



Jg. 16 / Nr. 2 (Juni 2021)

Svenja Bedenlier & Elisa Bruhn-Zaß (Hrsg.)

**The Digital Turn in Internationalization.
Konzepte, Strategien und Praktiken**

**The Digital Turn in Internationalization.
Konzepte, Strategien und Praktiken**

Svenja Bedenlier & Elisa Bruhn-Zaß (Hrsg.)

**The Digital Turn in Internationalization.
Konzepte, Strategien und Praktiken**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 16 / Nr. 2 (Juni 2021)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 16 / Nr. 2 (Juni 2021)

The Digital Turn in Internationalization. Konzepte, Strategien und Praktiken

herausgegeben vom Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria
Graz, 2021

Herausgeber
Svenja Bedenlier & Elisa Bruhn-Zaß

ISBN
9783754315781

Druck und Verlag
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Vorwort	7
Editorial: The Digital Turn in Internationalization. Konzepte, Strategien und Praktiken	9
<i>Svenja Bedenlier, Elisa Bruhn-Zaß</i>	
Internationale Studieneingangsphase revisited: Digitale Maßnahmen zur Unterstützung von Vorbereitungsphase und Studienbeginn internationaler Studierender	25
<i>Barbara Conrad-Grüner, Christine Schurr</i>	
International Virtual Mobility in Higher Education: Design Reflections and Lessons Learned	43
<i>Kateryna Holubinka, Christian Stracke, Panu Forsman, Sanna Juutinen</i>	
Interkulturelle Kompetenzen im digitalen Raum erwerben: Das Beispiel einer virtuellen Studienreise im Studiengang Soziale Arbeit	57
<i>Anne Schillig, Katja Girschik</i>	
Virtuelle Mobilität zwischen der Fachhochschule Bielefeld und der Türkisch-Deutschen Universität	69
<i>Daniel Kappe, Natalie Bartholomäus, Felix Bitterer, Vicky Großkreuz, Maximilian Köster</i>	
Turning digital in international training programmes: Chances, Challenges & Perspectives	83
<i>Annika Boentert, Petra Pistor</i>	
Internationalisierung der Lehramtsausbildung: Neue Optionen durch digitale Formate	95
<i>Laurenz Volkmann</i>	

Internationalizing Foreign Language Teacher Education Through Virtual Exchange	109
<i>Fabian Krenzel</i>	
Internationalisierung at Home (IaH) durch Digitalisierung? Zum Potenzial virtueller Mobilität in der Lehrer*innen-Bildung	121
<i>Tamara Rachbauer, Kathrin Eveline Plank</i>	
Digitale Mathtrails im Kontext internationaler Lehrkräftebildung.....	133
<i>Simone Jablonski, Xenia-Rosemarie Reit</i>	
International Zusammenarbeiten – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen	153
<i>Zuzana Münch-Mankova, Juliane Müller de Acevedo</i>	
Nachnutzung aufgezeichneter Online-Vorlesungen als internationalisierte Lehrvideos	167
<i>Michael Klenner, Frank Grimm, Sven Hellbach</i>	
Kompetenzen digital vermitteln. Wie eine Plattform zur länderübergreifenden kompetenzorientierten, digitalen Lehre beiträgt.....	181
<i>Karin Sonnleitner</i>	

Freie Beiträge

Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag	195
<i>Valeska Gerstung, Ernst Deuer</i>	
Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen bei Studierenden am Beispiel des Projekts KukiS-Toolbox (Kompetent und kohärent im Studium-Toolbox)....	215
<i>Andrea Limarutti, Eva Mir</i>	
Das „hidden curriculum“ der Methodenkompetenzen	229
<i>Benedikt Schreiber, Edith Wittenbrink</i>	

Vorwort

Als wissenschaftliches Publikationsorgan des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria kommt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung besondere Bedeutung zu. Zum einen, weil sie aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studien und Lehre aufgreift und somit als deutschsprachige, vor allem aber auch österreichische Plattform zum Austausch für Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Hochschulentwickler/innen und Hochschuldidaktiker/innen dient. Zum anderen, weil die ZFHE als Open-Access-Zeitschrift konzipiert und daher für alle Interessierten als elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar ist.

Ca. 3.000 Besucher/innen schauen sich im Monat die Inhalte der Zeitschrift an. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig hat sich die Zeitschrift mittlerweile einen fixen Platz unter den gern gelesenen deutschsprachigen Wissenschaftspublikationen gesichert.

Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeberinnen und Herausgebern zu verdanken, die mit viel Engagement dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Andererseits gewährleistet das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durch seine kontinuierliche Förderung das langfristige Bestehen der Zeitschrift. Im Wissen, dass es die Zeitschrift ohne diese finanzielle Unterstützung nicht gäbe, möchten wir uns dafür besonders herzlich bedanken.

Zur Ausgabe:

Answering the question of effectiveness of educational interventions is no easy task for a multitude of reasons. The effectiveness of an intervention depends not only on the intervention itself but also, for example, on the target group, the available infrastructure, the current legislation, the time of implementation or the expertise of the teachers. This special issue shows the diversity in the goals pursued and the interventions used to achieve them. It also shows methodological differences in effectiveness research and argues the need for nuanced interpretation and for explicitly considering the context for the intervention.

Seit der Ausgabe 9/3 ist die ZFHE auch in gedruckter Form erhältlich und beispielsweise über Amazon beziehbar. Als Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria freuen wir uns, das Thema „Hochschulentwicklung“ durch diese gelungene Ergänzung zur elektronischen Publikation noch breiter in der wissenschaftlichen Community verankern zu können.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe!

Martin Ebner und Hans-Peter Steinbacher
Präsidenten des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria

Svenja BEDENLIER¹ (Erlangen-Nürnberg) & Elisa BRUHN-ZAß² (Bonn)

Editorial: The Digital Turn in Internationalization. Konzepte, Strategien und Praktiken

Thematische Einführung

Virtuelle Mobilität, MOOCs, Blended Mobility, Erasmus without Papers, OER oder vollständig online angebotene Studienangebote – dies sind nur Ausschnitte, in denen sich die beiden Querschnittsthemen Internationalisierung und Digitalisierung verbinden und in hochschulische Praxis Eingang finden. Im Rahmen des Digital Turn in der Hochschulbildung (HOCHSCHULFORUM DIGITALISIERUNG, 2016) eröffnet die Digitalisierung neue Potenziale für eine umfassende Internationalisierung von Hochschulen, beispielsweise in der Lehre, in der Unterstützung von physischer Mobilität oder in der Gestaltung von Partnerschaften.

Theoretische Ansätze der Verbindung von Internationalisierung und Digitalisierung

Internationalisierung begleitet Hochschulen bereits seit Langem und ist über verschiedene Definitionen und Ansätze abgebildet und konzeptionell verankert (KNIGHT, 1994; HUDZIK, 2011). Über Jahrzehnte war diese geprägt von traditionellen Formen der physischen Mobilität von Studierenden und Lehrenden – in

¹ E-Mail: svnja.bedenlier@ili.fau.de

² E-Mail: elisa.bruhn-zass@giz.de



jüngerer Zeit erweitert durch Ansätze der „Internationalisierung zu Hause“ (BEELEN & JONES, 2015). Die Digitalisierung hat beide genannten Säulen von Internationalisierung erfasst und geht darüber hinaus: In der Hybridität digitaler und analoger Räume (CASTELLS, 2010) verschwimmen die Grenzen zwischen „zu Hause“ und „im Ausland“ und ermöglichen neben nahtlosen Übergängen von Auslands- und Inlandserfahrungen eine verstärkte Internationalisierung des Curriculums (HOCHSCHULFORUM DIGITALISIERUNG, 2016). Da jedoch sowohl Internationalisierung als auch Digitalisierung bislang in voneinander getrennten wissenschaftlichen Diskursen verhaftet waren und auch in der Praxis erst in jüngerer Zeit verbunden werden, fehlt bis heute weitgehend eine vertiefende, theoriegeleitete oder theorieentwickelnde Betrachtung dieser beiden Themenfelder.

Die Konzepte der Internationalisierung auf Distanz (Internationalization at a Distance, MITTELMEIER et al., 2020) oder der Virtuellen Internationalisierung (Virtual Internationalization, BRUHN, 2020) sind erste Ansätze, die hierbei zu nennen sind. Während das Konzept der Internationalisierung auf Distanz einen dritten Raum neben „zu Hause“ und „im Ausland“ theoretisch besetzt, fokussiert der Ansatz der Virtuellen Internationalisierung auf die Transformation der besagten zwei Säulen der Internationalisierung durch die Digitalisierung. Indem die Virtuelle Internationalisierung die Hochschule in ihrer Gesamtheit in den Blick nimmt (im Sinne einer Comprehensive Internationalization, HELMS & BRAJKOVIC, 2017), geht sie über Konzepte curricularer Internationalisierung hinaus, die unter den Bezeichnungen Collaborative Online International Learning (COIL, RUBIN & GUTH, 2015), Virtual Exchange (e.g. O'DOWD & O'ROURKE, 2019) oder Virtual Mobility (RAJAGOPAL et al., 2020; UBACHS & HENDERIKX, 2018) auf unmittelbar lehr-lern-bezogene Kontexte, didaktische Szenarien und Gestaltungsansätze in der Lehre verweisen.

Als Desiderat und Bedingung für eine integrierte Betrachtung der beiden Themen Internationalisierung und Digitalisierung bedarf es weiterer Arbeiten, die ein geteiltes theoretisches Fundament schaffen und damit zwei bislang getrennte Diskurse zusammenbringen.

Hochschulentwicklung digital und international denken

Bei Internationalisierung und Digitalisierung handelt es sich um Querschnittsthemen, die an Hochschulen jeweils in Kombination mit anderen strategischen Zielen verbunden sind – beispielsweise mit Qualitätssteigerung (JANG, 2009) oder der Flexibilisierung von Angeboten und Ansprache neuer Zielgruppen (PELLERT, 2018). GETTO und KERRES (2017) diskutieren Digitalisierung zudem unter der Perspektive von Modernisierung versus Profilierung einer Hochschule. Dieser Ansatz lässt sich auch auf Internationalisierung beziehen: Wie die Digitalisierung gehört diese einerseits zu einer modernen, zeitgemäßen Hochschule – die institutionsspezifische Ausgestaltung und das Setzen eigener Akzente wiederum entwickelt ein distinktes Profil der Einrichtung und hebt sie von anderen ab.

Während Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen vor der COVID-19 Pandemie eher vereinzelt auf die Möglichkeiten der Digitalisierung setzten – vor allem hinsichtlich der Förderung der Internationalisierung zu Hause, des Studierendenaustauschs und englischsprachiger Webauftritte (BEDENLIER, 2020; ZAWACKI-RICHTER & BEDENLIER, 2015) – so hat die Pandemie bislang eine dynamische Entwicklung befördert. Das abrupte Umdenken und Umorganisieren v. a. auch hinsichtlich der Lehre („emergency remote teaching“, HODGES et al., 2020) ließ virtuelle Formen von Internationalisierung innerhalb kürzester Zeit zur vielfach einzigen Möglichkeit werden, internationale Verbindungen aufrechtzuerhalten, internationale Studierende weiterhin am universitären Leben der Gastinstitution teilhaben zu lassen und heimischen Studierenden eine internationale Erfahrung zu bieten.

Aus der Not heraus wurden in den vergangenen Monaten digitale Möglichkeiten für internationalen Austausch entwickelt oder ausgebaut – seien es kollaborative Seminare, Einladungen internationaler Wissenschaftler*innen für virtuelle Vorträge oder die Organisation von internationalen Online-Fachkonferenzen und Projekttreffen. Derartige Maßnahmen werden aus Sicht der Mehrzahl der Hochschulvertreter*innen, die an einer Befragung des DAAD Anfang 2021 teilnahmen, Bestand

haben oder sogar an Relevanz gewinnen (DAAD, 2021). Gründe hierfür wurden in der genannten Studie nicht erfragt, doch die weitere Literatur verweist auf die Sorge um eine resiliente, krisenfeste Internationalisierung und nachhaltiges Handeln (DE WIT & ALTBACH, 2020; JÄCKLE, 2021) sowie auf Beweggründe inklusiver Internationalisierung (BRUHN, 2018; OGDEN & HULSE, 2021).

Als Desiderat ergibt sich hieraus, die Verbindung von Internationalisierung und Digitalisierung aus der jeweiligen institutionellen Perspektive heraus zu denken, Bottom-up- und Top-down-Ansätze zusammenzubringen und hierbei auch die weiteren Implikationen über die individuelle Hochschule hinaus zu bedenken. Während die pandemische Situation aus der Alternativlosigkeit heraus eine schlagartige Modernisierung veranlasste, so steht die Profilierung und die hochschulstrategische Betrachtung in den meisten Fällen noch aus.

Curricula international und digital verzahnen

Die Ebene des digital und international verzahnten Lehrens und Lernens ist zweifelsohne diejenige, die bereits am stärksten als Forschungsgegenstand aufgegriffen wurde, was sich nicht zuletzt in ersten Systematic Reviews (z. B. LEWIS & O'DOWD, 2016) oder Themenheften internationaler Journale zeigt (TUR & BUCHEM, 2021). Wie auch die Beiträge in diesem Themenheft widerspiegeln, folgt Forschung hier sehr stark der Praxis und deckt dabei mittlerweile ein breites Spektrum ab, welches von ersten projektbasierten, konzeptionellen Ansätzen (z. B. BIJNENS et al., 2006) über die Umsetzung von internationalen, digitalen Austauschformaten (z. B. TODHUNTER et al., 2013) nun auch vermehrt deren Auswirkungen auf studentischen Aufbau von Fachkompetenz (z. B. RIENTIES et al., 2020) oder Identitätskonstruktion (z. B. HELM, 2018) adressiert.

Besonders die Fremdsprachenlehre kann als Disziplin – wenig verwunderlich – auf eine bereits längere Tradition virtueller, internationaler Lehr-Lern-Formate zurückblicken (z. B. HELM et al., 2015). Während sich unter dem Label des Collaborative Online International Learning (RUBIN & GUTH, 2015) ein US-amerikanisch

geprägter Ansatz verstärkt auch international etabliert, und der Begriff der Virtual Mobility eher dem europäischen Kontext zugerechnet wird (DE WIT, 2016) so besteht weiterhin eine begriffliche Heterogenität für ähnlich gelagerte Lehr-Lern-Formate (TUR & BUCHEM, 2021). Das Feld ist somit disparat und konzeptionell-umsetzungsbezogen an verschiedenen Begrifflichkeiten orientiert.

Das Feld der curricularen Entwicklung und die Realisierung von virtuellen Austauschformaten wird meist mit Ansätzen des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) erforscht (SIMMONS & MARQUIS, 2017). Größere institutionelle Initiativen und Netzwerke wie beispielsweise UNICollaboration (<https://www.unicollaboration.org/>) oder das SUNY COIL Center (<https://coil.suny.edu/>) bringen Lehrende weltweit zusammen und fördern hierüber die Dissemination der Formate und den Erfahrungsaustausch.

Es erscheint daher auch in zukünftiger Forschung notwendig, Ansätze des SoTL zu verfolgen, aber diese auch um weitere Perspektiven zu ergänzen, die über die unmittelbare Betrachtung der Kursebene hinausgehen und den Blick öffnen für zugrunde liegende Zielsetzungen, Fokussierung auf und Erfassung von Lernergebnissen und die Diskussion im größeren globalen Kontext.

Beiträge der Ausgabe

Es ist auffallend – wenn auch nicht überraschend – dass die zwölf Beiträge dieses Themenhefts auf der Ebene der Curricula und einzelner Lehrveranstaltungen operieren. In zehn Fällen als Werkstattberichte verfasst, sind sie zudem sehr eng an konkreten Fall- und Projektbeispielen orientiert. Sie alle reflektieren die eigene Lehrkonzeption und -entwicklung, -durchführung und -evaluation und orientieren sich so in Ansätzen am SoTL. Die zwölf Artikel adressieren die curriculare Ebene verschiedener Fächergruppen und Studiengänge und legen dar, wie Internationalisierung in der Lehre über vornehmlich virtuellen Austausch realisiert wird. Die Beiträge nehmen zum Großteil Bezug auf bereits etablierte Konzepte und Ansätze wie COIL, Virtual Mobility oder Virtual Exchange. Fünf Beiträge adressieren ex-

plizit den Kontext der Lehramtsausbildung und lassen sich damit in aktuelle bildungspolitische Zielsetzungen und daraus resultierende Förderprogramme einordnen, die der Internationalisierung der lehrer*innenbildenden Studiengänge hohe Priorität einräumen.

In den Beiträgen wird somit einerseits deutlich, dass in der hochschulischen Lehr-Lern-Praxis aus einer Bottom-up-Perspektive aktuell Entwicklungen erfolgen und zahlreiche Ansätze erprobt werden, die internationalen Austausch über digitale Formate befördern. Diese Entwicklungen spiegeln sich bislang jedoch weder flächendeckend in hochschulischen Internationalisierungsstrategien wider (BEDENLIER, 2020), noch wurden sie – zumindest nicht im deutschsprachigen Kontext – vertieft forschend aufgegriffen. Die beitragenden Autor*innen dieses Themenhefts erweitern mit ihren Arbeiten ein Feld und bieten Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung und Praxis.

Mobilitätsformen im Studium: Studienstart, Virtuelle Mobilität, Studienreisen, Trainingsprogramme

Dass digitale Formate verbunden mit zielgruppenspezifischer Ansprache bereits den Beginn eines Studiums im Ausland erfolgreich vorbereiten können, zeigen Barbara CONRAD-GRÜNER und Christine SCHURR in ihrem Werkstattbericht „Internationale Studieneingangsphase revisited: Digitale Maßnahmen zur Unterstützung von Vorbereitungsphase und Studienbeginn internationaler Studierender“. Sie untersuchen, inwieweit Webinare und Online-Mentoringangebote internationale Studierende auf den Studienbeginn in einem informationswissenschaftlichen Studiengang an einer deutschen Hochschule vorbereiten und sie in dieser Transitionsphase unterstützen können. Diese digitalen Unterstützungsformate werden in Evaluationen von den internationalen Studienanfänger*innen sehr positiv bewertet. Sowohl hochschulintern als auch auf Landesebene wurden die Formate rezipiert und ebenso eingesetzt.

Mit einem Design-Based Research-Ansatz nähern sich Kateryna HOLUBINKA, Christian STRACKE, Panu FORSMAN und Sanna JUUTINEN einem Projekt zu

virtueller Mobilität zwischen Deutschland, den Niederlanden und Finnland. In ihrem wissenschaftlichen Beitrag „International Virtual Mobility in Higher Education: Design Reflections and Lessons Learned“ geben sie Einblicke in Erfahrungen aus zwei Durchgängen eines Kurses in den Bildungswissenschaften, an dem insgesamt 56 Studierende teilgenommen haben. Basierend auf den Evaluationen identifizieren sie klare Strukturen und einen Flipped-Classroom-Ansatz als besonders erfolgreiche Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen des ausschließlich virtuellen, von Diversität geprägten internationalen Settings.

Anne SCHILLIG und Katja GIRSCHIK legen in ihrem Werkstattbericht „Interkulturelle Kompetenzen im digitalen Raum erwerben: Das Beispiel einer virtuellen Studienreise im Studiengang Soziale Arbeit“ die COVID-19 bedingte Neukonzeption der internationalen, präsensbasierten „Social Europe Days“ vor. Durch das Format des Collaborative Online International Learning hatten 157 Studierende von zehn Hochschulen aus acht europäischen Ländern 2020 die Möglichkeit des internationalen (Fach-)Austausches. Dieser wurde von den Teilnehmenden einerseits für den Erwerb interkultureller Kompetenzen als hilfreich erachtet und bedarf gleichzeitig hinsichtlich des Schaffens von Formaten des informellen Austauschs, die ebenso zur Professionalisierung beitragen, weiterer planerischer Ausgestaltung.

Die Entwicklung und Durchführung einer gemeinsamen Online-Lehrveranstaltung steht im Fokus des Beitrags „Virtuelle Mobilität zwischen der Fachhochschule Bielefeld und der Türkisch-Deutschen Universität“ von Daniel KAPPE, Natalie BARTHOLOMÄUS, Felix BITTERER, Vicky GROßKREUZ und Maximilian KÖSTER. Die Autor*innen richten dabei den Blick neben didaktischen und curricularen Perspektiven auch auf die administrative und technische Seite der Kursgestaltung und verdeutlichen so die planerische Kleinschrittigkeit, derer die Umsetzung eines kollaborativ ausgerichteten, international-digitalen Kurses bedarf. Die während dieses Vorhabens entwickelten Formate und Lösungsansätze sind übertragbar und können als Template für ähnlich gelagerte Veranstaltungen dienen.

In ihrem Beitrag „Turning digital in international training programmes: Chances, Challenges & Perspectives“ analysieren Annika BOENTERT und Petra PISTOR

die Auswirkungen der COVID-19-Krise auf ein Hochschulmanagementprogramm mit Entwicklungs- und Schwellenländern. Nachdem die Trainings online statt physisch stattgefunden haben, stellen die Autorinnen fest, dass – bei allen Herausforderungen technischer und didaktischer Art – auch Chancen in dem Wechsel in eine digitale Lernumgebung lagen. Mit einer Perspektive auf fünf Kriterien für effektives Lernen geben sie Empfehlungen für internationale Trainings im virtuellen Raum.

Curricula in der Lehrer*innenbildung: Global Education, Professionsverständnis, Change-Prozesse

Die Integration digitaler, hybrider und analoger Lehr-Lern-Formate in zwei Projekten zur Internationalisierung der Lehrer*innenbildung reflektiert Laurenz VOLKMANN in dem Werkstattbericht „Internationalisierung der Lehramtsausbildung: Neue Optionen durch digitale Formate“. Anlässlich der COVID-19-Pandemie wurde ein Change-Prozess angestoßen, der langfristig digitale Angebote in den Projekten verankerte. Der Autor analysiert Herausforderungen und entsprechende Lösungsansätze und endet mit einem Ausblick auf nachhaltige Chancen in digitalen Angeboten – nicht nur für Lehramtsstudierende – als „Türöffner“ für Internationalisierung.

Der Werkstattbericht „Internationalizing Foreign Language Teacher Education Through Virtual Exchange“ von Fabian KRENGEL thematisiert die Konzeption und Durchführung eines Virtual Exchanges angehender Fremdsprachenlehrer*innen aus Schweden, der Türkei und Deutschland. Dem von O’DOWD (2020) geprägten *Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education* folgend, wurden mittels *Complex Competence Tasks* (CCT) länderübergreifende Problemstellungen adressiert und das Bewusstsein der Teilnehmenden für globale Herausforderungen erweitert. Der Autor resümiert vorläufige Erkenntnisse bezüglich der didaktischen und organisatorischen Gestaltung dahingehend, dass Iterationen des Virtual Exchanges zeitlicher und curricularer Integration bedürfen. Eine weitere inhaltliche Aufarbeitung über den Ansatz des design-based research ist avisiert.

Tamara RACHBAUER und Kathrin PLANK untersuchen in ihrem Beitrag „Internationalisierung at Home (IaH) durch Digitalisierung? Zum Potenzial virtueller Mobilität in der Lehrer*innen-Bildung“ das Beispiel der Konzeption einer virtuellen Mobilität für Lehramtsstudierende aus zwei Ländern, die ein auf asynchronen und synchronen Arbeitsphasen basierendes Kursangebot realisiert. Vor dem Hintergrund der vergleichsweise niedrigen Mobilitätszahlen bei Lehramtsstudierenden stellen die Autorinnen die Möglichkeiten virtueller Mobilität als Teilbereich der Internationalisierung at Home heraus. Dieser sprechen sie vor allem auch in Bezug auf die studentische Reflexion des Lehrberufs als Profession und der eigenen biografischen Erfahrungen in einer komparativen Sichtweise ein großes Potenzial zu und beabsichtigen, diese Annahmen in den folgenden Semestern anhand begleitender Kursevaluation zu überprüfen.

Outdoor-Learning digital und international – dass dies nicht im Widerspruch steht, zeigen Sabine JABLONSKI und Xenia-Rosemarie REIT in ihrem wissenschaftlichen Beitrag zum Thema „Digitale Mathtrails im Kontext internationaler Lehrkräftebildung“. Sie berichten, wie in einem Erasmus+ Intensive Study Programme die digitale internationale Zusammenarbeit zu einer internationalen und interkulturellen unterrichtspraktischen Erfahrung geführt hat. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie die digitale Umgebung über die Kursdauer hinaus einen langfristigen Austausch der Lehramtsstudierenden aus verschiedenen Ländern ermöglicht hat und diskutieren das Transferpotenzial eines solchen Projekts in fachdidaktische Lehrveranstaltungen anderer Fächer.

Lessons Learnt aus einem virtuellen Praktikums-Projekt für angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte präsentieren Zuzana MÜNCH-MANKOVÁ und Juliane MÜLLER DE ACEVEDO in ihrem Werkstattbericht „International Zusammenarbeiten – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen“. In Kooperation mit dem Goethe-Institut in São Paulo erarbeiteten deutsch-brasilianische Teams Lernvideos für den Einsatz in Schulen vor Ort. Die Autorinnen reflektieren insbesondere die aufgetretenen Asymmetrien in sprachlicher, zeitlicher, gruppenbezogener und digitaler Hinsicht.

Fokus auf Bildungstechnologien: Videos und Plattformen

Michael KLENNER, Frank GRIMM und Sven HELLBACH zeichnen in ihrem Beitrag „Nachnutzung aufgezeichneter Online-Vorlesungen als internationalisierte Lehrvideos“ die konkreten Arbeitsschritte nach, die für die Erstellung und die Implementation von didaktisch aufbereiteten, fremdsprachlich übersetzten Lehrvideos erforderlich sind. Diese Auseinandersetzung erfolgte in einem an einer deutschen Fachhochschule angebotenen Informatik-Studiengang, in den vor der COVID-19-Pandemie häufig Studierende der kirgisischen Partnerhochschule wechselten. Die Produktion von Lehrvideos stellte sich hier als Kompensationsmöglichkeit entfallener Lehrveranstaltungen und als Mittel der Stärkung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit der beiden Hochschulen dar.

In ihrem Beitrag „Kompetenzen digital vermitteln. Wie eine Plattform zur länderübergreifenden kompetenzorientierten, digitalen Lehre beiträgt“ stellt Karin SONNLEITNER ein Erasmus+-Projekt zwischen Österreich, Lettland, Litauen, Bulgarien, Tschechien und Italien vor, in dem eine digitale Lernplattform entwickelt und gemeinschaftlich erprobt wurde. Das so entstandene „Mediation Network“ ermöglicht es Lernenden, ihre Verhandlungs-, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz mit unterschiedlichen Tools zu trainieren. Eine Besonderheit der Plattform liegt in der Nutzbarkeit für Mock-Mediationen: Durch Rollenspiele wird der Transfer in die Praxis erleichtert, während der internationale Austausch die interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmenden stärkt.

Danksagung

Wir danken den beitragenden Autor*innen sowie den Gutachter*innen sehr herzlich für ihren jeweiligen Beitrag zu diesem Themenheft.

Allen Autor*innen sprechen wir unseren Dank dafür aus, dass sie mit ihren Artikeln und Werkstattberichten ein Themenheft der ZFHE haben entstehen lassen, das ein bislang noch verhältnismäßig wenig untersuchtes und theoretisch fundiertes Feld beleuchtet. Den Gutachter*innen danken wir für die konstruktiven und hilfreichen

Rückmeldungen und die grundsätzliche Bereitschaft, sich in diesen ohnehin sehr herausfordernden Monaten die Zeit für eine Begutachtung genommen zu haben.

Literatur

Bedenlier, S. (2020). *Digitalisierung in Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen: Implikationen für die Lehramtsausbildung*. „Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration“, 03.–04.12.2020, FAU Erlangen-Nürnberg, 22–23.

Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*, 1, 59–72.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Bijnens, H., Boussemaere, M., Rajagopal, K., Op de Beeck, I. & Van Petegem, W. (Hrsg.). (2006). *European Cooperation in Education Through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual*. Heverlee: EUROPACE IVZW.

Bruhn, E. (2018). Virtual Internationalization to increase access to international experience. In L. E. Rumbley & H. de Wit (Hrsg.), *Innovative and inclusive internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute, June 20-22, 2018*, Boston College (11 ed., S. 31–33). Boston, MA: Boston College Center for International Higher Education.

Bruhn, E. (2020). *Virtual Internationalization in higher education*. Bielefeld: WBV. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004797w>

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed. Vol. 1). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

DAAD. (2021). *Corona und die Folgen für die internationale Studierendenmobilität in Deutschland. Ergebnisse der zweiten DAAD-Befragung von International Offices und Akademischen Auslandsämtern im Wintersemester 2020/21*. Bonn: DAAD.

de Wit, H. (2016). Internationalisation and the role of online intercultural exchange. In R. O’Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy,*

Practice (= Routledge Studies in Language and Intercultural Communication) (S. 69–82). New York: Routledge.

de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). *Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future*. Policy Reviews in Higher Education. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

de Wit, H., Egron-Polak, E., Howard, L. & Hunter, F. (Hrsg.). (2015). *Internationalisation of higher education*. Brüssel: Europäische Union.

Getto, B. & Kerres, M. (2017). Akteurinnen/Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (1), 123–142.

Helm, F. (2018). *Emerging identities in virtual exchange*. Research publishing net.

Helm, F., Bradley, L., Guarda, M. & Thouësny, S. (Hrsg.). (2015). *Critical CALL: Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy.

Helms, R. M. & Brajkovic, L. (2017). *Mapping internationalization on U.S. campuses: 2017 edition*. Washington, DC: ACE.

Hochschulforum Digitalisierung (2016). *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27 March. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization. From concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators.

Jang, Ji-Yeung (2009). *Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education*. Verfügbar unter: University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/49220>

Jäckle, S. (2021). Reducing the Carbon Footprint of Academic Conferences by Online Participation: The Case of the 2020 Virtual European Consortium for Political Research General Conference. *PS: Political Science & Politics*, 1–6. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S1049096521000020>

- Knight, J.** (1994). *Internationalization: elements and checkpoints*. No. 7. CBIE RESEARCH. Canadian Bureau for International Education.
- Lewis, T. & O'Dowd, R.** (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. In R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (S. 21–68). New York: Routledge.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P.** (2020). Conceptualizing internationalization at a distance: A “third category” of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- O'Dowd, R.** (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53 (4), 477–490. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- O'Dowd, R. & O'Rourke, B.** (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 1–7. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10125/44690>
- Ogden, A. C. & Hulse, A.** (2021, 17. April). Making international education about more than mobility. *University World News*. Verfügbar unter: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210416132345956>
- Pellert, A.** (2018). Die Hochschule als Partnerin des Lebenslangen Lernens. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft* (S. 101–116). Wiesbaden: Springer.
- Rajagopal, K., Firssova, O., Op de Beeck, I., Van der Stappen, E., Stoyanov, S., Henderikx, P. & Buchem, I.** (2020). Learner skills in open virtual mobility. *Research in Learning Technology*, 28(0). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2254>
- Rienties, B., Lewis, T., O'Dowd, R., Rets, I. & Rogaten, J.** (2020). The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: Reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 1–27. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1737546>

Rubin, J. & Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. In A. Schultheis Moore & S. Simon (Hrsg.), *Globally network teaching in the humanities. Theories and practices* (= Routledge research in higher education) (S. 15–27). New York: Routledge.

Simmons, N. & Marquis, E. (2017). Defining the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), Article 2.

Todhunter, F., Hallawell, B. & Pittaway, D. (2013). Implementing a Virtual Exchange Project for student nurses in Queensland and Nottingham. *Nurse Education in Practice*, 13 (5), 371–376. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.007>

Tur, G., & Buchem, I. (2021). Special issue editorial. Virtual mobility: opening up educational mobilities. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (75), 1–8. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1987>

Ubachs, G. & Henderikx, P. (2018). *EADTU mobility matrix*. Maastricht, NL: EADTU. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/EADTU-mobility-matrix>

Zawacki-Richter, O. & Bedenlier, S. (2015). *Zur Rolle und Bedeutung von digitalen Medien in Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen* (Arbeitspapier Nr. 12). Edition Stifterverband - Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.

Autorinnen



Prof. Dr. Svenja BEDENLIER || Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg, Institut für Lern-Innovation || Dr.-Mack-Str. 77,
D-90762 Fürth

www.ili.fau.de

svenja.bedenlier@ili.fau.de



Dr. Elisa BRUHN-ZASS || GIZ, Sektorprogramm Bildung || Fried-
rich-Ebert-Allee 32 + 36, D-53113 Bonn

www.giz.de

elisa.bruhn-zass@giz.de

Barbara CONRAD-GRÜNER¹ & Christine SCHURR (Ulm)

Internationale Studieneingangsphase revisited: Digitale Maßnahmen zur Unterstützung von Vorbereitungsphase und Studienbeginn interna- tionaler Studierender

Zusammenfassung

Internationale Studierende stehen vor der besonderen Herausforderung, sich zu Beginn ihres Studiums im Ausland an ein neues Umfeld (sozial und akademisch) anpassen zu müssen. An der Technischen Hochschule Ulm wurde ein ganzheitliches Unterstützungskonzept für diese Studierendengruppe aufgebaut, welches die Studierenden insbesondere in der Vorbereitungs- und Studieneingangsphase im Blick hat und mithilfe digitaler Medien unterstützt, Herausforderungen des Studieneinstiegs zu meistern.

Schlüsselwörter

Internationale Studierende, Studieneingangsphase, digitale
Unterstützungsmaßnahmen

¹ E-Mail: barbara.conrad-gruener@thu.de



International introductory phase revisited: Digital measures to support the preparatory phase and the start of studies for international students

Abstract

International students face the particular challenge of having to adapt to a new environment (social and academic) at the beginning of their studies abroad. At Ulm University of Applied Sciences, a holistic support concept has been set up for this group of students. The concept focuses in particular on the preparatory and introductory phase and uses digital media to help students master the challenges of starting their studies.

Keywords

international students, introductory phase, digital support measures

1 Studieneingangsphase internationaler Studierender – Chancen digitaler Medien

Die Studieneingangsphase stellt für alle Studierenden eine besonders kritische Phase des Übergangs dar. Sie ist entscheidend für den weiteren Erfolg des aufgenommenen Studiums und erfordert enorme Anpassungsleistungen von den Studierenden (HRK, 2018, S. 2). Bereits in der Zeit vor dem eigentlichen Studienbeginn laufen wichtige Phasen des Studienverlaufs ab (BRUNNER, KRETSCHMER, HOFFMANN & ZAWACKI-RICHTER, 2015, S. 36) (Abb. 1), in welchen internationale Studierende gegenüber nationalen Studierenden im Nachteil sind.



Abb. 1: Studienverlaufsphasen – 10-Phasen-Modell nach BRUNNER et al., 2015, S. 36. Farbige Markierung der hier behandelten Phasen.

1.1 Besondere Herausforderungen internationaler Studierender

Internationale Studierende sind von besonders großen Veränderungen in ihrem Alltag betroffen, denn sie müssen sich zu Beginn ihres Studiums im Ausland an ein neues soziales wie akademisches Umfeld anpassen (Sachverständigenrat (SVR), 2017, S. 26). Sie stehen vor einer ganzen Reihe von Herausforderungen, die nur indirekt mit der eigentlichen Studienleistung zusammenhängen. Von sprachlichen Problemen über unzureichende Vorbereitungsmöglichkeiten für die Auslandserfahrung und soziale Isolation bis hin zu Geldsorgen (SVR, 2017, S. 21ff.) behindern viele Faktoren das erfolgreiche Studium im Ausland. Bereits vor dem eigentlichen Studium sind sie gegenüber nationalen Kommilitoninnen und Kommilitonen im Nachteil: Klassische Informationsveranstaltungen vor Ort oder Bildungsmessen sind für internationale Studierende oft unerreichbar und auch während der Orientie-

rungs- und Bewerbungsphase sind sie oftmals noch in ihren Heimatländern und können viele Angebote nicht nutzen.

Digitale Formate und Maßnahmen können Möglichkeiten sein, auf diese besonderen Herausforderungen zu reagieren, um den Studienerfolg internationaler Studierender sicherzustellen.

1.2 Internationalisierung durch Digitalisierung

Internationalisierungsmaßnahmen² sind heute ohne Digitalisierung³ kaum vorstellbar, insbesondere auch im Bereich der Hochschulen: Digitale Medien ermöglichen, Studierenden, unabhängig von Ort und Zeit, in Kontakt zu treten und Informationen zu teilen (LEASK, 2004, S. 340).

Der Trend für Digitalisierung spiegelt sich auch in der neuen ERASMUS Programmgeneration, welche neben sozialer Inklusion und der Förderung der Teilhabe junger Menschen am demokratischen Leben auch den grünen und digitalen Wandel in den Fokus stellt.

Für die Beratung und Betreuung internationaler Studierender, schon vor der Anreise am Hochschulstandort, sind digitale Medien die entscheidende Brücke, um den beschriebenen Nachteilen entgegenzuwirken.

² Internationalisierung wird, in Anlehnung an KNIGHT (2004, S. 11f.), verstanden als andauernder Prozess, welcher internationale, interkulturelle und globale Dimensionen insbesondere in Hochschulen einführt und weiterentwickelt und heute auch unter dem Einfluss digitaler Medien diskutiert werden muss (KNIGHT, SCHIEDECK SOARES DE SOUZA, ABBA & STRECK, 2020).

³ Die Digitalisierungsmaßnahmen, die hier vorgestellt werden, zielen insbesondere auf die „Interaktion und gemeinschaftsbildende Funktion des Web 2.0“ (JÜTTE & WALBER, 2010, S. 91). Jütte und Walber zeigen am Beispiel von Professionalisierungsprozessen, wie es mithilfe digitaler Medien „zu einer Vermischung von informationstechnischen und sozialen Vernetzungen“ (2010, S. 91) kommt.

Am Beispiel des Projekts „AHEAD – MoveIn“⁴ an der Technischen Hochschule Ulm (THU) werden im Folgenden digitale Maßnahmen vorgestellt, die zur Unterstützung internationaler Studierender bereits ab dem Zeitpunkt des Studieninteresses und in der Studieneingangsphase entwickelt wurden.

2 Projekt AHEAD an der THU – Digitale Maßnahmen zur Unterstützung des Studienerfolgs internationaler Studierender

An der THU gibt es seit dem Wintersemester 2016/17 einen von insgesamt nur zwei Bachelor-Studiengängen der Informatik in ganz Deutschland, die vollständig in englischer Sprache angeboten werden. Jedes Jahr zum Wintersemester fangen internationale Studierende⁵ an der THU an, diesen englischsprachigen Studiengang Computer Science (CTS) zu studieren (Abb. 2).

Im Rahmen des vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg geförderten Projekts „AHEAD – MoveIn“ wurde ein ganzheitliches Konzept für diese internationale Studierendengruppe konzipiert, um sie in all denjenigen Bereichen zu unterstützen, in denen sie gegenüber einheimischen Studierenden eine gewisse Benachteiligung erfahren. Die Ziele des Projekts (Abb. 3) sind eng mit der Internationalisierungsstrategie der THU verzahnt.

⁴ Projektleitung Prof. Dr. Klaus Baer (THU), Projektstart April 2019.

⁵ Der Anteil internationaler Studierender in diesem Studiengang liegt bei etwa 85%.

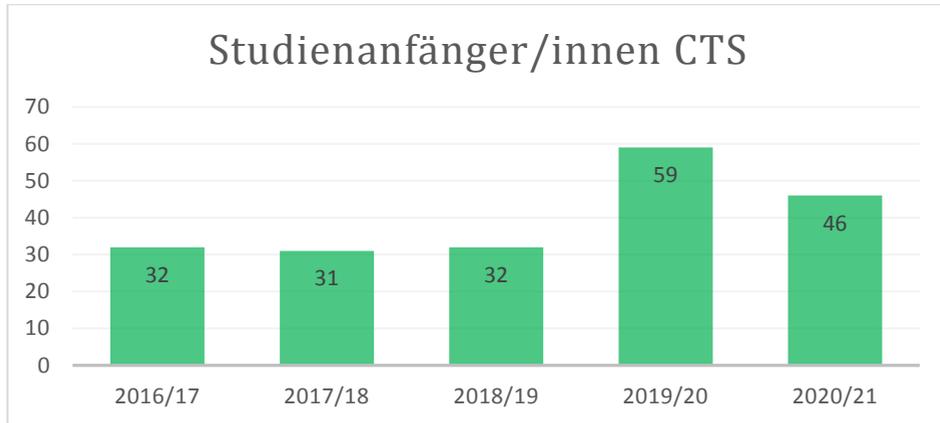


Abb. 2: Anzahl der Studienanfänger/innen des Studiengangs CTS an der THU, jeweils zum Wintersemester, eigene Darstellung

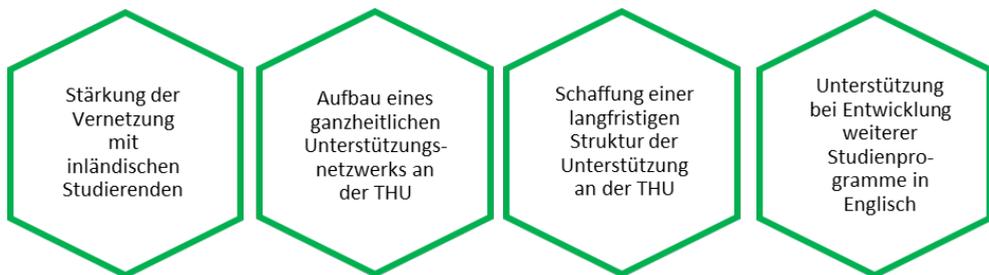


Abb. 3: Übergeordnete Ziele des Projekts „AHEAD – MoveIn“, eigene Darstellung

Aus eigenen Umfragen und Erfahrungen aus den Jahren seit Einführung des englischsprachigen CTS Studiengangs ist bekannt, dass internationale Studierende an der THU insbesondere vor den in Abb. 4 dargestellten Herausforderungen stehen, welche sich mit jenen decken, die an anderen Stellen als bekannte Herausforderungen internationaler Studierender genannt werden (SVR, 2017, S. 21ff.; HOFFMEYER-ZLOTNIK & GROTE, 2019, S. 53f.).

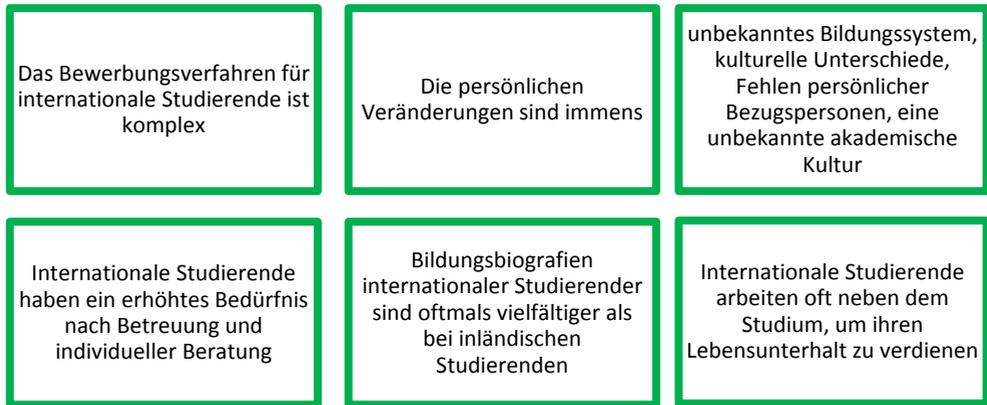


Abb. 4: Besondere Herausforderungen internationaler Studierender, eigene Darstellung

Das umfassende Gesamtkonzept des Projekts hat die internationalen Studierenden von der Zeit des Studieninteresses über die gesamte Studienzeit bis hin zum Übergang in die Arbeitswelt im Blick (Stichwort Student-Life-Cycle (SCHULMEISTER, 2007)). Im Folgenden werden Webinare und das Mentoring-Programm als digitale Maßnahmen des Projekts vorgestellt, welche die Studierenden speziell in der Zeit der Studienvorbereitung und des Studienstarts unterstützen und zusammengekommen eine zielführende Betreuung ermöglichen (KERRES, 2018, S. 18).

Webinare

Während der Zeit der Studienorientierung (Januar–März) und des Bewerbungsprozesses (April–Juli) werden in Kooperation mit Professorinnen und Professoren des CTS Studiengangs regelmäßig englischsprachige Webinare angeboten. Zwischen Mai 2019 und April 2021 konnten so in zehn Webinaren über 110 Studieninteressierte informiert werden. Die Webinare fanden zu unterschiedlichen Uhrzeiten statt, um die Zeitverschiebung zu berücksichtigen. Die Konzeption der Webinare orientiert sich an der gestaltungsorientierten Mediendidaktik und setzt Medien, Zielgruppe und Zielsetzung in ein Verhältnis (KERRES, 1999, S. 10). Auf Grundlage systematischer Analysen der besonderen Bedingungen internationaler Studierender und ihres Informations- und Beratungsbedarfs wurden Inhalte und Aufbau entwickelt. Beworben werden die Webinare über die projekteigene Homepage (auf welche auch aufseiten des DAAD verwiesen wird) und die Social-Media-Kanäle der Hochschule.

In Webinaren kann standortunabhängig effizient Wissen an eine größere Gruppe Interessierter vermittelt werden. Die Teilnehmenden stellen dabei einen ersten „persönlichen“ Kontakt zur Hochschule her, der sich entscheidend auf die Wahl der Hochschule auswirken kann. Nicht nur aktive Teilnehmende profitieren von diesen Live-Webinaren. Durch die online Verfügbarkeit der Veranstaltung im Anschluss werden auch Studieninteressierte angesprochen, die nicht teilnehmen konnten und sich später das Webinar ansehen möchten (KERRES, 2018, S. 18).

