dem Prinzip des „Explorativen Lernens“ verfahren. Gemeint ist damit eine Lernform, bei der die Lernenden systematisch in verschiedene Formen des Erkundens und Erforschens eingeführt werden und dabei eigenständig Zusammenhänge entdecken (vgl. Moegling, 2010, S. 100). Exploratives Lernen steht damit dem Konzept des *Forschenden Lernens* nahe bzw. kann in dieses übergehen. Forschendes Lernen liegt vor, wenn

die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber, 2009, S. 11).

Damit ist die Zielsetzung und die didaktische Anlage der Forschungsprojektarbeit programmatisch skizziert. Wie ist nun die operative Forschungstätigkeit im Rahmen des explorativen Lernsettings im Projektstudium konkret ausgestaltet?

4.2 Kollaborative Forschungsarbeit als semiautonomer Gruppenprozess

Für das Forschungsprojekt setzen sich die Studierenden in sogenannten „semiautonomem Forschergruppen“ zusammen, d. h., die Durchführung der Forschung erfolgt kollaborativ, mit verteilten Fachexpertisen und anhand eines strukturierten operativen Leitfadens. Der Begriff leitet sich ab von griechisch *semi* („halb“) und *auto* („selbst“) sowie *nomos* („Vorgaben“, „Regeln“). Es geht also um eine nur teilweise selbstständig durchgeführte, regelgeleitete Arbeit am Forschungsprojekt.

Anhand eines leitfadengestützten und an typischen Arbeitspaketen eines Forschungsprozesses orientierten Vorgehens wird der Forschungsprozess anhand von Impulsvorträgen durch mich systematisch organisiert.

Perspektivisch ist geplant, den Prozess zusätzlich durch Lernbegleiter des Instituts für Wissenschaftsdialog (Masterstudierende im fortgeschrittenen Semester mit tutorieller Anstellung im Rahmen des Projekts PraxiS OWL plus) zu ergänzen. Im Anschluss an die Impulsvorträge setzen sich die Studierenden in den Projektgruppen zusammen und arbeiten im Selbststudium an den jeweiligen Themen des Impulses. Dieses Selbststudium wird durch „Meilensteine“ strukturiert, sodass nicht gänzlich „autonom“ verfahren wird, sondern jeweils „teilautonom“ in gesetzten Rahmen. Dieses Vorgehen ist stark an den individuellen Anforderungen der Studierenden sowie der Projekte ausgerichtet.

4.3 Betreuerandems: fachliche und fachübergreifende Begleitung

Begleitet wird der Forschungsprozess neben der flankierenden Veranstaltung „Projektorganisation“ sowie der teilstrukturierten, leitfadengestützten Anleitung des semiautonomen Gruppenprozesses durch Betreuerandems, die aktuell zwei Ebenen abdecken, künftig aber drei Ebenen adressieren sollen:

- fachliche Begleitung durch eine Professur des Fachbereichs Medienproduktion bzw. der Musikhochschule Detmold
- systematische projektberatende und wissenschaftsdidaktische Begleitung durch mich
- Begleitung durch einen „Lernbegleiter“ auf Peer-Ebene (künftig)

Neben der fachlichen und fachübergreifenden Betreuung sollen also Interaktion und Austausch mit Lernscouts und ggf. weiteren Peers vorgesehen werden. Didaktisch umgesetzt ist die Betreuung als ein Blended-Learning-Szenario, wobei Präsenztreffen mit fachlichen und fachübergreifenden Beratungen sich mit virtuellen Kommunikationsformen abwechseln.

4.4 Kritische Auswertung

Die Erstellung einer Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Masterstudium AAC folgt programmatisch dem Prinzip des „Explorativen Lernens“, das selbstgesteuertes Lernen *per definitionem* einschließt. Die systematische Forschungs- und Entwicklungsarbeit wird als semiautonomer Gruppenprozess realisiert, wobei die leitfadengestützte Gestaltung noch durch fachliche und fachübergreifende Beratungen sowie

eine Begleitveranstaltung „Projektorganisation“ flankiert wird. Somit wird hier ein vergleichsweise hoher Grad an Selbststeuerung gegenüber anderen Masterprogrammen an Fachhochschulen erreicht (s. für Vergleichswerte die Rubrik „Forschungsbezug des Lehrangebots“ im Studienqualitätsmonitor des DZHW, 2017, S. 19–21).

5 Fallbeispiel 3: Multimodale Wissensorganisation im Promotionsprogramm des Graduiertenzentrum.OWL

Das dritte Fallbeispiel adressiert die Doktorandenqualifizierung im *Graduiertenzentrum.OWL*. Hier engagierte ich mich im Rahmen von Promotionstrainings und -beratungen. Eine meiner Veranstaltungen dort nimmt die Entwicklung einer Forschungsarbeit als ein komplexes „multimodales“ Lern- und Kommunikationsereignis in den Blick (s. Abb. 1).