Da mit der Zulassung (Juli/August) neuer Informationsbedarf entsteht, finden weitere Webinare statt, die speziell auf Fragen abzielen, die mit dem Start eines Studiums im Ausland zusammenhängen. Damit kann auf die verschiedenen Phasen der Informations- und Beratungsanliegen speziell eingegangen werden (BRUNNER et al., 2015).

Im Sommersemester 2020 wurden Webinare zusätzlich genutzt, um den Studierenden Updates zur pandemiebedingten Situation (verschobener Bewerbungszeitraum, Online-Semester) an der Hochschule zu geben.

Mentoring

Ergänzend zum Online-Informationsangebot der Webinare wird allen internationalen Studierenden bereits ab dem Zeitpunkt der Zulassung ein Mentoring-Programm angeboten, um zuerst online und im späteren Verlauf des Studienstarts in Präsenz eine Unterstützung auf Augenhöhe sicherzustellen. Höhersemestrige Studierende des englischsprachigen CTS Studiengangs oder des deutschsprachigen Zwillingsstudiengangs Informatik sind als Mentorinnen und Mentoren im Sinne des Gruppen-Mentorings (BROCKE, BRÜSCHKE, OGAWA-MÜLLER & GAEDE, 2017) für jeweils fünf bis sieben Erstsemestrige zuständig.

Über die Mentorinnen und Mentoren wird den Studierenden schon während der Vorbereitungsphase des Auslandsaufenthalts noch im Heimatland eine direkte Ansprechperson am Hochschulort zur Verfügung gestellt. Im besten Fall verfügen die Mentorinnen und Mentoren über eigene Erfahrungen hinsichtlich des Auslandsstudiums (Peer-to-Peer-Prinzip). Die frühzeitige Vernetzung der internationalen Studierenden mit studentischen Ansprechpersonen ist wichtig für eine optimale Vorbereitung, da in dieser Phase nochmals viele Fragen und Unsicherheiten auftreten. Die Kontakte sollen möglichst per Videotelefonie stattfinden, um einer persönlichen Begegnung nahezukommen. Die Mentorinnen und Mentoren sind zu Semesterbeginn für ein Orientierungsprogramm an der THU zuständig und organisieren zum einen die Vernetzung der Studierenden untereinander, aber auch Veranstaltungen wie eine Stadtführung oder Informationstreffen.

Im Wintersemester 2020/21 haben sich die Aufgabengebiete der Mentorinnen und Mentoren an die Gegebenheiten eines digitalen Vorlesungsbetriebs angepasst. Die Vernetzung der Studierenden lief über Online-Lerngruppen, die von den Mentorinnen und Mentoren aufeinander abgestimmt wurden. Darüber hinaus wurden Online-Treffen nach Interessen (Hobbies) organisiert, um das Defizit der fehlenden sozialen Kontakte auszugleichen.

2.2 Durchführung der Webinare und des Mentoring-Programms

Webinare

Als Software-Tool für die Webinare⁶ hat sich der DFN-Webkonferenzdienst Adobe Connect bewährt. Dieses Programm ermöglicht das einfache Aufzeichnen des Webinars und die Anonymisierung der Klarnamen der Teilnehmenden, um die Aufnahme zu einem späteren Zeitpunkt online zur Verfügung zu stellen. Vor Beginn der eigentlichen Informationsveranstaltung wurden technische Abfragen zu Ton und Bild gemacht. Als Eisbrecher wurden die Teilnehmenden nach ihrem momentanen Aufenthaltsort und dem Wetter befragt, im Verlauf des Webinars wurden sie über verschiedene Tools (Zeichnen oder Umfragen) immer wieder direkt angesprochen und aktiviert. Fragen konnten von den Teilnehmenden im Chat gestellt werden. Für die Beantwortung der Fragen wurden verschiedene Methoden ausprobiert. Zunächst wurden die Fragen im Anschluss an das Webinar im Chat beantwortet, später direkt mündlich in das Webinar eingegliedert. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Die Informationsveranstaltung ist straffer und kompakter, wenn die Fragen im Anschluss beantwortet werden, was für die spätere Online-Bereitstellung von Vorteil ist. Das Webinar wird interaktiver, wenn Fragen direkt von den Vortragenden beantwortet werden. Damit diese Variante nicht zu unstrukturiert wirkt, müssen sich die Vortragenden untereinander gut abstimmen, jeweils eine Person muss den Chatverlauf im Auge behalten.

Mentoring

In der Projektlaufzeit wurden jeweils zum Wintersemester vier Mentorinnen und Mentoren durch Verträge für studentische Hilfskräfte über eine monatlich festgelegte Zahl von 15 Stunden beschäftigt. Vor Beginn der Tätigkeit wurden die Mentorinnen und Mentoren in einem Workshop geschult. Dabei standen das gegenseitige Kennenlernen und interkulturelle Grundlagen im Vordergrund. Außerdem

⁶ Für einen Überblick über die „Grundlagen guter Webinare“ siehe HERMANN-RUESS & OTT (2014).

wurde gemeinsam ein Unterstützungskonzept für die zu betreuenden Studierenden erarbeitet. Als weitere Schritte wurden regelmäßige Treffen zum lockeren Austausch zwischen Mentorinnen und Mentoren und den Projektmitarbeiterinnen festgelegt. Die Rückmeldungen und Ergebnisse wurden herangezogen, um das Mentoring-Programm konzeptionell weiterzuentwickeln.

2.3 Evaluationsergebnisse

Seit Beginn des Projekts im April 2019 gab es zwei Jahrgänge an CTS Erstsemesterstudierenden, die das Angebot der digitalen Maßnahmen zum Studienstart in Anspruch nehmen konnten. Diese beiden Jahrgänge wurden im Rahmen einer Erstsemesterbefragung mittels Online-Fragebogen befragt. Im WS 2019/20 wurden von 59 Bogen 31 beantwortet, was einer Rücklaufquote von 53% entspricht. Im WS 2020/21 wurden 43 befragt und 32 Bogen ausgewertet, was einer Rücklaufquote von 74% entspricht.

Webinare

Im Wintersemester 2019/20 erklärten 24,1% der Erstsemesterstudierenden, an den angebotenen Webinaren teilgenommen zu haben. Im zweiten Durchlauf war es möglich, zeitlich noch früher im Bewerbungsprozess Webinare anzubieten und diese in regelmäßigen Abständen bis zum Ende der Bewerbungsphase durchzuführen. Bei der Befragung zu Beginn des Wintersemesters 2020/21 waren es bereits 40,6% der befragten Erstsemester, die im Vorfeld an einem der Webinare teilgenommen hatten.

Mentoring

Das Mentoring-Programm konnte ebenfalls eine Steigerung der Teilnehmendenzahl verzeichnen: Nahmen im Wintersemester 2019/20 nur 40% der Befragten teil, waren es im Wintersemester 2020/21 bereits 64,5%. Im Wintersemester 2019/20 wurde das digitale Mentoring in der Zeit vor dem eigentlichen Studienstart sogar besser bewertet als ab dem Zeitpunkt der Präsenzbetreuung. Im Wintersemester 2020/21 wurde keine Unterscheidung zwischen Mentoring vor Studienbeginn (di-

gital) und ab Studienbeginn (Präsenz) gemacht, weil die internationalen Studierenden überwiegend in ihren Heimatländern waren. 95% dieser Befragten bewerteten es insgesamt mit „gut“ oder „sehr gut“. Die digitale Unterstützungsform wird demnach als sehr positiv wahrgenommen.

3 Transfer der digitalen Maßnahmen

3.1 Transfer der digitalen Maßnahmen – hochschulintern

Webinare

Im Mai 2019 wurde im Projekt das erste Webinar für internationale Studieninteressierte durchgeführt. Zwischenzeitlich haben viele Bereiche die Vorteile erkannt (Abb. 5) und die Maßnahme adaptiert. Mehrere deutschsprachige Studiengänge und die zentrale Stelle der Studienberatung nutzen das digitale Instrument, um potenzielle Studierende, überwiegend aus dem Inland, gezielt zu informieren und anzusprechen. Im Akademischen Auslandsamt der THU werden Webinare genutzt, um internationale Austauschstudierende auf ihren Start in Deutschland vorzubereiten. Auch für geplante weitere englischsprachige Studiengänge an der THU werden die Webinare in angepasster Form angewendet werden können.

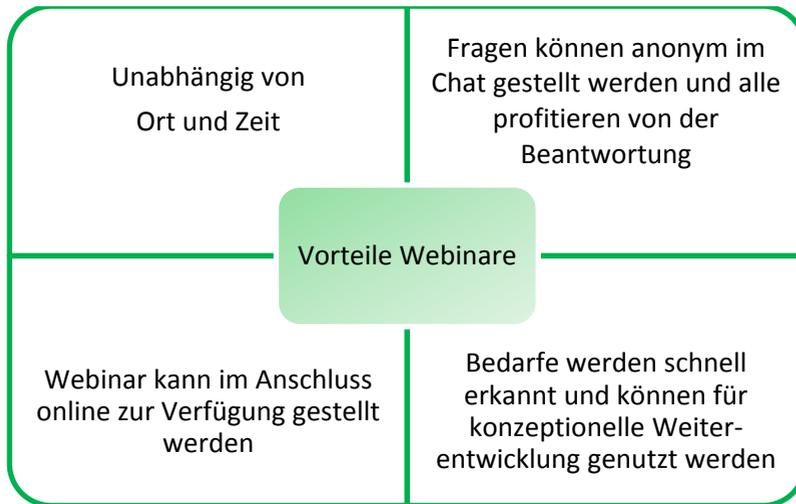


Abb. 5: Zusammenfassung der Vorteile von Webinaren, eigene Darstellung

Mentoring

Das Mentoring-Programm ist im Gegensatz zu den Webinaren zeitintensiv in der Vorbereitung und auch in der Betreuung. Insbesondere aber der frühe Kontakt, der digital stattfindet, ist für die soziale Integration der internationalen Studierenden wichtig und hat im Rahmen des Projekts vollumfänglich überzeugt (Abb. 6). Für die Aufrechterhaltung des Mentoring-Programms auch nach der Projektlaufzeit hat die zuständige Fakultät an der THU Mittel bereitgestellt.

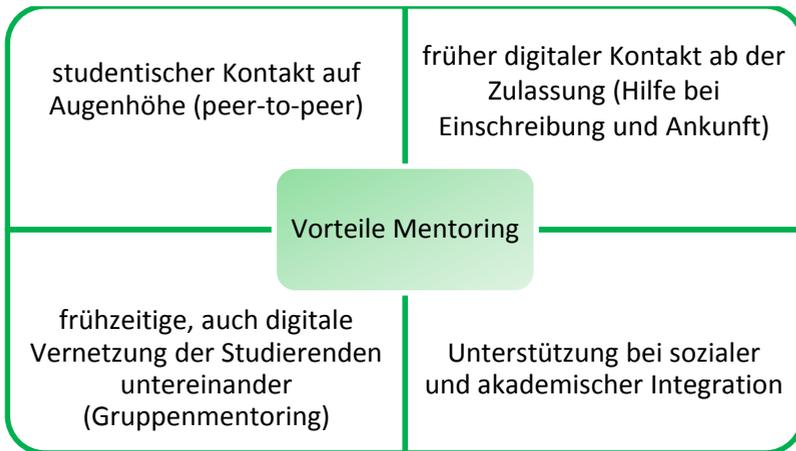


Abb. 6: Zusammenfassung der Vorteile des Mentorings, eigene Darstellung

3.2 Transfer der digitalen Maßnahmen – hochschulübergreifend

Innerhalb eines baden-württembergweiten Netzwerks an Hochschulen, die internationale degree-seeking Studierende betreuen, wurde unsere Erfahrung der Webinare weitergegeben. Mehrere der beteiligten Hochschulen haben daraufhin im Bewerbungszeitraum zum Wintersemester 2020/21 Webinare zur Beratung und Betreuung internationaler Studierender durchgeführt und von positiven Erfahrungen berichtet.

4 Fazit

Im Rahmen des Projekts „AHEAD – MoveIn“ steht die Betreuung und Beratung internationaler Studierender insbesondere mithilfe digitaler Medien im Mittelpunkt. Die befragten internationalen Studierenden profitieren von den digitalen Maßnahmen, womit ihnen ein Ausgleich der oben beschriebenen Benachteiligungen zu-

gutkommen kann. Auch sind die Einzelanfragen an verschiedenen Stellen an der THU merkbar zurückgegangen.

Durch die Bekanntmachung der Erfahrungen (auf Kongressen und über Veröffentlichungen) wird die positive Wirkung über direkte Netzwerkkontakte hinaus sichergestellt. Die bisherigen Erkenntnisse des Transfers auf andere hochschulinterne Bereiche und auf andere Hochschulen sind durchwegs positiv.

Die bereits zum Wintersemester 2019/20 eingeführten Maßnahmen haben sich auch in Zeiten der COVID-19-Pandemie bewährt. In den Webinaren zur Beratung im Bewerbungszeitraum zum Wintersemester 2020/21 konnte schnell auf die veränderten Bedarfe reagiert werden. Auch das Mentoring-Programm konnte durch seine bereits vor der Pandemie beinhalteten digitalen Aspekte der Betreuung ohne Unterbrechung durchgeführt werden.

Die digitalen Möglichkeiten sind wichtige Elemente, die Internationalisierung zu unterstützen, insbesondere auch im letzten Jahr, das von der COVID-19-Pandemie geprägt war.

Literaturverzeichnis

Brocke, P. S., Brüscke, G. V., Ogawa-Müller, Y. & Gaede, I. (2017). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 91–104). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Brunner, S., Kretschmer, S., Hoffmann, J. & Zawacki-Richter, O. (2015). Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals. In W. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten* (S. 31–47). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.

Hermann-Ruess, A. & Ott, M. (2014). *Das gute Webinar. Das ganze Know How für bessere Online-Präsentationen, ein Praxisratgeber: Online präsentieren und*

Kunden gewinnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer Vieweg.

Hoffmeyer-Zlotnik, P. & Grote, J. (2019). *Anwerbung und Bindung von internationalen Studierenden in Deutschland*. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Nürnberg. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp85-internationale-studierende.pdf?__blob=publicationFile&v=19

HRK (2018). *Die Studieneingangsphase im Umbruch*. Anregungen aus den Hochschulen. Berlin. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr._14_Studieneingangsphase.pdf

Jütte, W. & Walber, M. (2010). Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 91–112). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, M. (1999). Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 205 (2), 9–21.

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177%2F1028315303260832>

Knight, J., Schiedeck Soares de Souza, C., Abba, M. J. & Streck, D. (2020). Internationalization as a process of change: An interview with Jane Knight. *ETD-Educação Temática Digital*, 22 (3), 529–537. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659365>

Leask, B. (2004). Internationalisation Outcomes for All Students Using Information and Communication Technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8 (4), 336–351. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>

Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle“ als Organisationsprinzip für E-Learning. In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (S. 45–77). Münster: Waxmann.

SVR (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf

Autorin



Barbara CONRAD-GRÜNER (Dipl.-Soz.) || Technische Hochschule Ulm, Projekt Ahead-MoveIn || Prittwitzstraße 10, D-89075 Ulm

www.thu.de

barbara.conrad-gruener@thu.de



Christine SCHURR (M.A.) || Technische Hochschule Ulm, Projekt Ahead-MoveIn || Prittwitzstraße 10, D-89075 Ulm

www.thu.de

christine.schurr@thu.de

**Kateryna HOLUBINKA¹ (Hagen), Christian STRACKE (Heerlen),
Panu FORSMAN (Jyväskylä) & Sanna JUUTINEN (Jyväskylä)**

International Virtual Mobility in Higher Education: Design Reflections and Lessons Learned

Abstract

In response to ever-increasing demands for internationally and interculturally competent educational experts, three European universities co-developed a virtual mobility course with mutual ECTS recognition for their master students in educational sciences. It brings together instructors and students to synchronously collaborate on practical tasks of developing, designing, and evaluating a digital educational solution. Here, the two-year evolution of this collaborative project is reflected upon and analyzed through the lens of design-based research, giving insights into organizing, facilitating, teaching, and developing sustainable international courses.

Keywords

virtual mobility, internationalization, higher education, digital teaching and learning, curriculum development

¹ email: kateryna.holubinka@fernuni-hagen.de



Introduction

Virtual Mobility (VM) has potential to foster an international learning experience for students through collaborative teaching and learning. As defined by the European Commission in the Erasmus+ 2020 call, as well as the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU, 2019), VM is “a set of activities supported by Information and Communication Technologies (ICT), including e-learning, that realize or facilitate international, collaborative experiences in a context of teaching, training or learning” (ERASMUS+ 2020 PROGRAMME GUIDE). The core goal of mobility is always the same: creating an international academic experience in a framework of collaboration between universities (EADTU, 2019). And both physical and virtual mobility programs provide a unique opportunity for intercultural contact (e. g. BRUHN, 2020; O’DOWD, 2018), but at the same time student experiences can remain “a somewhat random result of experimental learning”, as participation in these programs does not always lead directly to the development of intercultural competences (PAPATSIBA, 2005). The way mobility programmes are structured and the type of learning experience provided have shown to be key to the enriching learning experience (PAIGE et al., 2009), which is especially relevant in the context of virtual mobility.

Following the framework of Design-Based Research (EULER, 2014), the present paper aims at formulating design principles on shaping and fostering international collaboration among and between the teachers and groups of students to enable knowledge exchange and enriching intercultural collaborative learning experiences within a jointly-developed and delivered international VM course. Three European universities – the FernUniversität Hagen (FU) in Germany, the University of Jyväskylä (JYU) in Finland and the Open Universiteit (OU) in the Netherlands – joined forces for a collaborative design, delivery and consecutive evaluation and improvement of a common VM course. Based on two course runs throughout two years, the concepts of international virtual collaboration, facilitation of group work and online instruction (e. g. online synchronous sessions and asynchronous support) were investigated which resulted in generating design principles for joint

international academic VM courses on a micro level, as well as exploring challenges and ways to deal with them on the road to internationalizing offers in higher education context.

Course Context and Design

This paper reflects on the findings and design insights of the joint development and implementation of the virtual mobility course on Instructional Design by a team of partners from FU, JYU and OU for their Master students of Educational science. The aim was to offer an international collaborative learning environment for adult students, who may be less mobile due to their life situation, e. g. who combine studies and work and family duties (VOGEL et al., 2019). The student cohort is quite heterogeneous due to different delivery formats of the universities (FU and OU: blended and distance learning, JYU: technology-enhanced face-to-face learning) and the differences in their curricular contexts: pre-master and a Master of Science programme in Educational Science for educational practitioners in OU, a Master of Arts programme in e-Education in FU, and a Master programme in Educational Sciences of the Faculty of Education and Psychology JYU. Within the course students work collaboratively together to develop, present and evaluate interactive digital solutions to authentic educational problems defined by students themselves. The projects are based on theories and models of educational design and are developed and prototyped in small international teams. Thus, this course focuses on providing opportunities and facilitation for active participation and collaborative learning through an authentic project-based course design.

The course design was based on the principles of computer supported collaborative learning (CSCL) (DILLENBOURG, 1999) to promote synchronous and asynchronous collaboration and exchange while working on authentic tasks – ill-defined problems that allow competing solutions and diversity of outcomes (HERINGTON et al., 2014). Addressing the purpose, motivation, and psychological closeness (cognitive realism) was fulfilled by challenging students to identify and define the problems that stemmed from their professional contexts. These educa-

tional problems were to be collaboratively solved throughout the course in mixed international teams of up to 5 students by devising a theoretically-based digital educational solution. To scaffold the project-based learning process, course participants had access to expert support through course resources, content presentation, as well as teachers' help and guidance if needed. What is more, participants were able to network and communicate with peer teams, thus learning from and with each other, following the principles of social learning. Authentic assessment gave participants the opportunity to demonstrate their solutions that were presented to and evaluated by peer teams, followed by the student reflection, which, in turn, was assessed by the teachers. The quality standard ISO/IEC 40180:2017 was used to structure the course and ensure that major quality standards were met (STRACKE, 2006). The course was shaped on Moodle, a learning management system that allows not only content presentation through videos, wikis, handouts and embedded interactive elements (like e. g. H5P, Miro or Padlet content), but also general and team discussion forums, which made multiple group work formats possible (within groups, between group) and enabled students to communicate, collaborate and evaluate each other's projects. Apart from that video conferencing tools were used for regular class meetings and content presentation. And students were free to use "external" tools for their team collaboration (e. g. Trello, Zoom).

At the end of the course, students presented their collaboratively developed projects (digital educational solutions) for peer evaluation, and then reflected on the outcomes and shared their course experience in the final presentation and discussion. Apart from that, students had to complete the end-of-the-course evaluation, which together with the observations of their activities throughout the course could give qualitative data for analysis and identify the contextual factors that are relevant for the intervention's effectiveness (EULER, 2014).

Course instructors from the three universities have also been working collaboratively on developing, teaching, evaluating and improving the course in the first two runs and establish processes for effective cooperation. They had regular online discussion and exchange meetings alongside asynchronous collaboration activities (set up in the Teams channel). This not only allowed to gradually align expecta-

tions and national/institutional cultures, but also devise instruments and processes for managing the international project, which is another area of focus of the present paper. The principles of total quality management in educational design (STRACKE, 2006) helped structure the collaborative evaluation and continuous improvement of the course design. Overall, both the two-year joint course development by teachers and cross-border collaborative work by students bring innovation to the curricula, allowing not only to shape design recommendations for similar courses, but also to explore the potentials and pitfalls of developing a virtual collaboration environment through the lens of design-based research.

The VM Course Development

Course development process followed the Design-Based Research (DBR) framework defined as “a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories” (WANG & HANNAFIN, 2005, p. 6–7). Throughout the two course iterations the team of teachers from the three universities examined how international collaborative learning can be best shaped and improved in the online setting of a joint academic course on instructional design. More specifically, how to best address the following concepts in the course design:

- Content presentation and delivery
- Groupwork facilitation and supervision (including inter-team communication)
- Role of the instructors

Another goal was to examine how to improve the teachers’/instructors’ collaboration in the process of developing an international virtual mobility course taking into account the cross-border context and institutional factors.

To address these key questions, the research and course development process was realized in iterate cycles of design, testing, analysis and redesign (EULER, 2014) on a micro-level of a classroom. The development process is on-going (the third implementation cycle was launched in May/June 2021), which will result in more detailed testing and evaluation. In the present paper we will summarize the findings from the first two runs (iterations) of the virtual mobility course.

Throughout the two course iterations (pilot in winter of 2018/2019: 24 students enrolled, 16 evaluated the course; second iteration in 2020 completed by 32 and evaluated by 23 students) the following qualitative evaluation methods and strategies were used: mid- and post-course surveys, “classroom” observations of participant (activity and performance) and their feedback in virtual online sessions and Moodle environment (including forums), organic feedback from students during and after the course. Apart from that, the team of instructors, who are also course developers, were tightly collaborating, both synchronously and asynchronously, on developing, teaching and improving the course. This collaboration produced data and artefacts for qualitative evaluation – discussion minutes and checklists covering structural and organisational aspects of course development, as well as conceptual aspects of the course design: content presentation and delivery, group work facilitation and supervision, type of instruction, evaluation, assessment and expectation management.

Specific findings of the two iterations of this international virtual mobility course will be outlined below.

Lessons Learnt

Following the aim of examining how international collaborative learning can be best shaped and improved in the online setting of a joint VM course on instructional design, the following findings were made in terms of course design.

Content presentation and delivery. In the first pilot run (2018/2019), teams of instructors from different universities developed different content blocks, “weeks”

of the course using various instructional methods and tools (Wiki, Mind Map, etc.). Although the course structure was discussed and agreed upon (VOGEL et al., 2019), the post-course survey after the pilot revealed considerable differences in presentation styles, instructors' expectations and assessment (performed differently by teams from different universities) which caused students' confusion and increased cognitive load. So in the second run mixed teams of teachers were preparing course blocks together, having to align their teaching practices, presentation technics, tools used with the tasks and assessment, which resulted in improved satisfaction in the second course run, based on the evaluation questionnaire and students' comments within their evaluation (e. g. "I found the framework [...] to be very effective and well prepared", "The structure was clear to follow and the tasks for the week were clearly stated").

Groupwork facilitation and supervision

In the course pilot students were working autonomously and the facilitation of teamwork was done "by request" – if some teams needed help they contacted instructors. This approach was hypothesised to require, but also promote, self-regulation (VOGEL et al., 2019). Based on the feedback (evaluation questionnaire, n=11), it became clear that for most students collaboration and the international setting itself were new, and although some students enjoyed it, many faced challenges and problems collaborating with their peers and mentioned the need for support. So in the second iteration each team of students got their "facilitator" assigned – the instructor who asynchronously monitored progress, gave feedback and supported by request. To align standards, team facilitators worked in international "clusters" and discussed communication with the students, requirements and expectations. The evaluation of the second run (n=23) reflected higher satisfaction among students, but identified that some students still needed "more systematic and more personal guidance". Only few teams proactively contacted their facilitators for help, struggling "on their own". Although all the teams performed well and coped with the tasks, some started collaborating quite late in the course, which resulted in higher time pressure and increased workload; others faced interpersonal

issues which negatively impacted the overall satisfaction. Considering these issues, the need for more structured team facilitation has been identified and the third iteration gave way to the teambuilding with the theoretical focus in the first week of the course; active role of team facilitators – getting to know the teams in the first session, monitoring progress and issues, asking to regularly report and give intermediate feedback on assignments, which, although scaffolds collaboration, does not require additional workload from students and extra hours within the course, as it is an important factor for all the universities involved.

Role of the instructors

In the pilot run the teachers/instructors supported the students asynchronously on Moodle (through discussion forums, feedback on assignments, blackboard announcements) and synchronously in online sessions. However, in the evaluation it became apparent that students did not have a feeling of teacher “presence” and were expecting more teacher involvement on all levels and “guidance through the course”, e. g. in online sessions. So in the second run online teacher “presence” was increased accordingly (more structured interaction in online sessions and forums, dedicated team support through team facilitators), which resulted in better evaluation outcomes after the second run.

In the first two iterations, virtual online sessions were used for questions and answers, and delivering course content. Based on the evaluation outcomes, they have been restructured according to the “flipped classroom” approach, with students studying recorded presentations before the sessions and having structured interaction in breakout rooms in the sessions, with instructors giving feedback to the discussion outcomes and explanations in the follow-up stage. This approach should give both structure, autonomy and feedback to the project-based course like the present one, with teachers not delivering content directly, but challenging, scaffolding students’ team work and giving feedback on the progress.

Teachers'/instructors' collaboration

At a curricular level, the synchronous collaboration part is embedded differently in the universities' M.A. programs, constituting a separate 5 ECTS offer for the students of JYU, a part of a 7.5 ECTS course in OU, and a part of a larger 15 ECTS module in FU, which highlights the need to continuously work on harmonizing the constantly-evolving offers on their own, as well as the international collaboration part. From the target group's perspective, it means that the three cohorts' differing expectations, motivations and commitment need to be addressed and managed before and during the course, being sensitive to potentially changing attitudes, which was revealed both in the pilot and the second iteration of the course. In the third run this will be addressed through directly communicating curricular differences at the beginning of the course, finding out perceived needs, motivations and expectations throughout the course with the help of surveys and quick polls and addressing the findings accordingly.

At the cultural level, both lecturers and students faced challenges having to operate in an international setting with a varying range of high-low-context cultures without time to prepare or explicit training, based on the feedback from the first two runs of the international course and outcomes of the instructors' discussions. To deal with these challenges, participants should be given sufficient time and support to prepare for the international experience (e. g., preparation stage within the larger 15 ECTS module offered in 2021 by FU, or an independent international communication course offered by OU). Because in the first two iterations students reported some challenges following the course format and collaborating in international teams, it has been agreed to provide rationale following the guidelines of the self-determination theory (RYAN & DECI, 2017) for the format, teaching style and collaborative activities to increase the perceived value of the international offer for the students and internalise new practices. It should be noted that differences in cultural and institutional backgrounds, which lead to miscommunication, were the case not only in teacher–student communication, but also within both groups, based on the course evaluation of the pilot as well as analysis of teachers' collaboration artefacts (discussion outcomes, checklists and asynchronous communication

in the Teams channel). So to secure the continuity of development and sufficient open communication throughout the course, appropriate processes have been established, e. g., weekly virtual meetings (with follow-up asynchronous communication and collaboration) on all the stages of the course development following the principles of iterative improvement, assessment and implementation, which resulted in better communication among the teachers/instructors and improved satisfaction among the students in the second course run.

Discussion and Outlook

International collaboration and joint pedagogical projects have high practical and strategic value in the context of higher education. While the outcomes and opportunities of traditional and virtual mobility and exchange may overlap, the digital format also serves equality by granting access to collaborative and innovative higher educational offers to individuals who may otherwise be disadvantaged because of economic and/or health conditions, geographic location, family and career commitments or priorities.

International collaboration like the one described in the present paper is based on dynamic negotiations, and having to make concessions on all levels – from teaching styles and instructional design, through institutional practices (course planning, curricular embedding, signing contracts and means of financing) to global strategic perspectives, like joint planning of the following few years. Although demanding in terms of resource allocation, establishing processes for collaboration on all levels is essential to develop a fitting international offer that meets the needs of a given target group on the one hand and reinforces the strategic goals of each partner institution involved on the other hand.

The target group of probably any VM course is heterogeneous by nature, not only because of diverse professional and career backgrounds and family status (which is often the case with FU, OU and JYU cohorts), but also in terms of cultural contexts and institutional practices that were addressed above (e. g., directedness of instruc-

tion, style of teacher-student communication, the level and depth of usual peer-interaction). At the same time, most virtual mobility offers among their aims and functions mention developing intercultural, international, and global competencies, including language skills and intercultural competencies for the globalized workspace and employability (BRUHN, 2020). Meeting these aims requires direct side-by-side international collaboration among the students and hence, a higher degree of “interactional synchronicity” (JOYNER et al., 2020, p. 17) which is not always the case with other, “domestic” distance courses. So virtual collaboration needs to be fostered through multiple aspects – appropriate instructional design like collaborative project-based scenarios with sufficient scaffolding and support; facilitating team work as early as possible in the course to provide enough time for productive independent collaboration; effectively organizing inter-team work for teams to exchange experience and feedback, learn from and with each other, connect and broaden the scope of the course they are taking.

Overall, it can be concluded that strategic partnerships between universities in developing joint courses and programs have high potential to link curricula and provide opportunities of rich international learning for most student cohorts, thus contributing to local growth and development.

References

- Bruhn, E.** (2020). *Virtual Internationalization in Higher Education*. Bielefeld: WBV Media.
- Dillenbourg, P.** (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Euler, D.** (2014). *Design Research—A paradigm under development*. D. Euler & P. Sloane, Eds. 27(1), 15–44.

European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) (2019). *Innovative Models for Collaboration and Student Mobility in Europe, Results of EADTU's Task Force and Peer Learning Activity on Virtual Mobility*, European Association of Distance Teaching Universities (EADTU): Maastricht (NL). Available at: <https://eadtu.eu/home/policy-areas/virtual-mobility/publications>

European Commission (2020). *The European Higher Education Area in 2020*. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 401–412). Berlin: Springer. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32

Joyner, D. A., Wang, Q., Thakare, S., Jing, S., Goel, A. & MacIntyre, B. (2020). The Synchronicity Paradox in Online Education. *L@S 2020 – Proceedings of the 7th ACM Conference on Learning @ Scale*, 15–24. Available at: <https://doi.org/10.1145/3386527.3405922>

O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and Internationalising the Classroom. *TLC Journal – Training Language & Culture*, 1(4), 8–27. Available at: <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.4.1>

Paige, R., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20, 29–44.

Papatsiba, V. (2005) Political and individual rationales of student mobility: A case-study of Erasmus and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*, 40(2), 173–188.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.

Stracke, C. M. (2019). Quality Frameworks and Learning Design for Open Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (2), 180–203. Available at: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213>

Stracke, C. M. (2006). Process-oriented Quality Management. In U.-D. Ehlers & J. M. Pawlowski (eds.), *Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning* (pp. 79–96). Berlin: Springer. Available at: https://doi.org/10.1007/3-540-32788-6_6

Vogel, C., Diegel, N., Firssova, O., Kananen, P., Stracke, C. M. & Brouns, F. (2019). Studying in a Virtual Mobility Context: An International Pilot in the Domain of Educational Science. In G. Ubachs (ed.), *The Envisioning Report for Empowering Universities* (pp. 20–22). Maastricht: EADTU. Available at: <https://tinyurl.com/envisioning-report-2019>

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53 (4), 5–23. Available at: <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

Authors



Kateryna HOLUBINKA || FernUniversität in Hagen, Germany, LG
Mediendidaktik || Universitätsstraße 47, D-58084 Hagen,

[URL](#)

kateryna.holubinka@fernuni-hagen.de



Dr. Christian M. STRACKE || Open Universiteit, the Netherlands,
Faculty of Educational Sciences || Valkenburgerweg 177, NL-6419
AT Heerlen

[URL](#)

christian.stracke@ou.nl



Panu FORSMAN || University of Jyväskylä, Finland, Faculty of Education and Psychology || Ruusupuisto D423.6 FI-40014 University of Jyväskylä

URL

panu.forsman@jyu.fi



Dr. Sanna K. JUUTINEN || University of Jyväskylä, Finland, Faculty of Education and Psychology || Ruusupuisto D423.6 FI-40014 University of Jyväskylä

URL

sanna.k.juutinen@jyu.fi

Anne SCHILLIG¹ & Katja GIRSCHIK (Zürich)

Interkulturelle Kompetenzen im digitalen Raum erwerben: Das Beispiel einer virtuellen Studienreise im Studiengang Soziale Arbeit

Zusammenfassung

Interkulturelle Kompetenzen sind für angehende SozialarbeiterInnen von großer Relevanz. Im Studium bilden Auslandssemester, -praktika oder Studienreisen wichtige Maßnahmen, diese zu erwerben. Mit der zunehmenden Digitalisierung im Hochschulbereich haben Studierende vielfältige Möglichkeiten, sich interkulturelle Kompetenzen auch ohne physische Mobilität anzueignen, wie der vorliegende Beitrag am Beispiel einer online durchgeführten Studienreise zeigt.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit, Interkulturelle Kompetenzen, Digitalisierung, COIL, Studienreise

¹ E-Mail: anne.schillig@zhaw.ch



Acquiring intercultural skills in digital space: A virtual study trip in social work education

Abstract

Intercultural skills are of great relevance for aspiring social workers. Semesters abroad, internships and study trips are important measures to acquire these competences. With increasing digitisation in higher education, students have a variety of opportunities to gain intercultural skills, even without physical mobility, as this article shows using the example of an online study trip.

Keywords

social work, intercultural competences, digitalisation, COIL, study trip

1 Internationalisierung und digitale Lehr- und Lernformen in den Studiengängen Sozialer Arbeit: Stand, Bedeutung und Konzepte

Die globalen Wandlungsprozesse der letzten Jahrzehnte mit ihren vielschichtigen Auswirkungen auf soziale Kontexte und Lebensumstände steigern die Relevanz von Ausbildungsinhalten mit internationaler Ausrichtung (vgl. u. a. NAGY, KLEIN & SCHMID, 2019; CHRISTENSEN, 2016). Diese umfassenden Veränderungen haben zur Folge, dass SozialarbeiterInnen über Interaktions- und Kommunikationskompetenzen verfügen müssen, welche ihnen erlauben, KlientInnen verschiedener kultureller und sozialer Zugehörigkeiten professionelle Unterstützung zu bieten und so deren Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist die Vermittlung interkultureller Kompetenzen und Handlungspraktiken

in der Tertiärausbildung von SozialarbeiterInnen von großer Bedeutung (vgl. u. a. RUGKÅSA & YLVISKAR, 2019).²

Obwohl eine allgemeine Zunahme der Internationalisierung von Lehre und Forschung in der Disziplin Soziale Arbeit zu beobachten ist, gibt es Unterschiede hinsichtlich deren Umsetzung in den Studiengängen. Sie reichen von Studienreisen, Auslandssemestern und -praktika über Module mit transkulturellen und internationalen Bezügen bis hin zu überregionalen Zusammenarbeiten in Form internationaler Konferenzen sowie kooperativer Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Generell vollziehen sich Internationalisierungsbemühungen in der Ausbildung Sozialer Arbeit im deutschsprachigen Raum vergleichsweise langsam (KRUSE, 2009, S. 25–26). Häufig sind sie mehr dem Engagement Einzelner zu verdanken als valider Konzepte und Strategien.

Zunächst wurde auch in der tertiären Ausbildung von Sozialarbeitenden auf das Konzept „Internationalisation abroad“ (IA) (KNIGHT, 2004) gesetzt. Angesichts des im Vergleich zu anderen Disziplinen anhaltend niedrigen Outgoing-Niveaus mit bisher bescheidenem Erfolg (BECK & KITA, 2020, S. 16). Der Konzeption von IA liegt die Bedingung zugrunde, dass Internationalisierung mit physischer Mobilität verknüpft ist. Diese Voraussetzung wird seit einigen Jahren kritisch diskutiert und wirkt aller Wahrscheinlichkeit nach auch bei den Studierenden der Sozialen Arbeit als Ausschlussmechanismus: So ist ein längerer Auslandsaufenthalt während der Ausbildung für viele Studierende aus persönlichen, logistischen oder finanziellen Gründen nicht möglich (BROOKS & WATERS, 2011). Für Studierende der Sozialen Arbeit lassen sich Faktoren dafür nur mutmaßen und betreffen

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Verständnis von *internationaler Erfahrung*, beziehungsweise *Internationalisierung* umfasst alle Aktivitäten (zum Beispiel Auslandssemester und -praktika, Studienreisen etc.), welche im Rahmen der Tertiärausbildung und darüber hinaus zum Erwerb *interkultureller Kompetenzen* führen können. Diese meinen – in aller Kürze dargelegt – die Fähigkeit, „im Feld von Interaktionen zwischen unterschiedlichen Kulturen effektiv und zielgerichtet sozial zu interagieren“ (BENSAFI-EIDEMÜLLER 2018, S. 10).

möglicherweise ein höheres Eintrittsalter bei Studienbeginn, familiäre Verpflichtungen, einen großen Praxisanteil in der Ausbildung sowie Berufstätigkeit zum Erwerb der Lebensgrundlage.

Eine Alternative beziehungsweise Ergänzung zu klassischen Auslandsaufenthalten bildet das Konzept der „Internationalization at home“ (IaH). Wie BEELEN & JONES (2015, S. 8) beschreiben, ist mit IaH die „purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments“ gemeint, womit physische Mobilität von Studierenden umgangen werden soll.³ Studierende erwerben interkulturelle Kompetenzen also im Rahmen ihres regulären Studiums an der Heimathochschule. Empirische Studien zu den Effekten von IaH-Aktivitäten sind jedoch nach wie vor selten (BEDENLIER et al., 2018; LEE & CAI 2018, S. 367) und die didaktischen Herausforderungen für eine wirkungsvolle Umsetzung groß.

Die fortwährende Weiterentwicklung digitaler Technologien hat in den vergangenen Jahren neue Möglichkeiten geschaffen, internationale Erfahrungen einem größeren Kreis von Studierenden zugänglich zu machen. Insofern knüpft die Diskussion der verstärkten und zielgerichteten Nutzung von digitalen Technologien (v. a. Lernmanagement-, Kommunikations- und Kollaborationstools) zur Internationalisierung an die in der Hochschuldidaktik seit Längerem geführte Debatte um den Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen an (WANNEMACHER, 2016; HOCHSCHULFORUM DIGITALISIERUNG 2016). Diese Entwicklungen spielen auch in der Tertiärausbildung von Sozialarbeitenden eine zunehmende Rolle (für Deutschland vgl. HELBIG & ROESKE, 2020; WEBER, 2020).

Die stärkere Beachtung der technischen Möglichkeiten bei der Ausgestaltung von internationalen Aktivitäten in der Hochschullehre zeigt sich in einer dritten Kategorie von Internationalisierungskonzeptionen, die MITTELMEIER et al. (2020) als „Internationalization at a Distance (IaD)“ bezeichnen. IaD meint Lehrangebote, bei

³ Gemeinhin wird auch das Konzept „Internationalisation of Curriculum“ (LEASK, 2015) zum Bereich der IaH gezählt.

denen sich Studierende aus verschiedenen Ländern in „online distance education programs“ einschreiben können. Die Stärken dieser dritten Kategorie von Internationalisierungskonzepten liegen gemäß MITTELMEIER et al. (2020) in „its ability to blur boundaries between what is traditionally considered ‚home‘ and ‚international‘, as new technologies have provided opportunities to reimagine comprehensive internationalization activities through new forms of intercultural exchange“ (S. 5).

Die zentrale Herausforderung aller drei genannten Konzeptionen von Internationalisierung ist die didaktische Umsetzung. Diese entscheidet darüber, ob und in welchem Ausmaß die Studierenden ihre interkulturellen Kompetenzen weiterentwickeln können.

2 Collaborative Online International Learning

Im Folgenden wird eine Lehr- und Lernform vorgestellt, welche explizit die Zusammenarbeit multinationaler Gruppen von Studierenden und Lehrenden im digitalen Raum ins Zentrum stellt. Unter der Abkürzung COIL (Collaborative Online International Learning) wird seit Anfang der 2000er-Jahre diese Lehr- und Lernform praktiziert.⁴ Im Unterschied zu MOOCs (Massive Open Online Courses) kooperieren in COIL-Formaten in der Regel kleinere Teams in zeitlich begrenzten, geschlossenen, seminarähnlichen Strukturen miteinander. Die Studierenden müssen sich dabei mehreren Anforderungen stellen: Sie organisieren sich in hochschulgemischten Teams, lösen gemeinsam Aufgaben in synchronen und asynchronen Settings und erbringen auf diese Weise Leistungsnachweise. Neben fachlichen,

⁴ Ein wesentlicher Impulsgeber hierfür war das SUNY Center for Collaborative International Learning (State University of New York); vgl. <http://coil.suny.edu/index.php/>, abgerufen am 9.1.2021. Im Juni 2020 wurde die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) als erste Schweizer Hochschule Mitglied im SUNY COIL-Netzwerk, der außerhalb der EU weltweit größten Organisation in diesem Bereich.

sprachlichen und organisatorischen Herausforderungen (zum Beispiel gemeinsames Arbeiten in verschiedenen Zeitzonen) beanspruchen COIL-Settings interkulturelle Kompetenzen im ähnlichen Maße, wie sie solche generieren. Nicht zuletzt erweitern COIL-Teilnehmende ihr digitales Know-how, indem sie kollaboratives Lernen im digitalen Raum üben. COIL ist eine Lehr- und Lernform mit spezifischen didaktischen Settings, welche sich auch aus den besonderen technischen und logistischen Herausforderungen ergeben. Wie erfolgreich ein solches Format sein kann, ist auch abhängig von den jeweiligen PartnerInnen, mit denen ein entsprechender Kurs initiiert und durchgeführt wird (vgl. u. a. VILLAR-ONRUBIA & BRINDER, 2016). Das Koordinieren synchronen Zusammenarbeitens von TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Zeitzonen stellt dabei nur eine Herausforderung von vielen dar. Häufig sind es vor allem verschiedene Kompetenzen, theoretische Ansätze oder didaktische Konzepte, über die zunächst eine gemeinsame, länder- oder sogar Kontinente übergreifende Sprache gefunden werden muss. Hier setzt bereits bei der Planung eines COIL-Kurses auch für die Lehrenden ein interkultureller Lernprozess ein. Es benötigt ein Aushandeln klarer Regeln und Strukturen sowohl hinsichtlich des Umgangs mit den einzusetzenden digitalen Tools als auch den jeweiligen akademischen Gepflogenheiten (vgl. u. a. GUTH & RUBIN, 2015).

In der Tertiärausbildung Soziale Arbeit tastet man sich nur langsam an die Entwicklung und Umsetzung von COILs heran.⁵ Vielen Dozierenden ist das Konzept (noch) unbekannt, dazu kommen zum Teil Sprachbarrieren oder Technikaversionen sowie die Haltung, dass persönliche Interaktionen in der Sozialarbeit als erfahrungsbasierte Wissenschaft lediglich in physischen Kontakträumen stattfinden und ausschließlich auf diese Weise Lerneffekte generieren können (MCCARTHY, GLASSBURN & DENNIS, 2021). Mit dem Wegfall von Präsenzunterricht im Rahmen der Covid-19-Pandemie erfuhr auch das ZHAW-Department Soziale Ar-

⁵ Diese Beobachtung trifft zumindest auf den schweizerischen Hochschulplatz zu, wie internen Protokollen der Arbeitsgruppe Internationales der Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (SASSA) zu entnehmen ist.

beit einen großen Digitalisierungsschub, der nun den Weg für die Teilnahme am virtuellen, internationalen Austausch ebnete.