5.1 Theoretische Grundlagen

Der Begriff der *Multimodalität* steht in der Linguistik für den Gebrauch und die Kombination verschiedener semiotischer Modi. Multimodalität liegt vor, wenn „Texte und kommunikative Handlungen [...] mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl, 2011, S. 45). Multimodale Kommunikation bedient sich also mehrerer „Kanäle“ der Informationsvermittlung – etwa gesprochene Lautsprache mit/ohne gestische Unterstützung, geschriebene Schriftsprache, statische/bewegte Visualisierungen, typografische Elemente, farbliche Akzentuierungen ... (vgl. Fricke, 2008, S. 47 f.). Das ist heute – im Gegensatz zu den Arbeitsweisen, wie sie noch vor etwa 30 Jahren vorherrschend waren – bei sehr vielen Kommunikationsereignissen der Fall (vgl. Bucher, 2011, S. 124). Für wissenschaftliche Kommunikation und für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Textbeitrags im Speziellen gilt das auf ganz besondere Weise:

Bereits im Vorlauf zu solchen Projekten sind meist schon verschiedene Modalitäten im Spiel: Im Rezeptionsstadium, das einer eigenen textuellen Produktion vorausgeht, bespricht man sich beispielsweise auf Tagungen und Konferenzen, diskutiert in Kolloquien und Fachgesprächen, liest Forschungsliteratur zum Thema, sieht Video-Aufzeichnungen von Vorträgen an, hört Radiobeiträge oder Podcasts, betrachtet Poster, Schaubilder und andere Veranschaulichungsmittel zu Erklärungsmodellen usw.

Diese multimodale Auseinandersetzung mit dem Problemzusammenhang setzt sich dann fort, wenn wir selbst produktiv werden: Unsere These ist, dass jeder Forschungstext während seiner Entstehung mehrere Medialisierungs- und Transformationsschlaufen durchläuft, in denen beispielsweise sein Aufbau, die Darstellungsform oder die Art und Weise der Informationsaufbereitung teilweise grundlegend umgestellt wird. Meiner Erfahrung in der schreibdidaktischen Beratung von Promotionsprojekten und Abschlussarbeiten nach fallen die Formen, wie diese Umstellungen vonstattengehen, sehr unterschiedlich aus. Die dahinterstehenden Strategien

sind aus meiner Sicht aber vergleichbar. So überwiegt in den Anfangsstadien wissenschaftlicher Schreibprojekte eher das Bemühen, relevante Informationen von weniger relevanten zu trennen, einen Wissensbestand abzugrenzen und erste Zuordnungen thematisch passender Einfälle festzuhalten. Mit wachsendem Informationsbestand ist die Wissensorganisation dann stärker davon geprägt, Beziehungen zwischen den Teilen herzustellen und die Informationen untereinander zu vernetzen. Für diese Organisationsbemühungen werden meist nonlineare Ordnungsmuster gewählt, bevor dann Über- und Unterordnungen eingeführt werden, die dann zu einer Verlaufsstruktur umorganisiert werden.

5.2 Umsetzung anhand eines typisierten Phasenablaufs

Ich habe ein eigenes schreibdidaktisches Modell für die wissenschaftliche Begleitung von Abschlussarbeiten und Promotionen entwickelt (vgl. Schmohl, 2019, i. Vorb.), das eine mögliche Antwort auf die Frage formuliert, anhand welcher Mittel man für die systematische Erstellung eines größeren wissenschaftlichen Schreibprojekts zur Organisation von Wissen vorgehen kann und welchen Modalitäten diese Mittel jeweils zugeordnet sind.

Das Modell leitet sich ab aus den Problemlösestrategien von Studierenden und Promovierenden, die ich bei der Arbeit an Abschlussarbeiten bzw. Dissertationen an den Universitäten Stuttgart, Hamburg sowie der Zeppelin Universität Friedrichshafen begleitet habe. Das Modell kommt also aus der akademischen Praxis, ist erfahrungsbasiert, autoethnografisch dokumentiert, und ich habe es inzwischen mehrfach erfolgreich als Heuristik für die didaktische Begleitung wissenschaftlicher Projekte eingesetzt. Ich teile in dem Modell abstrakt sechs Schritte ein, die bei der Entwicklung wissenschaftlicher Beiträge meiner Erfahrung nach immer wieder durchgeführt werden – wobei jeder Schritt mit einem anderen Modus des Lernens im Hinblick auf die gewählte Themenstellung korrespondiert, meist zwischen verschiedenen linguistischen Modalitäten gewechselt wird und häufig auch einen Wechsel in der medialen Aufbereitung des vorhandenen Wissens stattfindet.

Die sechs Schritte korrespondieren mit den folgenden sechs Phasen der wissenschaftlichen Wissensorganisation (s. Abb. 1).

Diese etwas sperrigen Begriffe lassen sich anschaulich erläutern, wenn man einmal durchspielt, wie sie exemplarisch in einem konkreten wissenschaftlichen Projekt realisiert werden.

Ich referiere im Folgenden das Vorgehen anhand einer Promovierendenweiterbildung im *Graduiertenzentrum.OWL*, in der ich diese Methodik im Dezember 2018 zugrunde gelegt habe. Ziel der Fortbildung ist die systematische Entwicklung eines *Extended Abstracts*, das sich bspw. als Vorstufe für einen wissenschaftlichen Artikel eignet, in dem erste Promotionsergebnisse vorgestellt werden.

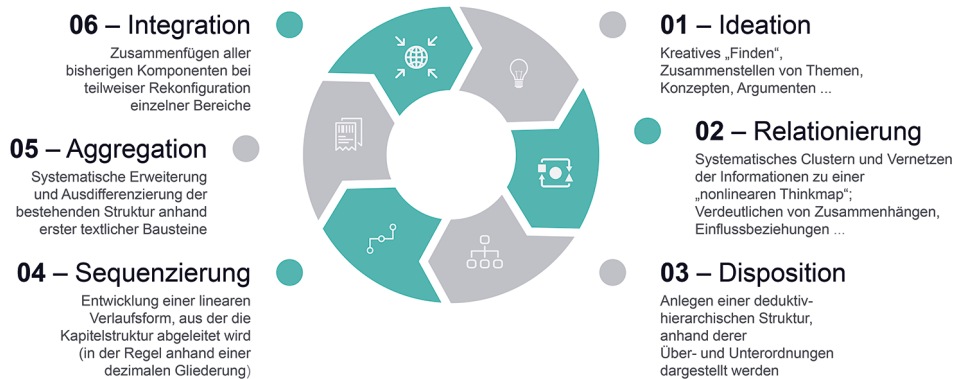


Abbildung 1: Phasen der wissenschaftlichen Wissensorganisation (eigene Darst.)

5.2.1 Vorbereitung (Online-Vorphase)

Vorbereitend wurden die Promovierenden gebeten, einen Laptop mit Internetverbindung und eine Mehrfachsteckdose mitzubringen, um teilnehmen zu können (sog. BYOD-Workshop). Sie sollten in der Online-Vorphase einen möglichst zentralen Forschungsbegriff auswählen, der mit dem Thema ihrer Promotion in Verbindung steht bzw. unter dem sich dieses Thema sinnvoll einordnen lässt.

Darauf folgte im Rahmen der Vorphase eine Recherche, mit der die Promovierenden anhand einer Schlagwortsuche im Bibliothekskatalog, in Fachlexika, Handbüchern, im Internet und/oder in Fachkatalogen ihrer Disziplin einschlägige Forschungsbeiträge finden sollten, die geeignet sind, um in einem von ihnen zu erstellenden einleitenden Grundlagenkapitel in den Begriff einzuführen. Vorgabe war, mindestens 3 Beiträge zu recherchieren und maximal so viele, wie im Rahmen der Vorbereitung geschafft werden.

Schließlich wurden die Promovierenden gebeten, die Forschungsbeiträge vor der Präsenzsitzung zu lesen und zu exzerpieren. Dabei sollten bereits erste Notizen und Kommentare festgehalten bzw. Paraphrasen erstellt werden. Ebenso war es möglich, Zusammenfassungen zu notieren oder Bewertungen zu den gesammelten Informationen festzuhalten. Die exzerpierten Informationen sollten dann so abgelegt werden, dass sie durch die Promovierenden während der Präsenzphase rasch wiedergefunden werden und sie darauf zurückgreifen können (hier kamen Tools wie beispielsweise das Tool „memonic“³ zum Einsatz). Ziel der Online-Vorphase war also, Materialien in ein selbst gewähltes Ablagesystem einzuspeisen, mit dem sie später auf einzelne Wissensbausteine verweisen konnten.

5.2.2 Schritt 1: Ideation

Zu Beginn der Präsenzphase habe ich in einem knappen Impuls zunächst die einschlägigen Referenztheorien und Grundlagen der multimodalen Wissensorganisation skizziert, um die Arbeit während dieser Phase wissenschaftlich zu rahmen.