3 Studienreise digital am Beispiel der „Social Europe Days“

Seit 2011 nimmt das Departement Soziale Arbeit der ZHAW an den „Social Europe Days“ teil. Diese einwöchige Studienreise findet in Brüssel, Leuven und Vaalbeek als Kooperationsprogramm der Studiengänge Soziale Arbeit und Human Resource Management verschiedener europäischer Hochschulen (u. a. Katholieke Hogeschool Leuven, Hanzehogeschool Groningen, Fachhochschule München) statt. Dabei kommen jährlich über hundert internationale Studierende zusammen, um sich wissenschaftlich zu vernetzen, aktuelle europapolitische Themen zu diskutieren und Institutionen der Europäischen Union sowie Praxisorganisationen zu besuchen. In interdisziplinär zusammengesetzten Workshop-Gruppen bearbeiten die Studierenden unter einem gesetzten Schwerpunkt Themen wie Migration, Rassismus, Integration oder Geschlecht. Zu den Zielkompetenzen dieses Seminars gehören unter anderem die Aneignung von Wissen über internationale Kontexte der Sozialen Arbeit und das Erlangen von Fähigkeiten zum Umgang mit Diversität und Heterogenität. Die Studienreise lebt vom Erfahrbarmachen transdisziplinärer Interaktion und hat sich unter den Teilnehmenden stets großer Beliebtheit erfreut.

Infolge des Reiseverbots während des ersten Lockdowns in der Covid-19-Pandemie 2020 entschieden die Lehrbeauftragten der beteiligten Hochschulen, eine kollaborative Onlinevariante (COIL) der Studienreise zu entwickeln. Eine erste Herausforderung bildete die Entscheidung für einen geeigneten Video-Chat-Dienst, da die Hochschulen der jeweiligen Länder unterschiedliche Datenschutzrichtlinien und Software-Lizenzen hatten. Wo möglich, wurde die Struktur des Programms der Studienreise beibehalten: Dazu gehörten Keynotes, eine „House of Commons“-Diskussion unter den Studierenden, Workshops sowie soziale Events. Asynchrone

Teile wie schriftliche Aufträge, welche die Studierenden über eine Lernplattform einreichen sollten, ergänzten synchrone Teile, etwa Gastvorträge. Praxis- und Institutionsbesuche entfielen ersatzlos. Von den vormals zwölf Studierenden aus der Schweiz entschieden sich noch vier für die Teilnahme am COIL-Kurs. Auch wenn die TeilnehmerInnenzahl an den Partnerhochschulen relativ stabil blieb, verdeutlicht dies doch den bis anhin hohen Stellenwert der physischen Mobilität gegenüber einer virtuellen Studienreise.⁶

Die „Virtual Social Europe Days“ machten aber auch deutlich, welchen Beitrag Onlinevarianten bezüglich Diversität leisten können: Während in den ersten Durchführungen nicht nur west-, sondern auch osteuropäische Hochschulen an der Studienreise partizipierten, mussten Letztere in den vergangenen Jahren aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen auf eine Teilnahme verzichten. Durch den Wegfall von Reise- und Übernachtungskosten konnten nun wieder mehr Partnerhochschulen aus den osteuropäischen Ländern teilnehmen, was nicht nur der Heterogenität der Studierendengruppen zugutekam, sondern auch die wissenschaftliche Varianz der Gastvorträge erhöhte. Diese Multiperspektivität zeigte sich auch in den schriftlichen Diskussionen der asynchronen Teile, die im Übrigen einen didaktisch betrachtet positiven Nebeneffekt hatten: Studierende, welche in mündlichen Diskursen eher zurückhaltend kommunizierten, meldeten sich schriftlich nun häufiger und ausführlicher „zu Wort“ und trugen damit zu einer lebhaft geführten inhaltlichen Debatte bei.

In der Abschlussevaluation bewerteten die meisten Studierenden die virtuelle Studienreise als gelungen, bedauerten aber mehrfach etwa den mangelhaften informellen Austausch, der sich vor allem durch die Erfahrung in situ generieren würde.⁷ Die Teilnehmenden schätzten die große Auswahl an Gastvorträgen, deren inhaltli-

⁶ Insgesamt nahmen an der virtuellen Durchführung 157 Studierende von zehn Hochschulen aus acht europäischen Ländern teil.

⁷ Die Abschlussevaluation erfolgte durch schriftliche Rückmeldungen sowie ein mündliches Abschlussgespräch mit den Studierenden.

che Diversität sich durch die Onlinevariante stark erhöht hatte. Allerdings behielten diese einen klassischen Vorlesungscharakter und erzeugten wenig interaktiven Austausch. In den Workshops verliefen die Diskussionen zum Teil schleppend; nur wenige nutzten die Möglichkeit, ihre Fragen oder Anmerkungen in den Live-Chats zu platzieren, was auch auf ein verändertes Nähe-Distanz-Verhältnis unter den Teilnehmenden im virtuellen Raum zurückzuführen ist. Nach ihrem interkulturellen Kompetenzerwerb befragt, betonten die Studierenden insbesondere den Zuwachs von Hintergrundwissen bezüglich kultureller Eigenheiten und Differenzen sowie deren kritische Reflexion. Das digitale Setting ließ sie mit Studierenden zusammentreffen, mit denen sie üblicherweise wenig Kontakt haben, vor allem mit denen aus osteuropäischen Ländern. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Hintergrundwissen würde, so erklärten die Studierenden weiterhin, das Bewusstsein über marginalisierte Gruppen, gesellschaftliche Machtverhältnisse und länder-spezifische Ungleichgewichte wachsen.

4 Fazit

Diese Rückmeldungen von Studierenden zeigen, dass COIL durchaus das Potenzial hat, Lehrformate wie Studienreisen auch in den digitalen Raum zu überführen. Damit jedoch interkulturelle Kompetenzen erworben werden können, ist es wichtig, ein geeignetes Setting zu entwickeln, auf welches sich alle Beteiligten einigen können.

Die bisherigen Erfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernformaten haben gezeigt, dass deren Etablierung zunächst einen aufwändigeren Ressourceneinsatz benötigt. Im Sinne von Nachhaltigkeitszielen und Chancengleichheit sollten Hochschulen jedoch mehr Anstrengungen unternehmen, um alternative „Mobilität“ zu schaffen, deren Lernkompetenzen mit jenen klassischer Austauschgefäße kongruent sind.

COIL bietet die Chance, dass Studierende – in der vorliegenden Fallstudie zukünftige Sozialarbeitende – konkrete Erfahrungen mit dem Einsatz von digitalen Technologien machen und Situationen im virtuellen Raum erleben können, welche ihrer

zukünftigen ebenfalls vermehrt von digitalen Kommunikations-, Informations- und Kollaborationstechnologien geprägten Berufspraxis ähnlich sind. Auf diese Weise erhalten sie die Möglichkeit, sich neben fachlich-inhaltlichen auch interkulturelle und digitale Kompetenzen anzueignen.

Literaturverzeichnis

Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (Bd. 1, S. 59–72). Cham: Springer.

Bedenlier, S., Kondakci, Y. & Zawacki-Richter, O. (2018). Two Decades of Research into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997–2016). *Journal of Studies in International Education*, 22 (2), 108–135.

Beck, A. & Kita, Z. (2020). *Studierendenstatistik BSc Soziale Arbeit*. Kurzbericht zur Entwicklung der Studierendenzahlen. Zürich (unveröffentl.).

Bensafi-Eidemüller, L. (2018). *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Sozialen Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/404.pdf>.

Brooks, R. & Waters, J. (2011). *Student mobility, migration, and the internationalization of higher education*. New York: Palgrave MacMillan.

Christensen, J. (2016). Acting locally, thinking globally in social work education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (3), 938–948.

Guth, S. & Rubin, J. (2015). How to get started with COIL In A. S. Moore & S. Simon (Hrsg.), *Globally Networked Teaching in the Humanities* (S. 40–57). New York: Routledge.

Helbig, C. & Roeske, A. (2020). Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 13). Weinheim: Beltz.

Hochschulforum Digitalisierung (2016). *The digital turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf>.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31.

Kruse, E. (2009). Zur Geschichte der internationalen Dimension in der Sozialen Arbeit. In L. Wagner & R. Lutz (Hrsg.), *Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen – Themen – Organisationen* (S. 15–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lee, B. K. & Cai, H. (2018). Evaluation of an Online “Internationalization at Home” Course on the Social Contexts of Addiction. *Journal of Studies in International Education*, 23 (3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1028315318797155>

McCarthy, K. M., Glassburn, S. L. & Dennis, S. R. (2021). Transitioning to online teaching: a phenomenological analysis of social work educator perspectives. *Journal Social Work Education*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1869206>

Mittelmeier, J., et al. (2020). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A “Third Category” of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>

Nagy, A., Klein, A. & Schmid, C. (2019). International kooperative Studiengänge als Beitrag zur notwendigen Internationalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit. *soziales_kapital, Globalisierung / Internationale Sozialarbeit* (21), 22–30. Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/603/1087.pdf>

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum* (Internationalization in higher education Series). London: Routledge. Verfügbar unter: <https://www.taylorfrancis.com/books/internationalizing-curriculum-betty-leask/10.4324/9781315716954>

Rugkåsa, M. & Ylviskar, S. (2019). From culturalisation to complexity – a critical view on the cultural competence discourse in social work. *Nordic Social Work Research*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2019.1690558>

Villar-Onrubia, D. & Brinder R. (2016). Online International Learning: Internationalising the Curriculum through Virtual Mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20 (2–3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>

Wannemacher, K. (2016). *Digitale Modelle internationaler Hochschulkooperation in der Lehre*. Arbeitspapier Nr 22. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Weber, J. (2020). Das Studium Sozialer Arbeit im Spiegel der Digitalisierung. *Neue Praxis*, 50 (2), 156–180.

Autorinnen



Dr. Katja GIRSCHIK || Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften/Institut für Delinquenz und Kriminalprävention || Pfingstweidstr. 96, CH-8005 Zürich

<https://www.zhaw.ch/de/ueber-uns/person/gika/>

katja.girschik@zhaw.ch



Dr. Anne SCHILLIG || Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften/Zentrum für Bildung, Entwicklung und Services || Pfingstweidstr. 96, CH-8005 Zürich

<https://www.zhaw.ch/de/ueber-uns/person/scgn/>

anne.schillig@zhaw.ch

**Daniel KAPPE¹, Natalie BARTHOLOMÄUS, Felix BITTERER,
Vicky GROßKREUZ & Maximilian KÖSTER (Bielefeld)**

Virtuelle Mobilität zwischen der Fachhochschule Bielefeld und der Türkisch- Deutschen Universität

Zusammenfassung

Die Fähigkeiten, virtuell und international zusammenzuarbeiten, werden aktuell immer mehr zu arbeitsmarktrelevanten Future Skills, die Hochschulen ihren Studierenden vermitteln sollten. In einer deutsch-türkischen Lehrkooperation haben deshalb Lehrende der FH Bielefeld und der Türkisch-Deutschen Universität Istanbul ihre Studierenden in virtuellen Teams zusammengebracht, in denen sie sich auf virtuellem Wege fachlich und international austauschten. Dieser Artikel stellt Erfahrungen aus der Kooperation vor und zeigt auf, welche Aspekte bei der Konzeption solcher Kursangebote beachtet werden müssen: curriculare, administrative, technische und (medien-)didaktische.

Schlüsselwörter

Virtuelle Mobilität, Transnationale Lehre, E-Learning Community Server, Collaborative Online International Learning (COIL), Double Degree

¹ E-Mail: daniel.kappe@fh-bielefeld.de



Virtual mobility between Bielefeld University of Applied Sciences and the Turkish-German University

Abstract

The ability to work together virtually and internationally is becoming an important skill that universities should teach their students. Therefore, in a German-Turkish teaching cooperation, teachers from Bielefeld University of Applied Sciences and the Turkish-German University of Istanbul brought their students together in virtual teams, where they conducted a virtual and international exchange. This paper explains lessons learned during the cooperation and proposes curricular, administrative, technical, and (media) didactic aspects to be considered when designing similar courses.

Keywords

virtual mobility, transnational teaching, elearning community server, collaborative online international learning (COIL), double degree

1 Einleitung

Im Corona-Jahr 2020 sahen sich Hochschulen weltweit mit der Frage konfrontiert, wie Studierende trotz Reisebeschränkungen internationale Erfahrungen sammeln können. Weil physische Studierendenmobilität kaum möglich war, erhielt das Konzept der virtuellen Mobilität wachsende Aufmerksamkeit. Darunter werden mit VRIENS et al. (2010) kollaborative Lehr-Lern-Szenarien verstanden, die digital und über Ländergrenzen hinweg umgesetzt werden. Sie sollen physische Auslandsmobilität nicht ersetzen, können sie aber sinnvoll ergänzen. Bereits vor der Pandemie war an der Fachhochschule Bielefeld (FH Bielefeld) das Projekt Digital Mobil @ FH Bielefeld ins Leben gerufen worden, das das Ziel verfolgt, Studierendenmobilität durch die Verbindung von Digitalisierung und Internationalisierung voranzutreiben. Weil das Konzept virtueller Mobilität damit bereits an der FH

Bielefeld etabliert war, konnten den Studierenden schnell und unkompliziert Auslandserfahrungen ermöglicht werden.

In diesem Werkstattbericht werden Erfahrungen zur Entwicklung virtueller internationaler Lehrveranstaltungen geteilt, die einen Transferwert und Inspiration bieten. Dafür wird eine der ersten virtuellen internationalen Lehrveranstaltungen vorgestellt, die in Zusammenarbeit mit dem Projekt Digital Mobil @ FH Bielefeld umgesetzt wurde. Im Rahmen des Doppelabschlussprogramms „International Business Management“ (IBM) wird das Mastermodul Corporate Learning and Innovation angeboten. Bei diesem erprobten Studierende aus Bielefeld und Istanbul neben Vorlesungen und Gastvorträgen von Unternehmensrepräsentant*innen gemeinsam in einem Planspiel eine Unternehmenssimulation. Der Bericht zeigt, welche Ebenen bei der Umsetzung solcher Lehrvorhaben berücksichtigt werden müssen, damit virtuelle Mobilität erfolgreich ist: die curriculare, die (medien-)didaktische und die technisch-infrastrukturelle.

2 Projektrahmen: *Digital Mobil @ FH Bielefeld*

Digital Mobil @ FH Bielefeld ist Teil des Programms Internationale Mobilität und Kooperation digital (IMKD), das der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2019 ins Leben gerufen haben. Ziele des Programms sind die Integration digitaler Lehr- und Lernformate in transnationale Curricula, der Ausbau von Methodenwissen und digitalen Infrastrukturen sowie die Vereinfachung von Studierendenmobilität zwischen Partnerhochschulen durch digitale Verwaltungsverfahren.²

² <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/imkd/>.

Digital Mobil @ FH Bielefeld will möglichst vielen Studierenden internationale Erfahrungen ermöglichen, indem es Internationalisierung und Digitalisierung systematisch verzahnt. Das geschieht auf vier Ebenen:

1. Entwicklung von internationalen Doppelabschluss-Programmen und Projektmodulen
2. Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Szenarien und Lehrmaterialien für transnationale Lehre
3. Aufbau der technischen Infrastruktur für transnationale Lehr-Lern-Szenarien
4. Vereinfachung administrativer Prozesse von Studierendenmobilität

Das Projekt hat im Pilotjahr 2020 bereits mehrere transnationale Lehrkooperationen umgesetzt. Exemplarisch wird hier das Modul Corporate Learning and Innovation vorgestellt, das von Prof. Dr. Natalie Bartholomäus³ und Prof. Dr. Ela Sibel Bayrak Meydanoğlu⁴ konzipiert und in Kooperation mit Prof. Dr. Jürgen Schneider³ sowie Dr. Stefan Stoppel⁵, Mark Albrecht⁶ und weiteren Gastdozierenden realisiert wurde.

3 Curriculare Verankerung

Die TDU in Istanbul und die FH Bielefeld kooperieren seit Januar 2018 und haben zunächst einen türkisch-deutschen BWL-Doppelbachelor ins Leben gerufen. Seit dem Wintersemester 2020/2021 besteht zudem das Master-Doppelabschluss-Programm IBM. Durch den Doppelabschluss erhalten die Studierenden zwei Zeugnisse – eines von jeder Hochschule. Corporate Learning and Innovation ist ein englischsprachiges Pflichtmodul des Masters IBM, wird also von allen Studieren-

³ FH Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft.

⁴ TDU Istanbul, Fakultät Wirtschaft und Verwaltungswissenschaften.

⁵ Head Norvatis Pharma Services AG, Gastvortrag.

⁶ Vice President Global Head of Innovation Management Intelligence AG, Gastvortrag.

den beider Hochschulen im IBM-Master durchlaufen. Diese curriculare Verankerung bringt den Vorteil mit sich, dass die Anerkennung der für dieses Modul vergebenen Credit Points an beiden Hochschulen ohne Weiteres möglich ist, die bei internationalen (virtuellen) Kooperationen mitunter ein Problem darstellen kann.

Ursprünglich wurde das Modul Corporate Learning and Innovation als Blended-Learning-Modul mit gegenseitigen Besuchen konzipiert, aufgrund der Coronapandemie aber im Wintersemester 2020/21 rein digital abgehalten. Es soll den Studierenden eine länderübergreifende Lernerfahrung ermöglichen, weshalb Lehrende beider Hochschulen an der Durchführung des Moduls beteiligt sind. Gleichzeitig sollen aber auch die Lehrenden voneinander profitieren, indem sie gemeinsam Lehre gestalten. Essenzieller Charakter des Moduls ist es, dass beide Seiten lernen, lehren und prüfen.

Nach einer ersten Vorstellung der gemeinsamen Projektidee vor Ort in Istanbul im November 2019 fand die Konzeption des Moduls im Sommersemester 2020 in enger Abstimmung zwischen der FH Bielefeld (Prof. Dr. Bartholomäus) und der TDU (Prof. Dr. Meydanoğlu) statt. Die beiden Professorinnen legten Lernziele für das Modul fest, konzipierten Lehreinheiten und teilten diese im Sinne des Team Teaching entsprechend ihrer Kompetenzen untereinander auf. Die FH übernahm vor allem die Vermittlung der Theorie, die Steuerung des Planspiels und die Reflexion des Erlernten; die TDU insbesondere die Praxisperspektive und das Anwendungswissen.

Das Modul wurde erstmalig von Oktober 2020⁷ bis Januar 2021 durchgeführt, wobei 16 Studierende der TDU und 26 Studierende der FH Bielefeld teilnahmen. Die Sitzungen fanden teils synchron via Videokonferenz, teils asynchron mit Lehrvideos statt und beschäftigten sich inhaltlich mit der Bedeutung von Innovation für Unternehmen. Einige Sitzungen wurden aufgrund der unterschiedlichen Semesterzeiträume nicht hochschulübergreifend durchgeführt, die meisten Sitzungen fanden

⁷ Die Fachhochschule Bielefeld startete aufgrund des pandemiebedingt verschobenen Semesterbeginns erst im November 2020.

aber gemeinsam von November bis Januar statt. Bei einem Zeitaufwand von 4 Semesterwochenstunden konnten die Studierenden bei erfolgreichem Bestehen 6 ECTS-Punkte erwerben.

Das Modul legte seinen Fokus auf den Anwendungsbezug der Kursinhalte: In einer Unternehmenssimulation und im internationalen Austausch erlebten die Studierenden Kollaborationssettings und erwarben digitale und interkulturelle Kompetenzen. Virtuelle Planspiele halfen insbesondere dabei, den Umgang mit Unwägbarkeiten zu erlernen, denn schon allein auf technischer Seite sind immer Probleme möglich, die sich vollständiger Kontrolle und Steuerbarkeit entziehen und flexibles und spontanes Handeln sowie konstruktiven Umgang mit Problemen erfordern (vgl. BOLTEN & BERHAULT, 2018, S. 128). Interkulturelle und digitale Kompetenzen sollten als arbeitsmarktrelevante Future Skills verstanden werden, denn durch neue Kommunikationstechnologien und die voranschreitende Globalisierung wird die Arbeit in virtuellen multinationalen Teams ein immer verbreiteteres Szenario (vgl. EGGERS & HOLLMANN, 2018, S. 55).

4 Technische Realisierung

Um Studierenden online Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen und Kollaboration zu ermöglichen, betreiben die meisten Hochschulen ein Learning Management System (LMS). Die TDU in Istanbul nutzt das LMS Moodle, die FH Bielefeld hingegen das LMS ILIAS. Für das Modul Corporate Learning and Innovation sollten alle Studierenden in einem LMS zusammenkommen, um einen guten Austausch untereinander und die reibungslose Bereitstellung der Lehrmaterialien sicherzustellen. Häufig werden in solchen Fällen im LMS der einen Hochschule Gast-Accounts für Studierende der anderen Hochschule erstellt. Darauf wurde aber in diesem Fall aus zwei Gründen verzichtet: Zum einen hätte sich ein erheblicher Aufwand seitens der FH Bielefeld ergeben (Überprüfung von Identitäten, Erzeugung und Löschung der Gast-Accounts); zum anderen wäre es für die Studierenden der TDU Istanbul ein Mehraufwand gewesen, Adressen und Anmeldeinformationen für zusätzliche Systeme zu verwalten und zwischen zwei Systemen zu wech-

seln. Als Alternativlösung hat das Projekt Digital Mobil @ FH Bielefeld den sogenannten E-Learning Community Server (ECS) genutzt, um festgelegten Teilnehmendengruppen aus dem Ausland Zugriff auf gemeinsame ILIAS-Kurse zu geben. Über die ECS-Schnittstelle können Studierende von anderen Hochschulen direkt über ihr heimisches LMS auf das ILIAS der FH Bielefeld zugreifen. Im Rahmen der vorgestellten Lehrkooperation konnten die türkischen Studierenden aus ihrer Moodle-Instanz auf das Bielefelder ILIAS zugreifen.

Beim ECS handelt es sich um eine Softwarelösung, die von der Universität Stuttgart entwickelt wurde, um die LMS-Instanzen von mehreren baden-württembergischen Universitäten zu vernetzen (BOEHRINGER & BERNLÖHR, 2014). Der E-Learning Community Server wird quelloffen zur Verfügung gestellt.⁸ In seiner Grundform kann er nur mit dem LMS ILIAS verwendet werden, es existieren jedoch Plugins für Moodle und StudIP.⁹

Ein wichtiger Vorteil der ECS-Plattform ist der automatisierte Austausch von Kursinformationen. Kurse im LMS ILIAS können den anderen an die Plattform angeschlossenen Hochschulen freigegeben werden. Daraufhin werden die Kursinformationen auf dem ECS gespeichert und dem LMS der Partnerhochschule bereitgestellt. In diesen wird dann ein Kurs erzeugt, der auf den ursprünglichen ILIAS-Kurs verlinkt.

Im Regelfall sind die Nutzerkonten für die Systeme einer Hochschule mit überprüften Identitäten verknüpft. Bei der Anmeldung über den ECS können Nutzerkonten auf Grundlage der geprüften Daten der Partnerhochschule erstellt werden. Solange der Datenintegrität der anderen Einrichtung vertraut wird, entfällt somit die Identitätsprüfung ebenso wie die Erstellung der Nutzerkonten. Der ECS garantiert, dass die Anmeldeanfrage tatsächlich von der verbundenen Hochschule stammt. Die Lösung wurde für das Modul Corporate Learning and Innovation erstmals an der

⁸ https://www.freeit.de/de/campusconnect_ecs/index.html.

⁹ <https://www.campusconnect.de/>.

FH Bielefeld umgesetzt und wird aktuell (Stand April 2021) für Kooperationen mit fünf weiteren ausländischen Hochschulen genutzt.

Da Studierende anderer Hochschulen auch andere LMS gewohnt sind und ein LMS gegebenenfalls nicht mehrsprachig vorliegt, sollten Hochschulen bei der Nutzung der Schnittstelle darauf achten, ob zusätzliche Unterstützung bereitgestellt werden muss. Das Projektteam von Digital Mobil @ FH Bielefeld hat Video-Tutorials¹⁰ für Studierende erstellt, in denen der Zugang zu und die Nutzung von ILIAS vorgestellt werden.

5 Kollaboratives Kursdesign

Neben der technischen Vorbereitung virtueller transnationaler Kurse muss auch geplant werden, wie die Kursinhalte vermittelt und der Austausch zwischen den Studierenden erfolgreich gestaltet werden soll. Da im Modul Corporate Learning and Innovation die Entwicklung von Soft Skills im Vordergrund steht, wurde darauf geachtet, früh ein Gruppengefühl zu erzeugen und den transkulturellen Austausch anzustoßen.

Das Modul begann mit einer virtuellen Kick-off-Veranstaltung zum Onboarding. Dabei stellten die beteiligten Lehrenden und Tutor*innen sich sowie die Kursstruktur und den Ablaufplan vor. Die Studierenden wurden gebeten, mit eingeschalteter Kamera an der Videokonferenz teilzunehmen, weil die Kommunikation hierdurch persönlicher und emotionaler ausfällt und analoger Face-to-Face-Interaktion am ähnlichsten ist (Reutner, 2012).

Nach dem Onboarding folgte eine Selbststudiumsphase, für die mehrere Videos produziert wurden. Alle Videos wurden so gestaltet, dass sie bei zukünftigen Durchläufen des Moduls wiederverwendet werden können. In einem Legevideo wurden „Spielregeln“ für die Teilnahme am Kurs veranschaulicht: Mit fünf klar

¹⁰<https://www.fh-bielefeld.de/medienportal/tag/7550?#!taggedMedia>.

definierten Handlungsanweisungen wurden die Studierenden zur aktiven und regelmäßigen Teilnahme sowie einem offenen und respektvollen Umgang miteinander aufgefordert.

Zur Selbststudiumsphase gehörten außerdem Videos, die den Studierenden einen Einblick in das Studierendenleben im jeweils anderen Land gaben. An der FH Bielefeld wurde bereits mehrere Monate vor Kursbeginn ein szenisches Video durch das Projektteam von Digital Mobil @ FH Bielefeld produziert, das Einblicke in den Studierendenalltag in Deutschland gibt.¹¹ Dabei wurden Stereotype gebrochen, um Generalisierungen vorzubeugen. Von der TDU wurde wiederum die türkische Perspektive in Form von Interviews vorgestellt. Da das Semester in der Türkei vier Wochen früher begann als in Deutschland, wurden die Videos in dieser Zeit produziert und die unterschiedlichen Semesterzeiten, die bei internationalen Hochschulkooperationen häufig ein Problem darstellen, produktiv genutzt.

In weiteren Videos erhielten die Studierenden eine Einführung in Grundprinzipien der Innovation und Innovationskompetenz. Außerdem wurden sie mit einem Tutorial in das Online-Planspiel TOPSIM¹², die Unternehmenssimulation, eingeführt. Die Lehrenden und ihre Tutor*innen hatten bereits zuvor eine Einführung erhalten, um die Studierenden bei Fragen und Problemen unterstützen zu können.

Es wechselten sich nach der Selbststudiumsphase inhaltliche Sitzungen mit Planspiel-Sitzungen ab, wobei die Studierenden regelmäßig einen Bericht über ihren aktuellen Planspielerfolg erhielten. Das Planspiel gamifizierte die Umsetzung der zuvor vermittelten Inhalte. Der Vergleich der Ergebnisse erzeugte Wettkampfgeist und wirkte als Motivator. Außerdem floss das Abschneiden im Planspiel in die Benotung ein.

¹¹ <https://www.fh-bielefeld.de/medienportal/video/Onboarding-for-Internationals/5b259dc97a9dd826b7ccc009c0d006ea>.

¹² <https://topsim.com/de/bildung/#planspiele>.

Den Abschluss des Moduls bildete eine Reflexionssitzung, in der die Ergebnisse aus dem Planspiel gemeinsam betrachtet und diskutiert wurden. Hierbei wurde insbesondere darauf Wert gelegt, den digitalen und interkulturellen Austausch zu reflektieren.

6 Fazit

Die Pilot-Durchführung des Moduls Corporate Learning and Innovation zeigt, welche Bedingungen erfüllt werden müssen, um eine digitale interkulturelle Lehrveranstaltung erfolgreich durchzuführen. Eine curriculare Verankerung ist für internationale virtuelle Lehrkooperationen zwar nicht zwingend notwendig; sie hilft aber dabei, gemeinsame Ziele zu vereinbaren, Verbindlichkeit zwischen den Partnerhochschulen herzustellen und technische, administrative und juristische Prozesse zu vereinfachen.

Voraussetzung für virtuelle Mobilität ist eine gemeinsame digitale Infrastruktur, weshalb die technische Realisierung des Projekts früh geklärt werden muss. Ein gemeinsames LMS erspart auf allen Seiten Aufwand und kann mit dem ECS umgesetzt werden. In die Nutzungsmöglichkeiten des LMS und weiterer technischer Infrastruktur müssen die Studierenden allerdings eingeführt werden, um diese optimal verwenden zu können. Insbesondere Video-Tutorials, tutorielle Begleitung und virtuelle Sprechstunden erwiesen sich im vorgestellten Modul als hilfreich.

Da bei interkulturellen Lehrveranstaltungen der aktive Austausch zwischen Studierenden im Vordergrund steht, sollte von Anfang an ein kollaboratives Kursdesign entwickelt werden. Wichtig hierbei ist, frühzeitig das Eis zwischen den Studierenden zu brechen, da der Gebrauch einer Fremdsprache und Erwartungen an länderspezifische Unterschiede kommunikative Hürden darstellen können. Diese können überwunden werden, wenn Kennenlernphasen eingeplant werden und Unterstützung durch Lehrende oder Tutor*innen angeboten wird. Ein langfristiges gemeinsames Projekt, das Kommunikation und Zusammenarbeit erfordert, regt den Aus-

tausch zwischen den Studierenden an und vermittelt tiefgehende interkulturelle Erfahrungen.

Auch Lehrende profitieren davon, in internationalen Lehrkooperationen mitzuwirken. Die an Corporate Learning and Innovation beteiligten Lehrenden haben ihre Erfahrungen mit türkisch-deutscher Zusammenarbeit vertieft und sind besser sensibilisiert für administrative und hierarchische Unterschiede. Gleichzeitig haben sie von gegenseitigem Expertenwissen und der Vernetzung in die Unternehmenswelt profitiert, die insbesondere in der Türkei stark ausgeprägt und fest in der Lehre verankert ist.

Virtuelle Mobilität ist mit Hürden verbunden, die sich allerdings gut adressieren lassen. Einmal gelöst, können die gefundenen Lösungen wiederholt und auf weitere Module oder Kurse übertragen werden. So können Hochschulen mit Angeboten zu virtueller Mobilität auch über die Zeit der Corona-Pandemie hinaus ihren Studierenden unkompliziert und kostengünstig Auslandserfahrungen ermöglichen. Corporate Learning and Innovation diene außerdem als Wegbereiter, denn für die Zukunft sind weitere gemeinsame Module geplant, bei deren Konzeption die Beteiligten von den bereits gesammelten Erfahrungen profitieren.

7 Literaturverzeichnis

Boehringer, D. & Bernlöhr, H. (2014). CampusConnect: An open-source initiative to connect Learning Management Systems. In *2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (S. 134–141). IEEE.

Bolten, J. & Berhault, M. (2018). VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. *Interkulturalität digital – Digitalisierung interkulturell, ibidem, Stuttgart.*

Eggers, B. & Hollmann, S. (2018). Digital Leadership – Anforderungen, Aufgaben und Skills von Führungskräften in der „Arbeitswelt 4.0“. In F. Keuper, M. Schomann, L. I. Sikora & R. Wassef (Hrsg.), *Disruption und Transformation Management* (S. 43–68). Wiesbaden: Springer Gabler.

Reutner, U. (2012). Das interkulturelle Potential digitaler Medien im historischen Vergleich. In U. Reutner (Hrsg.), *Von der digitalen zur interkulturellen Revolution* (S. 33–52). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Vriens, M., Van Petegem, W., Op de Beeck, I. & Achten, M. (2010). Virtual mobility as an alternative or complement to physical mobility. In *EDULEARN 2010. 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies* (S. 6695–6702). International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Autor*innen



Dr. Daniel KAPPE || Fachhochschule Bielefeld || Interaktion 1, D-33619 Bielefeld

<https://www.fh-bielefeld.de/digitalmobil>

daniel.kappe@fh-bielefeld.de



Prof. Dr. Natalie BARTHOLOMÄUS || Fachhochschule Bielefeld || Interaktion 1, D-33619 Bielefeld

<https://www.fh-bielefeld.de/digitalmobil>

natalie.bartholomaeus@fh-bielefeld.de



Felix BITTERER || Fachhochschule Bielefeld || Interaktion 1, D-33619 Bielefeld

<https://www.fh-bielefeld.de/digitalmobil>

felix.bitterer@fh-bielefeld.de



Vicky GROSSKREUZ || Fachhochschule Bielefeld || Interaktion 1,
D-33619 Bielefeld

<https://www.fh-bielefeld.de/digitalmobil>

vicky.grosskreuz@fh-bielefeld.de



Maximilian KÖSTER || Fachhochschule Bielefeld || Interaktion 1, D-
33619 Bielefeld

<https://www.fh-bielefeld.de/digitalmobil>

maximilian.koester@fh-bielefeld.de

Annika BOENTERT^{1, 2} & Petra PISTOR³ (Münster)

Turning digital in international training programmes: Chances, Challenges & Perspectives

Abstract

Teaching and learning in international and thus intercultural contexts places special demands on the conception of trainings. The same holds true for online or distance learning. Taken together, both factors – training in an intercultural *and* online context – pose specific didactic and technical challenges. Against the background of the COVID-19 pandemic all international training programmes under the umbrella of the Higher Education Management Programme at FH Münster – University of Applied Sciences had to be held online. In the article on hand we share our experiences with online training for actors in the higher education area from developing and emerging countries and discuss its specific demands along the lines of common criteria for effective learning.

Keywords

online training, international, developing countries, criteria for effective teaching

¹ Both authors contributed equally.

² email: annika.boentert@fh-muenster.de

³ email: petra.pistor@fh-muenster.de



1 Introduction

Besides all its terrible effects, the COVID-19 pandemic has also created positive momentum. It very quickly made visible the hitherto unsuspected possibilities of digital exchange in international cooperation in general and in the field of international teaching, training and consultancy in particular.

Since 2016, the Wandelwerk, the Centre for Quality Assurance and Enhancement at FH Münster – University of Applied Sciences, has been sharing its expertise in the areas of higher education management, quality management and internationalisation under the umbrella of the Higher Education Management Programme (HEM Programme).⁴ Currently the focus is on training and consultancy services for actors in the higher education sector in emerging and developing countries in Africa and Central Asia. In view of the COVID-19 pandemic, we had to switch our activities to online formats quickly and without the possibility of prior thorough reflection.

Specifically, we are talking about five learning units dealing with Quality Management in Higher Education, that were all embedded in longer-term training courses. The courses, originally planned as two-day to one-week face-to-face workshops (3 in Africa, 2 in Central Asia), were to a large extent about the participants learning from the expertise and experiences of other participants through exchange. The target groups from both regions were characterised to varying degrees by the fact that they are less accustomed to self-organised learning than participants from European countries and by the fact that the technical infrastructure that allows for trouble-free synchronous online work was not available to a sufficient extent. Apart from that, all courses had in common that little time was available for the development of comprehensive asynchronous teaching and learning material. These framework conditions contributed to the courses being implemented as a mix of asynchronous and synchronous learning elements, with a preference for simultaneous cooperation. In the following, we would like to share our experi-

⁴ <https://en.fh-muenster.de/hem>

ences with the new setting and systematically analyse opportunities and challenges, resulting in recommendations for this field of work.

2 Chances

In the area of capacity building in the higher education sector “going online” provides many opportunities:

- Saving costs: If neither participants nor trainers have to travel, costs are saved and the carbon footprint is reduced. Even if we set off costs for hardware, software and the development of participants’ digital literacy, online training will be the more cost-effective option in the long run. More funding remains for further training activities to reach a broader audience, thus eventually contributing to a higher educational equity.
- Acceleration of processes: Online meetings can take place more frequently than long-distance travel. In our trainings, the coordination in the run-up to the workshops with international partners was not only faster but also more productive online.
- Sustainability of networks: It may be more difficult to build a professional network online, but maintaining one is easier – a positive effect for those trainings that aim at the establishment of professional networks by the participants.
- Distribution of work and qualification of own team members: In online settings, it is much easier to involve several trainers including new colleagues who can be introduced step by step to the new task without travel.

We do not want to say that face-to-face meetings are superfluous – quite the opposite. We are also aware that depending on the level of development of a target country and the topic the possibilities vary. Nevertheless, the partial replacement of face-to-face training with online elements can help training providers to reap the benefits (BRUHN, 2017).

3 Effective distance learning

In order to systematically analyse the challenges of our new international online-training programmes, we will consider five criteria for effective learning that have been elaborated and analysed in various scopes by e. g. SLAVIN, 1995; BROPHY, 2009; HELMKE, 2015, p. 168–271, and MEYER, 2017, p. 23–132:

- time on task, i. e. the time effectively used for learning activities;
- appropriateness of goals and teaching methods;
- clarity of goals, structure, content and tasks;
- supportive classroom climate and
- individual guidance and feedback.

3.1 Sufficient time-on-task

A major precondition for effective learning is sufficient time actively spent by a learner on a given task (SLAVIN, 1995; MEYER, 2017, p. 39–46; BROPHY, 2009, p. 10–12). Even in face-to-face trainings, this so called time-on-task usually is much shorter than the time allocated for a workshop. The time-on-task will, be reduced, e. g. if the trainer and/or the participants arrive late or if organisational questions have to be answered during a session. In an intercultural online training, these challenges remain. However, time-on-task might be facing some additional hurdles in this context:

First, it might be difficult to reconcile different time zones of the participants and trainers. Second, integrating late-coming participants may be particularly challenging, because late-comers may miss important technical introductions offered at the beginning of an online session. Third, in an online scenario time-on-task depends on the technical infrastructure as well as on the digital literacy of participants and trainers. If weaknesses occur here, both aspects tend to reduce the time available for work on a given task.

In international settings, the language of instruction most of the time is not the native language of participants nor trainers. In contexts where video transmission

must remain switched off due to poor internet connection, comprehension difficulties may be amplified due to a lack of lip synchronisation and facial expression. Moreover, to prevent digital eye strain, in a simultaneous learning scenario, shorter sequences and frequent breaks are needed, again leading to a significant reduction of time for joint learning activities. Last but not least, if participants take part in an online workshop from their workplace or by using their private mobile phones, they run a greater risk of interruption and distraction.

As the time spent on learning activities is one of the basic conditions for effective competence acquisition, the aforementioned aspects deserve thorough consideration by careful scheduling – including time for technical explanations, additional breaks and buffers to cope with connectivity or language problems.

3.2 Realistic goals and appropriate teaching methods

International online trainings do not make an exception with regard to the demand for constructive alignment (BIGGS, 1996): Regardless of the medium, teaching and learning scenarios still have to be derived from the intended learning outcomes (ILOs), i. e. the knowledge and skills a learner shall possess after completion of a learning unit (ANDERSSON & GRÖNLUND, 2017). Thus, switching to a digital setting first means to rethink the goals. The reduction of net time-on-task due to the aforementioned challenges, in many cases should entail a reduction of expectations, especially for the synchronous phases of the training. On the other hand, new goals like fostering digital literacy or familiarising participants with new methods of learning could be addressed explicitly. For example, self-study demands a learner's self-organisation skills. This cannot be expected without restrictions from participants who are used to a teacher-focussed instruction, who are not familiar with digital settings and whose internet connection may be poor (which prevents downloading or streaming material).

This reminds us of the necessary adaptation of goals and of the choice of appropriate teaching methods – appropriate in relation to the ILOs, to the individual pre-conditions of the participants, and to the specific challenges of distance learning

(KIM & BONK, 2006). Reading material or watching a screencast can never replace group work or other interactive scenarios. Depending on the goals, the participants will need opportunities to discuss, to practise and to apply what they have learned (BROPHY, 2009). Thus, also in an online setting, sufficient opportunities for project work and peer consultation or for the exchange of good practice from the own working context of participants should be included. Engaging participants in stimulating, critical discussions is a very important approach to construct content-related understanding (BROPHY, 2009). But initiating and moderating a discussion is not as easy in a video conference as in a real classroom, especially if video streaming has to remain switched off due to poor connection. Nevertheless, it is important that the participants relate to each other, for example by reacting to contributions in a forum or by having to answer questions in the chat etc. Apart from this, clearly structured rules for contributing to a discussion are very helpful here.

3.3 High clarity of goals, structure, content and tasks

Apart from the definition of realistic goals and the choice of competence-oriented didactic settings, clarity is one of the most important criteria for effective learning (HELMKE, 2015). Learning processes are more effective, if students know where they are heading to. Therefore, clear information about the intended outcomes – of the whole training and of each session – is of high relevance. In addition, the somewhat greater difficulty to ask questions in online formats increases the importance of clear tasks and a reliable timetable (when to be back after breaks, for example). Of course, clarity still should come along with a certain flexibility: If necessary, a schedule should be adapted to the participants' needs. These changes again have to be communicated very clearly in an online workshop, since – different from a face-to-face situation – the trainer may not be available for organisational questions during a coffee break.

The necessity of a clear structure does not only apply to the agenda, but also to the learning process and the input provided (e. g. MEYER, 2017). In a digital setting, aspects have to be considered that do not arise in this form in face-to-face trainings.

Online, most of the time information is provided by presenting Powerpoint slides via screen sharing or in the form of screencasts (video recording of a presentation with accompanying audio) to be worked on asynchronously. Especially in international settings, participants quite often join video conferences using their private mobile devices: E-learning thus turns to mobile learning (KOOMSON, 2018), making it necessary to adapt design and font size of presentations. In addition, if a screencast only contains a recording of the presentation and audio (i. e. no video of the presenter), special attention must be paid to the visual preparation of the content. Without the liveliness that a real speaker brings, a non-animated Powerpoint presentation soon can become boring to watch.

3.4 Supportive classroom climate

In many studies, the classroom climate has proved to be one of the main factors influencing students' learning outcomes: „Students learn best within cohesive and caring learning communities.“ (BROPHY, 2009, p. 8).

For professional trainings, this means that participants need to feel free to ask questions and to share sensitive examples from their own work context. This is even more important in intercultural settings, where the notion of losing one's face may differ and the importance of the concept of being a team or a “family” may be of different importance. And it is particularly true for our HEM programme, where topics are approached with a high (peer) consultancy component. Such a trust-based atmosphere can be created more easily in face-to-face settings, where there are usually more opportunities for informal exchanges during breaks. Therefore, apart from the highly important personal attitude of the trainers towards the learners, specific methods should be used in order to support the development of a “caring learning community”. For example, group work in a breakout session may be combined with a task that helps the participants to get to know each other better. And, as already reported for other online learning activities in Africa (MPUNGOSE, 2020), social media or messenger services like Facebook groups and WhatsApp were highly accepted tools to stay in touch during our trainings, despite the known points of criticism related to questions of data protection.

3.5 Individual guidance and feedback

The importance of improvement-oriented feedback was one of the key findings of Hattie's study on visible learning (HATTIE, 2012, e. g. p. 18–20, 134–136). This also holds true for professional trainings. Homework or group work has to be appreciated and constructively criticised (BROPHY, 2009, p. 22) – in a virtual setting as well as in a real classroom. However, due to the usually more limited time in a digital workshop, the necessity of individual feedback should be considered explicitly.

First, enough time for the exchange of feedback must be factored in. Apart from that, it may be more difficult in an online setting than in a face-to face workshop to observe ongoing group processes: You cannot walk around from one group table to another if the participants are meeting in virtual spaces. Of course, some video conference tools offer the opportunity to hop in and out of group spaces. However, this may cause more distraction for the ongoing group process than the listening with some physical distance in a real on-site training. And, in synchronous meetings, it might be adequate to shift feedback exchange to an extra meeting or to a written form etc. in order not to have the whole group listening.

4 Recommendations

Summing up our experiences, we would like to share seven recommendations for international online trainings:

- **Realistic scheduling:** Take into account that synchronous meeting time may be reduced significantly by technical introductions, weak connectivity and the need of shorter sequences and frequent breaks. Allow enough time for participants to work on asynchronous learning material, factor in time for the trainer to remind participants about deadlines and offer e-mail support.
- **Appropriate goals:** If time is reduced, goals have to be adapted. Also, expectations with regard to the intended learning outcomes need to be adjusted, if the participants are not familiar with digital media.

- **Variety of teaching methods including asynchronous and synchronous elements:** One criterion for effective learning is a certain variety of teaching methods, with all tasks aligned to the intended learning outcomes. With regard to self-study, we want to emphasise that some participants may need additional instructions to work through uploaded material. However, material offered for asynchronous preparation – if combining relevant content with an attractive design – can be helpful, if poor internet connectivity hinders fluent web conferences.
- **Choice of tool:** We recommend to focus on a small number of tools, easily available and easy to use. All applications should allow participation from mobile phones and older devices with limited storage capacities and the tools must comply with the relevant data protection regulations.
- **Technical onboarding:** In order to minimise technical barriers, especially with participants, who are not too familiar with digital formats and written instructions, a specific online onboarding will be very helpful.
- **Teambuilding and Networking:** The learners should be given the opportunity to get to know each other online so that a basis of trust can be created for the intended cooperation. A good start are introductory phases, in which the tasks are designed so simply that all participants can take part directly. In this phase of online socialisation, rules for joint interaction should be agreed on like commitment, punctuality, feedback rules or speaking rights. This phase forms the basis for the development of the participants’ “online identity” and determines whether they feel comfortable in a learning group (SALMON, 2013, pp. 56–63). Here, shorter synchronous meetings and communication in a forum or messenger services (WhatsApp, Threema etc.) can be very helpful, if all participants agree taking into consideration data protection.
- **Feedback sessions:** In order not to neglect the important feedback in online training, it is advisable to schedule separate, shorter meetings in smaller groups for feedback on multiplication projects or group work, or to offer written feedback if synchronous meetings are not possible.

- **Funding:** If possible, additional funding for infrastructure should be included in the calculation for a training, e. g. for the purchase of data-bundles in grant applications.