Ziel des ersten Arbeitspakets bestand dann darin, in einem kreativen Prozess zunächst **Informationen** zusammenzutragen, farbliche **Markierungen** vorzunehmen und **Kommentare** hinzuzufügen.

Mein erster Arbeitsauftrag sah dann vor, anhand der Methode „**Brainwriting**“ aus dem Methodenkoffer⁴ des Instituts für Wissenschaftsdialog zunächst alle Themen, Konzepte, Argumente etc. zum gewählten Thema zusammenzustellen. Dazu wurden die Teilnehmenden gebeten, den (Arbeits-)Titel ihres Promotionsprojekts in die Mitte einer großen **Papierseite (B1)** zu schreiben und anschließend auf **Moderationskarten** alle fachlich-thematischen Assoziationen, die ihnen in den Sinn kommen, zu notieren.

Die Kärtchen wurden dann auf dem B1-Papier angeordnet, indem die Promovierenden sie thematisch auf der Fläche platzierten und bspw. in geometrische Figuren zusammenfassten (Rechtecke, Dreiecke, Kreise etc.).

5.2.3 Schritt 2: Relationierung

Ziel des zweiten Arbeitspakets war es, die gesammelten Informationen zu **clustern** und zu einer „**nonlinearen Thinkmap**“ auszubauen, indem Relationen hergestellt werden und ein Wissensnetzwerk abgebildet wird.

Hierzu wurden die Zusammenhänge und Beziehungen verdeutlicht, indem die Promovierenden gebeten wurden, **Verbindungslinien** und **Pfeile** einzufügen. Hierbei wurde mit verschiedenen **Farben** gearbeitet. Dann konnten **Notizen** zu den einzelnen Begriffen hinzugefügt werden, wobei bereits **Verweise auf die Wissensbausteine** aus der vorbereitenden Recherche eingefügt werden konnten (bspw. Zitate, Paraphrasen, Kommentare, Zusammenfassungen ...).

5.2.4 Schritt 3: Disposition

Anhand einer anschließenden Ausdifferenzierung wurde im nächsten Arbeitspaket das Ziel verfolgt, aufgrund des Clusters eine **deduktive Struktur** zu entwickeln, aus der sich thematische Über- und Unterordnungen ergeben.

Hierbei wurde ein erster **Medienwechsel** vorgenommen: Die Promovierenden sollten ihr Cluster nun systematisch in eine elektronische „**Concept-Map**“ (Novak & Cañas, 2015) umarbeiten. Dabei kamen elektronische Tools wie bspw. Docear, cMap, MindManager, iModeler, Inspiration oder iMapping zum Einsatz.

Nachdem die deduktive Struktur aufgebaut ist, wurden die Promovierenden gebeten, ihre bisherige Wissensorganisation systematisch zu überarbeiten. Insbesondere wurde geprüft,

- ob die Inhalte der Concept-Map alle Punkte enthalten, die im **Cluster** dargestellt sind,

4 http://www.hs-owl.de/ecampus/goto_skim_ecampus_crs_141413.html

- ob die Notizen in der Concept-Map für jeden **Gliederungspunkt erster Ebene** so sinnvoll sind,
- ob die **Notizen** ergänzt werden sollten, damit das Thema hinreichend beschrieben werden kann (wenn ja, wurden die Ergänzungen direkt nachgetragen).

Die Promovierenden brachten dann die Punkte ihres Mind-Maps in eine **Abfolge**, mit der ein erläuternder Abschnitt gestaltet werden konnte. Hierfür wurden die relevanten Stichworte ausgewählt und nicht relevante Stichworte gestrichen. Außerdem wurden alle Stichworte in einer sinnvollen Reihenfolge angeordnet.

5.2.5 Schritt 4: Sequenzierung

Das bis hierhin *nonlinear* dargestellte und dynamisch-vernetzte Wissen wurde nun im nächsten Arbeitspaket in eine **Verlaufsstruktur** gebracht und mit einer dezimalen Gliederung versehen.

Hierzu wurde erneut ein Medienwechsel vorgenommen: Von den bisherigen Aufzeichnungen wurde nun zu einem **Outliner** gewechselt, der anhand einer kommentierten Linkliste ausgewählt wurde. Die Punkte der Concept-Map wurden dann sukzessive in das Outline übertragen.

5.2.6 Schritt 5: Aggregation

Mit dieser *nonlinearen* und *linear-hierarchischen* Strukturierung im Hintergrund bestand das Ziel des nächsten Arbeitspakets darin, systematisch Fließtext zu entwickeln: Orientiert an der bisher definierten Inhaltsstruktur wurden dazu die bisherigen **Wissenselemente angelagert** und durch Zitate, Paraphrasen, Kommentare, eigene Zusammenfassungen, Hinweise etc. ergänzt.

Die Promovierenden fügten dazu die **Verweise auf ihre Wissensbausteine** aus der vorbereitenden Recherche an der passenden Stelle ein und pflegten dort alle hinterlegten bzw. gesammelten Textbausteine systematisch in das Outline ein.

Während dieses Schrittes war es möglich, auch nochmals die **Gliederung zu verändern** und/oder **Textteile umzustellen**, an einer anderen Stelle einzufügen etc. Ebenso gab es im Rahmen dieses Schrittes die Möglichkeit, weitere **Textteile hinzuzufügen** oder wegzulassen.

5.2.7 Schritt 6: Integration

Abschließend wurden die bisherigen Komponenten systematisch zusammengeführt, wobei teilweise nochmals einzelne Bereiche rekonfiguriert wurden. In diesem Schritt ging es darum, den **roten Faden** herzustellen bzw. den inhaltlichen Zusammenhang der Gliederung zu verdeutlichen. Die Promovierenden wurden hierfür zunächst gebeten, zu jedem Abschnitt erster Gliederungsebene ihres Outlines einen metareflexiven Text zu formulieren, in dem sie erläutern, was das Ziel dieses Abschnitts im Kontext des gesamten Themas ist und was sie darin konkret zeigen möchten. Am Ende jedes Abschnitts erster Gliederungsebene wurde eine kurze Zusammenfassung eingefügt, aus der hervorgeht, was Gegenstand des Abschnitts war.

Für die metareflexiven Textteile kam ein leitfragengestütztes Prozedere zum Einsatz, durch das ein systematisches Vorgehen sichergestellt wurde.

Für die einzelnen Unterabschnitte (die Abschnitte des Outlines unterhalb der ersten Gliederungsebene) wurden jeweils Kohärenzmittel eingefügt, sodass ein roter Faden erkennbar wurde.

5.2.8 Abschluss der Präsenzphase

Der Abschluss der Integrationsphase markierte auch das Ende der systematischen Wissensorganisation. Um systematisch mit dem bisherigen „Material“ weiterzuarbeiten, wurde eine Online-Nachphase eingerichtet, in der auch über den Präsenzrahmen hinaus weiterstrukturiert wurde (s. u.).

Abschließend wurde das Vorgehen anhand dieser Methode kritisch reflektiert. Ich habe deutlich gemacht, dass die einzelnen Schritte nicht (wie es im Rahmen der Veranstaltung zu Übungszwecken gemacht wurde) als „Sequenzen“ gedacht werden sollten, sondern eher als iterative Phasen, die einander überlappen können und das in der Regel auch tun.

Das vorgestellte Modell dient nicht als „Rezept“, sondern als eine Heuristik, die durch die Promovierenden selbstständig anhand der jeweiligen Zeitpläne auf den verbleibenden Projektzeitraum skaliert werden kann.

5.2.9 Nachbereitung (Online-Nachphase)

Ziel der Online-Nachphase war insbesondere, den „Schwung“ aus der Präsenzphase mitzunehmen und im Rahmen einer „Schreibklausur“ die systematische Weiterarbeit an den Materialien der Präsenzphase sicherzustellen. Dazu wurden die Promovierenden gebeten, von ihrer Wissensorganisation zu einem **Schreibprogramm** zu wechseln und im Split-Screen-Modus den **Outliner** daneben einzublenden. Die Aufgabe bestand nun darin, eine erste schnelle **Rohfassung** zu einem Textabschnitt zu entwickeln, indem sie der Struktur des Inhalts-Outlines folgen und die einzelnen Stichpunkte darin systematisch verschriftlichen.

Dabei sollte weder auf Rechtschreibung noch auf Zeichensetzung, Formatierung oder Layout geachtet werden – stattdessen wurde darauf verwiesen, den Text zu einem späteren Zeitpunkt gründlich zu überarbeiten. An Stellen, die für eine spätere Überarbeitung vorgemerkt werden sollten, wurde eine „Blockade“ eingefügt (d. h. durchsuchbare Textzeichen, die sonst im Text nicht verwendet werden, bspw. ###, §§§ oder ♣♣♣). Außerdem wurde mit **Hervorhebungen** oder **Kommentaren** gearbeitet.