5 Conclusion

Our reflection shows that digital trainings in an international context are more than just an inevitable evil, brought over us by COVID-19. They provide many opportunities. However, certain technical and didactic challenges have to be considered if these virtual distance-learning scenarios still should meet the criteria for effective learning.

The recommendations were derived from our experience in trainings with participants from Central Asia and African countries. From a scientific point of view, the question remains, whether the criteria for effective teaching (and learning) that we have used for this article in fact are universal. BROPHY (2009, p. 33) mentions that he based his recommendations on studies conducted in the USA, Canada, Western Europe and Australia. Thus, he could not be sure whether his findings also apply to other countries and cultures. However, during our trainings we did not find a clue that the criteria themselves are under doubt in an international online setting. The diversity of our participants' competence profiles may be higher than in a national training and the previous knowledge (for example the digital literacy) may be different from what we would expect from a group of participants from the countries Brophy refers to. However, the participants of our international trainings seem to have benefitted from the abovementioned recommendations based on the common criteria for effective teaching.

6 References

- Andersson, A. & Grönlund, Å.** (2017). A Conceptual Framework for E-Learning in Developing Countries: A Critical Review of Research Challenges. *The electronic Journal of information systems in developing Countries*, 38 (8), 1–16.
- Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–364.
- Brophy, J. E.** (2009). *Teaching*. Chicago: International Academy of Education and the International Bureau of Education.
- Bruhn, E.** (2017). Towards a Framework for Virtual Internationalization. *The Journal of Distance Education*, 32 (1), 1–16.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Helmke, A.** (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kim, K.-J. & Bonk, C. J.** (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says ... A survey substantiates some ideas about online learning and refutes others. *Educause Quarterly*, 29 (4), 22–30.
- Koomson, W. K.** (2018). *Mobile Learning: Application of Whatsapp Messenger as a learning tool in a university distance learning program in Ghana*. Oyibi: International Association for Development of the Information Society. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600588.pdf>
- Meyer, H.** (2017). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen (15. ed.).
- Mpungose, C. B.** (2020). Emergent transition from face-to-face to online learning in a South African University in the context of the Coronavirus pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7 (113). Available at: <https://www.nature.com/articles/s41599-020-00603-x>
- Salmon, G.** (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. London & New York: Routledge.

Salvin, R. E. (1995). A Model of Effective Instruction. *The Educational Forum*, 59 (2), 166–176.

Authors



Prof. Dr. Annika BOENTERT || FH Münster – University of Applied Sciences, Wandelwerk – Centre for Quality Assurance and Enhancement || Johann-Krane-Weg 21, D-48149 Münster

<https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/>

annika.boentert@fh-muenster.de



Petra PISTOR || FH Münster – University of Applied Sciences, Wandelwerk – Centre for Quality Assurance and Enhancement || Johann-Krane-Weg 21, D-48149 Münster

<https://www.fh-muenster.de/wandelwerk/>

petra.pistor@fh-muenster.de

Laurenz VOLKMANN¹ (Jena)

Internationalisierung der Lehramtsausbildung: Neue Optionen durch digitale Formate

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Best-Practice-Beispiel eines Internationalisierungsprojekts skizziert, welches im Sinne des Change Managements neue digitale Optionen der Internationalisierung initiiert und gestaltet. Konkret beschrieben werden Rahmenbedingungen, Herausforderungen an Anpassungen und Veränderungen sowie strukturbildende Parameter eines Projekts, welches Lehramtsstudierenden ermöglicht, an ausgewählten Online-Seminaren ausländischer Hochschulen erste Erfahrungen im Bereich internationaler Lehramtsausbildung zu sammeln. Der Beitrag regt an zur Erprobung ähnlicher Optionen im Kontext digitaler, hybrider und analoger Lehr-Lern-Formate.

Schlüsselwörter

Internationalisierung des Lehramts, Lehramtsausbildung, digitale Bildung, Online-Seminare, digitale Lehr-Lern-Szenarien

¹ E-Mail: l.volk@uni-jena.de



Internationalisation of teacher education: New options with online courses abroad

Abstract

This paper describes a best practice example of an internationalisation project. In line with the tenets of change management, new digital options for internationalisation were implemented. This paper outlines the basic parameters of the challenge of adapting a well-established internationalisation project to enable students to participate in a selection of online courses abroad, where students gain initial experiences in the field of international teacher education. The experiences described offer suggestions for implementing similar teaching/learning formats in digital, hybrid and analog settings.

Keywords

internationalisation of teacher education, teacher education in German-speaking countries, digital education, online courses, digital teaching/learning settings

1 Problemfeld Internationalisierung des Lehramts

Die Forderung nach einer intensiveren Internationalisierung der Lehramtsausbildung ist in den letzten Jahren nicht nur zum Allgemeinplatz bildungspolitischer Debatten geworden. Das Thema wurde zudem auf mehreren Fachtagungen (u. a. Universität Göttingen 2016; Universität Jena 2016; Universität Freiburg 2019; Universität Erlangen-Nürnberg 2020; vgl. vor allem DAAD, 2019; EHRHARD & VOLKMANN, 2018) und in Proklamationen wie Publikationen der Kultusminister- wie der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. bspw. STIFTERVERBAND, 2015; KMK, 2017) stark diskutiert. Es wurde u. a. in einem Themenheft mit dem Schwerpunkt Internationalisierung in der Zeitschrift Journal für LehrerInnenbildung (2017) aufgegriffen, in zwei Sammelbänden eingehend in seiner Dringlich-

keit vorgestellt (KRICKE & KÜR TEN, 2015; FALKENHAGEN et al., 2019) und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) durch ein speziell für das Lehramt aufgelegtes mehrschichtiges Förderprogramm („Lehramt International“, DAAD, 2019) unterstützt.

Deutlich und wiederholt zeigte sich dabei die dringende Forderung, auch in dem stark von föderalen bildungspolitischen Interessen geprägten deutschen Lehrerbildungssystem den zunehmenden Mobilitätsansprüchen und komplexen multikulturellen Lebens- und Arbeitskontexten des 21. Jahrhunderts zu entsprechen (vgl. bspw. KMK, 2017). Zudem zeigen bisher bekannte Studien, dass Auslandserfahrungen im Lehramtsstudium positive Effekte auf die Persönlichkeitsbildung künftiger Lehrkräfte bewirkten. Dies bezieht sich vor allem auf für das spätere professionelle Wirken wesentliche Faktoren wie Offenheit, Selbstbewusstsein, Flexibilität und gesteigertes Interesse für neue kulturelle Kontexte (vgl. ZIMMERMANN & NEYER, 2013; LEUTWYLER, 2014; KRICKE & KÜR TEN, 2015).

Die stete Diskussion zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung fokussiert u. a. folgende, hier kurz mit Lösungsansätzen genannte Themenkomplexe (vgl. eingehender KNIGHT, 2004; FALKENHAGEN et al., 2019):

- (1) Die Verflechtung von Internationalisierungsprozessen at home und abroad – das verlangt eine integrative Gesamtstrategie der jeweiligen Hochschule (HRK, 2013).
- (2) Die Flexibilisierung der Curricula sowie der universitären Anerkennungspraxis – das wird durch stärker systematisierte und digital umgesetzte Lösungen bewirkt.
- (3) Die Internationalisierung der Curricula – und damit insgesamt eine föderale Eigenheiten transformierende Ausrichtung der Lehramtsausbildung, orientiert an internationalen Standards und Schwerpunkten.
- (4) Das Schaffen von Mobilitätsfenstern für Auslandspraktika sowie Anreiz- und Verpflichtungssystemen – wobei vor allem flexible Ansätze effektiv wirken (GRIMM, 2017).

(5) Die strategische Entwicklung von strukturierten Förderungsmodellen, die Eigeninitiative mit einbeziehen – insbesondere sollten Kooperationsmöglichkeiten aller Stakeholder gezielt unterstützt und gefördert werden (GRIMM, 2017).

(6) Der strategische Aufbau stabiler Bildungsk Kooperationen und nachhaltiger Begleitkonzepte – dabei hat sich das Ideal einer gezielten, auf nachhaltige Kooperationsverbindungen ausgerichteten Strategie als sinnvoll erwiesen (GRIMM, 2017).

(7) Die fortgesetzte Dissemination von übertragbaren Best-Practice-Modellen – mit dem Ziel, Studierende für den Auslandsaufenthalt zu motivieren (EHRHARDT & VOLKMANN, 2018).

(8) Die Messung des mehrdimensionalen Kompetenzzuwachses bei Studierenden – weiterhin besteht großer empirischer Forschungsbedarf etwa zum Bereich des interkulturellen Kompetenzzuwachses und Fragen der internationalen Vergleichbarkeit berufsvorbereitender Ausbildung (GRIMM & VOLKMANN, 2018).

2 Konkrete Lösungswege

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurden in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) zwei Musterprojekte umgesetzt, die bewusst von Beginn an digitale Optionen mit integrierten.² Seit 2015 gelang es dem BMBF-geförderten Projekt „Praxissemester im Ausland“ ein nun etabliertes Netzwerk von Partnerschulen für Lehramtsstudierende mit entsprechenden Werbungs-, Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln (GRIMM, 2017). Komplementiert wird dieses Drittmittelprojekt seit 2019 durch das mit DAAD-Mitteln getragene Projekt IDEAS („Interkulturalität & Diversität erfahren durch Auslandsstudien“), welchem Finanzierungsmittel für physische Mo-

² Ich bedanke mich für konzeptuellen Input bei den Beteiligten: Dr. Nancy Grimm, Susann Ehrhardt, Sophie Elly Ewers, PD Dr. Karin Kleinespel, Sieglinde Spath.

bilität für Dozierende und Studierende im Bereich der Lehramtsausbildung zur Verfügung stehen (DAAD, 2019).

Grundsätzlich zielen beide Modellprojekte darauf ab, den von deutschen Universitäten häufig strikt vordefinierten Anforderungen bei Schulpraktika wie Fächermodulen zu entsprechen. Exemplarisch wurden u. a. bei Anerkennungsverfahren digitale Unterstützungs- und Systematisierungsmaßnahmen eingesetzt.

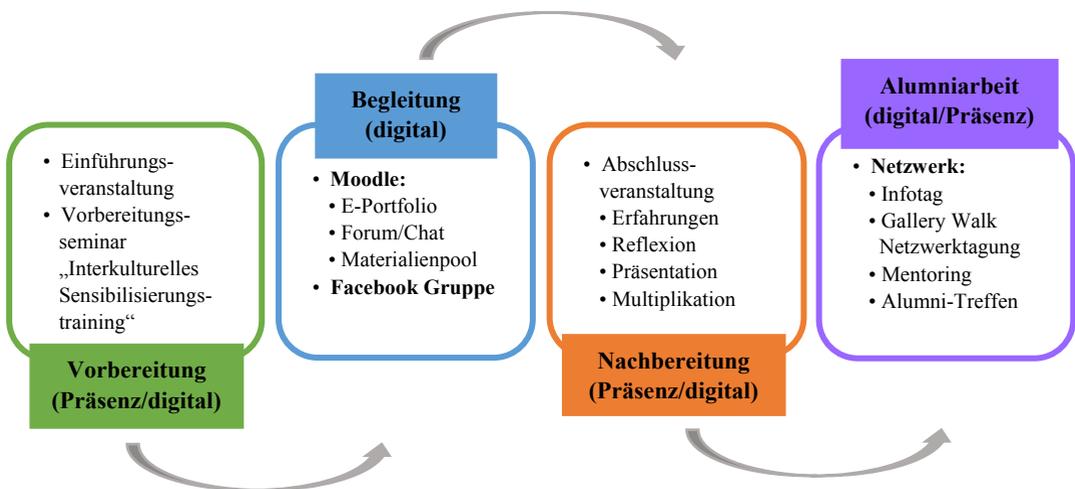


Abb. 1: Analoge und digitale Organisationsstrukturen von Praxissemester und Studium im Ausland

Dabei wurde, nach wissenschaftlicher Literatur (HORNBERG, 2010; HUNTER et al., 2014; KRICKE & KÜRTEEN, 2015; GRIMM, 2017), evident, dass die erwünschte mehrdimensionale Kompetenzentwicklung der Studierenden in Bereichen des Umgangs mit Interkulturalität, Diversität, Heterogenität sowie Globalem Lernen nur durch ein durchdachtes und nachhaltig implementiertes Begleitkonzept erreichbar ist, welches analoge mit digitalen Elementen verschränkt. Dieses beinhaltet kultursensibi-

lisierende Vorbereitungssitzungen und teilweise virtuell ausgetragene Begleitformate. Neben der medialen Vernetzung universitätsinterner Akteure mit denen der Zielschulen bzw. Zieluniversitäten gehört hierzu auch eine geleitete „Aufarbeitungsphase“, die erworbene Erfahrungen reflektiert (GRIMM, 2017). Diese Strukturverschränkungen sowie der Programmaufbau sind in der obigen Abbildung dargestellt.

3 Change Management in Zeiten der Corona-Pandemie

Die abrupt einsetzenden Beschränkungen von physischer Mobilität im Frühjahr 2020 trafen beide Projekte schwer. Studierende im Praxissemester an einer ausländischen Schule mussten teilweise überstürzt zurückkehren und unvorbereitet einen Praktikumsplatz im Thüringer Ausbildungssystem finden. Noch schwerwiegender waren die Folgen für das vom DAAD geförderte Programm IDEAS („Lehramt international“): Dort mussten für das Jahr 2020 (und einen Großteil des Jahres 2021) sämtliche physische internationale Austauschprogramme, wie ein Dozierendenaustausch, die Kick-off-Veranstaltung und eine Summer School, kurzfristig abgesagt werden. Am schwerwiegendsten betrafen die Mobilitätseinschränkungen die Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten. Alle aufwändig für Stipendien ausgewählten Studierenden mussten ihren Auslandsaufenthalt absagen. Wie auf Nachfrage beim DAAD und bei anderen am Projekt „Lehramt.international“ beteiligten Universitäten deutlich wurde, betraf dieser Mobilitätsausfall alle Projektbeteiligten. Dieser Situation wurde im Frühjahr und Sommer zunächst mit Krisenverwaltung bzw. -management begegnet. Erst nach internen Diskussionen innerhalb der Projektgruppe und VertreterInnen des Internationalen Büros konnte auf der Basis eigener Erfahrungen mit digitalen Lehr-Lern-Formaten³ und nach Ab-

³ In den Fächern des Lehramts wurde zum größten Teil auf digitale Lehrformate umgestellt. An der Universität Jena wurde so vor allem mit Zoom-Sitzungen sowie Moodle-Plattformen unterrichtet, vgl. hierzu u. a. VALLASTER & SAGEDER (2020).

stimmung mit den ausländischen Partnern sowie mit Unterstützung des DAAD das Change Management angegangen werden (DOPPLER & LAUTERBURG, 2008). Dieses machte aus der Not eine Tugend: Es wurden bekannte Vorteile der digitalen Lehr-Lern-Kontexte ausgeschöpft, um die Lehramtsausbildung weiter zu internationalisieren. Durch die Unmöglichkeit der Teilnahme an analogen Seminaren ausländischer Universitäten ab dem Sommersemester 2020 wurde mit Beginn des Wintersemesters 2020/21 die Option „Online-Seminare abroad“ bzw. für das Praxissemester eine rein digital gestützte Begleitung des Auslandsaufenthalts entwickelt. Von Beginn an sollten die hierbei konzipierten und implementierten Ansätze nicht als kurzfristige Ad-hoc-Problembehandlung verstanden werden, sondern auch für die Zeit nach der Covid-19-Pandemie Möglichkeiten der digitalen und hybriden akademischen Ausbildungs- und Austauschstrukturen aufzeigen (vgl. VALLASTER & SAGEDER, 2020).

Als Positivum von digitalen Lehr-Lern-Szenarien wurde dabei erkannt, dass diese bei optimaler Ausrichtung höhere Flexibilität, individuellere Betreuung und Einbezug von heterogenen, hier auch multinational bestimmten Lernergruppen ermöglichen (vgl. KMK, 2017; TALMAN & SCHILOW, 2020; VALLASTER & SAGEDER, 2020). Zudem erlauben sie, räumliche Distanz zu überwinden, und erscheinen so für internationale Projekte von besonderem Interesse. Darüber hinaus besteht für Lehramtsstudierende die Chance, erste Erprobungen mit den Elementen digitaler Lehr-Lern-Szenarien als Grundlage für ihre eigene spätere Lehrtätigkeit zu erleben. Für das Projekt „Online-Seminare abroad“ im Lehramtsstudium konnten von August 2020 bis Winter 2020/21 insgesamt ca. 40 Studierende an unterschiedlich strukturierten Seminarformaten teilhaben (siehe unten). Dabei begegneten der Projektleitung und -koordination erhebliche organisatorische und logistische Herausforderungen, von denen die zehn bedeutendsten Faktoren im Folgenden mit Blick auf Best-Practice-Hinweise für ähnliche Vorhaben gelistet sind. Das verdeutlicht den Erfolg von flexiblen, studierendenorientierten und zwischen den AkteurInnen vermittelnden Lösungsansätzen:

1. Es ergibt sich grundsätzlicher Veränderungs- und Anpassungsbedarf bei inhaltlichen und thematischen Rahmungeben von digitalen und hybriden Internationa-

lisierungsprogrammen gegenüber Projekten physischer Mobilität. Insbesondere musste die von „IDEAS“ ursprünglich fokussierte „Diversität“, aktuelles Kernthema der Lehrerbildung, im Sinne einer „prozessorientierte[n] Steuerung“ (DOPPLER & LAUTERBURG, 2008, S. 178) flexibilisiert und modifiziert verstanden werden. Diese wurde nun vor allem im erweiterten Sinn mit besonderem Akzent auf digitale und teledistante Faktoren begriffen.

2. Zugleich musste und konnte das zunächst auf eine definierte Auswahl von vier Zielländern bzw. sechs Partneruniversitäten zentrierte Austauschprogramm gemäß der Mobilitätsbeschränkungen, den digitalen Angeboten sowie den sich ändernden Rahmenbedingungen angepasst werden. So entstanden besonders im Herbst 2020 neue Vernetzungen.

3. Von Beginn an wurden klare und realistische Ziel- und Leistungsfestlegungen zur Entlastung der Projektkoordination definiert. Es stellte sich insbesondere die innovative und pionierartige Herausforderung, digitale Lernveranstaltungen an ausländischen Universitäten den deutschen Modulen anzupassen. Als arbeitsintensiv erwies sich weiterhin die komplexe Anmeldung deutscher Studierender für Online-Seminare im Ausland, welche mancherorts ein Novum darstellte. Entsprechend musste die Zahl der Partner an allen Universitäten begrenzt bleiben.

4. Gleichzeitig erwies sich eine breite Palette von digitalen Werbemaßnahmen als erfolgreich. Diese erstreckten sich von Neugestaltungen der Homepages der Projekte über die Arbeit mit digitalen Informationskanälen der Universität und des Internationalen Büros, Beiträgen in Lehrveranstaltungen bis zur Nutzung sozialer Netzwerke der Fachschaften für Lehramtsfächer und digitaler Flyer.

5. Deutlich wurde im Prozess, dass gerade digitale Austauschformate im internationalen Kontext besonders strukturierte und zum Teil routinierte Verfahrens- und Kommunikationselemente benötigen (DOPPLER & LAUTERBURG, 2008, S. 121, 174). Hier sind vor allem regelmäßige Treffen für Feedback, Informationsaustausch und detaillierte Strategieplanung nötig, um die fehlenden spontanen Kommunikationssituationen auszugleichen.

6. In diesen digitalen Informations- und Planungstreffs stehen insbesondere Fragen zur dynamischen Zusammenarbeit mit Beteiligten der eigenen sowie der Partneruniversitäten im Vordergrund. Fokussiert wird die Vermittlung zwischen den Wünschen und Vorstellungen der eigenen Lehramtsfächer und den Angeboten ausländischer Partner, um geeignete Programme zu entwickeln (JONES et al., 2016; GRIMM, 2017).

7. Gleichfalls sind strukturelle und logistische Herausforderungen des veränderten Anforderungsprofils zu berücksichtigen (DOPPLER & LAUTERBURG, 2008, S. 80). Dies betrifft unterschiedliche Parameter wie Zeitverschiebung bei Seminarsitzungen, Anmeldungsvoraussetzungen, Anmeldungs- und Zahlungsmodalitäten, technische Voraussetzungen, Seminarsprachen usw.

8. Die Auswahl der Studierenden für die Online-Seminare richtet sich nach ähnlichen Kriterien wie die der Auswahl von Auslandsstipendien (DAAD, 2019). Zu berücksichtigen sind allerdings auch zeitliche Bedingungen, da Seminare im Ausland meist nicht konform mit deutschen Vorlesungszeiten getaktet sind und veränderte Prüfungsmodalitäten aufweisen. Hierbei sind die sonstigen Studienkontexte der jeweiligen KandidatInnen schon bei Bewerbungs- und Auswahlverfahren zu berücksichtigen.

9. Da bei „IDEAS“ nicht alle Finanzmittel ausgegeben werden konnten und diese nun teilweise für Online-Seminare zur Verfügung standen, wurden die Teilnehmenden im Wintersemester 2020/21 finanziell unterstützt. Mit Fragebögen erhoben sie als Hilfskraft zahlreiche Daten und standen zum Erstellen von Werbematerial für künftige Online-Seminare abroad zur Verfügung. Ob auch in Zukunft eine geringfügige finanzielle Förderung der Beteiligung an diesen Seminaren erfolgt, wird innerhalb des Projekts kontrovers diskutiert.

10. Schließlich werden ab Frühjahr 2021 die umfangreich von den MitarbeiterInnen erhobenen quantitativen und qualitativen Daten zu verschiedenen Aspekten des Projekts ausgewertet, besonders bezüglich Fragen der Organisation, der Passung, des Mehrwerts für das Lehramtsstudium sowie der Möglichkeit interkultureller Begegnung im digitalen Raum.

4 Neue Herausforderungen – neue Formate

Bis zum Winter 2020/2021 haben etwa 40 Studierende an unterschiedlich strukturierten lehramtsrelevanten Seminaren an Universitäten in Irland, Ungarn, Georgien, Russland, Israel, Argentinien und Kanada teilgenommen. Das bisherige, noch nicht komplett ausgewertete Feedback lässt große Motivation und hohes Engagement erkennen. Die Studierenden erkannten den Leuchtturm-Charakter des innovativen Projekts auch als zukunftsweisenden Ansatz. Alle Beteiligten – Studierende, Organisatoren und Dozierende der eigenen wie ausländischen Universitäten – begrüßten den Lösungsweg, die Covid-19-Krise als Chance zur umfassenden Erprobung digitaler Optionen des interkulturellen akademischen Wissensaustauschs zu erkennen: Erste Einblicke in die Daten lassen vermuten, dass der Austausch zwischen den internationalen Studierenden wohl eine Form der interkulturellen Begegnung ermöglicht. Diese bezieht sich vor allem auf Organisationsstrukturen, Bildungsperspektiven und Vermittlungsmodi, speist sich aber auch aus unterschiedlichen Kommunikationsformen und Präsentationskulturen. Welche Rolle hierbei der Einsatz verschiedener Lernplattformen, sozialer Medien und Netzwerke sowie unterschiedlicher Sozialformen im Seminar spielen, wird derzeit von den Mitarbeiterinnen Silke Braselmann und Sophie Elly Ewers untersucht.

Darüber hinaus wurden auch bisher noch kaum identifizierte digitale Ansätze für geregeltere und systematisierte Anerkennungsverfahren von ausgewählten Modulen bzw. Lehrveranstaltungen aufgezeigt. Langfristig können Online-Seminare abroad verstärkt als niedrighschwellige Ansätze der Internationalisierung zum Tragen kommen. Sie erweisen sich dabei als mehr als nur internationaler „Appetithapfen“ im üblichen Kontext von Lehrveranstaltungsangeboten und können als „Türöffner“ für Internationalisierungsbewegungen dienen oder gar integraler Bestandteil einer Lehramtsausbildung werden. Dafür bedarf es, wie verdeutlicht, einer langfristig eingerichteten zentralen Koordinationstelle, welche die diversen, zeitintensiven organisatorischen Maßnahmen übernimmt (vgl. GRIMM, 2017).

Online-Seminare abroad werden so auch für die Zeit nach der Corona-Krise eine geeignete Option (nicht nur) im Bereich des Lehramtsstudiums bleiben. Das Kon-

tinuum für eine integrative Gestaltung von digitalen, hybriden und analogen Seminar- und Lehr-Lern-Formaten ist in Abbildung 2 dargelegt.

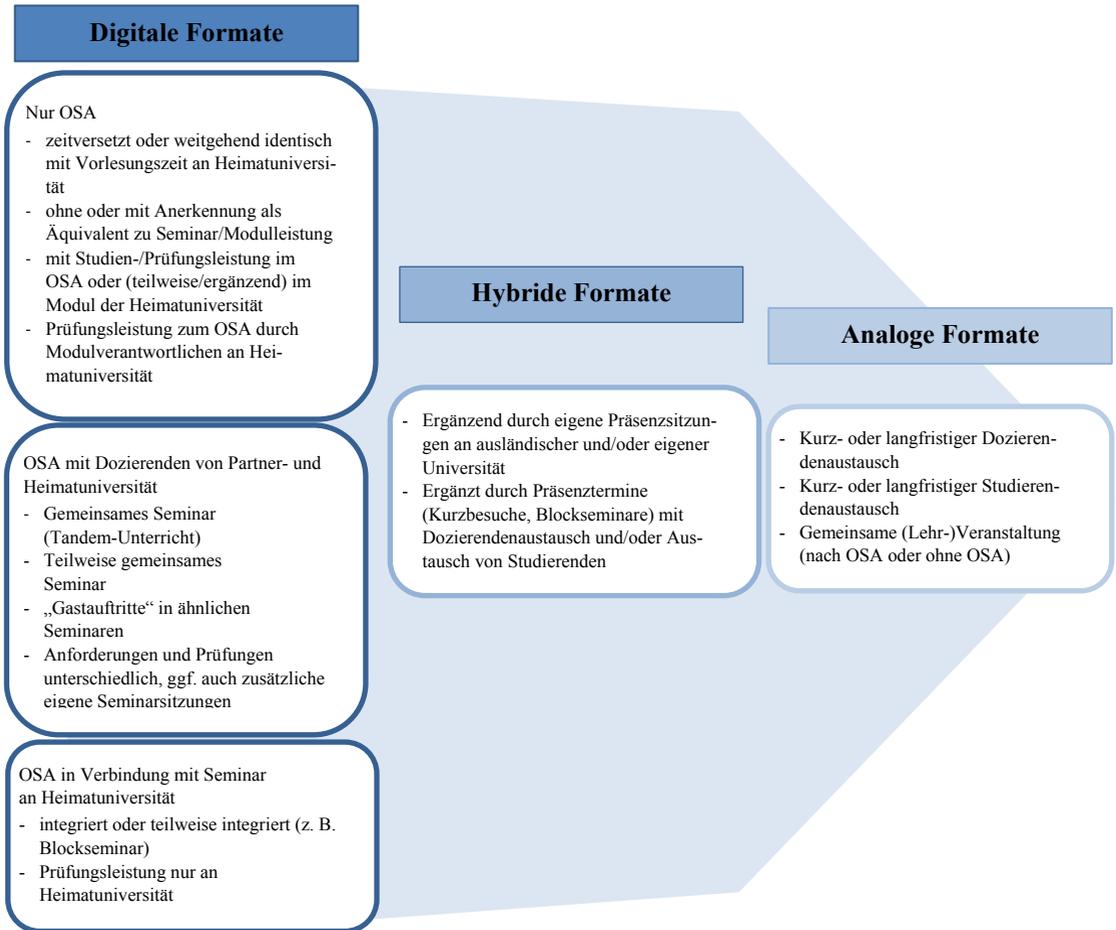


Abb. 2: Integrative Konzepte für Online-Seminare abroad (OSA) – digital bis präsent

4 Literaturverzeichnis

- DAAD** (2019). Internationalisierung der Lehramtsausbildung („Lehramt.International“). Verfügbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/studiengaenge/de/68638-internationalisierung-der-lehramtsausbildung-lehramtinternational/>
- Doppler, K. & Lauterburg, Ch.** (2008). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten* (12. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Hochschulrektorenkonferenz** (Hrsg.) (2013). *Audit „Internationalisierung der Hochschulen: Empfehlungsbericht für die Friedrich-Schiller-Universität Jena“*. Bonn: HRK.
- Ehrhardt, S. & Volkmann, L.** (2018). Internationalisierungsprojekte durch Auslandspraktika. In HRK (Hrsg.), *Manual Internationalisierung zuhause in der Lehrerbildung* (S. 20–23). Verfügbar unter: www.hrk.de/expertise/manuals/internationalisierung-zu-hause-in-der-lehrerbildung/
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L.** (Hrsg.) (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grimm, N.** (2017). Das Praxissemester im Ausland im Jenaer Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 48–52.
- Grimm, N. & Volkmann, L.** (2018). Crossing Boundaries: Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Jena – Konzeption, Evaluation, Perspektiven. In I. Winkler, A. Gröschner & M. May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 133–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornberg, S.** (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster et al.: Waxmann.
- Hunter, C., Pearson, D. & Gutiérrez, R. A.** (Hrsg.) (2014). *Interculturalization and Teacher Education. Theory to Practice*. New York und London: Routledge.
- Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. & de Witt, H.** (Hrsg.) (2016). *Global and Local Internationalization*. Rotterdam: Sense.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31.

Kricke, M. & Kürten, L. (Hrsg.). (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster und New York: Waxmann.

Leutwyler, B. (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 106–117.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Hochschulbildungsreport 2020*. Verfügbar unter: https://www.mckinsey.de/sites/mck_files/files/hochschulbildungs-report-2020_ausgabe_2015.pdf

Talman, T. & Schilow, L. (2020). Framework zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 15 (4), 189–202.

Vallaster, Ch. & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 15 (4), 281–301.

Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515–530.

Autor



Prof. Dr. Laurenz VOLKMANN || Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Anglistik/Amerikanistik, Englische Fachdidaktik || Ernst-Abbe-Platz 8, D-07743 Jena

l.volk@uni-jena.de

Fabian KRENGEL¹ (Göttingen)

Internationalizing Foreign Language Teacher Education Through Virtual Exchange

Abstract

Complex problems with global reach, such as issues related to global warming or the COVID-19 pandemic, underscore the need to equip young learners with the necessary competences to support them in becoming responsible “actors of change” in a globalized world. However, for this to be successful, teachers need to be trained to integrate a global dimension into their classrooms. As the central institutions for pre-service teacher training in Germany, universities are responsible for such training. This paper reports on the conceptualization and implementation of a virtual exchange project connecting pre-service teachers from Germany, Turkey, and Sweden, and shares initial lessons learned.

Keywords

virtual exchange, telecollaboration, global education, foreign language teaching, teacher education

¹ email: fabian.krengel@uni-goettingen.de



1 Introduction

Since the 1970s, the field of global education has been seeking ways to “promote students’ knowledge and awareness of the world’s peoples, countries, cultures and issues” (CATES, 2013, p. 277). In recent years, this goal has been reflected by changes in education policies, e. g., with the introduction and subsequent expansion of the Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung² in Germany (c. f. SCHREIBER & SIEGE, 2016), according to which secondary school teachers in all subject areas are required to integrate aspects related to global education and in line with the Sustainable Development Goals (SDGs) (UNITED NATIONS, 2015) into their classroom instruction. Digital media are seen as a crucial tool for this purpose, especially if physical mobility as a means of cultural and language exchange is improbable or even impossible, e. g., through collaborative projects with learners across the world (c. f. GEISZ & SCHMITT, 2016).

The concept of virtual exchange (VE), also frequently referred to as telecollaboration, online intercultural exchange (OIE), or collaborative online international learning (COIL) (c. f. O’DOWD, 2018), offers approaches and frameworks for such computer-mediated communication (CMC). It is defined as the practice of connecting learners with different lingua-cultural backgrounds over prolonged periods of time through CMC as an integrated part of their curriculum and under guidance from experts (c. f. THE EVALUATE GROUP, 2019). VE has not only been researched as a potentially effective means of fostering linguistic, cultural, and digital competences (c. f. *ibid.*), but is also considered a less expensive and more inclusive alternative or complement to physical mobility (c. f. JAGER et al. 2019, p. 29).

This workshop report discusses a VE seminar at the University of Göttingen that intends to support pre-service teachers (PSTs) of English as a Foreign Language

² Reference Framework for the Learning Area Global Development (translation by the author).

(EFL) in the Master of Education program to develop their “global teaching competences”. Course participants explore VE as a means of fostering global competences through experiential practice (c. f. SCHWAB & DRIXLER, 2020) as they exchange information, discuss, and collaborate with future and current EFL teachers at Hacettepe University, Ankara, Turkey and Uppsala University, Sweden on the joint design of complex competence tasks (CCTs) (c. f. HALLET, 2013) from October 2020 until February 2021. The development, implementation, and ongoing evaluation³ of this project has been supported by funding from the “Innovation plus” program of the Ministry of Science and Culture of the federal state of Lower-Saxony (MWK Niedersachsen), Germany. This paper reports on the theoretical conceptualization, implementation, and preliminary lessons learned – based on participant observation and direct feedback from participants – for future VE projects, in EFL teacher education and beyond.

2 Theoretical Background and Guiding Design Principles

The design of our teacher education project rests on three theoretical pillars: VE, Global Education, and Task-Based Language Teaching (TBLT). This section introduces the specific concepts and models that informed our design and identifies specific design principles.

2.1 Current Approaches to Virtual Exchange

While VE has been practiced under many different names and with several different learning goals in mind (c. f. O’DOWD, 2018), our course design draws inspiration from two specific models: the progressive exchange model (O’DOWD &

³ As this report was written in January of 2021, the project was not finished at the time of writing.

WARE, 2009) and the transnational model of virtual exchange for global citizenship education (c. f. O'DOWD, 2019).

The progressive exchange model consists of three phases, divided into stages of information exchange, comparison and analysis, and collaboration. The first one acts as an “icebreaker” phase in which participants exchange personal information to establish rapport with each other. In the second phase, participants “carry out comparisons or critical analyses of cultural products from [all participating] cultures” (O'DOWD & WARE, 2009, p. 175), which generally requires a greater deal of linguistic and cultural negotiation of meaning. This stage offers opportunities for participants to “develop their ability to communicate effectively in intercultural contexts” (THE EVALUATE GROUP, 2019, p. 13). The final phase is the joint creation of a shared outcome, such as co-authored digital presentations or lesson plans. Agreeing on a product within transnational teams usually demands the highest level of negotiation of meaning, which is why this phase usually targets critical thinking skills and the ability to collaborate in diverse groups (c. f. *ibid.*).

A more recent approach to VE that also acts as a conceptual bridge to the notion of global education is the transnational model of virtual exchange for global citizenship education. This model supports the idea that VE has the potential to foster competences in line with the aims of global education, including the “action [domain]” posited by CATES (2013, p. 278; see section 2.2). It specifically sought to address criticism of traditional, often bilingual and bicultural VE initiatives that tended to result in superficial interaction. Referencing KRAMSCH, O'DOWD emphasizes that “[i]t is no longer appropriate to give students a tourist-like competence to exchange information with native speakers of national languages within well-defined national cultures” (KRAMSCH, 2008, p. 251 in O'DOWD, 2019, p. 8). Rather, the model intends to address the needs of current language learners who are “increasingly likely to use a language such as English [...] with non-native speakers as a lingua franca in their future employment” (*ibid.*, p. 7). For these (and other) purposes, O'DOWD suggests seven criteria which act as key design principles for our project:

1. Creating opportunities for rich intercultural interaction which can include but is not limited to bicultural/bilingual comparison
2. Establishing partnerships across a wide range of linguistic and cultural backgrounds and using lingua franca for communication with these partners
3. Encouraging learners to engage with themes which are of social and political relevance in both partners' societies
4. Enabling students to work with their international partners to undertake action and change in their respective local and global communities
5. Including ample opportunities for guided reflection of the intercultural encounters in the classroom
6. Being integrated and recognized part of course work and institutional academic activity
7. Increasing awareness to how intercultural communication is mediated by online technologies and how social media can shape the creation and interpretation of messages. (O'DOWD, 2019, p. 23)

2.2 Global Education in English Language Teaching

The coronavirus crisis is but one example of the wide array of “global issues” prevalent in the globalized world of the 21st century. Reasons for integrating global education into foreign language teaching (FLT) are often based on the idea that foreign language competences are a key prerequisite to empower learners to actively participate in transnational discourses on global issues (cf. *ibid.*). E. g., they can enable learners to understand relevant texts – such as news reports, policies, or scientific publications – and empower them to act as “responsible global citizens and [to] actively take part in shaping a better, shared future” (FREITAG-HILD, 2018, p. 169), e. g., by participating in worldwide activism as a part of Fridays for Future or Black Lives Matter.

Given its status as the most common lingua franca in the world, the English language is considered especially relevant in this regard, which is why EFL teachers and researchers in particular have been seeking ways to account for global educa-

tion (c. f. CATES, 2004). In our VE project, we introduce the concept of global education with the help of CATES' model, consisting of four domains:

1. knowledge about world countries and cultures, and about global problems, their causes and solutions;
2. skills of critical thinking, cross-cultural communication, cooperative problem solving, conflict resolution, and the ability to see issues from multiple perspectives;
3. attitudes of global awareness, cultural appreciation, respect for diversity, and empathy;
4. action: the final aim of global learning is to have students “think globally and act locally”. (CATES, 2013, p. 278)

2.3 The Complex Competence Task (CCT)

The CCT concept is a potential framework for the design of transnational VEs dealing with global issues. As a specific approach to TBLT, the CCT concept rests on the idea that self-actualization and participation in today's globalized world requires the command of foreign languages. Thus, the development of foreign language discourse competences, i. e., both adequate and critical communicative competences, should be a key aim of all formal education (c. f. HALLET, 2013).

For the purpose of our PST training course, three specific characteristics of the CCT prove particularly compatible with our goal to explore VE and global education. First, CCTs should focus on topics that are relevant and topical to the learners. In our case, the PSTs discuss self-chosen global issues, namely climate change, sustainable transportation, and gender equality, within the framework of the SDGs. Second, CCTs intend to mirror the complexity of such real-world discourses by asking learners to ponder potential solutions to current global problems. In our course, students design classroom materials and tasks that confront their future learners with such global issues. Third, CCTs explicitly target the initiation of linguistic-discursive and social-interactional processes (c. f. *ibid.*). In small transna-

tional teams, our participants are required to communicate in their target language and to coordinate and negotiate different local perspectives on their chosen global problems.

3 Selected Challenges and Lessons Learned

As the project discussed here is still in process at the time of writing, our evaluation has not been completed. This section zeroes in on selected design principles, how we attempted to implement them, whether the implementation succeeded, and how future VE courses might be adapted. The selection focuses on two broader design principles – curricular integration of the VE, and its sequencing and guided reflection (c. f. section 2.1) – which are likely relevant for VE projects outside of teacher training and global education contexts.

The conclusions stem from qualitative data, including observations of the teacher trainers and feedback from participants throughout the project (e. g., oral and written reflections, particularly from PSTs in Göttingen). Findings were discussed with experienced practitioners (e. g., Robert O’Dowd) and compared with previous studies (e. g., EVALUATE).

3.1 Curricular Integration

O’DOWD states that VE projects should be an “integrated and recognised part of course work and [an] institutional academic activity” (2019, p. 23). Participants at the University of Göttingen attend this course as a part of an elective module and receive credit points and a number grade based on a final presentation of their jointly-designed CCT and a reflection paper. Additionally, we collaborated with UNICollaboration⁴ who provided a Moodle platform which we used as a shared online space, e. g., to post announcements and task descriptions as well as to facili-

⁴ <http://www.unicollaboration.org/>

tate written asynchronous CMC between all participants in forums. Regarding academic recognition, working with UNICollaboration allowed us to issue digital Erasmus+ Virtual Exchange participation badges to students at all three universities.

However, differences between the degree of curricular integration among the institutions has been leading to challenges. Since the students in Turkey joined the project on a voluntary basis, they are generally very motivated but do not share the stakes of the students in Germany, for whom the course grade would affect the completion of their degree. As such, and due to exams in other local courses, some students in Germany reported that their partners in Turkey were unable to contribute equally to their shared tasks.

For the students in Sweden, participation in this project was made possible by introducing the VE as a compulsory add-on activity for a regular seminar on FLT. Due to a relatively high workload and the requirement to produce specific deliverables in their local seminar, i. e., a year plan, a lesson sequence, and a language competency test, most students in Sweden lacked the time and capacity to participate in the joint design of a CCT. Consequently, most synchronous videoconference calls in transnational teams consisted mainly of students from Germany and Turkey, whereas students in Sweden generally participated less often.

These problems have been further exacerbated by differences between academic calendars: at Hacettepe University, the semester ranged from the end of September 2020 until the end of January 2021; at the University of Göttingen, from the end of October until mid-February; and at Uppsala University from early December until mid-January. Thus, only a few students from Sweden were able to participate in the project before and after their semester, while many students in Turkey had to focus on local exams before the end of the project.

A possible solution to these issues is to strive for a deeper integration between participating universities, e. g., by agreeing on a shared examination at the end of the project. However, such changes require ample time for negotiation and preparation, and might still fail due to local curricular requirements that cannot be changed. A

second, more practical solution is to tie participation badges to stricter, more specific requirements.

3.2 Sequencing and Guided Reflection

The VE project consisted of three types of student configuration: local classrooms (LCs), joint classrooms (JCs), and team exchanges (TEs). As the names suggest, LCs take place as synchronous video conferences with students at the respective university while JCs bring students from two or more institutions together at the same time. TEs, then again, were longer timeframes in which students had to complete shared tasks both asynchronously and synchronously. Due to the scheduling conflicts mentioned above, sequencing the VE project while maximizing its duration proved challenging. The relatively brief overlap with Uppsala University required us to place most JCs into this narrow timeframe. From the perspective of the students in Göttingen, this meant that most LCs took place before December and after January. Therefore, there were few opportunities to reflect on their interactions with fellow students and their instructor. To mitigate this, the instructor offered voluntary office hours, but those were only visited by three out of thirteen students. While this allowed for in-depth discussions, this measure failed to reach all local students. Thus, our next VE project aims to alternate more frequently between JCs and shorter LCs that focus primarily on the reflection of the experience.

To enable more guided reflection, we designed a reflective portfolio based on OER from the EVOLVE research project (c. f. JAGER et al. 2019) as a required component for students in Göttingen, and a voluntary measure for all other students. Throughout the VE, students are asked to write about their learning experience with the help of guiding questions. While these entries could have allowed for formative evaluation of the project at specific points, we decided against hard deadlines for the individual entries to minimize the workload.⁵ Instead, the students

⁵ The COVID-19 pandemic influenced some of our decisions to reduce the workload over the course of the project.

submit their complete portfolios after the project. In our next VE, we will require students to submit entries throughout the project to use the portfolio as a communication channel with our participants that can allow us to intervene more efficiently during the project.

4 Outlook

While this project is still in process at the time of writing, this report offered both a brief discussion of the theoretical rationale behind using VE as a means of fostering global education in teacher education, as well as a discussion of challenges and potential solutions related to the implementation of VE projects in higher education. In the short term, this project will be evaluated with the help of data gathered via surveys, portfolios, interviews, and recordings of computer-mediated interaction. Further, this VE project is planned to act as the first intervention in a series of transnational teacher education VEs conducted and researched by the author within the context of a design-based research (DBR) study (c. f. WANG & HANNAFIN, 2005).

5 Acknowledgements

The author thanks the Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) for funding of the project “Konzeptualisierung einer neuen Lehrveranstaltung ‘Using Virtual Exchange to Foster Global Education in Foreign Language Teaching’” through its ‘Innovation plus’ program. He further thanks Dr. Stellan Sundh (Uppsala University) and Semih Ekin (Hacettepe University) for collaborating on this joint project.

6 References

- Cates, K. A.** (2004). Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. *The Language Teacher* 28 (7). Available at: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/694-becoming-global-teacher-ten-steps-international-classroom>
- Cates, K. A.** (2013). Global education. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd ed.) (p. 277–280). New York, NY: Routledge.
- Freitag-Hild, B.** (2018). Teaching Culture – Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In C. Surkamp & B. Viebrock (Eds.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (p. 159–175). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Geisz, M. & Schmitt, R.** (2016). Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen. In J.-R. Schreiber & H. Siege (Eds.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2nd ed.) (p. 55–83). Bonn: Cornelsen.
- Hallet, W.** (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 124, 2–9.
- Jager, S., Nissen, E., Helm, F., Baroni, A. & Rousset, I.** (2019). *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe. Awareness and Use in Higher Education*. EVOLVE Project Baseline Study. Available at: https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/03/Baseline-study-report-Final_Published_Incl_Survey.pdf
- O'Dowd, R.** (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23.
- O'Dowd, R.** (2019). *A Transnational Model of Virtual Exchange for Global Citizenship Education*. Available at: https://www.academia.edu/38719816/A_transnational_model_of_virtual_exchange_for_global_citizenship_education
- O'Dowd, R. & Ware, P.** (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 173–188.

Schreiber, J.-R. & Siege, H. (Eds.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2nd ed.). Bonn: Cornelsen.

Schwab, G. & Drixler, N. (2020). Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre. Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger LehrerInnen. In H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Eds.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (p. 231–250). Tübingen: Narr Francke Attempto.

The EVALUATE Group = Baroni, A., Dooly, M., Garcés Garcia, P., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O'Dowd, R., Rienties, B. & Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*. Research-publishing.net. Available at: <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5–23.

Author



Fabian KRENGEL || Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Englische Philologie, Abt. Fachdidaktik des Englischen || Käte-Hamburger-Weg 3, D-37073 Göttingen

<https://www.uni-goettingen.de/de/fabian+kregel/493030.html>

fabian.kregel@uni-goettingen.de

Internationalisierung at Home (IaH) durch Digitalisierung? Zum Potenzial virtueller Mobilität in der Lehrer*innen-Bildung

Zusammenfassung

Im späteren Lehrberuf werden Lehramtsstudierende zunehmend vor die Aufgabe gestellt, ihr pädagogisches Handeln entlang der sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen einer Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts auszurichten und ihr professionelles Selbstbild anzupassen. Hierfür ist wesentlich, dass Lehrkräfte bereits in der ersten Phase der Lehrer*innen-Bildung einen Grundstock für professionelle Selbstreflexion legen. Eine vielversprechende Option berufsbezogener Reflexion stellt der Blick über den lebensweltlichen, institutionellen oder nationalen „Tellerrand“ durch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt dar. Aus finanziellen und Zeitgründen lässt sich ein solcher jedoch nicht für alle Studierende in den eigenen Studienverlauf einbinden – zeitgleich mangelt es derzeit an überzeugenden Konzepten, die das Potenzial einer Internationalisierung der Lehrer*innen-Bildung für die Professionalisierung von Lehrkräften nutzbar machen. Im Beitrag wird ein Modell vorgestellt, das es Lehramtsstudierenden auf digitalem Weg ermöglicht, internationale Erfahrungen auch „at home“ zu sammeln, und die professionsbezogene Selbstreflexion in den Mittelpunkt stellt.

Schlüsselwörter

Internationalisierung at Home, digitale und internationale Professionalisierung, virtuelle Mobilität, Lehrer*innenbildung

¹ E-Mail: tamara.rachbauer@uni-passau.de, kathrin.plank@uni-passau.de



Internationalisation at Home (IaH) through digitalisation? On the potential of virtual mobility in teacher education

Abstract

In the teaching profession, students are increasingly called upon to align their educational activities with the constantly changing framework conditions of the 21st century knowledge-based society and to adapt their professional self-images accordingly. For this reason, it is essential that teachers lay a foundation for professional self-reflection already in the first phase of teacher education. One promising option for career-related reflection is the view of the “life-like as well as institutional or national horizon” through a study-related stay abroad. However, due to financial and time constraints, not all students are able to participate in such a stay abroad. In addition, there is currently a lack of convincing concepts that can harness the potential of teacher education internationalisation for the professionalisation of teachers. Therefore, this paper presents a model that enables teacher education students to gain international experience at home, focusing on professional self-reflection.

Keywords

internationalization at home, digital and international professionalisation, virtual mobility, teacher education

1 Ausgangslage und Einordnung

Internationalisierung, und damit wird wesentlich die Mobilität von Studierenden und Mitarbeiter*innen verstanden, wird in Deutschland als „Kernaufgabe der Hochschulentwicklung“ (HRK, 2015) bewertet. Mittlerweile hat ein Großteil der deutschen Hochschulen eine Internationalisierungsstrategie ausgearbeitet. Entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote für wissenschaftliches wie wissenschaftsunterstützendes Personal, die Vielzahl neu aufgelegter Stipendienprogram-

me und zahlreiche anschlussfähige Kongresse ziehen nach. Scheinbar recht uneindrückt von diesen vielfältigen Bemühungen zeigen sich derweil Lehramtsstudierende, die zwar einen durchaus beachtlichen Teil der deutschen Gesamtstudierendenschaft darstellen, aber von einigen schulartenspezifischen Ausreißern abgesehen unterdurchschnittliche Mobilitätsquoten erreichen (HRK, 2015; KERCHER & SCHIFFERINGS, 2019, S. 239f.). Neben einer nach wie vor nicht hinreichend zuverlässigen Anrechnungspraxis, einer unzureichenden curricularen Integration und entsprechend kaum verfügbaren Mobilitätsfenstern lässt sich diese Zurückhaltung insbesondere auch auf das Professions- und Professionalitätsverständnis von Lehramtsstudierenden zurückführen respektive auf den teils ausbleibenden Zusammenhang zwischen beruflicher Profilierung und den Anforderungen des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte. So können sich Lehrer*innen im Staatsdienst in vielen Bundesländern nicht auf eine Stelle bewerben, sondern werden schlicht zugeteilt. In diesem Zusammenhang kommt eine fachliche Schwerpunktsetzung, für die unter anderem ein studienbezogener Auslandsaufenthalt dienlich sein kann, nicht zum Tragen. Studienbezogene Auslandsaufenthalte und anderweitige Formate einer Internationalisierung der Lehrer*innenbildung setzen allerdings nicht nur voraus, dass Lehramtsstudierende den Lehrberuf als Profession wahrnehmen und internationaler Mobilität dahingehend einen gewissen berufsbezogenen Gewinn unterstellen, sondern ermöglichen auch vielfältige Chancen einer pädagogischen Professionalisierung. Grundlage der Entwicklung des vorgestellten Konzepts ist das Profigrافية-Modell nach Hansen, ehemals Schenz (2012), das die Verwobenheit professionsspezifischer und biografischer Denk- und Handlungsdispositionen herausarbeitet. Im Rahmen des Modells wird die „Einsicht in die Kontextualität profigrافية-scher Entwicklung“ als „entscheidender Schritt zur Selbstregulation und Fähigkeit zur Eigenverantwortung für Denk- und Handlungsprozesse“ erfasst und werden fachspezifische und biografische Aspekte der Professionalisierung für die Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht. Reflexionsvermögen wird im Strukturmodell als entscheidender Faktor pädagogischer Professionalisierung benannt. Die vielfältigen Anforderungen an professionelles Lehrkräftehandeln im 21. Jahrhundert machen es unabdingbar, dass Lehrer*innen dazu in der Lage sind, ihr pädagogisches Handeln, ihr berufliches Selbstbild und damit verknüpfte Vorstellungen stetig zu

reflektieren, um es an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen anpassen zu können. Bereitschaft und Fähigkeit zu berufsbezogener Selbstreflexion können nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern bedürfen eines systematischen und fachlich fundierten Rahmens, der bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung grundgelegt werden muss. Auf einer konkreten hochschuldidaktischen Ebene bedeutet dies, dass entlang der zentralen Dimensionen des Modells unter anderem Lehr- und Lernformate integriert werden, die Raum für angeleitete Selbstreflexion bieten. Für angehende Lehrkräfte soll dadurch ganz konkret erfahrbar werden, wie sie ihre subjektiven Einstellungen und Deutungen über und zum Lehrberuf mithilfe systematischer Reflexionsarbeit für den pädagogischen Alltag nutzbar machen können (u. a. SCHENZ, 2012; HANSEN & RACHBAUER, 2018). Im Kontext einer Auseinandersetzung mit dem Potenzial internationaler Erfahrungen im Lehramtsstudium erscheint insbesondere die im Strukturmodell verankerte Dimension der transformativen Kompetenz nach Mezirow (1978) wesentlich, die sich auf die Reflexion der Konstruktion respektive Konstruiertheit von Wissen und Handeln in deren jeweiligen Kontexten beschreiben lässt. Internationale Erfahrungen als Blick über den eigenen lebensweltlichen, institutionellen oder nationalen Tellerrand können in vielerlei Hinsicht zu einer solchen Reflexion und darüber zu einer Anbahnung transformativer Kompetenz einladen – wenn die Erfahrungen systematisch fachlich begleitet werden. So ermöglicht die vor- und nachbereitete Konfrontation mit anderen Verständnissen von Bildung und Lernen, mit anderen Bildern von Lehrkräften, mit anderen Bildungssystemen und Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule die Reflexion des Gemacht- und Geworden-Seins nicht nur von subjektiven Präkonzepten zum Berufsbild, sondern auch von strukturellen Rahmenbedingungen im eigenen Kontext: Eine zentrale Voraussetzung, um kontextuelle Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und berufsbezogene Vorurteile erschüttern zu können. Studienbezogenen Auslandsaufenthalten und anderen Formen der Internationalisierung wohnt dahingehend kein „Per-se-Effekt“ inne. In vielen Fällen ist zur Anbahnung transformativer Kompetenz der Schritt ins Flugzeug nicht nur gar nicht erforderlich, sondern schlicht kontraproduktiv (ROTTER, 2014) – etwa wenn die adäquate fachliche Begleitung und fachwissenschaftliche Einordnung fehlt. In Rekurs auf einen Beitragstitel von Massumi (2016) müssen wir uns

angesichts internationaler Erfahrungen also immer die Frage stellen, wie wir die Studierenden dazu befähigen können, den Sprung von der internationalen zur reflexiven Mobilität zu bewerkstelligen. Gerade Formate einer Internationalisierung at Home (NILSSON, 1999) bergen in diesem Zusammenhang Potenzial. Damit werden u. a. die Implementierung eines internationalen Hochschulcampus mit entsprechenden, auch sprachbezogenen Angeboten für Studierende und Mitarbeiter*innen, einschlägige Fort- und Weiterbildungen, die Internationalisierung der Curricula und des Lehrangebotes beschrieben. Auf dieser Ebene können internationale Erfahrungen auch für jene Studierende zugänglich gemacht werden, deren finanzielles und/oder Zeitbudget einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt erschweren. Formate der Internationalisierung at Home können darüber hinaus auch dazu beitragen, eine Diskussion um die erforderlichen Rahmenbedingungen internationaler Lernprozesse in der universitären Lehrer*innenbildung anzustoßen, sollen diese von angehenden Lehrkräften sinnvoll in ihren eigenen Professionalisierungsprozess eingebunden werden können. Die Erweiterung der Bedeutung virtueller Räume bietet innovative Möglichkeiten, um internationale Kooperation auf Dozierenden- und Studierendenebene sowie in den Bereichen von Forschung, Lehre und Administration zu fördern – ohne den eigenen Campus zu verlassen. Dieser Verweis auf die Möglichkeiten einer nachhaltigen Integration digitaler Angebote schlägt den Bogen zu einem weiteren aktuellen Querschnittsthema der Hochschulentwicklung und einem Desiderat in der deutschen Lehrer*innenbildung: Gerade Lehramtsstudierende sind digitalen Medien gegenüber am wenigsten aufgeschlossen (BERTELSMANN STIFTUNG, 2017). Zudem stellen diese für einen Großteil der angehenden Lehrer*innen nur einen optionalen Studieninhalt dar (MONITOR LEHRERBILDUNG, 2018). Im Folgenden stellen wir ein Lehrformat vor, das die offensichtlichen Synergien beider Themenkomplexe systematisch zusammen denkt.

2 Aufbau, Ablauf und Evaluation des Modellvorhabens

3.1 Aufbau und eingesetzte Methoden

Das Modellvorhaben basiert auf dem Hybrid-Flexible-Kursdesign. Bei diesem Kursdesign wird neben synchronen Zugangsformen auch eine asynchrone Zugangsform über ein Learning Management System wie Moodle oder Ilias angeboten. Neben dem Learning Management System für asynchrone Lernphasen und den synchronen Joint Lessons im Virtual Classroom sind Zeitfenster für Präsenzveranstaltungen an den jeweiligen Einrichtungen im Blended-Synchronous-Format vorgesehen. Der Vorteil des Blended Synchronous Format liegt darin, dass es Studierenden die Wahl lässt, ob sie in Präsenz oder online teilnehmen wollen. Dies ermöglicht den Einbezug von Studierendengruppen internationaler Partnereinrichtungen und so ein gemeinsames Lernen in bilateralen Teams, ohne konkret an der jeweiligen Partnereinrichtung vor Ort zu sein. So eröffnen entsprechende Formate einer digitalisierten Internationalisierung at Home auch jenen Studierenden Zugänge zu internationalen Erfahrungen, die studienbezogene Auslandsaufenthalte aufgrund der hohen finanziellen, aber auch zeitlichen Erfordernisse nicht in ihren Studienverlauf integrieren können. Dies kann unter anderem auch sogenannten „nicht-traditionellen Studierenden“, das heißt Personen, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aufgrund einer beruflichen Qualifikation ein Studium aufnehmen, den Zugang zu entsprechenden Lernerfahrungen erleichtern (u. a. BOWER et al., 2014). Einschlägige Studien legen nahe, dass Studierende Blended Synchronous Learning insbesondere aufgrund der genannten Vorteile schätzen (u. a. BOWER et al., 2014; WANG et al., 2017).

3.1 Ablauf des Modellvorhabens

Unter einem konkreten Dachthema arbeiten Lehramtsstudierende im Rahmen einer regulär curricular verankerten Lehrveranstaltung mit Studierenden einer internationalen Partnerhochschule jeweils ein Semester lang zusammen an einem gemeinsa-

men Arbeitsauftrag. Zunächst erschließen die Studierenden sich an den jeweiligen Einrichtungen in asynchronen wie synchronen Lernphasen ein fachwissenschaftliches Fundament an Konzepten und aktueller Befundlage und recherchieren gelungene Beispiele aus der beruflichen Praxis. Begleitend wird neben den synchronen Sitzungen eine Online-Selbstlernumgebung entwickelt, die sowohl einrichtungsintern als auch einrichtungsübergreifend genutzt werden kann. Entlang eines über Arbeitsaufträge und Fragestellungen chronologisch angelegten Pfads und unterstützt durch die Blended Synchronous Sitzungen nutzen die Studierenden Übersichtstexte, videographierte Interviews mit fachwissenschaftlichen Expert*innen und Lecture Recordings, bearbeiten interaktive Grafiken und können Einladungen zur Vertiefung in Anspruch nehmen. Zusätzlich führen die Studierenden ein semesterbegleitendes E-Portfolio, in dem sie regelmäßig Reflexionen zu spezifischen Inhalten und Gegenstandsbereichen einzelner Seminarsitzungen hochladen. Zu Beginn der Lehrveranstaltung werden entlang festgelegter Schwerpunkte multilaterale Studierenden-Teams gebildet. Diese Teams arbeiten ein Semester lang an einer gemeinsamen Aufgabenstellung, die die Gruppen dazu einlädt, eine vergleichende Perspektive auf Bildungssystem, Lehrer*innenbild und Unterrichtskultur einzunehmen. Sie nutzen unterschiedliche Instrumente, um sich in ihrer gemeinsamen Arbeit zu strukturieren. Neben Videokonferenzen und Messenger-Diensten steht ihnen hierfür auch ein eigener Bereich auf der Online-Selbstlernumgebung zur Verfügung, um ihre erstellten Videos, Recherche-Ergebnisse und Zusammenfassungen auszutauschen und als Endprodukt ein wissenschaftliches Poster inklusive entsprechenden Begleitmaterials zu erstellen. Darüber hinaus finden sich alle Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung in regelmäßigen Abständen im Virtual Classroom zu von den beteiligten Dozierenden im Team geleiteten „Joint Meetings“ zusammen, um vom fachlichen Input zu profitieren, Zwischenpräsentationen vorzustellen und zu diskutieren. Gegen Ende des Semesters präsentieren die Teilnehmer*innen die Ergebnisse in Form einer internen Präsentation im Virtual Classroom, um das etwaige Feedback in die Endfertigung ihrer Abschluss-Präsentation einfließen lassen zu können. Diese wird hochschulöffentlich organisiert und kann im Anschluss zur synchronen Auftakt-Veranstaltung auch als asynchrone Ausstellung besucht werden. Es ist geplant, die Teilnehmer*innen dieses Lehrformats in ein Alumni-Netzwerk aufzunehmen, das unter dem

Dachthema „Lehramt international“ Lehramtsstudierenden, die über unterschiedliche Formate internationale Erfahrungen sammeln konnten, zusammenbringt und ihnen eine Plattform zum Austausch und zur Reflexion eröffnet. Neben der Einladung zu anschlussfähigen Veranstaltungen und Formaten haben die Alumnis in diesem Fellow-Netzwerk einmal im Semester die Möglichkeit, sich in einem virtuellen „World Café“ auszutauschen und andere interessierte Studierende auf Peer-to-Peer-Ebene zu den jeweiligen Programmen und Formaten zu informieren. In allen drei Phasen kommen als Lehr-/Lernmethoden das Hybrid-Flexible Learning (HFL) und das Blended Synchronous Learning (BSL) zum Einsatz. Bei den digitalen Werkzeugen werden in allen drei Phasen ein Learning Management System und ein Webkonferenztool eingesetzt (s. Abb. 1).

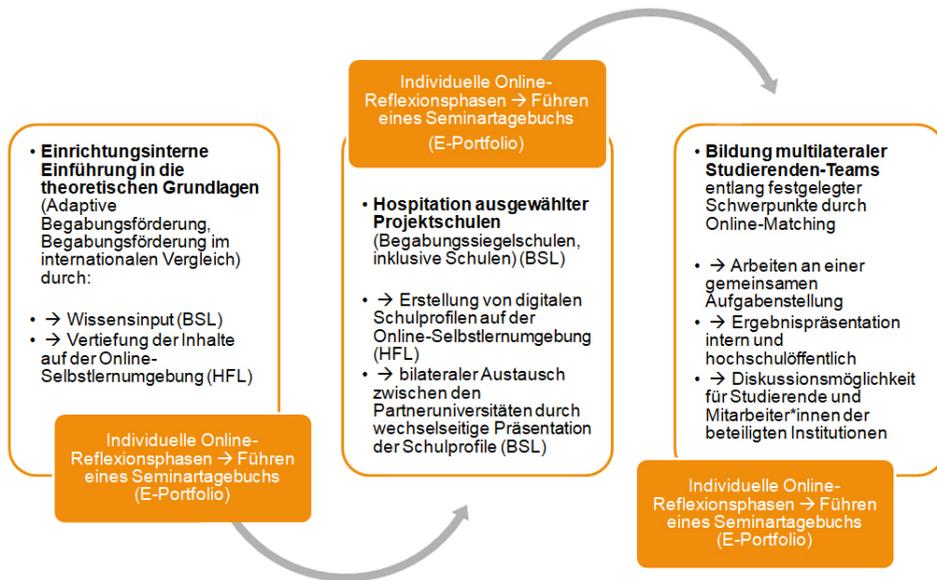


Abb. 1: Aufbau und Ablauf des Modellvorhabens basierend auf dem Hybrid-Flexible-Kursdesign

3.2 Evaluation

Es ist geplant, das Format während der Laufzeit von sechs Semestern prozessbegleitend zu evaluieren. Dazu beteiligen sich die Studierenden in der letzten gemeinsamen Sitzung an einem Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen. Im Fokus stehen dabei nicht nur die konkreten Erfahrungen der Studierenden mit dem Format einer digitalen Internationalisierung at Home, die als Feedback für die Weiterentwicklung der Online-Lernumgebung genutzt werden, sondern auch, inwiefern sie mit Blick auf ihren Professionalisierungsprozess dieser Form virtueller Mobilität einen Mehrwert beimessen und welche Fortschritte bezüglich der Anbahnung transformativer Kompetenz erzielt werden können. Zudem wird zu Beginn und Ende des jeweiligen Semesters eine Gruppendiskussion angesetzt, die qualitativ-rekonstruktive analysiert wird und in deren Mittelpunkt die Einschätzung der Entwicklung transformativer Kompetenz steht. Die Diskussionen werden nach der dokumentarischen Methode ausgewertet, die auf den metatheoretischen Grundlagen der praxeologischen Wissenssoziologie (BOHNSACK, 2008) beruht. Das Interpretationsverfahren ermöglicht einen Zugang zu reflexiven und theoretischen Wissensbeständen und zu implizitem, handlungsleitendem Wissen (KUBISCH, 2008, S. 75). Die Auswertungen der Ergebnisse aus den genannten Erhebungen dienen einerseits der Anpassung bzw. Neujustierung des Angebots an die Bedürfnisse der Nutzer*innen und entsprechend der Optimierung und Weiterentwicklung der Online-Selbstlernumgebung im Folgesemester. Andererseits erhoffen sich die Autor*innen von den Ergebnissen auch Rückschlüsse hinsichtlich des skizzierten Potenzials internationaler Erfahrungen im Zusammenhang mit der Entwicklung eines professionellen Selbstbilds von Lehrkräften.

4 Fazit

Betrachten wir die aktuellen Querschnittsthemen Internationalisierung und Digitalisierung im Kontext der Lehrer*innenbildung besteht hierbei gleichermaßen Handlungsbedarf. Gerade einer systematischen Verbindung wohnen vielfältige Chancen inne, die wir exemplarisch im Bereich der Implementierung internationaler Koope-

rationsseminare aufgezeigt haben. Beiden Entwicklungsfeldern ist gemein, dass eine flächendeckende Konkretisierung um gegebene Rahmenbedingungen in der Lehrer*innenbildung noch aussteht und die mit den Bereichen verknüpften Zielstellungen bislang diffus bis oberflächlich bleiben: So ist es angesichts einer zukunftsfähigen Lehrer*innenbildung keineswegs ausreichend, angehende Lehrkräfte einfach „ins Auslands zu schicken“, um ihnen nicht näher definierte interkulturelle Kompetenzen im Umgang mit Diversität zu vermitteln. Ebenso wenig genügt es, sie mit der schlichten Bedienung der derzeit aktuellen Hardware vertraut zu machen, um den komplexen Anforderungen virtueller Lern- und Lebenswelten gerecht zu werden. Mit dem skizzierten Format möchten wir insbesondere eine auf die Professionalisierung von Lehrkräften bezogene Diskussion um die Chancen einer Internationalisierung der Lehrer*innenbildung anstoßen.

5 Literaturverzeichnis

Beatty, B. J. (2019). Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes. *EdTech Books*. Verfügbar unter: <https://edtechbooks.org/hyflex>.

Bertelsmann Stiftung (2017). *Monitor digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bower, M., Kenney, J., Dalgarno, B., Lee, M. J. W. & Kennedy, G. E. (2014). Patterns and principles for blended synchronous learning: Engaging remote and face-to-face learners in rich-media real-time collaborative activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30 (3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.14742/ajet.1697>.

Deutscher Akademischer Auslandsdienst (DAAD). (2019). *DAAD-Programm BMBF fördert Internationalisierung der Lehrerbildung*. Verfügbar unter: https://www.epo.de/index.php?option=com_content&view=article&id=15168:daad-

[programm-bmbf-foerdert-internationalisierung-der-lehrerbildung&catid=75&Itemid=131](#).

Hansen, C. & Rachbauer, T. (2018). Reflektieren? Worauf und Wozu? Arbeiten mit dem E-Portfolio – ein Reflexionsinstrument für die LehrerInnenbildung am Beispiel der Universität Passau. *e-teaching.org. Portalbereich: Aus der Praxis*. Verfügbar unter: http://bit.ly/e-portfolio_lehrerbildung.

HRK (2015). *Empfehlungen zur Lehrerbildung* (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015). Bonn.

Kercher, J. & Schifferings, M. (2019). Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (Kultur und Bildung 17) (S. 235–261). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz: Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag.

Massumi, M. (2016). Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 573–587). Wiesbaden: Springer VS,

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.

Nilsson, Bengt (1999). Internationalisation at Home – Theory and Praxis. *EAIE Forum. Spring 1999*, 12.

Monitor Lehrerbildung (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!* Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere_Lehrerbildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium. Von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaften*, 20 (1), 44–60.

Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person* (Pädagogik, Bd. 21). München: Utz.

Wang, Q., Quek, C. L. & Hu, X. (2017). Designing and Improving a Blended Synchronous Learning Environment: An Educational Design Research. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3034>.

Autorinnen



Dr. Tamara RACHBAUER, MA, BSc || Universität Passau, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik || Innstraße 25, D-94032 Passau

<http://www.tamara-rachbauer.info/>

tamara.rachbauer@uni-passau.de



Dr. Kathrin Eveline PLANK || Universität Passau, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik || Innstraße 25, D-94032 Passau

<https://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/lehrstuhlteam/>

kathrin.plank@uni-passau.de

**Simone JABLONSKI¹ (Frankfurt) & Xenia-Rosemarie REIT
(Schwäbisch Gmünd)**

Digitale Mathtrails im Kontext internationaler Lehrkräftebildung

Zusammenfassung

Mit dem Ziel einer stärkeren Internationalisierung in der Lehrkräftebildung wurde ein Erasmus+ Intensive Study Program für Studierende verschiedener Nationen entwickelt. In dessen Rahmen wurde zum Thema Outdoor-Learning unter Einsatz von digitalen Medien im Mathematikunterricht gearbeitet. Der Artikel fokussiert die Wirkung des Programms auf die Internationalisierungserfahrung, die Rolle der Digitalisierung beim Erwerb dieser und den generalisierbaren Aspekten des Programms. Die Analysen der Evaluationen und Interviews zeigen, dass das Potenzial des vorgestellten Konzepts von den Studierenden im Bezug auf die Digitalisierung im internationalen Kontext hervorgehoben wird.

Schlüsselwörter

Internationalisierung, Lehrkräftebildung, Mathematik, Outdoor-Learning, Intensive Study Program

¹ E-Mail: jablonski@math.uni-frankfurt.de



Digital Mathtrails in the context of international teacher training

Abstract

With the goal of internationalisation in university teacher education, an Erasmus+ Intensive Study Programme for students from different nations was developed. Within the framework of this programme, a course was conducted on the topic of outdoor learning using digital media in mathematics teaching. This paper focuses on the internationalisation experience, the role of digitalisation in the acquisition of such experience, and the generalisable aspects of the programme that could be transferred to other subjects. Analyses of the evaluations and interviews show that the students emphasise the potential of the concept in relation to digitisation in an international context.

Keywords

internationalisation, teacher education, mathematics education, outdoor learning, intensive study programme

1 Lehramt international & digital

Auslandserfahrungen sind in vielen Studiengängen ein Must-Have, nicht nur, weil viele Berufsfelder solche, wenn auch implizit, voraussetzen. Das ist im Lehramtsstudium anders: Studieren sie keine Sprache, so sind Auslandserfahrungen in den meisten Fällen kein gängiger Bestandteil des Studiums angehender Lehrkräfte. Es scheint davon ausgegangen zu werden, dass die Kenntnis des eigenen Bildungssystems ausreicht, um in Selbigem zu unterrichten. Durch die Vielfalt, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben in verschiedenen Ländern können ein Einblick in fremde Schulsysteme und die Erfahrungen durch internationale Zusammenarbeit allerdings eine große Bereicherung für die eigene Lehrerpersönlichkeit darstellen. „Europas Lehrer/innen sollten sich schließlich nicht nur als Spezialisten ihres Fachs, sondern auch als Berater, Schulentwickler, Forscher bzw. lebenslang forschend Lehrende und Lernende begreifen“

(MECKE, SCHMIDER, ZAKI, 2016, S. 183). Dies führt „länderübergreifend zu einem Umdenken und motivierten Überlegungen hinsichtlich einer kompetenzorientierten Professionalisierung.“ (MECKE, SCHMIDER, ZAKI, 2016, S. 184). Die internationale Zusammenarbeit und der Austausch verschiedener Hochschulen erscheinen dabei ebenso naheliegend wie zielführend. Wenngleich das klassische Auslandssemester eine Option darstellt, bietet es dennoch begrenzte Möglichkeiten dahingehend, vielen Studierenden einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen und zugleich fachlich passende Kurse, aktuelle Entwicklungen wie Digitalisierungsmaßnahmen und Einblicke in das Schulsystem zu gewähren. „Eine Internationalisierung der LehrerInnenbildung kann also keineswegs nur als Erhöhung der Studierendenzahlen gesehen werden, die im Laufe ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt absolvieren. [...] Schließlich sollen also auch Aspekte auf Studiengangsebene, wie die Internationalisation at home oder die Integration einer internationalen Dimension in die Curricula der Lehramtsstudiengänge, bedacht werden.“ (BAEDORF, 2015, S. 33f.). Es scheint demnach in Ergänzung sinnvoll, Internationalisierungsinitiativen in Form von Kursen in das Curriculum des Studiums zu integrieren. Darüber hinaus bietet die Digitalisierung langfristige, über einen solchen Kurs hinausgehende Austauschmöglichkeiten auf internationalem Niveau. Alternative Initiativen zum Auslandssemester scheinen mit diesen Ansprüchen und Möglichkeiten sowohl legitim als auch notwendig.

Um für diese alternativen Initiativen generalisierbare Aussagen zu formulieren, ist die Erprobung eines solchen Kurses anhand eines konkreten Beispiels sinnvoll. Im folgenden Artikel wird ein Intensive Study Programme aus dem Curriculum des Mathematiklehramtsstudiums für die Sekundarstufe vorgestellt. Dieses ist mit Unterstützung des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) im Rahmen der Förderlinie Intensive Study Programme entstanden. In den Jahren 2013, 2014 und 2019 trafen sich dabei Lehramtsstudierende und Dozierende des Fachs Mathematik verschiedener europäischer Länder für ein zweiwöchiges Intensivprogramm an der Goethe-Universität Frankfurt bzw. der Universität Bielefeld. Neben Schulbesuchen und dem Kennenlernen gegenseitiger Bildungssysteme stand auf inhaltlicher Ebene das außerschulische Lernen und auf methodischer Ebene das digitale Werkzeug

MathCityMap im Vordergrund. Einerseits dient es als Tool, um außerschulisches Lernen für Schülerinnen und Schüler zu organisieren. Darüber hinaus stellt es als internationale Aufgabensammlung eine langfristige, digitale Austauschmöglichkeit dar, was letztlich Potenzial für die Übertragbarkeit der Internationalisierungsinitiative auf andere digitale Werkzeuge und Fächer bietet. Unter Berücksichtigung der gesammelten exemplarischen Erfahrungen wird dieses Transferpotenzial erörtert.

2 Theoretische Grundlagen des Intensive Study Programmes

Mit einem mathematikdidaktischen Fokus lassen sich die Kernthemen des exemplarischen Intensive Study Programmes auf außerschulische Lernorte und auf digitale Werkzeuge eingrenzen.

Außerschulisches Lernen wird im Kontext des Artikels als Schulunterricht, der außerhalb des Klassenzimmers stattfindet, verstanden. Außerschulische Settings können vielfältig und interdisziplinär sein, z. B. der Besuch in einem Museum, einem Zoo oder der Natur. Letzteres lässt sich auf den außerschulischen Kontext der „Outdoor Education“ eingrenzen, der DILLON et al. (2006) einige Vorteile zusprechen, z. B. Steigerung von Motivation. Weiterhin halten die Autoren fest, dass die genaue Planung, Durchführung und Einbindung in den Schulunterricht Gelingensbedingungen für die Entfaltung dieser Potenziale sind (DILLON et al., 2006, S. 110). Eine gewinnbringende Unterstützung können hierbei digitale Werkzeuge bieten.

Bildung soll angesichts der Bedingungen und Möglichkeiten einer digital geprägten Welt neu verstanden werden (BMBF, 2016). Der „Bedarf, Bildungsinhalte und Kompetenzen zu vernetzen, spiegelt sich [...] in der Ausbildung der Lehrkräfte [...] oft noch nicht hinreichend wider“ (BMBF, 2016, S. 3). Auch die neueste ICILS-Studie legt dies nahe. Zwar berichten ein Viertel aller Lehrkräfte, dass sie täglich digitale Medien im Unterricht nutzen, jedoch geben nur 4% der Schülerinnen und Schüler an, dass diese auch tatsächlich genutzt werden (ICILS, 2018).

Darüber hinaus entfallen die höchsten Lernnutzungsanteile in Deutschland auf die Präsentation von Informationen im Frontalunterricht (EICKELMANN, BOS & LABUSCH, 2019, S. 28). Laut EICKELMANN, BOS UND LABUSCH (2019) weisen die Ergebnisse auf „weitere dringliche Entwicklungsperspektiven für die Lehrerausbildung [...] hin“. Es wird deutlich, dass es Entwicklungsperspektiven bedarf, die digital gestützte Ansätze in der Lehrerausbildung aller Fächer forcieren (EICKELMANN, BOS & LABUSCH, 2019, S. 30). Diese Ergebnisse stammen aus der Zeit vor der Corona-Pandemie. Es ist anzunehmen, dass das Distanzlernen und die hybriden Lernformate die Nutzung digitaler Medien im Unterricht verstärkt notwendig machen (MPFS, 2020). Zeitgleich berichten 69% der Lehrkräfte, dass sie im Zuge der Corona-Pandemie ihre Medienkompetenz ausbauen mussten bzw. müssen (FORSA, 2020). Somit wird die Relevanz der technischen Ausbildung (zukünftiger) Lehrkräfte weiterhin betont.

Das digitale Werkzeug MathCityMap lässt sich in Kombination beider Kernthemen bestmöglich beschreiben. MathCityMap ist ein Tool, welches erlaubt, (Mathematik-)Aufgaben und sogenannte Mathtrails digital zu erstellen und abzulaufen. Ziel ist die Bearbeitung mathematischer Fragestellungen zu real existierenden Objekten in der Umwelt (SHOAF, POLLAK & SCHNEIDER, 2004). Die digitalen Komponenten von MathCityMap sprechen Lehrende und Lernende gleichermaßen an. Während das Webportal das Aufgabenanlegen und die eigentliche Durchführung von Mathtrails aus Lehrendenperspektive unterstützt, dient die MathCityMap-App einer digitalen Unterstützung beim eigentlichen Lernprozess aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Mit Bezug auf die oben angesprochenen Ergebnisse aus ICILS (2018) ergibt sich hieraus die Chance, die Potenziale der Digitalisierung für Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen. Hierzu konnten Studien den positiven Einfluss von MathCityMap auf die Lernleistung und Motivation zeigen (ZENDER, 2019). Bevor die Potenziale von MathCityMap für die Internationalisierung und die Digitalisierung im Detail betrachtet werden, wird das System an dieser Stelle zunächst vorgestellt.

Inzwischen gibt es solche Mathtrails weltweit digital. Das Webportal (www.mathcitymap.eu, siehe Abb. 1) dient als internationale Datenbank und Aus-

tauschplattform. Die Aufgaben eines MathCityMap-Mathtrails können im Webportal in 12 Sprachen angelegt und abgerufen werden. Es gibt über 21.200 Aufgaben, die von über 7.400 Autorinnen und Autoren in über 40 Ländern angelegt wurden (Stand: April 2021). Durch die Einbettung des Systems in zwei Erasmus+ Strategische Partnerschaften zeigt sich einerseits das internationale Interesse am System und andererseits die klare Zielsetzung, das Projekt international zu verbreiten, grenzübergreifend zu nutzen, aber auch den nationalen Austausch von Aufgaben und mathematischen Inhalten zu fördern. Beispielsweise zeigt sich dieses Interesse in einem von März bis Mai 2021 laufenden MOOC zum Aufgabendesign bei Mathtrails mit über 500 registrierten Lehrkräften aus aller Welt. Hierbei steht nicht nur das Erstellen und Ablaufen der Aufgaben unter digitaler Anleitung im Fokus. Vielmehr werden die Lehrkräfte in Foren zum Austausch von Erfahrungen angehalten.

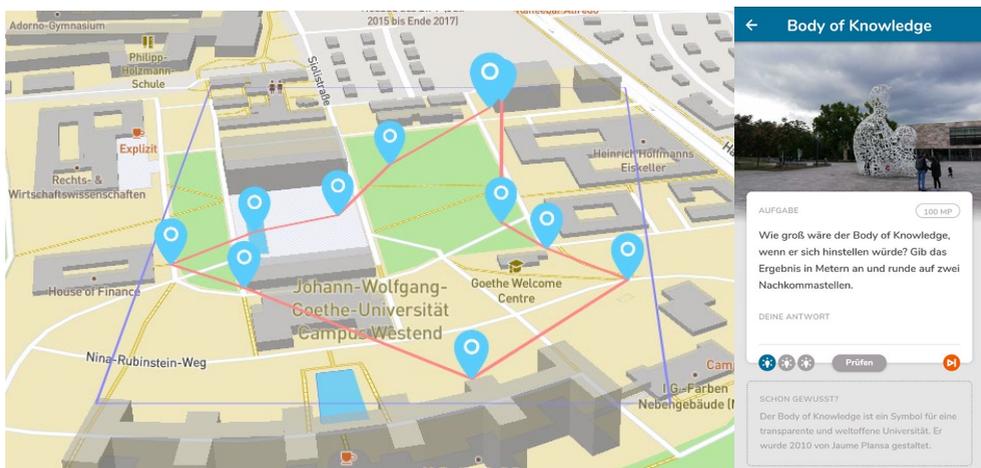


Abb. 1: Ein Mathtrail im Webportal und eine Aufgabe in der App

Unterstützt und geleitet wird die mathematische Wanderung aus Schülersicht mithilfe der Smartphone-App MathCityMap, welche eine mobile Navigation zu den

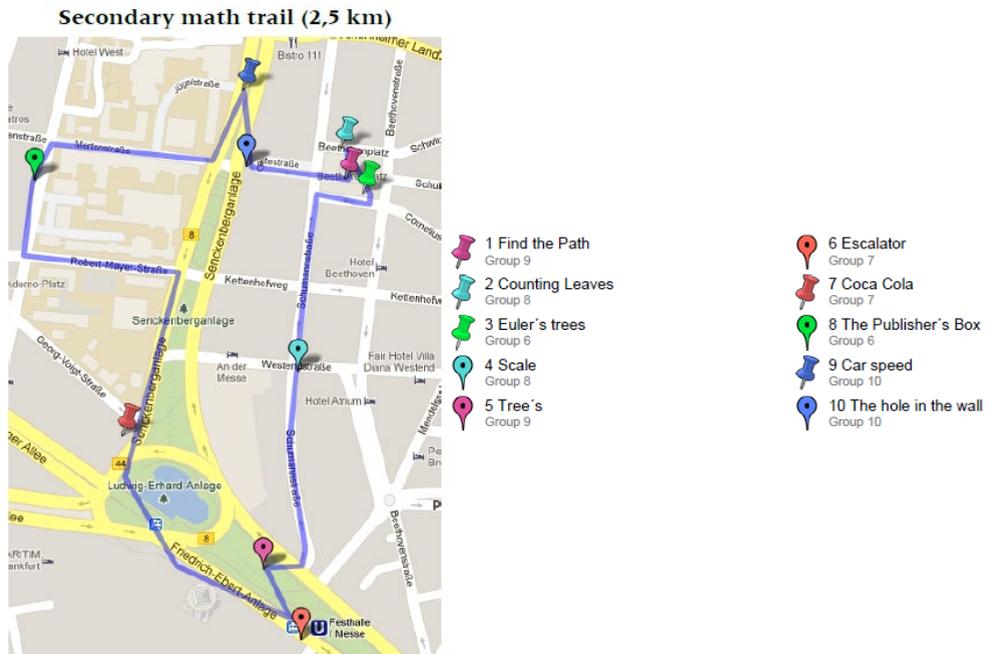


Abb. 3: Paper-und-Pencil-Mathtrail-Booklets aus dem Intensive Study Programme von 2013

Unter Berücksichtigung dieser Weiterentwicklungen steht insbesondere das 2019 durchgeführte Intensive Study Programme im Kontext digitaler Internationalisierungserfahrung im Lehramtsstudium. Dies vermuten wir

- kurzfristig durch die zweiwöchige Teilnahme am Intensive Study Programme durch internationale Studierende mit der Erarbeitung des digitalen Tools MathCityMap aus mathematikdidaktischer Perspektive und
- langfristig durch die internationale Aufgabendatenbank und Austauschplattform MathCityMap.

Um diese hypothetischen Ziele theoretisch und empirisch zu bestätigen, geht der Artikel folgenden Forschungsfragen nach:

1. Welche Wirkung hat das Intensive Study Programme auf die Internationalisierungserfahrung?
2. Welche Rolle spielt die Digitalisierung beim Erwerb dieser Internationalisierungserfahrung?
3. Inwiefern hat MathCityMap als digitale Austauschplattform zu einer langfristigen Internationalisierung beigetragen und welche generalisierbaren Aspekte ergeben sich hieraus?

Dafür wird im Folgenden der Ablauf des Intensive Study Programmes beschrieben und in den Kontext der Digitalisierung und Internationalisierung eingeordnet. Unter Berücksichtigung der gemachten Beobachtungen und Eindrücke teilnehmender Studierender werden darüber hinaus generalisierbare Aussagen abgeleitet, die das Transferpotenzial deutlich machen.

3 Methodische Umsetzung des Intensive Study Programmes

2013, 2014 und 2019 fanden sogenannten Intensive Study Programme in Kooperation mit verschiedenen Ländern statt. Dazu trafen sich Studierende und Dozenten aus 6–8 Ländern (u. a. Frankreich, Deutschland, Niederlande, Norwegen, Polen, Schweden, Portugal, Slowakei, Italien, Spanien) zu einer zweiwöchigen Blockveranstaltung in Frankfurt bzw. Bielefeld. Durch den Fokus auf die digitale Weiterentwicklung wird im Folgenden der Inhalt des ISPs von 2019 vorgestellt.

Inhaltliche Schwerpunkte während des zweiwöchigen Programms setzten das Kennenlernen der unterschiedlichen Bildungs- und Schulsysteme, die Zusammenarbeit in internationalem Kontext, das Konzept der außerschulischen Lernorte zusammen mit dem digitalen Werkzeug MathCityMap und der Testung der eigens erstellten Mathtrails mit Schülerinnen und Schülern aus Schulen vor Ort.

Das Konzept außerschulischer Lernorte wurde zunächst mit Vorträgen von Expertinnen und Experten theoretisch eingeführt, z. B. zur geschichtlichen Entwicklung von Mathtrails und zu Potenzialen und Herausforderungen des außerschulischen Lernens, wie dem Embodiment (LAKOFF & NUNEZ, 2009). Weiterhin wurden Aspekte der Aufgabenerstellung in Außer-Haus-Situationen theoretisch fundiert. Um die digitale Komponente zur Unterstützung von Mathtrails bestmöglich zu betonen, wurde zunächst ein Mathtrail in der ursprünglichen Paper-und-Pencil-Version abgelaufen. Im Anschluss haben die Studierenden einen ähnlichen Mathtrail mit MathCityMap absolviert, was das digitale Potenzial aus Schülerperspektive, wie Hinweise und ein unmittelbares Feedback, sofort ersichtlich machte.

Mit diesem theoretischen und praktischen Hintergrund erstellten, analysierten und verfeinerten die Studierenden im Laufe der ersten Woche ihre Mathtrail-Aufgaben. Diese wurden außerhalb des Klassenzimmers gesucht und anschließend im Webportal angelegt. Am Ende von Woche 1 stand ein erster Testlauf der eigenen Mathtrails mit Studierenden aus anderen Gruppen an, bevor die Durchläufe mit den Schülergruppen in der zweiten Woche erfolgten.

3.1 Digitalisierungsaspekte

Speziell bei den eigens erstellten Mathtrails lässt sich der digitale Fortschritt des Projektes deutlich erkennen. In den Jahren 2013 und 2014 wurden die Mathtrails mithilfe der Paper-und-Pencil-Version erstellt (siehe Abb. 3). 2019 wurde das MathCityMap-Portal zur Erstellung der Aufgaben für die Studierenden und die MathCityMap-App zum Abrufen des Trails für die Schülerinnen und Schüler genutzt. In Abb. 4 (links) ist der Startbildschirm eines während des Programms erstellten Mathtrails in der MathCityMap-App dargestellt. Mittig ist eine interaktive Karte zu sehen, auf der die Aufgaben als Pins zu sehen sind. Durch Anklicken eines Pins gelangt man zur Aufgabenstellung (Abb. 4, rechts). Durch die GPS-gestützte Kartenansicht des Mathtrails mit Anzeige der eigenen Position ist das Auffinden der Aufgaben deutlich einfacher und die Hinweis- und Rückmeldemöglichkeit der MathCityMap-App erlaubt eine unkompliziertere Form der Hilfestellung.

Die Studierenden haben in diesem Fall also nicht nur Mathtrails als eine besondere Form des außerschulischen Lernens kennengelernt, sondern mit MathCityMap ein digitales Werkzeug erfahren, das ihnen die Erstellung und Durchführung mit einer Schulklasse erleichtert. Nicht nur das Erstellen des eigentlichen Mathtrails ist deutlich erleichtert, auch zeigen empirische Studien, dass die Quote geratener Antworten bei einer unmittelbaren Aufgabenvalidierung abnimmt (GURJANOW, 2021).