Nach Abschluss der Verschriftlichung wurden die Promovierenden aufgefordert, sich die Rohfassung noch einmal in Ruhe durchzulesen und eventuell vorhandene Fehler zu beseitigen. Dieses Korrektorat wurde unterteilt in:

- Prüfung auf fachliche und sachliche **Richtigkeit**
- Prüfung auf **Vollständigkeit**
- Prüfung auf **Nachvollziehbarkeit**, **Unmissverständlichkeit** und leichte **Lesbarkeit**

- Prüfung von **Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung**
- Prüfung des **Layouts** und der **Verweissysteme**

5.3 Kritische Auswertung

Während die *Organisation* des Lernens im Rahmen der vorgestellten Doktorandenweiterbildung einem stark durch mich strukturierten Vorgehen folgt, wird die spezifische Ausgestaltung (und damit die *Steuerung*) des Lernens jeweils individuell durch die Promovierenden geleistet. Die Einteilung der Phasen dient im Kontext der Fortbildung lediglich analytischen Zwecken, sodass die Promovierenden sie als Heuristik verwenden können, um die einzelnen Schritte auf die eigene Forschungstätigkeit zu skalieren und dabei auch den zyklisch-iterativen Charakter mitzuberechnen. Aufgrund dieses Vorgehens stellt die eigentliche Fortbildung lediglich einen kleinen Impuls innerhalb des größeren Ganzen der verbleibenden Promotionstätigkeit dar, der jeweils selbstverantwortlich ausgestaltet wird. Wie bereits im Fallbeispiel (2) liegt auch hier ein Fall von „Forschendem Lernen“ vor, der durch das sequenzielle Vorgehen lediglich exemplifiziert wurde.

6 Fallbeispiel 4: Hochschuldidaktisches Professorenprogramm

Das letzte Beispiel ist dem Kontext der wissenschaftlichen bzw. hochschuldidaktischen Weiterbildung zuzuordnen. Es richtet sich an die Zielgruppe „Professuren“, wobei versucht wird, eine Brücke zwischen fachwissenschaftlichen Kontexten und wissenschaftlicher Reflexion über didaktische Zusammenhänge zu schlagen. Das Programm knüpft an Vorerfahrungen eines ähnlichen Formats an der Universität Hamburg an und überträgt einzelne konzeptuelle Ansätze von dort auf die Bedingungen der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (vgl. Reinmann, 2018).

6.1 Ausgangslage

In der aktuellen akademischen Bildungslandschaft besteht eine inzwischen unübersichtliche Vielzahl an hochschuldidaktischen Programmen, Zertifikatskursen und Modulen. Neben wettbewerbsorientierten Formaten wie bspw. Lehrinnovationsfonds oder Lehrpreisen gibt es diverse Weiterbildungsprogramme für spezifische Zielgruppen (Nachwuchswissenschaftler, Mittelbau, Tutoren) und Initiativen, die verstärkt auf hochschulübergreifende Netzwerkarbeit setzen (bspw. „Lehre“).

Die Zielsetzungen der Formate variieren von der Vermittlung methodischer Fertigkeiten und unmittelbar kompetenzorientierter Schulungen zu reflexiven und evidenzbasierten Auseinandersetzungen mit der Frage, wie sich Hochschullehre innovativ gestalten lässt.

Gleichzeitig entwickelt sich gerade in den letzten Jahren ein breiter Diskurs über Hochschullehre, der in dieser Form deutschlandweit noch nicht geführt wurde. Auch wurden im hochschul- und fachdidaktischen Kontext noch nie so viele Lehr-

projekte gefördert und realisiert, wie es aktuell der Fall ist. Allerdings wird häufig vonseiten etablierter Professorinnen und Professoren bemängelt, dass die hochschuldidaktischen Initiativen nicht an deren Berufs- und Tätigkeitsformen anchlussfähig seien.

6.2 Konzeptentwurf

Diese Problemlage war der Anlass, im Institut für Wissenschaftsdialog (IWD) der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe ein hochschuldidaktisches Programm zu etablieren, das sich fachübergreifend an Professorinnen und Professoren der Hochschule richtet.

Anstatt methodische Fragen oder konkrete „Lerninhalte“ ins Zentrum der Maßnahme zu stellen, sollte gezielt ein eher offenes, am Modell eines „Diskurskolloquiums“ entlang orientiertes Angebot geschaffen werden, mit dem sich ein diskursives Lernen anregen lässt (vgl. Miller, 2004). Mit fünf Professuren für Hochschuldidaktik ist das IWD hierfür in der deutschen Hochschullandschaft aktuell einmalig aufgestellt: Forschung, Lehre, Weiterbildung und Beratung zur Hochschullehre werden hier gleichermaßen anhand wissenschaftlicher Expertise betrieben.