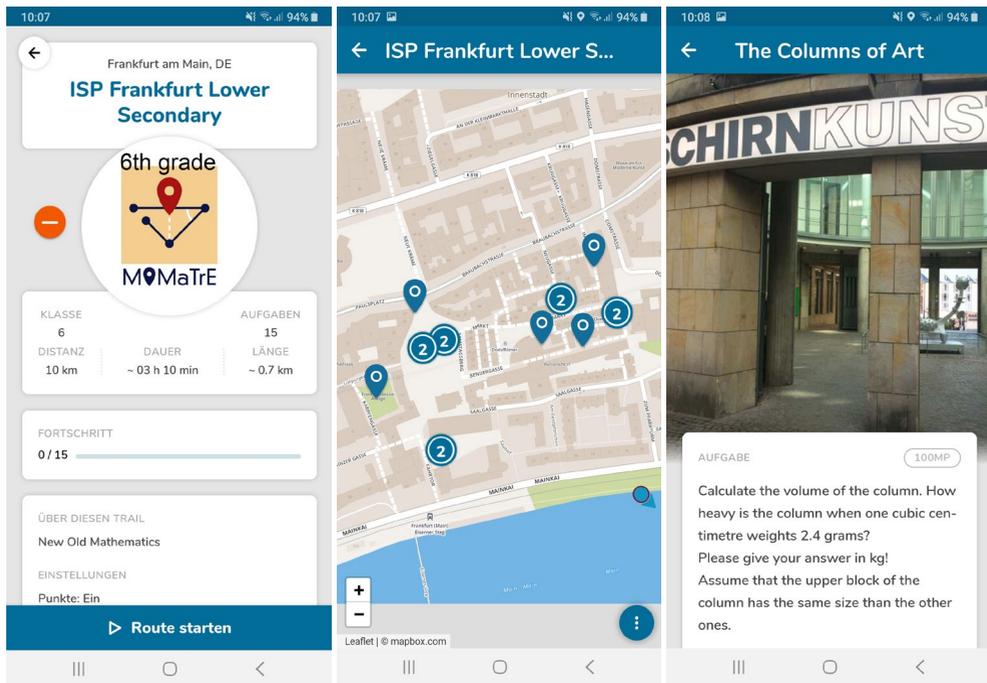


Abb. 4: Screenshots aus der App. Links: Startbildschirm, Mitte: Map mit Aufgabenpins, Rechts: Aufgabe

Weiterhin haben die Studierenden mit ihrem MathCityMap-Trail einen Beitrag für die beschriebene internationale Community geleistet, indem sie ihre Aufgaben für alle Nutzerinnen und Nutzer öffentlich einsehbar und nutzbar gemacht haben. Die-

se Option wurde mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Ende des Intensive Study Programmes besprochen. Obwohl sie nach Beendigung des Programms nicht mehr direkt miteinander arbeiten können, gibt ihnen MathCityMap dennoch die Möglichkeit, Aufgabenideen miteinander zu teilen und diese von einem Standort zum anderen zu übernehmen, unter der Voraussetzung, dass ein ähnliches Aufgabenobjekt gefunden wurde. Aus dieser Idee ist letztlich ein Katalog von „Generischen Aufgaben“ entstanden, also bestehend aus Aufgaben und Objekten, die gerade diesen Anspruch erfüllen (verfügbar unter www.momatre.eu).

3.2 Internationalisierungsaspekte

Die Tatsache, dass das Programm Studierende aus sechs bzw. acht verschiedenen Ländern zusammenbringt, verdeutlicht die internationale Komponente des Programms. Das gemeinsame Arbeiten in den zwei Wochen wurde in internationalen Gruppen organisiert. Insbesondere beim Anlegen und Bewerten der MathCityMap-Aufgaben wurden Unterschiede in den nationalen Curricula deutlich und mussten diskutiert werden. Sind beispielsweise Folgen und Reihen im portugiesischen Curriculum bereits ab der Grundschule explizit im Curriculum aufgeführt, so spielt das Thema im französischen Curriculum eine nur marginale Rolle. Schlussendlich wurden Kompromisse gefunden und Aufgabenideen gemeinsam entwickelt.

Die Studierenden, die nach Deutschland kamen, haben darüber hinaus das deutsche Schulsystem durch Schulbesuche und die unmittelbare Zusammenarbeit mit Schulklassen erfahren. Auch hier war die Sprache – zumindest im ersten Feldversuch – eine Herausforderung, da insbesondere die jungen Klassen noch wenige Englischkenntnisse hatten und diese nicht im Bereich der Mathematik lagen. Die Studierenden fanden auch hierfür Lösungen und haben für das zweite Ablaufen mathematische Übersetzungstabellen erstellt, die sie bei Bedarf den Schülerinnen und Schülern geben konnten.

Darüber hinaus bietet MathCityMap seit Juni 2020 eine Community-Webseite, die diese Art des Arbeitens noch verstärken soll – auch für Nutzerinnen und Nutzer, die sich nicht bereits durch ein Intensive Study Programme kennen und kontaktie-

ren können. Durch die Community-Webseite ist es möglich mit anderen Aufgabenstellern in Kontakt zu treten, Aufgaben noch einfacher auszutauschen und über Geschehnisse anderer Nutzerinnen und Nutzer informiert zu werden. Am Beispiel des Intensive Study Programmes bietet die Community-Webseite damit die notwendige digitale Grundlage für eine langfristige internationale Zusammenarbeit der Mathematiklehramtsstudierenden.

4 Evaluation und Ausblick

Um die Forschungsfragen nicht nur aus einer theoretischen Perspektive zu beantworten, werden an dieser Stelle einerseits die Ergebnisse aus der schriftlichen Evaluation und andererseits repräsentative Aussagen aus Interviews mit den Studierenden herangezogen. Zunächst erfolgt die Beantwortung von Forschungsfrage 1:

1. Welche Wirkung hat das Intensive Study Programme auf die Internationalisierungserfahrung?

Aus Sicht der beteiligten Universitäten steht die Einbettung in das Curriculum des Mathematiklehramtsstudiums im Fokus. Im Jahr 2019 gaben über drei Viertel der Teilnehmenden (n=30) des Intensive Study Programmes an, dass sie eine Anrechnung des Kurses – z. B. in Form von ECTS – von ihrer Hochschule erhalten. Der Kurs steht damit nicht nur im Kontext einer Auslandserfahrung, sondern kann in ähnlichem, wenn auch vom Umfang her geringeren Format eines akademischen Auslandsaufenthalts betrachtet werden.

Bereits im Einleitungsteil des Artikels wurde auf die mangelnde Internationalisierungserfahrung als primäre Motivation des Intensive Study Programmes verwiesen. Mit den Ergebnissen aus der schriftlichen Evaluation von 2019 lässt sich dies bestätigen. Die 30 Studierenden sollten auf einer Skala von 1–5 (nicht wichtig bis sehr wichtig) angeben, wie entscheidend ein Grund für ihre Teilnahme am Intensive Study Programme war. Die Gründe, die am häufigsten als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingeschätzt wurden, sind die akademische Bildung (67,8%), kulturelle Erfahrungen (75,0%), Sprachpraxis (64,0%) und europäische Erfahrungen (82,1%).

Von diesen vier wichtigsten Gründen lassen sich die Aspekte Kultur, Sprache und Europa dem Internationalisierungsziel zuordnen. Insbesondere in der Reflexion des eigenen Studiums scheinen sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden – gerade mit naturwissenschaftlichen Fächern – dieser Gründe bewusst zu sein. Dies zeigt sich exemplarisch in einer Interviewaussage mit einem teilnehmenden Studierenden im Anschluss an das Intensive Study Programmes:

„Als ich dann angefangen habe zu studieren, hat natürlich der praktische Nutzen für mich von der englischen Sprache erstmal wieder schwer abgenommen, weil in Mathe waren [...] alle Vorlesungen natürlich auf Deutsch. Die Skripte waren auf Deutsch geschrieben, in Chemie genauso.“

War der ursprüngliche Teilnahmegrund dieses Studierenden zunächst primär sprachlich motiviert, so kommt in der Reflexion des Intensive Study Programmes auch die Perspektive der bildungspolitischen Unterschiede zur Sprache:

„Also was ich auf jeden Fall mitgenommen habe, waren so die verschiedenen Schulsysteme, weil gerade dann in der Vorbereitung zu den Mathtrails oder bei dem Abendprogramm hat man sich ja schon mal mit den anderen so ausgetauscht. Ja, wie funktioniert das eigentlich bei euch so? Und wie wird bei euch an der Schule unterrichtet und welchen Stellenwert haben Lehrer und Lehrerinnen bei euch?“

Wie beschrieben haben die Studierenden in den zwei Wochen gemeinsam in internationalen Teams Aufgaben erstellt, überarbeitet und getestet. Auch in diesem gemeinsamen Arbeitsprozess wurde – neben fachlichen Inhalten – die Internationalisierungserfahrung erweitert. In der Evaluation dieser Arbeitsphasen zeigt sich eine große Zufriedenheit mit den Arbeitsgruppen. 75% der Studierenden geben an, dass sie gut bzw. sehr gut in den Gruppen arbeiten konnten. Auf gleichem Niveau wird die Unterstützung des internationalen Teams von Dozierenden gewürdigt.

Ebenfalls grundlegend für die Zusammenarbeit war die Nutzung von MathCityMap als digitales Werkzeug. 85% der Studierenden geben in der Evaluation an, dass MathCityMap ihre Gruppenarbeit „gut“ bzw. „sehr gut“ unterstützt hat. Mit der Forschungsfrage 2 wird der Nutzen dieser Digitalisierung für die Internationalisierungserfahrung reflektiert:

2. Welche Rolle spielt die Digitalisierung beim Erwerb dieser Internationalisierungserfahrung?

2019 wurde auch MathCityMap evaluiert, da das System für alle Teilnehmenden völlig neu war. Während 2013 und 2014 zunächst nur vergleichsweise aufwendige Paper-und-Pencil-Trails möglich waren, wurden in der letzten Evaluation von 2019 sowohl das Webportal (85,7%) als auch die App (96,4%) von den Studierenden als intuitiv verständlich und anwendbar eingestuft. Das Anlegen von Aufgaben (96,4%) bzw. Mathtrails (81,5%) war für sie gut bzw. sehr gut nachvollziehbar. 89,3% der Studierenden halten die App für geeignet, um sie im Mathematikunterricht einzusetzen.

Insbesondere in der qualitativen Analyse von Interviews mit teilnehmenden Studierenden wird deutlich, dass ihnen der digitale Mehrwert bewusst geworden ist. Auf die Frage, was Mathtrails mit MathCityMap von Paper-und-Pencil-Versionen unterscheidet, wird auf der Schülerebene die automatische Aufgabvalidierung hervorgehoben, die sie in den beiden Feldversuchen direkt vor Ort erleben konnten:

„Und dann gibt man seine Lösung eben in die App ein und dann kriegt man direkt eben mitgeteilt [...] ‚Nee, das stimmt noch nicht so ganz‘. Dann hat man direkt die Chance, während man noch an dem Ort des Geschehens [...] ist. Und das hat man eben in Papierform auch nicht.“

Auch die Lehrerperspektive wird von den Studierenden wahrgenommen – letztlich haben sie diese in den zwei Wochen intensiv ausprobiert. Hierbei sehen sie insbesondere organisatorische Hilfestellungen und Unterstützung in der inhaltlichen Vorbereitung.

Interessant erscheint zunächst, dass MathCityMap als digitales Tool in den Beschreibungen der Studierenden keine Relevanz für ihre Internationalisierungserfahrung hat. Diese zeigt sich erst im Nachgang des Intensive Study Programmes, denn das MathCityMap-System scheint eine Verbindung zwischen den Studierenden zu bilden.

„Vor allen Dingen hat man über Social Media erfahren, dass sie jetzt in Schulen als Lehrerin arbeiten und da teilweise schon Mathtrails mit MathCityMap eingesetzt haben. [...] Man muss natürlich sagen, der intensivste Kontakt war natürlich in dem Programm. Trotzdem hat man das Gefühl, dass man immer noch natürlich in einem kleinen Austausch miteinander steht.“

Mit dieser Grundlage einer langfristigen Vernetzungsmöglichkeit ergibt sich insbesondere die Überleitung zu Forschungsfrage 3:

3. Inwiefern hat MathCityMap als digitale Austauschplattform zu einer langfristigen Internationalisierung beigetragen und welche generalisierbaren Aspekte ergeben sich hieraus?

Mit der internen Community-Webseite wurde ein Feature im MathCityMap-System geschaffen, das einen solchen beschriebenen Austausch erlaubt. Darüber hinaus wurden die Studierenden nach einer längerfristigen Nutzung des Systems gefragt, inwiefern sie das MathCityMap-Projekt als ein internationales Projekt wahrnehmen. Die folgende beispielhafte Antwort spiegelt die Idee der weltweiten Datenbanken und generischen Aufgaben wider:

„Also ich habe mir schon immer mal im Webportal dann auch mal andere Aufgaben angeschaut, um mich auch so zu informieren, wie andere an Aufgaben rangehen. [...] Wenn es in der Aufgabe um eine Treppe geht, dann findet man auch eine Treppe, an der man diese Aufgabe reinbekommt, vor Ort.“

Das Format des Intensive Study Programmes eignet sich, um theoretische und praktische, authentische Erfahrungen zum Lehren und Lernen außerhalb des Klassenzimmers zu sammeln, einen interkulturellen Austausch über den Mathematikunterricht in Europa zu führen und das MathCityMap-System mit seinen Komponenten Webportal und App – hier stellvertretend für ein digitales Tool – kennenzulernen.

Im Rahmen des – im Vergleich zum klassischen Auslandssemester – intensiven und kurzzeitigen Zusammentreffens mehrerer Nationen konnten kulturelle und fachbezogene Perspektiven ausgetauscht werden. Teilweise sind aus diesem Aus-

tausch langfristige Kontakte entstanden. MathCityMap als digitales Tool hat durch sein Webportal, die Community-Webseite und die generischen Aufgaben zur langfristigen Internationalisierung beigetragen. Das Potenzial der internationalen Vernetzung durch das digitale Tool MathCityMap über die Phase des Intensive Study Programme hinaus ist sicherlich noch nicht ausgeschöpft. Hierbei ist eine längerfristige internationale Zusammenarbeit unter den Studierenden durch eine Einbettung des Kurses als semesterbegleitendes Seminar, auch unabhängig vom gemeinsamen Arbeiten vor Ort, zielführend.

Dass das Intensive Study Programme mit MathCityMap als digitalem Werkzeug sowohl kurzfristig zur Internationalisierungserfahrung, als auch langfristig zu internationalem Austausch beiträgt, erlaubt generalisierende Überlegungen dahingehend, inwiefern ein solches Programm Potenzial für andere Fachrichtungen bietet:

1. Ein interkulturelles Zusammentreffen kann die Internationalisierungserfahrung von Lehramtsstudierenden primär kurzfristig, aber auch langfristig stärken. Dies geschah am Beispiel des vorgestellten Intensive Study Programmes durch gemeinsame Aufgabenentwicklung und -testung sowie internationalen Input von Expertinnen und Experten und Schulbesuche.
2. Die gemeinsame Aufgabe während des zweiwöchigen Programmes – Aufgaben für eine Schulklasse anlegen und mithilfe eines digitalen Tools testen – hat den Studierenden den Mehrwert des digitalen Tools aus Lehrenden- und Lernendenperspektive deutlich gemacht. Dies kann als wichtiger inhaltlicher Schritt in der digitalen Ausbildung der Studierenden und damit als zentrales Ziel des Intensive Study Programmes neben der Internationalisierung betrachtet werden.
3. Insbesondere der langfristige internationale Austausch scheint primär durch Unterstützung eines digitalen Tools möglich, wobei an dieser Stelle die Kombination beider Aspekte endgültig deutlich wird. Am Beispiel von MathCityMap wurden eine internationale Aufgabensammlung, ein Katalog übertragbarer Aufgaben und eine Kontaktmöglichkeit als vielversprechend identifiziert.

Mithilfe dieser zentralen Ergebnisse scheint eine Übertragung auf andere Fächer und Fachbereiche vielversprechend: ein kurzzeitiges, intensives Zusammenarbeiten mithilfe eines digitalen Tools, das im Anschluss als internationale Vernetzungsmöglichkeit dient. Grundsätzlich scheint ein solches Konzept auf viele weitere Fächer und digitale Werkzeuge übertragbar zu sein. So wird im Jahr 2022 ein neues Intensive Study Programme im Rahmen des ASYMPTOTE-Projektes durchgeführt. Während die Struktur und Internationalisierungsziele weitestgehend beibehalten werden, steht inhaltlich ein neuer Aspekt im Fokus: adaptives und synchrones Distanzlernen im Mathematikunterricht. Mit den Erkenntnissen aus den bisherigen Intensive Study Programmes wird auch hierbei ein großer Mehrwert für die Stärkung der digitalen und internationalen Kompetenzen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden erwartet.

5 Literaturverzeichnis

- Baedorf, D.** (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 32–56). Münster, New York: Waxmann.
- BMBF** (2016). Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P.** (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87 (320), 107.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A.** (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und*

informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (S. 7–31). Münster, New York: Waxmann.

forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial. Corona-Krise*. Berlin.

Gurjanow, I. (2021). *MathCityMap – Eine Bildungs-App für mathematische Wanderpfade*. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Gurjanow, I., Jablonski, S., Ludwig, M. & Zender, J. (2019). Modellieren mit MathCityMap. In I. Grafenhofer & J. Maaß (Hrsg.), *Neue Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht 6. Realitätsbezüge im Mathematikunterricht* (S. 95–105). Wiesbaden: Springer Spektrum.

ICILS (2018). *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann.

Jablonski, S., Ludwig, M. & Zender, J. (2018). Task Quality vs. Task Quantity. A dialog-based review system to ensure a certain quality of tasks in the MathCityMap web community. In H.-G. Weigand, A. Clark-Wilson, A. Donevska-Todorova, E. Faggiano, N. Grønabæk & J. Trgalova (Hrsg.), *Proceedings of the Fifth ERME Topic Conference (ETC 5) on Mathematics Education in the Digital Age (MEDA) 5–7 September 2018, Copenhagen, Denmark* (S. 115–122). Copenhagen: University of Copenhagen.

Lakoff, G. & Nunez, R. (2009). *Where mathematics comes from: how the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.

Ludwig, M. & Jablonski, S. (2020). MathCityMap – Mit mobilen Mathtrails Mathe draußen entdecken. *MNU Journal*, 1, 29–36.

Mecke, J., Schmider, C. & Zaki, K. (2016). Die Internationalisierung des Lehramts – eine Quadratur des Kreises? Zu Chancen und Grenzen eines grenzüberschreitenden Paradigmas der Lehrerbildung am Beispiel des Masterstudiengangs MEEF/LINT (Lehramt International) Nizza-Regensburg. *Romanische Studien*, 4, 181–201.

mpfs (2020). *JIMplus 2020. Corona-Zusatzuntersuchung*. Verfügbar unter: www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020.

Shoaf, M.-M., Pollak, H. O. & Schneider, J. (2004). *Math Trails*. COMAP, Incorporated. Bedford: COMAP, Incorporated.

Zender, J. (2019). *Mathtrails in der Sekundarstufe I: Der Einsatz von MathCityMap bei Zylinderproblemen in der neunten Klasse*. Münster: WTM-Verlag.

Autorinnen



Dr. Simone JABLONSKI || Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Didaktik der Mathematik und Informatik || Robert-Mayer-Straße 6-8, D-60325 Frankfurt

https://www.uni-frankfurt.de/81615416/Simone_Jablonski

jablonski@math.uni-frankfurt.de



Prof. Dr. Xenia-Rosemarie REIT || PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Mathematik und Informatik || Oberbettringer Str. 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd

<https://www.xeniareit.de>

xenia.reit@ph-gmuend.de

Zuzana MÜNCH-MANKOVÁ¹ (Oldenburg) & Juliane MÜLLER DE ACEVEDO (São Paulo)

International Zusammenarbeiten – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen

Zusammenfassung

Im Sommersemester 2020 startete an der Georg-August-Universität Göttingen das digital gestützte Projekt „Mehrsprachige Lernvideos in internationalen Teams gestalten“. Das innovative Lernszenario sollte – unabhängig von einem Auslandsaufenthalt – Internationalisierungsprozesse und den Partneraustausch mit brasilianischen Universitäten und dem Goethe-Institut in São Paulo stärken. Das Ziel des Praktikums war eine mehrdimensionale Förderung der angehenden DaZ/ DaF-Lehrkräfte. Entlang der Zielbeschreibungen des Projektes wurden Aspekte der internationalen Zusammenarbeit sowie die notwendige Vorbereitung von Studierenden auf kulturelle Vielfalt im digitalen Bildungsalltag des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen.

Schlüsselwörter

Internationalisierung, interkulturelle und digitale Kompetenz, Virtual exchange, DaZ/ DaF

¹ E-Mail: zuzana.muench-mankova@uni-oldenburg.de



Working together internationally – A virtual learning video project to promote intercultural and digital skills

Abstract

In the summer semester 2020, the digitally supported project “Developing Multilingual Learning Videos in International Teams” started at the University of Göttingen. The innovative learning scenario was designed to strengthen internationalization and other processes in the international partner exchange with Brazilian universities and the Goethe-Institut in São Paulo, without a stay abroad. The goal of the internship project was to realise a multidimensional promotion of prospective German language teachers.

Keywords

internationalization, intercultural and digital competence, virtual exchange, German as a foreign and second language

1 Einführung

Im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehenden Internationalisierung und digitalen Vernetzung ist eine der Forderungen von Hochschulen, internationaler zu werden und interkulturelle Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Vor diesem Hintergrund wurden an der Universität Göttingen im Sommersemester 2020 innovative, digital gestützte Lernformen von der Stelle „Internationalisierung der Kerncurricula“ (sog. Göttinger Modell)² unterstützt. Eines der geförderten Projekte – „Mehrsprachige Lernvideos in internationalen Teams gestalten“ – wurde im Rahmen der Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD) in Absprache mit der brasilianischen Seite konzipiert. In der Pilotierungsphase haben zunächst sechs ZIMD-Studierende aus

² Vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/das+göttinger+modell/586285.html>

Deutschland, die bereits linguistische, fremd- und mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlagen absolviert haben, teilgenommen. Im Folgesemester wurde das Projekt mit zwölf angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften, davon mit sechs von der Universidade de São Paulo (USP), erprobt. Die Koordination auf der brasilianischen Seite wurde vom Goethe-Institut in São Paulo übernommen.

Ziel des Projektes war es, den Studierenden einen interkulturellen Austausch und kollaborative Absprache bei Planung und Erstellung von Lernvideos für einen digital gestützten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Dabei handelte es sich um ein Kollaborationsszenario (O'DOWD & LEWIS, 2016), an dessen Ende i.d.R. ein gemeinsames Lernprodukt steht. Die deutsch-brasilianischen Teams haben demnach kollaborativ Lernvideos, deren Erprobung an PASCH-Schulen³ in Brasilien erfolgte, erstellt. Aus diesem Grund lag der Fokus der zu erwerbenden Kompetenzen einerseits auf der interkulturellen Handlungsfähigkeit sowie andererseits auf der Vermittlung fachbezogener digitaler Fertigkeiten. Die interkulturellen Bezüge auf der Ebene der Lernziele und Inhalte wurden mittels einer Handreichung⁴ explizit formuliert und entsprechend in die ZIMD-Modulbeschreibung integriert.

2 Kompetenzen für die internationale Projektarbeit

Herausfordernd für eine telekollaborative Zusammenarbeit in internationalen Projekten sind die unterschiedlichen Kompetenzen, die von Studierenden gefordert werden. Die Produktion von animierten Lernvideos für den brasilianischen Unterrichtskontext der PASCH-Schulen war obligat mit technologiebezogenen Anforderungen verbunden. Neben technischen Rahmenbedingungen war die digitale

³ PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ und vernetzt weltweit mehr als 2.000 Schulen (www.pasch-net.de).

⁴ Vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/624358.html>.

Grundbildung, auch ICT-Literacy (Information and Communication Technologie) genannt, entscheidend. Darunter werden ein angemessener Umgang sowie kritisch-reflexive Nutzung von digitalen Technologien und Kommunikationstools verstanden (vgl. KATZ, 2005, S. 45). Hierzu zeigt die Auswertung der Metadaten von SENKBEIL, IHME & SCHÖBER (2019), dass Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften grundlegende ICT-Kompetenzen fehlen (ebd., S. 1375) und diese somit nicht als vorausgesetzt gelten können.

Die kompetenzorientierten digitalen Lernziele des Projektes sollten somit Studierende dazu befähigen, mithilfe eines passenden Tools ein adressatengerechtes Lernvideo zu einem vorher ausgewählten Thema unter Berücksichtigung bestimmter Design-Prinzipien (z. B. Redundancy Principle nach SWELLER, 2005) zu erstellen und den Arbeitsaufwand realitätsnah einzuschätzen. Die primären Kompetenzen bezogen sich auf die Gestaltung multimodaler Lernvideos (BUCHNER, 2018) sowie auf die mediendidaktischen Aspekte (MAYER, 2005). Die sekundären betrafen die Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Nutzung von kollaborativen Softwares.

Für die Zusammenarbeit in multikulturellen Teams erschien darüber hinaus Sensibilisierung für den Grad der kulturellen Unterschiede in Bezug auf Sprachen, (Lehr-)Traditionen, Bildungszugang sowie sozioökonomische Rahmenbedingungen (vgl. BEMMÉ, 2020, S. 30) notwendig. Die multikulturellen Teams mussten in der Lage sein, das Thema ihres Videos auszuhandeln und Veränderungen zu akzeptieren und zu respektieren, um zu einem gemeinsamen Ziel zu gelangen. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlich-kommunikativen Beziehungsebene sind derartige Aushandlungsprozesse durch deutliche sprachliche Asymmetrien (vgl. ALNAJJAR et al., 2016, S. 151) gekennzeichnet. Die Beteiligten mussten sich daher möglicher Verständnisprobleme bewusst werden, da die Erstsprache einiger Teilnehmenden als Projektsprache gewählt wurde.

Neben einem verbindlichen Zeitmanagement waren gruppeninterne Absprachen zur (a-)synchronen Kommunikation notwendig. Die Projektteilnehmenden begneten sich lediglich synchron digital und asynchron per E-Mail oder Messenger-

Dienst. Laut BÜLL, PALKOVITS-RAUTER & SZABO (2019, S. 58) ist für erfolgreiche Projektkommunikation eine klare und verständliche Darstellung der zu kommunizierenden Inhalte essenziell, die darüber hinaus von den (fach-)sprachlichen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen (vgl. HENKEL & VÖGLER-LIPP, 2018, S. 84) abhängt. Die Letztgenannten werden als ein Selbst- und Fremdverstehen, eine Toleranz zur Mehrdeutigkeit sowie die Bereitschaft zu einem Perspektivwechsel definiert und gelten als dynamisch und nie abgeschlossen (ebd., S. 84f.).

Um den Anforderungen der internationalen Zusammenarbeit gerecht zu werden, wurden für das Projekt kompetenzorientierte Lernziele (vgl. Tab. 1) formuliert. Die digital fachbezogenen Kompetenzen und Lernziele ergänzen die Prozesskomponenten der ICT-Literacy (KATZ, 2007), wohingegen die interkulturellen Lernziele an das Modell interkultureller Kompetenz nach BOLTEN (2006, S. 63) anknüpfen.

Die Studierenden können...		
<i>Digitalbezogene Lernziele</i>	LZ1 ...die vorhandenen Tools in Hinblick auf den eingeschätzten Arbeitsaufwand und das Erreichen des Lernzieles nennen und vergleichen.	LZ4 ...im Team unter Beachtung der Netiquette kommunizieren und kollaborativ die Lösung der Aufgabenstellung aushandeln.
	LZ2 ...die erforderlichen Informationen zum digital aufzubereitenden Lernvideoinhalt beschaffen und vergleichen, die Rechercheergebnisse in der Gruppe in Hinblick auf Lernziele, didaktischen Ansatz, Lerngruppe und interkulturellen Kontext auswerten.	LZ5 ...mit digitalen Technologien kritisch-reflexiv umgehen und Vor- und Nachteile sowie Grenzen von digitalen Tools im Kontext der Fremdsprachenvermittlung einschätzen.
	LZ3 ...die für die Aufgabenlösung notwendigen Drehbücher kollaborativ erarbeiten und unter Beachtung rechtlichen Vorgaben Lernvideos mit einem lernzielspezifisch ausgewählten Tool erstellen und das finale Produkt präsentieren.	
<i>Interkulturelle Lernziele</i>	LZ6 ...ihr eigenes und das Handeln ihrer Partnerinnen und Partner nachvollziehen und respektieren.	LZ8 ...durch wechselseitige Anpassung ein gemeinsames Produkt aushandeln.
	LZ7 ...ihre persönlichen interkulturellen Erlebnisse definieren und kommunizieren.	LZ9 ...sich in die Lage ihrer Gegenüber und der Lernenden versetzen, um einen Perspektivwechsel zu erleben.

Tab. 1: Lernziele des Praktikums

3 Praktikumsdesign

Das Praktikum wurde erstmals im Sommersemester 2020 als Prototyp in (a-)synchronen Phasen im Gesamtworkload von 180 Stunden angeboten und wird mit wechselnden Studierendengruppen fortgesetzt. Der Bericht betrifft den Zeitraum des ersten Projektjahres mit brasilianischer Beteiligung.

Die asynchronen Phasen wurden im Sinne des Inverted-Classrooms durch Courseware, d. h. Online-Lerneinheiten mit theoretischem Input auf einer universitätsinternen Plattform⁵, gesteuert. Hier informierten sich Studierende zunächst über die medienrechtlichen und lerntheoretischen Grundlagen (MAYER, 2005) und Gestaltungsprinzipien nach MAYER (2014) und BRAME (2016). Als Erstes wurde der Begriff Lernvideo, als ein multimodales, wissensvermittelndes Lernmaterial, das in unterschiedlichen Videoformaten (z. B. Legetechnik, Stop Motion, Video-Blog, Screencast, Animationsfilm etc.) realisiert werden kann, definiert (vgl. MÜNCH-MANKOVÁ & MÜLLER DE ACEVEDO, 2021). Die asynchron herausgearbeiteten Inhalte wurden zusammen mit der Dozentin der deutschen Partnerhochschule in den synchronen Seminarphasen vertieft. Die tatsächliche Anwendung fand gruppenintern in deutsch-brasilianischen Teams bei der Gestaltung der Videoprodukte statt.

Die digitalbezogenen Lernziele wurden durch Lernaktivitäten abgedeckt, die von der ersten Idee über das Drehbuch bis zum animierten Lernvideo in sechs Lernschritte (Abb. 1) eingeteilt waren und Studierende befähigen sollten, ein Lernvideo kollaborativ zu gestalten.

⁵ Den brasilianischen Studierenden wurde Zugang gewährt. Das ganze Praktikum bzw. die Seminarzeiten auf beiden Seiten wurden vereinheitlicht.



Abb. 1: Abfolge von Lernschritten bei der Videogestaltung

Um Lerninhalte in ein Video zu transformieren, erarbeiteten Studierende zunächst Kriterien für gute Erklärvideos (BUCHNER, 2018) und lernten die Qualitätskriterien bei der Bewertung von Beispielfideos anzuwenden. Parallel verlief die erste Einarbeitung in Tools (Powtoon, Vyond, Bitable etc.), die vom Service für Digitales Lernen und Lehren in synchronen Phasen flankiert wurde. Im nächsten Schritt sollten sich Studierende asynchron einen Überblick zu Anforderungen in den jeweiligen Fertigungsbereichen des A2-Sprachniveaus verschaffen und letztendlich entsprechende i.d.R. dialogbasierte, landeskundliche oder grammatische Themen in Teams aushandeln. Die Reihenfolge der Bild- und Tonsequenzen im Video wurde im Drehbuch festgehalten, das in synchronen Sitzungen durch gegenseitiges Gruppen-Feedback sukzessive optimiert wurde. Die finalen Videoprodukte wurden in der abschließenden Reflexionsphase präsentiert und in Hinblick auf die multimodale Aufbereitung des Unterrichtsthemas und Beachtung von sprachlichen Hilfestellungen, u. a. in Form von Sprechblasen oder Untertiteln, bewertet.

Um die interkulturellen Ziele des Seminars zu erreichen, wurden keine spezifischen Übungen konstruiert, sondern – im Sinne des telekollaborativen Modells von O'DOWD & LEWIS (2016) – die gruppeninterne Arbeit und Interaktion zu interkulturellen Entwicklungsmöglichkeiten und zur Reflexion genutzt.

Beispielhaft für das Lernziel 8 war die Aushandlung eines passenden Themas für das Lernvideo, dessen endgültige Wahl im Plenum begründet werden sollte. Vorgeschlagen wurden zunächst Inhalte zu Weihnachten oder Kocherfahrungen, die zwar für einen A2-Lernkontext angemessen wären, die aber gleichzeitig einen biculturellen und allzu oft stereotypen Wir-versus-Ihr-Vergleich reproduzierten. An dieser Stelle wurden im Sinne von O'DOWD (2017, S. 19) Studierende ermutigt, sich mit globalen Themen (Studierende als global citizens) auseinanderzusetzen, die transnational von sozialpolitischer Relevanz sind. Solche Vorschläge wie Mobbing oder Bildung wurden zunächst von Studierenden als zu schwierig für den Lernkontext eingeschätzt, ließen sich aber neben Themen wie Idiomatik und Redewendungen in gruppeninterner Telegramm-Abstimmung durchsetzen.

Die diversen Perspektiven und unterschiedlichen kulturellen und nationalen Erfahrungen (Lernziel 9) kamen beim Gestalten der Drehbücher, in denen authentische Dialoge minuziös ausformuliert wurden, zur Geltung. Für die authentischen sprach- und kultursensiblen Formulierungen mussten Regeln aufgestellt werden, um vorschnelle kulturelle Zuschreibungen, wie „alle Brasilianer trinken Caipirinha“ zu vermeiden. Studierende wurden angehalten, sich Gedanken dazu zu machen, was genau kontrastiert werden soll, ob Vergleiche in bestimmten Situationen notwendig sind und wie ein lebensnaher Dialog unter mehrsprachigen Freunden verlaufen kann. Es handelte sich um didaktisch sinnvolle Fragen wie: Welche konzeptionell-mündlichen Ausdrucksformen akzeptabel sind (vgl. DÜRSCHIED, 2018), welche Aussagen lediglich verkürzte kulturspezifische Perspektive transportieren oder ob Übersetzungen von Redewendungen Kulturtransfer leisten. Die synchronen Aushandlungsprozesse stellten demnach intensive Lerngelegenheiten dar, in denen beide Kompetenzbereiche auf eine besondere Weise zusammenwirkten.

4 Zwischenergebnisse

Um die Lernprozesse im Praktikum rekonstruieren zu können, wurden im Projekt unterschiedliche Evaluationsmethoden eingesetzt. Im Rahmen dieses Berichtes erfolgt die erste Auswertung zur Selbsteinschätzung der wahrgenommenen Kompetenzen und zur Projektzufriedenheit. Die Projektteilnehmenden (n=12) wurden anhand eines Onlinefragebogens (angelehnt an NICHT, 2016) mit acht geschlossenen und zwölf offenen Fragen befragt. Die berichteten Erwartungen und Erfahrungen aus der Zusammenarbeit wurden mittels eines Chi²-Tests in STATA untersucht.

Im Korrelationstest zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang von Projektzufriedenheit (siehe Tab. 2) und den Variablen Schnelligkeit, Arbeitskontakt, Arbeitsatmosphäre, Teamkonstellation und digitale Kompetenzen. Das bedeutet, je enger und schneller die Gruppe gearbeitet hat, je besser die Stimmung und je transparenter die Teamzusammensetzung war, desto zufriedener waren die Teilnehmenden mit den Projektergebnissen.

	Projekt-zufriedenheit	Schnelligkeit	Kontakt-nähe	Arbeits-atmosphäre	Team-konstellation	digitale Kompetenzen
Projekt-zufriedenheit	1,0000					
Schnelligkeit	0,7497*	1,0000				
		0,0050				
Kontakt-nähe	0,6569*	0,8433*	1,0000			
		0,0203	0,0006			
Arbeits-atmosphäre	0,6684*	0,8854*	0,8315*	1,0000		
		0,0175	0,0001	0,0008		
Team-konstellation	0,6064*	0,9153*	0,8372*	0,8227*	1,0000	
		0,0366	0,0000	0,0007	0,0010	
digitale Kompetenzen	0,5892*	0,7202*	0,6061*	0,3923	0,6438*	1,0000
		0,0438	0,0082	0,0367	0,2072	0,0239

* kennzeichnet signifikante Zusammenhänge mit einem p-Wert von <0,05

Tab. 2: Zusammenfassung der Korrelationen zur Projektzufriedenheit

Interessant ist, dass diejenigen Studierenden, die keine oder wenig Erfahrung in der internationalen Projektarbeit hatten, sehr zufrieden mit ihrem Lernerfolg und dem Projektergebnis waren. Demgegenüber tendierten diejenigen, die bereits in mehr als drei internationalen Arbeitsgemeinschaften tätig waren, eher zur Unzufriedenheit, was der Chi²-Test mit einem p-Wert von 0,023 vermuten lässt. Als Hauptgründe hierfür wurden das Zeitmanagement, insb. die Herausforderung gemeinsamer Terminabsprache, der Arbeitsaufwand sowie die sprachlichen Barrieren genannt, aufgrund derer sich brasilianische Teilnehmende benachteiligt fühlten.

T1: „Es gab keine wirklichen Irritationen, aber, wenn man sich nur auf Deutsch äußern darf, ist das eine Herausforderung und es kann manchmal ein bisschen anstrengend sein.“

T2: „Wir hatten unterschiedliche Verständnisse von gewissen Vokabeln und die Arbeitsorganisation war aufgrund der Zeitverschiebung sehr schwierig.“

An dieser Stelle treten ALNAJJARS sprachliche Asymmetrien zu Tage. Brasilianische Teilnehmende beklagten, oft nicht schnell genug reagieren zu können, im virtuellen Kontext die Gestik zu vermissen oder das Tendieren der deutschen Pendants zur Verwendung einer formellen Sprache aufgrund des universitären Kontextes. Diese sprachliche Dominanz führte letztendlich dazu, dass Entscheidungen eher von deutscher Seite getroffen wurden. Weitere Herausforderungen sahen die Teilnehmenden in der digitalen Zusammenarbeit, die aufgrund des technischen Vorwissens zu Schwierigkeiten bei der zeitlichen und qualitativen Videoerstellung führte. Dies ergab auch die Zusammenfassung der Korrelationen: Je mehr technisches Vorwissen die Befragten hatten, desto zufriedener waren sie mit dem Projekt.

In Bezug auf die Aushandlungsschritte konnten sich alle Gruppen mithilfe von Brainstorming schnell auf einen Themenbereich einigen und wählten vor allem landeskundliche, globale, aber auch lebensnahe Kontexte, wie Traditionen und Bildung aus. Wie in Kap. 3 beschrieben, war es den Studierenden wichtig, keinen stereotypen Vergleich zu reproduzieren, sondern komplexe Themen sprach- und „lebensweltnah“ (T6) zu gestalten. Anhand von zwei Meinungsfragen wurden abschließend die finalen Lernprodukte unter didaktischen Aspekten evaluiert. Auffal-

lend ist, dass alle Studierenden Lernvideos als Ergänzung des Unterrichts sehen und kaum Schwierigkeiten bei der Lernzielformulierung haben. Dennoch sehen sie Herausforderungen bei der eigentlichen Didaktisierung und bei der Einschätzung des Arbeitsaufwandes.

5 Fazit

Der vorliegende Bericht bietet einen Einblick in die Etablierung eines international angelegten Lernangebots und liefert erste Zwischenergebnisse zur verzahnten Förderung digitaler und interkultureller Kompetenzen. Die kleine Stichprobe lässt zwar keine generalisierbaren Aussagen zu, es zeichnen sich aber einige Tendenzen ab: Einerseits scheint das kollaborative Arbeiten an einem Produkt zur interkulturellen Sensibilisierung der Studierenden beizutragen. Andererseits lassen sich durch das virtuelle Treffen und den Umgang mit spezifischer Software digitale Kompetenzen der Studierenden erweitern, was den empfundenen Zeitdruck zu lindern scheint. Schließlich wurden während des Projektdurchlaufes einige Asymmetrieverhältnisse sichtbar, die erste Formulierungen von konkreten Handlungsempfehlungen erlauben:

1. Sprachliche Asymmetrie: Es stellt sich heraus, dass sich die brasilianischen Teilnehmenden aufgrund der Projektsprache im Abstimmungsprozess benachteiligt fühlen. Infolgedessen sollten klare Kommunikationsregeln während des Projektes vereinbart werden und es sollte eine sprachliche Sensibilisierung stattfinden, z. B. im Rahmen eines vorbereitenden Workshops zu adaptiven Verhandlungstechniken in nationalen Teams.
2. Zeitliche Asymmetrie: Weiterhin stellen Terminabsprachen große Herausforderungen dar. Dementsprechend sollten bereits vor Projektbeginn jegliche Treffen und Fristen im Rahmen eines Konferenzkalenders abgestimmt werden.
3. Gruppenbezogene Asymmetrien: Die Teamzusammensetzung und Arbeitsgeschwindigkeit haben außerdem einen signifikanten Effekt untereinander und auf die Projektzufriedenheit. Die Gruppenkonstellation sollte daher nicht willkür-

lich erfolgen. Die Teamgröße sollte im Sinne der Effektivität und Arbeitsgeschwindigkeit laut BEMMÉ (2020, S. 34) zwischen drei und acht Personen betragen. Im Idealfall werden das Vorwissen, die Interessen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden berücksichtigt.

4. Digitale Asymmetrie: Die Teilnehmenden verfügen über unterschiedliche Kenntnisse in Bezug auf technische Anwendungen, was mit der Zufriedenheit korreliert. Projektbegleitend könnte bspw. eine freiwillige technische Schulung das Projektvorhaben flankieren.

6 Literaturverzeichnis

Alnajjar, J., Pelikan, K. & Wassermann, M. (2016). Zur Rolle von Asymmetrien in interkultureller Projektkommunikation. *Glottology*, 7 (2), 137–157.

Bemmé, S. O. (2020). *Kultur-Projektmanagement. Kultur- und Organisationsprojekte erfolgreich managen*. Wiesbaden: Springer.

Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training* (S. 57–75). München: Hampp.

Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE–Life Sciences Education*, 15 (4). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>.

Buchner, J. (2018). How to create Educational Videos: From watching passively to learning actively. *R&E-SOURCE Open Online Journal for Research and Education*, 12. Verfügbar unter: <http://journal.ph-noe.ac.at>.

Büll, C., Palkovits-Rauter, S. & Szabo, M. B. (2019). Project Management in a cultural context. *Project Management Development – Practice & Perspectives*, 51–65.

Dürscheid, C. (2018). Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik. In S. M. Moraldo (Hrsg.), *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 141–160). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2018). Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht in einem Semester! – Empirische Ergebnisse eines interkulturellen Seminars. *Intercultural journal*, 17 (30), 83–91.

Katz, I. R. (2005). Beyond Technical Competence: Literacy in Information and Communication Technology. *Educational Technology*, 45 (6), 44–47.

Katz, I. R. (2007). Testing information literacy in digital environments: ETS iSkills assessment. *Information Technology and Libraries*, 26, 3–12.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 31–48). Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2014). Principles Based on Social Cues in Multimedia Learning: Personalization, Voice, Image and Embodiment Principles. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 345–368). New York: Cambridge University Press.

Münch-Manková, Z. & Müller de Acevedo, J. (2021). (Lern-)Videoangebot im modernen Fremdsprachenunterricht. *Magazin Sprache*. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html>

Nicht, J. (2016). Programm-, Prozess- und Produktevaluation. In C. Griesse, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 61–82). Berlin: de Gruyter.

O'Dowd, R. & Lewis, T. (Hrsg.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge.

O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. *Training, Language and Culture*, 1 (4), 8–24.

Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, Ch. (2019). Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22, 1359–1384.

Sweller, J. (2005). The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *Multimedia Learning* (S. 135–146). New York: Cambridge University Press.

Autorinnen



Dr. Zuzana Münch-Manková || Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg, Institut für Germanistik || Ammerländer Heerstraße 114–
118, D-26129 Oldenburg

zuzana.muench-mankova@uni-oldenburg.de



Juliane MÜLLER DE ACEVEDO || Goethe-Institut São Paulo ||
Rua Lisboa, 974, BRA-413-001 São Paulo

juliane.acevedo@goethe.de

Michael KLENNER¹, Frank GRIMM, Sven HELLBACH (Zwickau)

Nachnutzung aufgezeichneter Online-Vorlesungen als internationalisierte Lehrvideos

Zusammenfassung

Die Coronapandemie brachte Kontakt- und Reisebeschränkungen mit sich. Dadurch mussten Dozierende ihre Lehre in den virtuellen Raum verlagern und Reisen an internationale Partnerhochschulen für Lehrzwecke absagen. Der Beitrag stellt Methoden und Best Practices vor, wie auf Basis aufgezeichneter Online-Vorlesungen wiederverwendbare Lehrvideos für den internationalen Einsatz gewonnen werden können.

Schlüsselwörter

Online-Vorlesung, Internationalisierung, Videobearbeitung

¹ E-Mail: mikl@fh-zwickau.de



Re-use of recorded online lectures as internationalised educational videos

Abstract

The corona pandemic came with restrictions for contact and travel. As a result, lecturers had to shift their teaching to virtual space and cancel trips to international partner universities. This paper presents methods and best practices for creating reusable educational videos for international use based on recorded online lectures.

Keywords

online lecture, internationalisation, video editing

1 Einleitung

Ausgelöst durch die COVID-19-Pandemie unterlagen die vergangenen Semester starken Einschränkungen im Lehrablauf. Aufgrund von Reisebeschränkungen mussten Präsenzbesuche zum Zweck von Lehrveranstaltungen an Partnerhochschulen entfallen. Dadurch liefen Austauschprogramme mit Fokus auf internationale Lehrmobilität (z. B. Erasmus+ oder Ostpartnerschaften) Gefahr, Qualitätseinbußen in der Lehre davonzutragen, da geplante Veranstaltungen von Gastlehrenden nicht stattfinden konnten. Der DAAD riet für sein Austauschprogramm Erasmus+ bis auf Weiteres „eine Mobilität zunächst virtuell zu planen“ (DAAD, 2020).

Eine Umfrage unter 714 Lehrenden an der TU Berlin zeigt exemplarisch auf, wie zeitaufwendig die Corona-bedingte Virtualisierung von Lehrveranstaltungen sein kann. Demnach gaben 44% der Teilnehmer*innen an, mindestens 50% zusätzlichen Mehraufwand investiert zu haben (BURCHARD, 2020). Diese Mehrbelastung spürten auch Lehrende der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ), die in einem Austauschprojekt mit dem Kyrgyz-German Institute for Applied Informatics (INAI.KG) bisher regelmäßig Lehrveranstaltungen an der kirgisischen Univer-

sität abhielten. Vor diesem Hintergrund gestaltete es sich schwer, zusätzliche virtuelle internationalisierte Lehrangebote bereitzustellen, da bereits die Umstellung an der Heimatuniversität mehr Ressourcen als üblich erforderte.