Das Konzept sieht vor, in Gesprächskreisen Erfahrungen zur Hochschullehre zu teilen, neue Ansätze der Hochschul- und Mediendidaktik diskutieren zu können und einen kritischen Austausch über alle lehrebezogenen Themen anzustoßen. Das Programm soll dazu beitragen, an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe eine akademisch-forschende Haltung zur eigenen Lehre im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* auszubilden (vgl. zu diesem Konzept Schmohl, 2017, 2018). SoTL steht für eine forschende Beschäftigung von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern auch außerhalb der Bildungswissenschaften mit der eigenen Lehre. Das Konzept setzt also die fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit voraus, wobei angestrebt wird, eine wissenschaftliche Gemeinschaft zu bilden, die sich mittelfristig auch über die Grenzen der Hochschule hinaus vernetzt. Damit steht es zugleich dem Leitgedanken der hier vorgelegten Reihe TeachingXchange nahe. Neben dieser Zwecksetzung einer Wirksamkeit nach „außen“ hin wird zunächst insbesondere eine Wirksamkeit innerhalb der Hochschule angestrebt: Ziel ist, einzelne wissenschaftliche Akteure der Hochschule dafür zu gewinnen, den SoTL-Gedanken einer akademisch-wissenschaftlichen Haltung zum eigenen Lehrhandeln auch in die Fachbereiche hineinzutragen, aus denen sie kommen. Mittelfristig könnte sich daraus eine jeweils fachwissenschaftlich ansetzende, *angewandte Forschung zur eigenen Lehre* entwickeln.

Das Format folgt neben dem SoTL-Gedanken programmatisch dem Ideal einer „*Bildung durch Wissenschaft*“ und ist auf die explorative Erprobung sowie nachhaltige Implementierung von Innovationen in der Hochschullehre ausgerichtet. Zudem baut es systematisch auf den langjährigen Erfahrungen der Hochschulprofessorinnen und -professoren aus ihrer Lehre auf: Es begreift diese als Quelle der Inspiration für die didaktische Weiterentwicklung.

6.3 Spezifika

Die Besonderheiten dieses Programms lassen sich knapp in den nachfolgenden Merkmalen zusammenfassen:

Tabelle 1: Merkmale des Programms

Zielgruppe	<i>Professorinnen und Professoren (einschließlich Neuberufene).</i>
Zielsetzung	Kritische Reflexion des eigenen Lehrhandelns durch Dialog und wissenschaftliche Diskussion über innovationsorientierte Lehre bzw. die Verbindung von Anwendungsbezügen, Forschung und Lehre.
Format und Methodik	<i>Diskurskolloquium</i> , d. h. moderierter wissenschaftlicher Austausch, der durch kurze Impulse thematisch gerahmt wird (per Online-Video oder anhand von Gastreferenten aus den Bildungswissenschaften); Gruppengröße 5–7 Personen, Blockformat (2 Zeitstunden), mehrfach im Semester. Die Gespräche finden im knOWledgeCUBE ⁵ der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe statt.
Bildungswissenschaftliche Referenzkonzepte	<i>Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); Bildung durch Wissenschaft.</i>
Institutionelle Anbindung	Die institutionelle Anbindung des Programms an das IWD stellt Synergien zu Initiativen wie der Reihe „TeachingXchange“, dem Graduiertenzentrum.OWL, dem Fachmentorat und anderen Aktivitäten her.

6.4 Kritische Auswertung

Das hier skizzierte Programm stellt bereits insofern einen Sonderfall des selbstgesteuerten Lernens dar, als die Lernenden hier zugleich diejenigen sind, die Lernsettings üblicherweise gestalten. Im Sinne des „lebenslangen Lernens“ werden die Professorinnen und Professoren hier als eine zusätzliche Zielgruppe für selbstgesteuerte Lernformate adressiert. Um dieser besonderen Situation gerecht zu werden, wurde ein Rahmen gewählt, der zunächst nicht als „Lernraum“, sondern als ein Ort zum Austausch und zum kritischen Dialog markiert ist. Die thematischen Vorgaben beschränken sich auf sehr kurze Impulse, sodass der überwiegende Teil der Interaktion durch die Lernenden selbst gestaltet wird. Die Entwicklung der Gespräche ist damit prinzipiell „offen“, aufgrund der „Hidden Agenda“, die mit den bildungswissenschaftlichen Referenzkonzepten deutlich wird, aber strategisch präkonfiguriert. Ob die Zielsetzung eines kritisch-reflektierten Zugangs zum eigenen Lehrhandeln durch dieses diskursive Format erreicht werden kann, bleibt riskant. Erste Vorerfahrungen aus einem ähnlichen Format (vgl. Reinmann, 2018) lassen zumindest hoffen, dass sich aus dem Austausch zumindest im Ansatz auch eine wissenschaftliche Haltung gegenüber dem eigenen Lehren entwickeln kann.

5 <https://www.hs-owl.de/forschung-und-transfer/gruenderberatung/knowledgecube0.html>

7 Diskussion

Anhand der vier Maßnahmen wird im hochschulischen Lernen eine genuin akademische Haltung gefördert, die anschlussfähig an die eingangs skizzierte bildungswissenschaftliche Traditionslinie ist. Für die ersten beiden Zielgruppen geht es zunächst darum, ein solches akademisches „Mindset“ zu kultivieren. Dies geschieht durch gezielte Perturbation des bisherigen (bekannten) schulischen oder beruflichen Lernverhaltens. Für die dritte und vierte Zielgruppe wird systematisch an die Konzeption eines *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* angeknüpft und damit der Versuch unternommen, anhand einzelner Kurzimpulse ein Lernen anzuregen, das im Erfolgsfall weit über den begrenzten Raum der Face-to-Face-Interaktion hinausreichen kann.

Literatur

- Baecker, D. (2017, 23. August). Die Welt will gestaltet werden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 195, N4.
- Bernheim, E. (1898). *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*. Berlin: Calvary.
- Bucher, H.-J. (2011). Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In H.-J. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen, Heft 228, S. 123–156). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Deitering, F. G. (1996). Humanistische Bildungskonzepte. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management, S. 45–52). Göttingen: Hogrefe Verl. für Angewandte Psychologie.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (2017). *Studienqualitätsmonitor SQM 2017. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2017*. Fächergruppen an Fachhochschulen bundesweit (DZHW, Hrsg.), Hannover.
- Diesterweg, F. A. W. (1835). *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Unterweisung zur Führung des Lehramtes*. In *Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Lüben, Mädler u. Schubart* (Bd. 1: Das Allgemeine). Bearbeitet und herausgegeben von F. A. W. Diesterweg, Director des Seminars für Stadt-schulen Berlin. Essen: Bädeker.
- Fachbereich Medienproduktion (2016). Forschungs- und Entwicklungsprojekt [Modulbeschreibung]. In Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Hrsg.), *Modulhandbuch Audiovisual Arts Computing M. A./M.Sc.* Lemgo.
- Fachbereich Medienproduktion (2018). Medienprojekt A und B [Modulbeschreibungen]. In Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Hrsg.), *Modulhandbuch Medienproduktion B. A. (BPO 2018)* (S. 65–66). Lemgo.

- Fichte, J. G. (1817). *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe*. Stuttgart: Cotta.
- Fricke, E. (2008). *Grundlagen einer multimodalen Grammatik des Deutschen. Syntaktische Strukturen und Funktionen*. Habilitation, Europa Universität Viadrina. Frankfurt (Oder).
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management). Göttingen: Hogrefe Verl. für Angewandte Psychologie.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning. A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 99–107.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10, S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Miller, M. (2004). *Diskursives Lernen. Die Entstehung des Neuen in individuellen und gesellschaftlichen Lernprozessen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II [Material-CD inklusive]* (Reihe, Bd. 2). Immenhausen: Prolog.
- Novak, J. & Cañas, A. (2015). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Technical Report IHMC CmapTools: 2006–01. Verfügbar unter <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.bck-11-01-06.htm>
- Reinmann, G. (2017). Prüfungen und Forschendes Lernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 115–128). Frankfurt: Campus Verlag.
- Reinmann, G. (2018). *Hochschuldidaktisches Programm für Professorinnen und Professoren. Wissenschaftsdidaktik im Gespräch*. Internes Dokument. Hamburg: Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen.
- Schmohl, T. (2017). The research-education nexus: Basic premises and practical application of the „Scholarship“ movement. *The Future of Education*, 7, 317–321.
- Schmohl, T. (2018). Inquiry-Based Self-Reflection: Towards a new way of looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134, S. 75–90). Bielefeld.
- Schmohl, T. (2019, i.Vorb.). Multimodale Wissensorganisation. In M. Weder, S. Göldi & A. Aebi (Hrsg.), *Schrift – Bild – Ton. Schreiben als multimodales Ereignis*. Bern: hep.

- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H.-J. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen, Heft 228, S. 45–70). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Wildt, J. (2004). The shift from teaching to learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Düsseldorf: Grupello.
- Winter, M. (2011). Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 1, S. 7–43). Potsdam: Univ.-Verl.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020*. Drs.: 2359–12.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Phasen der wissenschaftlichen Wissensorganisation 31

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Merkmale des Programms 37

Autor

Tobias Schmohl, Prof. Dr. phil.
 Hochschuldidaktik, Mediendidaktik, Wirtschaftsdidaktik
 tobias.schmohl@th-owl.de