Es besteht ein großes Interesse von beiden Partnerhochschulen, inhaltliche und curriculare Entwicklungen in den Informatikstudiengängen zu Teilen übereinstimmend zu gestalten, da somit ein Austausch von Studierenden vereinfacht wird. Aufgrund der Anerkennung äquivalenter Studieninhalte ist es für Studierende vom INAIKG möglich, nicht nur für ein Austauschsemester nach Zwickau zu kommen, sondern in der Mitte des Studiums gänzlich zu wechseln und mit einem deutschen Abschluss zu graduieren. Im Sinne der Studierendengewinnung haben Lehrende an der WHZ eine Motivation, die entfallenen Präsenzbesuche in Kirgistan mit digitalen Maßnahmen zu kompensieren, um weiterhin die studentischen Mobilitäten zu gewährleisten.

Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein Konzept erarbeitet, mit dem auf Basis von digitalisierten Corona-Lehrveranstaltungen effizient international einsetzbare Lehrmaterialien gewonnen werden können. Die zentrale Idee ist, dass an der deutschen Heimathochschule durchgeführte Online-Lehrveranstaltungen aufgezeichnet und daraus später Lehrvideos für den internationalen Einsatz extrahiert werden. Der Ansatz verfolgt das Ziel, Lehrende zu entlasten, indem zeitintensive Arbeitsschritte wie Videoschnitt oder Übersetzung an studentische Hilfskräfte übertragen werden.

2 Erstellung von Lehrvideos

Es existieren unterschiedliche Lehrvideoformate, die jeweils mit einem speziellen Herstellungsprozess und Produktionsaufwand verbunden sind. SCHAARSCHMIDT & BÖRNER (2018) benennen dazu beispielhafte Varianten, angefangen von Screencasts (z. B. vertonte PowerPoint-Folien), über E-Lectures (z. B. im Büro aufgezeichneter Vortrag) bis hin zu professionell erstellten Lehrfilmen. Diese Beispiele haben gemein, dass sie separat als eigenständige Lehrangebote

te konzipiert und produziert werden müssen. Dahingegen hat sich das Aufzeichnen von Präsenzvorlesungen an Hochschulen seit über 20 Jahren als effizientes Verfahren etabliert, um Lehrvideos als Nebenprodukt regulär stattfindender Vorlesungen entstehen zu lassen (MERTENS et al., 2004). Solche Videos haben gegenüber eigenständig konzipierten Lehrvideos gewisse Nachteile. ENDERS (2016, S. 2) berichtet, dass es ungünstig sei, komplette Vorlesungsaufzeichnungen als Lehrvideos zu verwenden, da obstruktive Elemente enthalten seien (z. B. Interaktion mit dem Auditorium) und eine andere Präsentationsdynamik vorherrsche (z. B. langsamerer Vortragsstil). Darüber hinaus sei es „mühsam, sich inhaltlich in diesen bis zu 90 Minuten dauernden Videos zu orientieren“ (PFEIFFER, 2018, S. 7). Diesen Nachteilen kann entgegengewirkt werden, indem die Vorlesungsaufzeichnungen in kleinere Videos segmentiert werden.

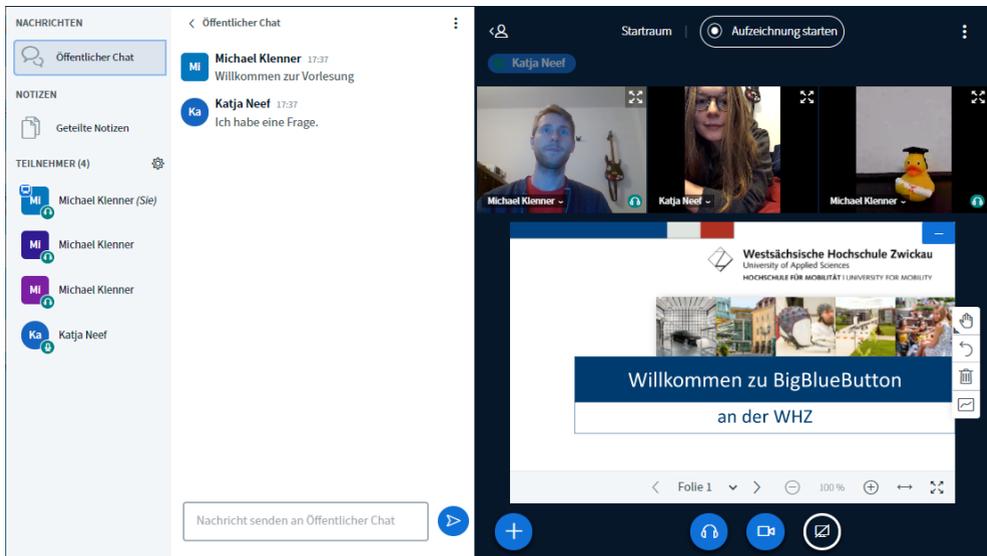


Abb. 1: Videokonferenzsoftware *BigBlueButton* mit Präsentation, Teilnehmer*innen, Chat und Bedienelementen

Für virtualisierte Vorlesungen stehen verschiedene Videokonferenzsysteme zur Verfügung, mit denen Lehrende herkömmliche Präsentationsfolien weiter nutzen können (siehe Abbildung 1). Zusätzlich gibt es abhängig von der verwendeten Konferenzsoftware noch verschiedene Möglichkeiten zur Interaktion mit dem Auditorium, z. B. Umfragen, kollaboratives Erstellen von Mindmaps oder Chats (TROIDL & SIMON, 2020, S. 577). Solche Veranstaltungen können mit wenig Aufwand aufgezeichnet werden. Viele Videokonferenzwerkzeuge bieten bereits integrierte Funktionalitäten zur Aufnahme, zusätzliche Software ist nur in Ausnahmefällen nötig. Diese aufgenommenen Video-Streams weisen ähnliche Nachteile zur Weiterverwendung auf wie auch klassische Vorlesungsmitschnitte: obstruktive Elemente wie Publikumsinteraktion und mühsame inhaltliche Orientierung.

3 Postproduktion von aufgezeichneten Online-Vorlesungen

Um aufgezeichnete Online-Vorlesungen in wiederverwendbare Lehrvideos zu überführen, wurden die folgenden Strategien entwickelt und erprobt.

3.1 Inhaltliche Orientierung und Segmentierung

Ziel ist es, aus den rohen Video-Streams kleinere inhaltlich zusammenhängende Lehreinheiten zu bilden. Hier ist es von Vorteil, wenn der Lehrende Vorgaben erteilt, wie die Videos inhaltlich in Lerneinheiten aufgetrennt werden sollen. Fehlen diese Anweisungen, müssen in einer Inhaltsanalyse geeignete Schnittpunkte festgelegt werden. Wichtig ist, dass die umsetzenden Personen dem gleichen Fachbereich angehören, um den aufgezeichneten Inhalt fachlich bewerten zu können. Darüber hinaus gibt es ubiquitäre Indikatoren für sinnvolle Schnittpunkte: Dazu zählen beispielsweise Folienübergänge im Video, an denen abweichende Überschriften zu neuen Themen erkannt werden können. Darüber hinaus können sprachliche Überleitungen einen Themenwechsel anzeigen (z. B. „wir kommen zum nächsten The-

ma“). Viele Video-Player (z. B. VLC) erlauben das Abspielen mit erhöhter Geschwindigkeit, wodurch eine zeitsparende Sichtung der Video-Streams ermöglicht wird.

3.2 Anonymisierung

Beim Aufzeichnen von Lehrveranstaltungen müssen das Persönlichkeitsrecht und das Recht am eigenen Wort von Studierenden in Vorlesungsaufzeichnungen gewahrt werden (HORN, 2015, S. 167f.). Falls keine Einwilligung der teilnehmenden Studierenden vorliegt, ist es in der Postproduktion möglich, das Lehrvideo nachträglich zu anonymisieren. Zeitabschnitte mit studentischen Wortmeldungen werden dabei aus dem Video entfernt. Zusätzlich muss beachtet werden, ob etwaige vorlesungsbegleitende Chat-Verläufe in der Aufzeichnung sichtbar sind und daraus Rückschlüsse auf die Teilnehmer gezogen werden können. In diesem Fall sollte der Chatbereich visuell aus dem Video entfernt werden, z. B. mit einer visuellen Überlagerung („Schwärzen“) oder dem Wegschneiden („Cropping“).

3.3 Straffung durch Entfernung irrelevanter Inhalte

Um inhaltlich und zeitlich kompakte Lerneinheiten zu erstellen, kann das Zielvideo durch das Entfernen überflüssiger Sequenzen gestrafft und aufgeräumt werden. Hierbei können Inhalte folgender Art entfernt werden:

- Begrüßung, Verabschiedung und sonstiger Small-Talk
- Metainformationen zur Veranstaltung („nächste Woche geht es um Thema XY“)
- Technische Schwierigkeiten bei der Präsentation (z. B. Verbindungsprobleme, Bedienungsschwierigkeiten)
- Interaktion mit dem Auditorium

Der letzte Punkt ist von Fall zu Fall differenziert zu betrachten. Zum einen ist ein hoher Grad an Interaktion teilweise konstitutiv für eine Lehrveranstaltung und bei stark seminaristisch geprägten Video-Streams muss ohnehin überprüft werden, ob

eine Extraktion von wiederverwendbaren Lehrvideos sinnvoll ist. Zum anderen kann die Interaktion mit dem Auditorium durchaus auch einen inhaltlichen Mehrwert bieten. PFEIFFER (2018, S. 9) berichtet, dass viele Lehrende in Videos sensibler mit eigenen Fehlern umgehen. Die Postproduktionsphase bietet hier die Möglichkeit, durch feingranulare Schnitte und Übergänge verschiedene Fauxpas vom Versprecher bis hin zum zwischenzeitlichen Rechenfehler nachträglich zu korrigieren.

3.4 Qualitätsverbesserung

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, können in den aufgezeichneten Video-Streams neben dem eigentlichen Präsentationsinhalt noch weitere visuelle Elemente (z. B. Bedienelemente, Chatbereich, Teilnehmerliste) eingeschlossen sein, die für eine Nachnutzung als eigenständiges Lehrvideo störend wirken. Mit dem bereits erwähnten visuellen Wegschneiden („Cropping“) können diese randständigen Elemente ausgeblendet werden. Je nachdem wie groß die Präsentationsfolien eingeblendet waren, kann es vorkommen, dass die sichtbaren Folien im Zielvideo schwer lesbar sind. Falls noch der originale Foliensatz existiert, ist es möglich, diese Originalfolien als Standbilder in das Zielvideo zu integrieren und somit die verschwommenen Bilder aus dem Video-Stream zu überblenden.

3.5 Rekontextualisierung und Dokumentation

Die bisher beschriebenen Maßnahmen haben dazu geführt, dass eigenständige Lehrvideos extrahiert und aus dem übergeordneten Kontext der Online-Vorlesung herausgelöst wurden. Für eine zielgerichtete Nutzung müssen die Lehrvideos wieder mit Metainformationen angereichert werden, um eine bessere Einordnung der Lehrinhalte zu ermöglichen. Dies kann zum Teil innerhalb des Videos geschehen. So können beispielsweise durch vorangestellte Texteinblendungen Autor, Titel und die Inhalte des Lehrvideos dargestellt werden. Darüber hinaus sind weitere Informationen wie notwendige Wissensvoraussetzungen, vertiefende Literatur oder zusätzliche Nutzungshinweise vorteilhaft. Diese Informationen können zusammen

in einer Lernplattform (z. B. Moodle) hinterlegt werden, wodurch auch eine enge Verzahnung zwischen den einzelnen Lehrvideos und zusätzlichen Materialien erreicht werden kann.

3.6 Didaktisierung

Für den Einsatz von Vorlesungsaufzeichnungen im Selbststudium geben WEIDLICH & SPANNAGEL (2014, S. 238) zu bedenken: „Die Informationsaufnahme aus den Videos erfolgt oft nur oberflächlich oder beiläufig [...]. Das Selbststudium im außerhochschulischen Lernraum läuft also Gefahr, ineffektiv zu sein“ und es werden zusätzliche Aufgaben zur Reflexion benötigt, um dieser Tendenz entgegenzuwirken. Falls keine weiterverwendbaren Aufgaben aus den aufgezeichneten Vorlesungen vorliegen, muss überlegt werden, wie die Lehrvideos mit Reflexionsaufgaben angereichert werden können. Optimal ist natürlich, wenn es den eingesetzten studentischen Hilfskräften in Zusammenarbeit mit dem Lehrenden gelingt, thematisch angepasste Aufgaben zu den erstellten Videos bereitzustellen (z. B. Quizze, Übungsaufgaben). Falls es nicht möglich ist, inhaltlich abgestimmte Aufgaben bereitzustellen, können generische Reflexionsaufgaben eingesetzt werden:

- Evaluieren der Lehrvideos: Studierende müssen Bewertungen und Verbesserungsvorschläge abgeben (MAHER et al., 2013).
- Zusammenfassungen: Studierende sind angehalten, inhaltliche Kurzdarstellungen anzufertigen (KIRCH, 2016).
- Fragen stellen: Studierende erstellen Verständnis- oder Diskussionsfragen (KIRCH, 2016).

Zusammen mit Reflexionsaufgaben können die Lehrvideos in unterschiedlichen didaktischen Szenarien online oder offline eingesetzt werden (z. B. Flipped Classroom, Selbststudium, moderiertes Seminar). An der WHZ hat sich beispielsweise die Nutzung von Lehrvideos mit einer E-Portfolio-Didaktisierung im Rahmen eines internationalen Flipped-Classroom-Ansatzes als vorteilhaft erwiesen (KLENNER et al., 2017).

4 Übersetzung

Für den internationalen Einsatz ist je nach Vorlesungssprache und Zielland eine Übersetzung nötig. Im vorgestellten Szenario kommt eine Übersetzung für verschiedene sprachliche Elemente in Frage: Lehrvideos (Ton und Folien) und Videodokumentation samt Reflexionsaufgaben. Sind alle diese Bestandteile manuell von einem zweisprachigen Übersetzer zu bearbeiten, kann dies abhängig von der Anzahl der Videos schnell zu einem großen Aufwand führen. Wenn kompetente Übersetzer bereitstehen, ist solch eine menschliche Übersetzung auch die qualitativ beste Lösung. Bis vor wenigen Jahren wäre dies auch die einzige akzeptable Lösung gewesen.

Ab 2016 zog die künstliche Intelligenz in die maschinelle Übersetzung ein und erbrachte eine sprunghafte Verbesserung der Übersetzungsergebnisse (SCHMALZ, 2019). Die Qualität von maschinellen Übersetzungsangeboten von großen Anbietern wie Google, Amazon, Microsoft und DeepL verbessert sich seitdem kontinuierlich. Neben der Verarbeitung von schriftlichen Texten beherrschen einige Anbieter (z. B. DeepL, Google) sogar (in der freien Version) die automatisierte Übersetzung von PowerPoint-Folien.

Aufwendiger ist die automatisierte Übersetzung des Tons, da zuerst eine Transkription des mündlichen Textes erzeugt werden muss.² Auch dieser Bereich profitiert in den letzten Jahren durch Einführung von Methoden aus der künstlichen Intelligenz (MIEBACH, 2020). Angebote zur automatisierten Erstellung von schriftlichen Untertiteln für Videos bieten u. a. die zuvor genannten Anbieter (teils sogar kostenlos) an. Für das vorgestellte Projekt wurden die Untertitel mit Microsoft Stream erstellt. Nach einer manuellen Überprüfung und Korrektur der maschinell erstellten deutschen Transkriptionen durch die Hilfskräfte können diese Untertitel

² Ansätze zur Echtzeitübersetzung, wie sie beispielsweise *Skype Translator* einsetzt, wurden in Hinblick auf die Übersetzungsqualität absichtlich nicht genutzt, da in einzelne Prozessschritte wie Spracherkennung nicht fehlerkorrigierend eingegriffen werden kann.

ebenfalls automatisiert in andere Sprachen übersetzt werden. Problematisch ist hierbei, dass bei Untertiteln längere Sätze aufgetrennt und auf mehrere aufeinanderfolgende Bildsequenzen aufgeteilt werden. Übersetzer liefern jedoch das beste Ergebnis, wenn vollständige Sätze übergeben werden. Hier kann die freie Software SubtitleEdit eingesetzt werden, da sie bei maschinellen Übersetzungen auch das erneute Verschmelzen der aufgetrennten Satzteile beherrscht.

Die so maschinell vorübersetzten Materialien können anschließend von Muttersprachler*innen überprüft und bei Bedarf korrigiert werden. Falls in der Hochschulkooperation die Möglichkeit besteht, diesen Prozessschritt in den Sprachunterricht der ausländischen Universität einzubinden, kann neben einer Qualitätsverbesserung ein zusätzlicher Mehrwert für die internationale Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen entstehen.

Im letzten Bearbeitungsschritt werden die übersetzten Folien und Untertitel ins Zielvideo überführt und zusammen mit den Zusatzinformationen und Reflexionsaufgaben in das internationale Lehrangebot integriert.

5 Implementierung

Das Projekt wurde mit Mitteln aus dem DAAD-Förderprogramm „Transnationale Bildung“ finanziert, wodurch die Einstellung von zwei studentischen Hilfskräften für je 100 Stunden und der Erwerb eines Videoschnittprogramms (Vegas Pro) ermöglicht wurde. Für die handwerkliche, organisatorische und fachlich-didaktische Anleitung und Koordination war ein wissenschaftlicher Mitarbeiter zuständig. Es wurden Aufzeichnungen aus vier Informatikmodulen und zwei einzelnen Vorträgen genutzt, um 101 Lehrvideos mit einer durchschnittlichen Länge von 13 Minuten zu extrahieren. Die Videos werden in Abstimmung mit den kirgisischen Lehrenden zur Aufwertung der inhaltlichen Qualität und Stärkung der internationalen Zusammenarbeit eingesetzt, um die entfallenden Präsenzbesuche zu kompensieren. In Abbildung 2 ist der Ablauf schematisch zusammengefasst.

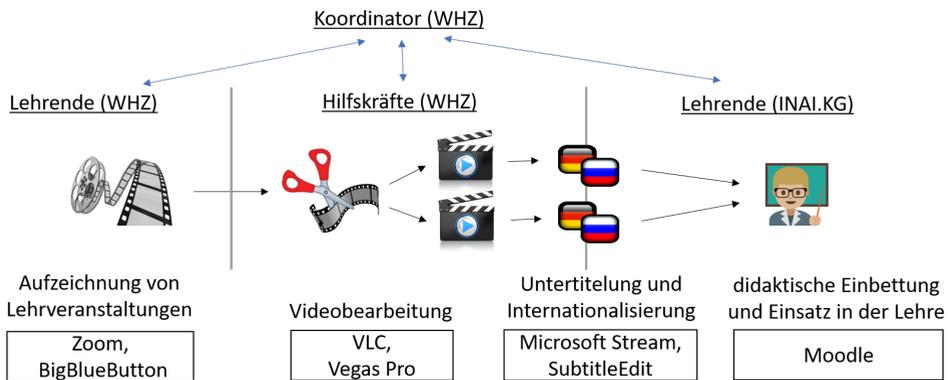


Abb. 2: Darstellung der Beteiligten, Arbeitsprozesse und Werkzeuge

Ein Teil der Videos wird in Kirgistan als wiederverwendbare digitale Impulsvorträge genutzt, um die inhaltliche Ausrichtung und Kompetenz der WHZ profilierend darzustellen und das Austauschprogramm zu bewerben. Zum anderen Teil nutzen kirgisische Lehrende die Videos für die Ausgestaltung eigener virtualisierter Lehrmaterialien. Die didaktische Konzeption wurde von der WHZ angeleitet, indem Best-Practices und Literaturhinweise geteilt und Tandempartnerschaften zwischen den kirgisischen und deutschen Fachkollegen gebildet wurden.

6 Fazit

Der vorgestellte Ansatz gibt Einblicke, wie internationalisierte Lehrvideos auf Basis von Online-Vorlesungen erstellt werden können. Nicht jeder Vorlesungsmitschnitt eignet sich für eine Weiterverarbeitung. Aufzeichnungen mit instruktionalem Inhalt erwiesen sich als besonders günstig. Die beschriebenen Arbeitsschritte sind mit allen herkömmlichen Videoschnittprogrammen umsetzbar. Weiterhin zeigte sich, dass menschliche Übersetzer*innen bei der Internationalisierung der Videos entlastet werden können, wenn Übersetzungstechnologien eingesetzt werden, die in den letzten Jahren eine deutliche Qualitätssteigerung erlangt haben.

Ob die Produktion solcher Lehrvideos gerechtfertigt und sinnvoll ist, muss situationsbedingt entschieden werden, da neben dem Videobearbeitungs- und Übersetzungsaufwand auch die didaktische Implementierung beachtet werden muss. Zusätzlich ist anzumerken, dass solche Videos qualitativ meist nicht an eigenständig konzipierte und in der Zielsprache formulierte Lernmaterialien heranreichen. Für das vorgestellte Anwendungsszenario und vergleichbare Kontexte bietet das vorgestellte Konzept eine Möglichkeit, effizient Lernmaterialien zu produzieren, um den Mangel an geeigneten Ressourcen zu kompensieren.

Mit dem vorgestellten Projekt wurde ein Beitrag geleistet, um die Qualität des Lehrangebots an der kirgisischen Partnerhochschule zu verbessern. Den kirgisischen Lehrenden, die vergleichsweise wenig Erfahrung in der Ausgestaltung von virtualisierten Lehrangeboten haben, konnte so eine effiziente Hilfestellung gegeben werden, um der Pandemie-bedingten Lehrumstellung zu begegnen. Durch die Nutzung der Lehrvideos können zusätzliche Themenbereiche abgedeckt und der Deutschlandbezug der Hochschulkooperation gewahrt werden.

7 Literaturverzeichnis

Burchard, A. (2020). Lehren für das zweite Digitalsemester. *Tagesspiegel*, 02.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/hohes-engagement-und-hohe-aussteiger-quoten-lehren-fuer-das-zweite-digitalsemester/26582274.html>

DAAD (Hrsg.). (2020). *Informationen zum Umgang mit Förderungen des Erasmus+ Programms aufgrund der Ausbreitung des Coronavirus*. Verfügbar unter: <https://eu.daad.de/news/de/75924-informationen-zum-umgang-mit-foerderungen-des-erasmus-programms-aufgrund-der-ausbreitung-des-coronavirus/>

Enders, J. (2016). Peer Instruction und Flipped Classroom in der Service-Lehre Physik. *PhyDid – Physik und Didaktik in Schule und Hochschule* (E-Journal, FU Berlin). Verfügbar unter: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/download/713/841>

- Horn, J.** (2015), *Rechtliche Aspekte digitaler Medien an Hochschulen* (= Digitale Medien in der Hochschullehre, 3). Münster, New York: Waxmann.
- Kirch, C.** (2016). *Flipping with Kirch: The ups and downs from inside my flipped classroom*. Bretzmann Group.
- Klenner, M., Grimm, F. & Brauweiler, C.** (2017). Vorbereitung ausländischer Studierender für ein Studium in Deutschland im Rahmen eines Flipped Classroom Kurses. In H. Casper-Hehne & T. Reiffenrath (Hrsg.), *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen: Konzepte, Initiativen, Maßnahmen* (S. 104–117). Bielefeld: wbv.
- Maher, M. L., Lipford, H. & Singh, V.** (2013). *Flipped Classroom Strategies Using Online Videos*. Verfügbar unter: <http://maryloumaher.net/Pubs/2013pdf/Flipped-Strategies-CEI-Report.pdf>
- Mertens, R., Krüger, A. & Vornberger, O.** (2004). Einsatz von Vorlesungsaufzeichnungen im regulären Universitätsbetrieb. In P. Dadam & M. Reichert (Hrsg.), *Informatik 2004: Informatik verbindet; Beiträge der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) (= GI-Edition Proceedings: Bd. 50)* (S. 79–92). Bonn: Ges. für Informatik.
- Miebach, B.** (2020). Anwendungen von Künstlicher Intelligenz. In B. Miebach (Hrsg.), *Digitale Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 273–306). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pfeiffer, F.** (2018). *Die Produktion von Lehrvideos und ihr Einsatz im E-Learning*. Verfügbar unter: https://www.agri-career.net/fileadmin/media/agricareenet/02_Agricareenet/04_Berichte_Publikationen/Pfeiffer_Praxisbericht_Lehrvideos.pdf
- Schaarschmidt, N. & Börner, C.** (2018). Videoeinsatz an sächsischen Hochschulen – Anwendungsszenarien. In A. Bergert, A. Lehmann, M. Liebscher & J. Schulz (Hrsg.), *Videocampus Sachsen – Machbarkeitsuntersuchung* (S. 11–44). Freiberg: Technische Universität Bergakademie.
- Schmalz, A.** (2019). Maschinelle Übersetzung. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz: Technologie* (S. 194–210). Berlin, Heidelberg: Springer.

Troidl, K. & Simon, F. (2020). Lehrveranstaltungen in Zeiten von Covid-19: Zwei persönliche Erfahrungen aus dem ersten Online-Semester 2020. *Gefäßchirurgie – Zeitschrift für vaskuläre und endovaskuläre Medizin*, 25 (7), 575–578.

Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (= Medien in der Wissenschaft. Bd. 67) (S. 237–248). Münster: Waxmann.

Autoren



Dr. Michael KLENNER || Westsächsische Hochschule Zwickau,
Physikalische Technik/Informatik || Kornmarkt 1, D-08056 Zwickau
mikl@fh-zwickau.de



Prof. Dr. Frank GRIMM || Westsächsische Hochschule Zwickau
<https://wwwstud.fh-zwickau.de/fgr>
frank.grimm@fh-zwickau.de



Prof. Dr. Sven HELLBACH || Westsächsische Hochschule Zwickau
<https://wwwstud.fh-zwickau.de/svh18ije/>
sven.hellbach@fh-zwickau.de

Karin SONNLEITNER¹ (Graz)

Kompetenzen digital vermitteln Wie eine Plattform zur länderübergreifenden kompetenzorientierten, digitalen Lehre beiträgt

Zusammenfassung

Die Nutzung von digitalen Formaten für die Hochschullehre stieg nicht zuletzt aufgrund der COVID-19-Pandemie. Zumal soziale und fachliche Kompetenzen gleichermaßen für die Berufswelt relevant sind, entwickelten Forscher*innen im Rahmen des ERASMUS+ Projekts OSMP eine virtuelle Lernplattform, die zur internationalen Vernetzung von Lehrenden und Lernenden beiträgt und Fachinhalte mit praktischen Lernsettings zur Entwicklung von Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen kombiniert. Dies gelingt durch die Bereitstellung von Studienmaterialien, selbst produzierten Lehrvideos oder Mock-Mediationstrainings, mit denen eine anwendungsorientierte Vorbereitung auf den Berufsalltag möglich ist.

Schlüsselwörter

Soziale und fachliche Kompetenz, digitale Lehre, internationale Vernetzung, Lernplattform, Mock-Trainings

¹ E-Mail: karin.sonnleitner@uni-graz.at



Competence acquisition in a digital environment

Abstract

The use of digital formats for university teaching has increased, not least due to the COVID-19 pandemic. In particular because social and technical skills are equally relevant for the professional world, researchers developed a digitisation platform in the ERASMUS+ project OSMF that contributes to the international networking of teachers and learners and combines professional content with practical learning settings to develop communication and conflict resolution skills. This is achieved by providing study materials and self-produced videos or mock mediation trainings, which enable an application-oriented preparation for worklife.

Keywords

social and professional competence, digital teaching, international networking, learning platform, mock training

1 Einleitung

Digitalisierung und Internationalisierung sind Schlagworte, die nicht erst durch den Bologna-Prozess in Hochschuldiskussionen Eingang fanden. Im letzten Jahr waren Hochschullehrende aufgrund der COVID-19-Pandemie gezwungen, auf kurze Sicht darüber nachzudenken, wie sie schnell ihre Lehre auf ein virtuelles Format umgestalten, auf lange Sicht müssen aber auch Vertreter*innen des Hochschulmanagements und die jeweilige nationale Hochschulpolitik die Auswirkungen digitaler Lehre u. a. auf die „employability“ von Absolvent*innen oder deren Lernprozess berücksichtigen. Denn beispielsweise wird in der EU-Agenda für die Hochschulbildung der Europäischen Kommission Folgendes gefordert: “Higher education should also allow students to acquire skills and experiences through **activities based around real-world problems**, include work-based learning and, where possible, offer international mobility.” (EUROPEAN COMMISSION, 2017).

Demzufolge werden nicht nur die wissenschaftliche Ausrichtung des Hochschulstudiums durch die Vermittlung von akademisch fundierten Inhalten, sondern auch die Ausrichtung auf reale (berufs-)praktische Herausforderungen durch die Vermittlung von praktischen Problemstellungen zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt gefordert. Zudem ist Internationalisierung in unterschiedlichen Ausformungen (Auslandsaufenthalte, Mitarbeit in internationalen Projekten etc.) sowohl für Wissenschaftler*innen als auch für Studierende von immer größer werdender Bedeutung für die Gestaltung eines erfolgreichen Berufswegs.

Hinzu kommt, dass es im heutigen Berufsalltag keine Arbeitsplätze gibt, für die das erworbene Wissen längerfristig ausreicht. Es muss ständig und sogar grundlegend erneuert werden (CENDON, WILKESMANN, SCHULTE & ELSHOLZ, 2020, S. 306f.). Eine 50-jährige Person muss noch 15 Jahre ihr Wissen in der Berufstätigkeit anwenden (WOLFF, SPIEB & MOHR, 2001, S. 222), weshalb die Digitalisierung auch die universitäre Weiterbildung (MÖRTH, KLAGES & CENDON, 2020, S. 25; LENZ, 2005, S. 53) beeinflusst.

Eine Analyse von Stellenanzeigen zeigt zudem, dass in ihren Anforderungsprofilen immer häufiger soziale Kompetenzen gleichermaßen gefragt sind wie fachliche und methodische Kompetenzen (SONNLEITNER, 2020). Diese sind – so scheint es – unerlässlich und deren Förderung gewinnt durch die Internationalisierung der Unternehmen an Bedeutung, um im Berufsalltag, sei es als Führungspersönlichkeit oder im Umgang mit Kolleg*innen, erfolgreich agieren zu können (SONNLEITNER, 2015a, S. 39f.). Um den Anforderungen des Arbeitsalltags gerecht zu werden, braucht der*die Einzelne sowohl physische als auch eine hohe geistige Mobilität, die sich durch Erfahrungswissen und innovatives Handeln auszeichnet (JASPER, 2000, S. 395ff.). Hinzu tritt aktuell noch eine virtuelle Mobilität (NETZ, HAMPEL & AMAN, 2020), die im Hochschulkontext Lehrende und Lernende vor Herausforderungen stellt.

Aufgrund der pandemischen „Zwangsdigitalisierung“ durch Covid-19 musste jene virtuelle Mobilität, die in der Hochschullehre beispielsweise die Digitalisierung von analogen Lehrinhalten und Prozessen umfasst, schnell vorangetrieben werden.

Zumeist drückt sich dies in der Nutzung von Online-Lernplattformen aus, auf der die Studierenden fachliche Inhalte (Literatur, Videos, Übungen, Anleitungen) vorfinden, wodurch das analoge Setting im Präsenzunterricht so gut wie möglich „nachgebildet“ wird.

Mit dieser Gestaltung von Lernsettings ist schon die Brücke zu dem hier vorzustellenden ERASMUS+ Projekt geschlagen, in dem Wissenschaftler*innen der Karl-Franzens-Universität Graz eine spezielle Lernplattform entwickelten, die noch einen Schritt weitergeht. Denn die Plattform verknüpft die Darstellung von theoretischem Fachwissen mit erfahrungsbasierten Lernformen wie beispielweise Lehrvideos in Kombination mit kollaborativen Übungssequenzen und Tools. Zusätzlich stehen die internationale Vernetzung von Wissenschaftler*innen und auch jene von Studierenden, die länderübergreifend virtuell lernen oder an Mock-Mediationswettbewerben teilnehmen, im Fokus.

2 Erasmus+ Projekt OSMP: Digitale Lehre und internationale Vernetzung

Im Rahmen des Erasmus+ Projektes OSMP (Online Study Platform on Mediation), das von der Europäischen Kommission gefördert wurde, entwickelte die Karl-Franzens-Universität Graz gemeinsam mit Kolleg*innen von Universitäten aus Lettland, Litauen, Bulgarien, Tschechien und Italien eine Lernplattform über Mediation sowie die Entwicklung von sozialen Kompetenzen (z. B. Kommunikations- oder Konfliktlösungskompetenz). Für die Karl-Franzens-Universität waren das Institut für Rechtswissenschaftliche Grundlagen (Verhandlungs- und Mediationsforschung) und das Zentrum für Soziale Kompetenz beteiligt.

Ziel und Zweck von Erasmus+ ist die Förderung von Projekten in den Bereichen Bildung, Jugend und Sport. Durch die Entwicklung eines virtuellen Bildungsinstrumentariums, das Lehrende und Studierende kostenlos nutzen können, stand die Kooperation zwischen den verantwortlichen Wissenschaftler*innen im Vordergrund, die sich in regelmäßigen von den Projektpartner*innen organisierten

Meetings sowie in einem „teachers training“ austauschten. Zudem wurde die Mobilität der Studierenden durch eine „summer school“ in Litauen gefördert, die die Lernplattform ebenfalls testeten.

OSMP verfolgt daher als Projektideen einerseits den Aufbau und die Stärkung einer internationalen Partnerschaft im Bereich Mediation als Teil der universitären Lehre und andererseits den Aufbau einer Online-Studienlernplattform.

Mediation ist ein außergerichtliches Streitbeilegungsinstrumentarium, das auf dem Harvard Konzept (FISHER, URY & PATTON, 2015) beruht und sich im Gegensatz zum gerichtlichen Verfahren durch eine sehr hohe Autonomie der Verfahrensbeteiligten auszeichnet, wodurch diese eine langfristige Lösung ihres Konflikts erreichen können. Die Prinzipien der Mediation umfassen die Neutralität des Mediators bzw. der Mediatorin, die den Streit nicht entscheiden dürfen, und die Selbstverantwortlichkeit, Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit der Mediand*innen (SONNLEITNER, 2015b).

Voraussetzung für das Tätigwerden als Mediator*in in Österreich ist die Absolvierung der gesetzlich geregelten Mediationsausbildung (RIS, 2021; FERZ, 2005, S. 17), die nicht nur die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen (z. B. die Beachtung von rechtlichen Vorgaben), sondern vor allem auch jene von sozialen Kompetenzen, wie beispielsweise Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen, enthält. Letztere bedürfen einer anwendungsorientierten Vermittlung und sind – wie oben aufgezeigt – generell im Berufsalltag nicht mehr wegzudenken.

Die Online-Lernplattform² (MEDIATION NETWORK, 2021) wurde in die Mediationscurricula der Partneruniversitäten integriert. Ziel des Projektes war es, die Ergebnisse entsprechend zu verbreiten bzw. zu verwerten und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (science to public).

Alle Informationen, Inhalte und Übungstools stehen als Open Educational Resources seit 2019 zur Verfügung. Open Education forciert eine chancengerechte

² Es handelt sich um eine HTML-Seite, die speziell für das Projekt entwickelt wurde.

und qualitativ hochwertige Bildung (PETER, 2018, S. 65) und unterstützt Lehrende durch bereits entwickelte Ressourcen bei der Materialerstellung (THE CAPE TOWN OPEN EDUCATION DECLARATION, 2008; UNESCO, 2016). Auf dieser Grundlage war es Teil des Projektes, dass die Vertreter*innen der Partneruniversitäten Studienmaterialien (z. B. Lehrvideos, Anleitungen zur Vermittlung von Kommunikationstechniken oder über den Umgang mit unterschiedlichen Herausforderungen als Mediator*in, Praxisbeispiele etc.) entwickelten, während des Projektes zur Diskussion stellten und schlussendlich auf der Plattform veröffentlichten. Ferner erleichtert die Plattform die Organisation von Mock-Mediations-Sessions zur Übung und Mock-Mediationswettbewerben. In Mock Mediationen üben Studierende in Rollenspielen den Umgang mit realen Problemstellungen und schaffen damit einen Transfer in die Praxis.

Die Plattform ist in vier Bereiche gegliedert, die die Projektpartner*innen mit Inhalten befüllen. Im Bereich „About the project“ sind allgemeine Informationen zum Erasmus+ Projekt zu finden. Der Bereich „Mediation“ fokussiert auf die Besonderheiten des Verfahrens, rechtliche Grundlagen in Österreich, Bulgarien, Tschechien, Italien, Litauen und Lettland sowie die nationalen Mediationsorganisationen.

Die anderen beiden Bereiche enthalten u. a. Studienmaterialien und eine Mock-Mediationstrainingsplattform, die in den folgenden Unterkapiteln näher beschrieben werden.

3 Inhalte

3.1 Studienmaterialien

Zu den Studienmaterialien zählen „practical guidelines“, die allgemeine Empfehlungen für Lehrende zur Vermittlung von fachlichen Inhalten (Vorbereitung, Anleitung, Bewertung) und der Organisation von Mediationsausbildungen sowie Mock-Mediationswettbewerben (einschließlich Online-Sitzungen) enthalten.

Rollenspiele (beispielsweise über Familienkonflikte) und Aufgabenstellungen (z. B. zum aktiven Zuhören oder Paraphrasieren) sind ebenfalls in der Lehre einsetzbar, wobei die Studierenden diese Materialien gleichermaßen für Selbstlernphasen nutzen können.

Insbesondere die von den Projektpartner*innen selbst konzipierten Videos haben sich als zusätzliches Lernmaterial als nützlich erwiesen, da die Vermittlung von Wissen immer häufiger mithilfe von Lehrvideos erfolgt (ZORN, SEEHAGEN-MARX, AUWÄRTER & KRÜGER, 2013, SLT3). Die Palette an Möglichkeiten der Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung in Videosequenzen reicht von der Vermittlung von naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen bis hin zu rechtswissenschaftlichen Inhalten. Soziale Interaktionen, wie beispielsweise ein virtuelles Café (SAWHNEY, BALCOM & SMITH, 1997, S. 30), in dem die Lernenden Gespräche miterleben und diese aktiv lenken können, ist ebenso vorstellbar wie Unterrichtsszenarien für angehende Lehrer*innen (KUPETZ & KLIPPEL, 2010) oder ein Streitgespräch mit unterschiedlichen Konfliktszenarien.

Die in englischer Sprache produzierten Videos zu familiären, nachbarschaftlichen, wirtschaftlichen und strafrechtlichen Konflikten stehen kostenlos zur Verfügung und bauen auf einem realen Mediationsfall auf, was zu einer noch höheren Praxisorientierung beiträgt.

Gerade die Produktion der Videos stärkte das internationale Netzwerk der beteiligten Expert*innen, zumal diese gemeinschaftlich die Skripten (Entwicklung der

Szenarien, Ausformulierung der Dialoge und Regieanweisungen) entwickelten, die Schauspieler*innen auswählten und Untertitel in den nationalen Landessprachen verfassten

Die Videos stehen nicht losgelöst von den restlichen Inhalten der Plattform, sondern sind mit den Übungsmaterialien oder einem E-Book kombinierbar. Denn es ist unerlässlich, sich weiterer didaktischer Werkzeuge wie Kontroll- und Reflexionsfragen und wissenschaftlicher Literatur zu bedienen, die zur erfolgreichen Verknüpfung mit dem durch die Videos erlernten Wissen beitragen (beispielsweise KRÜGER, STEFFEN & VOHLE, 2012, S. 198). Jedes Lehrvideo hat eine Länge von jeweils 30–40 Minuten und kann aus didaktischen Erwägungen in verschiedene Sequenzen aufgeteilt werden, von denen sich einige auf den Inhalt und einige auf die Erklärung fokussieren. Durch diese Gestaltung können die Rezipient*innen somit theoretisch erklärte Grundlagen mit praktischer Anwendung verknüpfen.

3.2 Mock-Mediationstrainingsplattform

Mock-Mediationswettbewerbe fanden ursprünglich in den Rechtswissenschaften zur Simulation von Gerichtsprozessen ihren Einsatz (JENKINS & LEMAK, 2009, S. 52; FLITER, 2009, S. 14) und werden mittlerweile in zahlreichen Disziplinen (z. B. Sozial- und Naturwissenschaften) als Lernmethode genutzt (WEINER, 2010, S. 124; WHEELER, MAENG & SMETANA, 2014, S. 67). Nicht die Vermittlung durch die Lehrenden und der Wissenserwerb stehen im Vordergrund, sondern es geht vielmehr um die Anwendung. Denn die Lernenden betrachten die Problemstellung aus unterschiedlichen Sichtweisen (beispielsweise als Mediator*in, Mediant*in, Rechtsanwalt oder Rechtsanwältin, Richter*in) und erkennen, wie sich ihre jeweiligen Lösungsstrategien auf die Gesamtsituation auswirken.

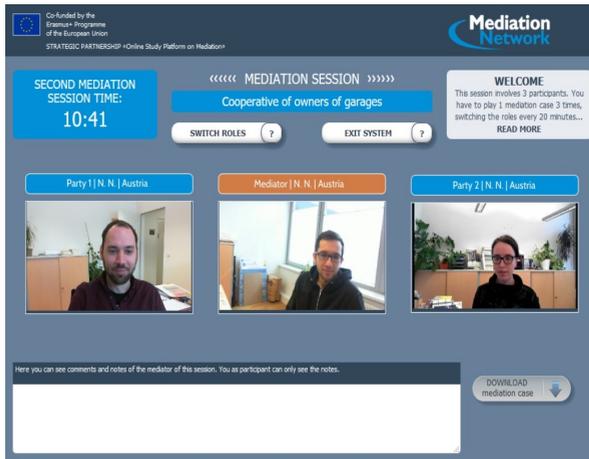


Abbildung 1: Mediation Session in einer Mock-Mediation (MEDIATION NETWORK, 2021).

Das Mock-Mediationstool zählt zu den wichtigsten „outcomes“, denn die Studierenden erhalten die außergewöhnliche Möglichkeit, flexibel und ressourcenschonend zu Hause ihre kommunikativen und mediativen Kompetenzen zu erweitern. Durch den Austausch mit Studierenden aus unterschiedlichen Ländern stärken sie zusätzlich ihre interkulturellen Kompetenzen.

4 Fazit und Ausblick

Die konzipierte Plattform ist das erste Bildungsinstrument, das es Lernenden ermöglicht, im Selbststudium oder mithilfe von Lehrenden in Echtzeit ihre Kompetenzen, z. B. die Verhandlungs-, Kommunikations- oder Konfliktlösungskompetenz, mit unterschiedlichen Tools zu trainieren und zu erweitern.

Auch können Blended Learning Konzepte in die Mediationsausbildung einbezogen werden, wobei das Mock-Mediationstool eine besonders innovative, digitale Unterstützung darstellt und die internationale Vernetzung zwischen allen Beteiligten

(Wissenschaftler*innen, Lehrenden und Lernenden) stärkt. Darüber hinaus konnten die Teammitglieder der Karl-Franzens-Universität Graz im Verlauf des Projektes (Expert*innentreffen, internationale Konferenzen, Mock-Wettbewerbe etc.) ihr Wissen über verschiedene Ansätze in und zur Mediation sowie ihr wissenschaftliches Netzwerk erweitern. Zudem wurde die Lernplattform bereits in die Lehrveranstaltung „Mediation: Training und Wettbewerb (Mock Mediation Competition – Moot Court“ einbezogen, wobei sich herausstellte, dass die Studierenden die Lernplattform nach anfänglichen Schwierigkeiten (z. B. Vertraut machen mit der Gliederung der Oberfläche und den unterschiedlichen Materialien) effizient während der Präsenzzeit und in individuellen Lernphasen nutzen. Des Weiteren ist anzumerken, dass die virtuelle Lernplattform keinesfalls die internationale Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen und den direkten Austausch zwischen Studierenden in Face-to-face-Situationen insgesamt ersetzen kann, wie ebenfalls BRUHN (2020, S. 244) treffend ausführt: „VI [virtual internationalization] can be used for reaching manifold goals, [...] but it should not be understood as a metaphorical swiss army knife, or as an all-purpose utility that makes sense in every situation.“

Aus der internationalen Zusammenarbeit für diese Lernplattform entstanden Folgeprojekte, die u. a. bis Ende 2021 die Entwicklung einer kostenlosen App enthalten. Die App zielt u. a. auf das Training von Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen ab und soll dazu beitragen, dass sich die Lernenden entsprechend ihrer individuellen Vorliebe Inhalte effizient und flexibel im Selbststudium aneignen können.

Die eingangs erwähnte Corona-Krise trägt dazu bei, dass digitale Tools verstärkt für die Lehre herangezogen werden können. Mit der vorgestellten Plattform konnte im Ergebnis ein Brückenschlag zwischen den Schlagworten Digitalisierung und Internationalisierung geschaffen werden.

5 Literaturverzeichnis

Bruhn, E. (2020). *Virtual Internationalization in Higher Education*. Bielefeld: wbv.

Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, D. & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 303–320) Münster: Waxmann.

European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. On a renewed EU agenda for higher education* (COM (2017) 247).

Ferz, S. (2005). Kenne deine Rechte und Pflichten – Das österreichische Zivilrechts-Mediations-Gesetz in der Praxis. *Perspektive mediation*, 1, 17–21.

Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (2015). *Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln*. Frankfurt: Campus-Verlag.

Fliter, J. (2009). Incorporating a sophisticated supreme court simulation into an undergraduate constitutional law class. *Journal of Political Science Education* 5 (1), 12–26.

Jasper, G. (2000). Lebenslanges Lernen – mehr als Lernchancen für alle Altersgruppen? Betrachtungen nicht nur aus betrieblicher Sicht. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. In Ch. v. Rothkirch (Hrsg.), *Altern und Arbeit: Herausforderungen für Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 395–401). Berlin: Edition Sigma.

Jenkins R. C. & Lemak C. H. (2009). A malpractice lawsuit simulation: critical care providers learn as participants in a mock trial. *Critical Care Nurs*, 29(4), 52–60.

Krüger, M., Steffen, R. & Vohle, F. (2012). Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren. In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 198–210). Münster: Waxmann.

Kupetz, R. & Klippel, F. (2010). Video in der Lehrerbildung. In C. Altmeyer, G. Mehlhorn, C. Neveling, N. Schlüter & K. Schramm (Hrsg.), *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell: Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* (S. 293–296). Leipzig: Schneider Verlag.

Lenz, W. (2005). *Porträt Weiterbildung Österreich*. Bielefeld: Bertelsmann.

Mediation Network (2021). Verfügbar unter: <https://mediation.turiba.lv/index.php?id=10>, Stand 26.4.2021.

Mörth, A., Klages, B. & Cendon, E. (2020). Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18969

Netz, N., Hampel, S. & Aman, V. (2020). What effects does international mobility have on scientists' careers? A systematic review. *Research Evaluation*, 29 (3), 327–351. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvaa007>

Peter, J. (2018). Auf dem Weg zu inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung. Open Educational Resources aus UNESCO-Perspektive. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* 5, 65–67. Verfügbar unter: <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag12-peter.pdf>

RIS (2021). Zivilrechts-Mediationsausbildungs-Verordnung. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003180>

Sawhney, N., Balcom, D. & Smith I. (1997). Authoring and Navigating Video in Space and Time. *IEEE*, 4 (4), 30–39.

Sonnleitner, K. (2020). *Von der Universität in den Beruf. Welche Kompetenzen am Arbeitsmarkt gefragt sind*. Graz: UPG.

Sonnleitner, K. (2015a). *Citius, altius, fortius – schneller, höher, weiter. Kompetenzanforderungen an UniversitätsabsolventInnen*. Career Service Paper 13, 36–46.

Sonnleitner, K. (2015b). *Wege aus dem Konflikt. Mediation – Schlichtung – Gericht*. Graz: UPG.

The Cape Town Open Education Declaration (2008). Verfügbar unter: <https://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>

UNESCO (2016). *What are open educational resources (OERs)?* Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educationalresources-oers>, Stand 26.04.2021.

Weiner, M. S. (2010). Teachable trials in the social studies classroom. *Social Education*, 74 (3), 122–125.

Wheeler, L. B., Maeng J. L. & Smetana L. K. (2014). Incorporating argumentation through forensic science. *Science activities: Classroom Projects and Curriculum ideas*, 51 (3), 67–77.

Wolff, H., Spieß, K., & Mohr, H. (2001). *Arbeit – Altern – Innovation*. Wiesbaden: Universum.

Zorn, I., Seehagen-Marx, H., Auwärter, A. & Krüger, M. (2013). Educating. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (L3T). Berlin: epubli.

Autorin



DDr.ⁱⁿ Karin SONNLEITNER, M.A. || Karl-Franzens-Universität Graz, Zentrum für Soziale Kompetenz || Merangasse 12, A-8010 Graz

<https://soziale-kompetenz.uni-graz.at/de/>

karin.sonnleitner@uni-graz.at

Valeska GERSTUNG¹ & Ernst DEUER (Ravensburg)

Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag

Zusammenfassung

Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist ein Strukturmerkmal und Qualitätskriterium des dualen Studiums. Dennoch ist der Begriff „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (TPV) unpräzise spezifiziert. Dieser Artikel entwickelt ein theoretisches TPV-Konzept, das die mehrdimensionale Struktur des Phänomens erfasst und auf unterschiedliche duale Studienformate anwendbar ist. Das Verhältnis zwischen TPV und Theorie-Praxis-Transfer wird erörtert. Der Artikel bietet eine theoretische Grundlage für empirische Studien zur TPV sowie für die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements dualer Studiengänge.

Schlüsselwörter

Duales Studium, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lernortverzahnung, Theorie-Praxis-Transfer

¹ E-Mail: gerstung@dhw-ravensburg.de



Theory-practice linkage in cooperative education: A conceptual clarification

Abstract

The link between theory and practice is a structural feature and a quality measure of cooperative education. However, the term “theory-practice linkage” (TPL) has not been adequately defined. In this paper, we develop a theoretical concept of TPL that captures the multi-dimensional structure of the phenomenon and can be applied to different cooperative education programs. We also discuss the relationship between TPL and theory-practice transfer. The paper provides a theoretical foundation for empirical studies on TPL, as well as for the further development of quality management in cooperative education programs.

Keywords

cooperative education, theory-practice linkage, theory-practice transfer

1 Das Spezifikationsproblem der TPV

Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist ein häufig thematisiertes Phänomen in wissenschaftlichen und praxisbezogenen Publikationen über das duale Studium (vgl. z.B. CENDON et al., 2016; KRONE, 2015; MEYER-GUCKEL et al., 2015). Das Interesse an der Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) erklärt sich einerseits dadurch, dass die strukturelle und inhaltliche Abstimmung zwischen akademischem und beruflichem Lernort ein grundlegendes Merkmal des dualen Studiums darstellt. Andererseits ist die TPV ein entscheidendes Motiv bei der Studienwahlentscheidung (ARENS-FISCHER et al., 2016; FASSHAUER & SEVERING, 2016). Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass es sich bei der TPV um ein wohldefiniertes Konzept handelt. Der Vergleich einschlägiger Veröffentlichungen zeigt jedoch ein heterogenes und unpräzisiertes Begriffsverständnis. Als Ursache hierfür lassen sich eine selektive Betonung bestimmter Aspekte der TPV sowie eine Verwischung der konzeptionellen Grenzen zwischen TPV und Theorie-Praxis-

Transfer erkennen (vgl. z. B. HESS, 2019; TRUSCHKAT & VOLK, 2020; ULRICH, 2019).

Diese konzeptionelle Unterspezifikation verursacht zwei Probleme: Erstens sind präzise theoretische Konzepte eine wichtige Grundlage für empirische Forschung in den Sozialwissenschaften. Ohne diese Grundlage kann ein Forschungsgegenstand nur unzulänglich empirisch erfasst werden. Zudem erschwert die Verwendung unterspezifizierter Konzepte die Entstehung von kumulativem Erkenntnisgewinn zu dem Forschungsgegenstand (GERRING, 2012). Zweitens ist ein differenziertes TPV-Konzept ein wichtiger Bezugspunkt für das Qualitätsmanagement dualer Studiengänge. Das Fehlen dieses Bezugspunktes erschwert Hochschulen die Durchführung von Stärken-Schwächen-Analysen über die TPV in ihren dualen Studiengängen sowie die darauf basierende Entwicklung von Verbesserungsmaßnahmen.

Dieser Artikel entwickelt ein theoretisches Konzept von TPV im dualen Studium. Das Konzept ist für praxis-, ausbildungs- und berufsintegrierende Studienformate anwendbar. Die inhaltliche Bedeutung des Begriffs wird durch die Beschreibung der Funktion von TPV im dualen Studium sowie die Diskussion der Begriffselemente „Theorie“, „Praxis“ und „Verzahnung“ hergeleitet. Hierdurch werden die Eigenschaften des Konzepts spezifiziert und die mehrdimensionale Struktur des Phänomens erfasst. Abschließend wird das Verhältnis zwischen dem TPV-Konzept und dem Konzept des Theorie-Praxis-Transfers erörtert.

2 Die Doppelfunktion der TPV

Das duale Studium umfasste mit knapp 3,8% aller Studierenden im Jahr 2019 ein relativ kleines Segment auf dem tertiären deutschen Bildungsmarkt. Im Jahr 2004 betrug dieser Anteil jedoch nur knapp 2,1%. In demselben Zeitraum stieg die Anzahl dualer Studiengänge von 512 auf 1.662 (HOFMANN et al., 2019; STATISTISCHES BUNDESAMT, 2021). Vor dem Hintergrund der positiven Wachstumsdynamik des hybriden Qualifizierungsmodells aus akademischem Studium und beruf-

licher Tätigkeit, veröffentlichte der Wissenschaftsrat im Jahr 2013 ein Positionspapier mit Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Darin wird deutlich, dass die TPV eine Doppelfunktion im dualen Studium erfüllt.

Zum einen ist die TPV ein *Strukturmerkmal* des dualen Studiums. Diese Funktion wird dadurch ersichtlich, dass sich ein Studiengang laut Wissenschaftsrat nur dann als duales Studium qualifiziert, wenn er die folgenden zwei Merkmale aufweist: erstens die Parallelität eines akademischen Studiums und einer beruflichen Tätigkeit. Zweitens eine strukturelle, institutionelle und/oder inhaltliche Verzahnung des akademischen und des beruflichen Lernortes. Ausprägungen und Intensität der Lernortverzahnung können allerdings variieren (WISSENSCHAFTSRAT, 2013).

Zum anderen ist die TPV ein *Qualitätskriterium* des dualen Studiums. Diese Funktion wird anhand der drei Qualitätsansprüche ersichtlich, die der Wissenschaftsrat für duale Studiengänge spezifiziert: 1) Wissenschaftlichkeit; 2) Qualitätssicherungsmaßnahmen für die Gestaltung des Praxislernens; 3) strukturelle und inhaltliche Verzahnung der Lernorte. Das dritte Qualitätskriterium bezieht sich direkt auf die TPV. Dabei versteht der Wissenschaftsrat unter struktureller Verzahnung „stabile und vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen mit den Praxispartnern“ (WISSENSCHAFTSRAT, 2013, S. 26). Die strukturelle Verzahnung der Lernorte ist wiederum die Grundlage der inhaltlichen Verzahnung im Sinne einer „wechselseitige[n] Bezugnahme praktischer und theoretischer Wissensvermittlung im Studium [...]“ (WISSENSCHAFTSRAT, 2013, S. 28).

Somit ist die TPV im dualen Studium ein Strukturmerkmal (TPV als funktionales Differenzierungskriterium dualer Studiengänge von anderen Studienformaten) und ein Qualitätskriterium (TPV als normativer Bezugspunkt zur Qualitätsbeurteilung dualer Studiengänge). Diese Doppelfunktion verleiht der TPV eine zentrale Bedeutung für das duale Studium. Allerdings ist sie auch eine Ursache für die heterogenen Begriffsverständnisse von TPV: Wenn TPV als Strukturmerkmal des dualen Studiums betrachtet wird, dann konzentriert sich das Begriffsverständnis auf das Vorhandensein oder Fehlen einer strukturellen und inhaltlichen Lernortverzahnung. Wenn TPV als Qualitätskriterium des dualen Studiums betrachtet wird, dann kon-

zentriert sich das Begriffsverständnis auf die Beschaffenheit der strukturellen und inhaltlichen Lernortverzahnung sowie das Erreichen der damit verbundenen Ziele. Viele Publikationen verbinden Elemente beider Funktionen in ihrem Begriffsverständnis (vgl. z. B. BARTH & REISCHL, 2008; KUPFER et al., 2014; MÖRTH & CENDON, 2019; WEISS, 2016). Diese Praxis ist angesichts der Doppelfunktion der TPV angemessen. Sie trägt aber auch zu der definitorischen Heterogenität des TPV-Begriffs bei, sofern Definitionen die Funktionen „Strukturmerkmal“ und „Qualitätskriterium“ ungleich gewichten oder unterschiedliche Teilaspekte betonen. Als Konsequenz dieser konzeptionellen Heterogenität können zum Beispiel gegenläufige Diagnosen und Handlungsempfehlungen zu Fragen der TPV im dualen Studium entstehen, ohne dass die Ursachen dieser Unterschiede transparent sind.

3 Entwicklung eines TPV-Konzepts

Für die Konzeptualisierung von TPV im dualen Studium bedarf es neben dem Verständnis über die Funktionen der TPV auch einer semantischen Grundlegung der Begriffselemente „Theorie“, „Praxis“ und „Verzahnung“ im Kontext des dualen Studiums.

Die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ haben keine semantische Übereinstimmung zwischen ihrer allgemeinen Bedeutung und ihrer kontextspezifischen Verwendung im dualen Studium. So beschreibt der Begriff „Theorie“ allgemein ein System logisch miteinander verknüpfter und widerspruchsfreier Aussagen über einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit (GODFREY-SMITH, 2003). Das TPV-Konzept dehnt den Begriff „Theorie“ schlagwortartig auf das bildungswissenschaftliche Konzept des Theoriewissens, d. h. jede Form von akademischem bzw. wissenschaftsbasiertem Wissen, aus (BAUMERT & KUNTER, 2006; PATRY, 2014). Die Alltagssprachliche Bedeutung des Theoriebegriffs im Kontext des dualen Studiums umfasst einerseits das Konzept des Theoriewissens und andererseits die Hochschule als akademischen Lernort. Somit hat der Theoriebegriff im TPV-Konzept eine inhaltliche Dimension (Theorie im Sinne des Wissenstypus „akade-

misches Wissen“) und eine strukturelle Dimension (Theorie als akademischer Lernort bestehend aus den Akteuren, Regeln sowie Lehr- und Lernformaten an der Hochschule).

In seiner allgemeinen Definition beschreibt der Begriff „Praxis“ zielgerichtete, wiederkehrende und geteilte Handlungsmuster von Individuen in einer sozialen Gruppe oder einem bestimmten funktionalen Kontext (GHERARDI, 2009; ROUSE, 2002). Während des praktischen Handelns erwerben Individuen personengebundenes und kontextspezifisches Erfahrungswissen über Inhalte und Sachverhalte, Prozesse, Personen, Netzwerke sowie Ziele und Werte (BÖHLE & SAUER, 2019; ERLACH et al., 2013; SEVSAY-TEGETHOFF, 2007). Das TPV-Konzept begrenzt den Begriff „Praxis“ inhaltlich auf den funktionalen Kontext der Berufswelt. Die alltagssprachliche Bedeutung des Praxisbegriffs im Kontext des dualen Studiums umfasst einerseits das von Studierenden in ihren Praxisfeldern erworbene Erfahrungswissen und andererseits die Betriebe und Einrichtungen als beruflichen Lernort. Somit hat auch der Praxisbegriff im TPV-Konzept eine inhaltliche Dimension (Praxis im Sinne des Wissenstypus „berufliches Erfahrungswissen“) und eine strukturelle Dimension (Praxis als beruflicher Lernort bestehend aus den Akteuren, Regeln sowie Lehr- und Lernformaten in den Betrieben und Einrichtungen).

Diese begriffliche Grundlegung verdeutlicht, dass die Bezeichnung „Wissenstypen-Lernort-Verzahnung“ eine semantisch präzisere Wortwahl für die Beschreibung des zugrundeliegenden Phänomens darstellt. Die Verwendung dieser Wortwahl würde allerdings die Resonanz des Artikels im thematischen Diskurs gefährden. Aus diesem Grund verwendet auch der vorliegende Artikel weiterhin die hergebrachten Begriffe „Theorie“ und „Praxis“.

Im technischen Kontext beschreibt der Begriff „Verzahnung“ eine zackenförmige, formschlüssige Verbindungstechnik zur Übertragung von Kräften und Bewegungen (BÖGE, 2011). Eine gängige Alltagsassoziation mit diesem Begriff ist das Ineinandergreifen von Zahnrädern. Vor diesem assoziativen Hintergrund nutzt das TPV-Konzept den Verzahnungsbegriff als eine visuelle Metapher für die Verbin-

derung und die Koordination von Theorie und Praxis (bzw. Wissenstypen und Lernorten) im dualen Studium.

In Publikationen, die sich mit der TPV im dualen Studium beschäftigen, finden sich unterschiedliche Kombinationen einer begrenzten Anzahl von Dimensionen der Verzahnung. Hierbei handelt es sich um die inhaltliche, curriculare, personelle, organisatorische, institutionelle und strukturelle Verzahnung (BARTH & REISCHL, 2008; KRONE, 2015; KUPFER et al., 2014; LANGFELDT, 2018; WEISS, 2016; WISSENSCHAFTSRAT, 2013). Da sich diese Dimensionen in ihrer Bedeutung teils überschneiden, bedarf es einer begründeten Auswahl, um die grundlegenden Kanäle der Verzahnung vollständig, aber ohne Redundanz, zu erfassen. So subsumiert der Wissenschaftsrat unter der Dimension „strukturelle Verzahnung“ sowohl die organisatorische als auch die institutionelle Verzahnung. Diese Verschmelzung ist jedoch der konzeptionellen Differenziertheit abträglich, denn die operative Gestaltung der TPV im Studienbetrieb (organisatorische Verzahnung) und die Regeln der Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Praxispartnern (institutionelle Verzahnung) sind zwei substantiell unterschiedliche Ausprägungen der Verzahnung. Dahingegen sind die curriculare und die personelle Verzahnung nicht als eigenständige Dimensionen der TPV notwendig: In ihrer funktionalen Bedeutung wird die curriculare Verzahnung – im Sinne eines den beruflichen und akademischen Lernort umfassenden Studienplans (KUPFER et al., 2014) – durch die inhaltliche Dimension (Verzahnung der Wissenstypen) und die institutionelle Dimension erfasst. Die personelle Verzahnung – zum Beispiel als regelmäßiger Einsatz von Praktikern als Lehrbeauftragte (WEISS, 2016) – wird wiederum durch die inhaltliche und organisatorische Dimension erfasst. Somit sind insgesamt drei Dimensionen notwendig, um die Verzahnung von Lernorten, Akteur*innen und Wissenstypen im dualen Studium abzubilden: *institutionelle, organisatorische und inhaltliche Verzahnung*.

Zur Illustration der Frage „Wer, was und wie wird verzahnt?“ visualisiert Abbildung 1 das Konzept der TPV im dualen Studium: Im Rahmen des dualen Studiengangskonzepts kooperieren Lernorte (Hochschule, Betriebe/Einrichtungen) und interagieren verschiedene Akteur*innen (Studierende, Lehrende, Praxisbetreuen-

de). Am Lernort Hochschule erfolgt die Vermittlung bzw. der Erwerb von akademischem Wissen; am betrieblichen Lernort erfolgt die Vermittlung bzw. der Erwerb von beruflichem Erfahrungswissen. Da dual Studierende turnusmäßig zwischen den Lernorten wechseln (Theorie- und Praxisphasen), besteht ihre Lernerfahrung aus akademischem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen. Hierdurch werden Studierende zur zentralen integrativen Instanz der inhaltlichen Verzahnung (HOLTKAMP, 1996).

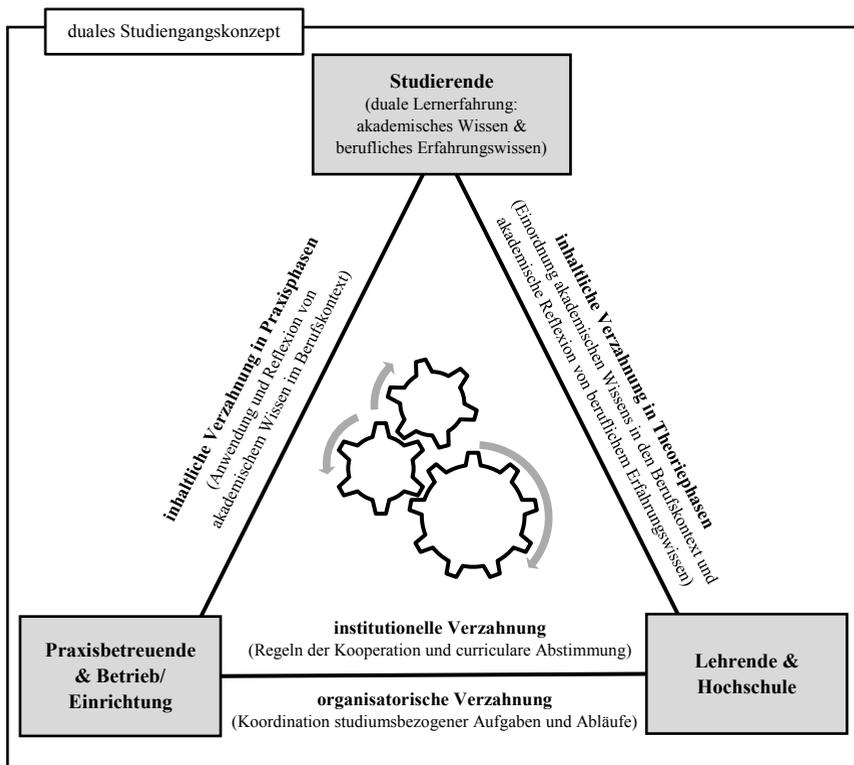


Abb. 1: Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium

Im Folgenden wird die Bedeutung von jeder Dimension der Verzahnung spezifiziert und es werden jeweils beispielhafte Ausprägungen vorgestellt:

Die *institutionelle Verzahnung* ist die regelbasierte Verbindung von Hochschule und Praxispartnern sowie Lehrenden und Praxisbetreuenden im Rahmen des dualen Studiums. Sie umfasst die *Regeln der Kooperationsbeziehungen* zwischen Hochschule und Praxispartnern sowie *Formate der Zusammenarbeit*. Die Regeln der Kooperation beinhalten z. B. Kooperationsverträge zur Festlegung gegenseitiger Rechte und Pflichten, Eignungsgrundsätze für die Aufnahme neuer Praxispartner sowie abgestimmte Qualitätssicherungsinstrumente für die Lehr- und Lernformate an beiden Lernorten. Beispiele für Formate der Zusammenarbeit sind Gremien zur Hochschulentwicklung bestehend aus Akteur*innen beider Lernorte sowie ein institutionalisierter Austausch von Lehrenden und Praxisbetreuenden zur Studiengangsentwicklung. Im Rahmen dieser institutionalisierten Formate der Zusammenarbeit findet auch die *curriculare Abstimmung* von Studienplänen, Lernzielen und Prüfungsformen an beiden Lernorten statt (BARTH & REISCHL, 2008; GERSTUNG & DEUER, 2020; WISSENSCHAFTSRAT, 2013).

Die *organisatorische Verzahnung* ist die operative Abstimmung von Hochschule und Praxispartnern sowie Lehrenden und Praxisbetreuenden im laufenden Studienbetrieb. Sie umfasst die *zeitliche Vereinbarkeit* des Lehrens, Lernens und der Leistungserbringung im dualen Studium. Hierzu gehören z. B. die Planung des Wechselrhythmus und der Dauer von Theorie- und Praxisphasen sowie die Koordination von Prüfungsterminen mit diesen Studienphasen. Zudem beinhaltet die organisatorische Verzahnung Aspekte der *lernortübergreifenden Studierendenbetreuung* wie z. B. die Studierendenbetreuung und Benotung bei Transferprojekten durch Betreuende beider Lernorte. Für die operative Gestaltung des dualen Studienbetriebs bedarf es zudem eines regelmäßigen Informationsaustauschs zwischen den Lernorten; sowohl auf organisationaler Ebene als auch auf Ebene der Lehrenden und Praxisbetreuenden (GERSTUNG & DEUER, 2020; KRONE, 2015; KUPFER et al., 2014).

Die *inhaltliche Verzahnung* ist die wechselseitige Bezugnahme zwischen akademischem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen in den Lehr- und Lernprozessen des dualen Studiums. Vor dem Hintergrund der dualen Lernerfahrung der Studierenden können Lerninhalte und Lernerfahrungen der Theorie- und Praxisphasen prinzipiell wie folgt verzahnt werden: *A) Einordnung akademischer Lerninhalte in berufspraktische Kontexte* (z. B. durch die Integration von Praxisbeispielen aus unterschiedlichen beruflichen Handlungsfeldern in die akademische Lehre). *B) Anwendung von akademischem Wissen am beruflichen Lernort* (z. B. durch die Zuteilung von Aufgaben in der Praxisphase, die sich auf die Lerninhalte der vorherigen Theoriephase beziehen oder praxisbezogene Forschungsprojekte während der Praxisphase). *C) Wissenschaftliche Reflexion von beruflichem Erfahrungswissen* (z. B. durch Transferberichte oder eine von Lehrenden angeleitete diskursive Reflexion der studentischen Praxiserfahrungen). *D) Reflexion von akademischem Wissen vor dem Hintergrund berufspraktischen Erfahrungswissens* (z. B. durch Transferberichte oder Reflexionsgespräche zwischen Studierenden und Praxisbetreuenden). Diese vier Prinzipien können Lehrenden und Praxisbetreuenden als didaktisches Gestaltungsprinzip dienen, um eine systematische Verzahnung der Wissenstypen in den Lehr- und Lernprozessen des dualen Studiums zu realisieren (GERSTUNG & DEUER, 2020; LANGFELDT, 2018; WISSENSCHAFTSRAT, 2013).

Insgesamt lässt sich das in diesem Artikel entwickelte TPV-Konzept definitorisch wie folgt zusammenfassen:

Die Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium beschreibt die institutionelle und organisatorische Kooperation von Hochschule und Praxispartnern zum Zweck einer planvollen, wechselseitigen Bezugnahme zwischen akademischem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen in den Lehr- und Lernprozessen.

Diese Definition versteht die TPV als Strukturmerkmal und Qualitätskriterium des dualen Studiums. Sie stellt alle wesentlichen Elemente des TPV-Konzepts in ihrem Beziehungszusammenhang dar. Hierbei wird auch die funktionale Beziehung der Verzahnungsdimensionen deutlich, nämlich die institutionelle und organisatorische

Verzahnung der Lernorte und Akteure als Voraussetzung und Unterstützung für die inhaltliche Verzahnung von akademischem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen in den Lehr- und Lernprozessen.

4 TPV und Transfer: Zum Verhältnis zweier Konzepte

Zu Beginn dieses Artikels wurde die Vermischung des TPV-Konzepts mit dem Konzept des Theorie-Praxis-Transfers als eine Ursache des heterogenen Begriffsverständnisses von TPV identifiziert. Obschon diese Konzepte im Kontext des dualen Studiums in einem Beziehungszusammenhang stehen, beschreiben sie doch unterschiedliche Phänomene.

Im psychologisch-pädagogischen Sprachgebrauch ist *Transfer* definiert als die Übertragung von Lernerfahrungen aus einer Situation (Lernfeld) in eine andere, mehr oder weniger ähnliche, Situation (Funktionsfeld). Die im Lernfeld erworbenen Wissensbestände und Fähigkeiten können einerseits Lernprozesse im Funktionsfeld erleichtern. Diese Art der Übertragung von Lernerfahrungen wird als *Lerntransfer* bezeichnet. Andererseits können die im Lernfeld erworbenen Wissensbestände und Fähigkeiten auch angewendet werden, um im Funktionsfeld in variablen Situationen Probleme zu lösen. Diese Art des Transfers wird als *Problemlösetransfer* bezeichnet. Hier beschreibt Transfer Verhaltensveränderungen in Problemsituationen aufgrund vorheriger Lernerfahrungen. Beide Formen des Transfers können als Vorgang (*Transfer als Prozess*) und als Resultat (*Transfer als Ergebnis*) auftreten (BENDORF, 2002; FLAMMER, 1970; MAYER & WITTRÖCK, 1996).

Aus dem allgemeinen psychologisch-pädagogischen Transferverständnis wird nachfolgend ein Transferkonzept für das duale Studium abgeleitet. Da das duale Studium strukturell zwei Lernfelder beinhaltet (akademische Lehre und berufliche Tätigkeit), können Studierende Lernerfahrungen aus der Theorie- in die Praxisphase übertragen und umgekehrt. Somit ist Transfer im dualen Studium ein bidirektionales Phänomen bestehend aus Theorie-Praxis-Transfer und Praxis-Theorie-

Transfer (BERG, 2014; SCHULTE, 2014). Durch die Wiederholung dieses bidirektionalen Transfers im Studienverlauf entsteht ein *dualer Transfer-Kreislauf* wie in Abbildung 2 visualisiert.²

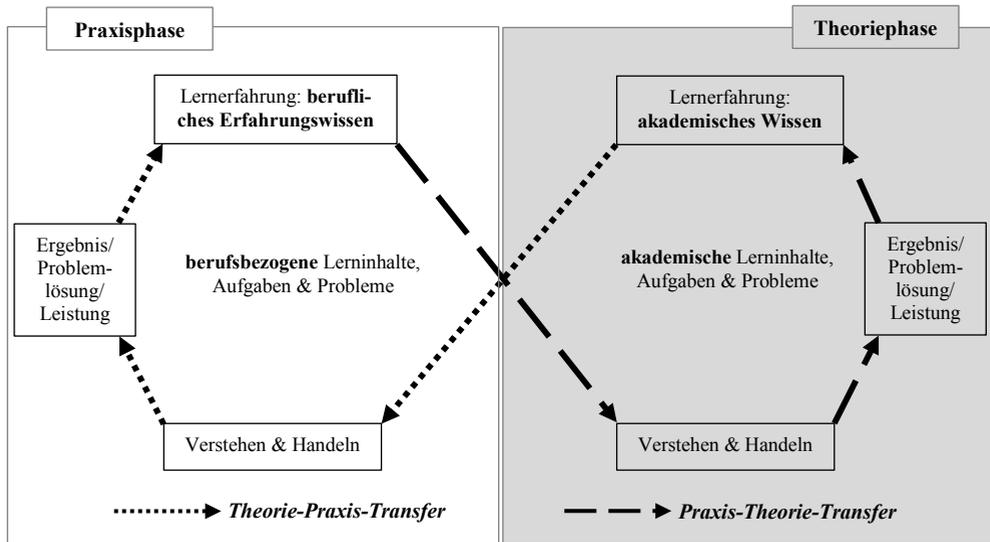


Abb. 2: Dualer Transfer-Kreislauf

Theorie-Praxis-Transfer ist die Übertragung von in den Theoriephasen erworbenen akademischen Wissensbeständen und Kompetenzen auf berufspraktische Tätigkeiten in den Praxisphasen (siehe gepunktete Pfeile in Abb. 2). Die Übertragung der akademischen Lernerfahrung kann sowohl berufliche Lernprozesse unterstützen als auch zum Lösen beruflicher Aufgaben und Probleme dienen. Die aus diesen Transferprozessen hervorgehenden Problemlösungen, Ergebnisse und Leistungen werden Teil der beruflichen Lernerfahrung der Studierenden. In umgekehrter Wir-

² Abbildung 2 illustriert den bidirektionalen dualen Transferprozess, aber keine lernfeldinternen Lern- und Transferprozesse.

kungsrichtung ist der *Praxis-Theorie-Transfer* die Übertragung von in den Praxisphasen erworbenem beruflichem Erfahrungswissen in den akademischen Kontext (siehe gestrichelte Pfeile in Abb. 2). Die Übertragung des beruflichen Erfahrungswissens kann einerseits akademische Lernprozesse unterstützen (z. B. kann berufliches Erfahrungswissen das Verständnis theoretischer Lerninhalte erleichtern). Andererseits kann sie auch dem Bearbeiten von Aufgaben und dem Lösen damit verbundener Probleme in akademischen Lehrveranstaltungen dienen. Die aus diesen Transferprozessen hervorgehenden Problemlösungen, Ergebnisse und Leistungen werden Teil der akademischen Lernerfahrung der Studierenden. Im Rahmen des Theorie-Praxis-Transfers werden die (transfergeprägten) akademischen Lernerfahrungen wiederum in den berufspraktischen Kontext übertragen. So entsteht ein fortlaufender Kreislauf des Lern- und Problemlösetransfers zwischen den Theorie- und Praxisphasen.

Der Vergleich dieses Transfer-Konzepts mit dem TPV-Konzept verdeutlicht den Unterschied der Konzepte: Die TPV ist ein Strukturmerkmal und Qualitätskriterium des dualen Studiums, das sich auf die institutionelle, organisatorische und inhaltliche Verzahnung von Lernorten, Akteuren und Wissenstypen bezieht. Dahingegen beschreibt der Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer einen Vorgang der studentischen Informationsaufnahme und -verarbeitung (d. h. einen kognitiven Prozess) sowie die Produkte dieses Prozesses (transferbezogene Arbeitsergebnisse und Problemlösungen) (HÄNSEL et al., 2016; LUTHIGER et al., 2014). Zwischen diesem Transferverständnis und der inhaltlichen TPV besteht jedoch insofern Ähnlichkeit, als dass sich beide Phänomene auf die Verbindung von akademischem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen beziehen. Zudem ist die Förderung der studentischen Transferkompetenz ein wesentliches Ziel der TPV im dualen Studium. Somit besteht eine funktionale Beziehung zwischen den zwei Konzepten: Lernkontexte können so gestaltet werden, dass sie die Entwicklung von Transferkompetenz systematisch fördern. Eine solche Gestaltung des Lernkontexts erfordert eine Betrachtung der Lerninhalte aus möglichst diversen Perspektiven. Zudem müssen die Lerninhalte in verschiedenen Kontexten, Situationen und Anforderungsniveaus angewendet werden (PRENZEL, 2010). Das duale Studium schafft

durch die institutionelle und organisatorische Verzahnung von beruflichem und akademischem Lernort sowie die inhaltliche Verzahnung der Wissenstypen einen Lernkontext, der diesen Kriterien prinzipiell entspricht. Sofern die TPV im dualen Studium strukturell und qualitätsbezogen realisiert wird, bietet der duale Lernkontext eine exzellente Grundlage, um die Transferkompetenz (also die Fähigkeit und Bereitschaft zum Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfer) der Studierenden zu fördern. Aus funktionaler Perspektive kann die TPV somit als Instrument zur Förderung der studentischen Transferkompetenz betrachtet werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Artikel hat die konzeptionelle Unterspezifikation des Phänomens der Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) im dualen Studium problematisiert. Vor diesem Hintergrund wurde ein mehrdimensionales theoretisches TPV-Konzept entwickelt, das im Sinne eines Strukturmerkmals und Qualitätskriteriums auf praxis-, ausbildungs- und berufsintegrierende Studienformate anwendbar ist. Das Konzept beschreibt die TPV im dualen Studium als institutionelle, organisatorische und inhaltliche Verzahnung von Akteuren, Lernorten und Wissenstypen. In Reaktion auf die teils vorkommende Vermischung des TPV-Konzepts mit dem Konzept des Theorie-Praxis-Transfers diskutierte der Artikel auch die Unterschiede sowie die Beziehung der beiden Konzepte im Kontext des dualen Studiums. Transfer wurde als bidirektionaler Prozess und Ergebnis der Übertragung studentischer Lernerfahrungen aus der Theorie- in die Praxisphase und umgekehrt definiert. Aus funktionaler Perspektive kann die TPV als Instrument zur Förderung der studentischen Transferkompetenz betrachtet werden.

Das Erkenntnisinteresse dieses Artikels richtete sich auf die theoretische Konzeptualisierung der TPV im dualen Studium. Insofern wurden keine empirischen Befunde über Ausprägungen und Intensität der TPV in unterschiedlichen dualen Studienformaten präsentiert. Der Artikel leistet allerdings sowohl einen theoretischen als auch einen praxisbezogenen Beitrag: Durch die kontextuell hergeleitete Spezifikation der TPV wird eine konzeptionelle Forschungslücke in der Literatur zum

dualen Studium geschlossen. Das hier entwickelte TPV-Konzept kann als theoretische Grundlage für empirische Untersuchungen zur TPV oder als Bezugspunkt für weitere konzeptionelle Forschungsbeiträge zum dualen Studium dienen. Zudem hat das TPV-Konzept einen praktischen Nutzen für das Qualitätsmanagement dualer Studiengänge. So kann das Konzept als theoretische Grundlage für die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten für die TPV in dualen Studiengängen verwendet werden. Auf Grundlage theoretisch fundierter Soll-Ist-Analysen können systematisch Optimierungspotenziale der TPV identifiziert und letztlich Verbesserungsmaßnahmen realisiert werden.

6 Literaturverzeichnis

Arens-Fischer, W., Dinkelborg, K. & Grunwald, G. (2016). Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. *Hochschule und Weiterbildung*, 2016 (2), 67–75.

Barth, H. & Reischl, K. (2008). *Leitfaden zur Qualitätssicherung dualer Studiengänge*. Berlin: Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Berufsakademie Weserbergland e.V., Frankfurt School of Finance & Management.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 469–520.

Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Berg, T. (2014). Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2014 (2), 88–103.

Böge, A. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Maschinenbau. Grundlagen und Anwendungen der Maschinenbau-Technik*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.

Böhle, F. & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R.

Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 241–263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Erlach, C., Orians, W. & Reisach, U. (2013). *Wissenstransfer bei Fach- und Führungskräftewechsel. Erfahrungswissen erfassen und weitergeben*. München: Carl Hanser Verlag.

Faßhauer, U. & Severing, E. (Hrsg.). (2016). *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung.

Flammer, A. (1970). *Transfer und Korrelation: Experimentalpsychologische Untersuchung zu einem korrelationsstatischen Transfermodell*. Weinheim: Beltz.

Gerring, J. (2012). *Social Science Methodology. A Unified Framework*. New York: Cambridge University Press.

Gerstung, V. & Deuer, E. (2020). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium – Optimierungspotenziale aus Sicht der Studierenden*. Stuttgart: Hochschulforschung an der DHBW. Forschungsbericht 6/2020.

Gherardi, S. (2009). Practice? It's a Matter of Taste! *Management Learning*, 40 (5), 535–550.

Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and Reality. An Introduction to the Philosophy of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.

Hänsel, F., Baumgärtner, S. D., Kornmann, J. & Ennigkeit, F. (2016). *Sportpsychologie*. Berlin: Springer-Verlag.

Hess, S. (Hrsg.). (2019). *Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat*. Wiesbaden: Springer VS.

Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2019). *AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Holtkamp, R.** (1996). *Duale Studienangebote der Fachhochschulen*. (Hochschulplanung 115). Hannover: HIS.
- Krone, S.** (2015). *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C.** (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 152.
- Langfeldt, B.** (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–20. Verfügbar unter: <https://www.bwpat.de/ausgabe/34/langfeldt>
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C.** (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2014 (3), 56–66.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C.** (1996). Problem-solving transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 47–62). New York: Macmillan.
- Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V. & Schröder-Kralemann, A.-K.** (2015). *Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Mörth, A. & Cendon E.** (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *ZHWB-Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2019 (1), 40–47.
- Patry, J. L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37.

Rouse, J. (2002). *How Scientific Practices Matter*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Schulte, F. P. (2014). *Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums*. Essen: Expertise der FOM Hochschule für Oekonomie & Management.

Sevsay-Tegethoff, N. (2007). *Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2021). Destatis, Genesis-Online. Verfügbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1623924431038&code=21311#abreadcrumb>

Truschkat, I. & Volk, S. (2020). E-Portfolios als Lehr-Lern-Medium der Theorie-Praxis-Verzahnung. *Duales Studium, 2020* (Pilotausgabe), 65–78.

Ulrich, S. (2019). *Faktenindikator „Ausmaß der Verzahnung im Dualen Studium.“* Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.

Weiß, R. (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 21–38). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung: Berichte zur beruflichen Bildung.

Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. Drs. 3479-13. Mainz.

Autorin und Autor



Dr. Valeska GERSTUNG || Duale Hochschule Baden-Württemberg
|| Marktstraße 28, D-88212 Ravensburg

<https://www.dhbw.de/studie>

gerstung@dhbw-ravensburg.de



Prof. Dr. Ernst DEUER || Duale Hochschule Baden-Württemberg,
|| Marktstraße 28, D-88212 Ravensburg

<https://www.dhbw.de/studie>

deuer@dhbw-ravensburg.de

Andrea LIMARUTTI¹ & Eva MIR (Klagenfurt)

Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen bei Studierenden am Beispiel des Projekts KukiS-Toolbox (Kompetent und kohärent im Studium-Toolbox)

Zusammenfassung

Die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen während des Studiums ist nicht nur im Sinne der Employability, sondern auch im Kontext der individuellen Gesundheit essenziell. Die Okanagan Charter fordert speziell für das Setting Hochschule die Schaffung einer unterstützenden Lebenswelt, um Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden zu fördern und die persönliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Im Rahmen des Projekts KukiS-Toolbox wurden wissenschaftlich fundierte Arbeitsmaterialien zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen entwickelt und in einer Toolbox zusammengefasst.

Schlüsselwörter

Selbst- und Sozialkompetenzen, Studierendengesundheit, Prokrastination, soziale Integration, Public Health Action Cycle

¹ E-Mail: a.limarutti@fh-kaernten.at



Promoting self- and social competencies in university students using the project “KukiS-Toolbox” (Competent and Coherent in Studies Toolbox) as an example

Abstract

The development of self- and social competencies during students' academic careers is essential for both employability and individual health. The Okanagan Charter calls for the creation of a supportive living environment specifically in the university setting, in order to promote students' health and well-being and support personal competence development. As part of the KukiS-Toolbox project, scientifically based working materials for fostering self- and social competencies were developed and compiled in a toolbox.

Keywords

self- and social competencies, students' health, procrastination, social integration, public health action cycle

1 Einleitung

Die Vermittlung von Kompetenzen, insbesondere von Selbst- und Sozialkompetenzen, während des Studiums ist nicht nur im Sinne der Employability (YEREVAN COMMUNIQUÉ, 2015), sondern auch im Kontext der individuellen Gesundheit essenziell (WHO, 1986). Selbstkompetenzen beinhalten u. a. Selbstmotivation, Selbstmanagement und Lösungen im Umgang mit Stress. Unter Sozialkompetenzen werden u. a. die Fähigkeit Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu halten (DASSLER, 2009) bzw. Eigenschaften wie z. B. Teamfähigkeit oder Konfliktfähigkeit zusammengefasst (JAEGER et al., 2009; MEYER-SCHWICKERATH & MAASSEN, 2014). Kompetenzvermittlung muss überall dort, wo sich Menschen aufhalten, erleichtert werden – Bildungsorganisationen sind dazu aufgerufen, hier zu handeln (WHO, 1986). Das, an das betriebliche Ge-

sundheitsmanagement angelehnte, Studentische Gesundheitsmanagement (SGM) stellt einen guten Rahmen für die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen dar. SGM fasst alle gesundheitsbezogenen Prozesse mit Fokus auf Studierende zusammen. Studierendengesundheit und die Förderung des Studienerfolgs spielen eine tragende Rolle (TECHNIKER KRANKENKASSE, 2019). Aufgrund der Tatsache, dass Studierende die größte Gruppe an hochschulischen Einrichtungen bilden, ist es überraschend, dass bis dato nur wenig gesundheitsförderliche Angebote und Programme für Studierende existieren bzw. entwickelt wurden (KÄMPFE et al., 2015). Betrachtet man die vorhandene Datenlage, so zeichnet sich für Studierende ein großer Handlungsbedarf im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen ab: Zeit- und Selbstmanagement, Studienmotivation und soziale Integration, Einsamkeitserleben und Schwierigkeiten im Umgang mit Stress können als relevante Themenkomplexe, über das gesamte Studium hinweg, identifiziert werden (DIEHL et al., 2018; GERHOLZ & KLINGSIECK, 2013; STADTFELD et al., 2019).

Demnach fordert die OKANAGAN CHARTER (2015) speziell für das Setting Hochschule die Schaffung einer unterstützenden Lebenswelt, um Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden zu fördern und die persönliche Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

2 Das Projekt KukiS-Toolbox

Um der oben beschriebenen Bedeutung der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen und der Studierendengesundheit Rechnung zu tragen, wurde an der Fachhochschule Kärnten (FHK) das Projekt KukiS-Toolbox (Kompetent und kohärent im Studium-Toolbox) durch die Studiengänge Gesundheits- und Pflegemanagement initiiert. Studierende sollen bei selbstgesteuerten, aktiven und interaktiven Lernprozessen unterstützt und dazu befähigt werden, sich reflexiv mit ihren eigenen Ressourcen und Belastungen in Hinblick auf ihre Leistungs- und Studierfähigkeit sowie Gesundheit auseinanderzusetzen und damit in Verbindung stehende Kompetenzen zu vertiefen.

Projektziele

- Wissen über Selbst- und Sozialkompetenzen zu vermitteln.
- Für deren Bedeutsamkeit im Rahmen erfolgreichen Lehrens und Lernens zu sensibilisieren.
- Für Studierende einen Anstoß zur positiven Veränderung der themenbezogenen Einstellungen und Intentionen bieten.
- Für Lehrende eine Anregung zur (stärkeren) Integration der Thematik auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen beziehungsweise im Rahmen curriculärer Entwicklungen geben.

Schritt für Schritt durch das Projekt

Das Projekt folgt einem klaren transparenten Ablauf (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Projektablauf KukiS-Toolbox

Dissemination & Science Communication	Schritt 1: Bedarfs- und Bedürfnisanalyse	Kurzinterviews mit Studiengangsleiter*innen Befragung von und Diskussion mit Studierenden FHK-weit
	Schritt 2: Entwicklung erster Arbeitsmaterialien	Factsheets Videos Quizzes Übungen für zu Hause & den Hörsaal
	Schritt 3: Pilotierung & Weiterentwicklung der Arbeitsmaterialien	Diskussion der Arbeitsmaterialien mit Studierenden Weiter-/Neuentwicklung von Materialien unter

		studentischer Partizipation
	Schritt 4: Erstellung Toolbox	Moodle-Kurs mit allen Arbeitsmaterialien Open Source FHK-intern

Ein wissenschaftlich fundiertes und transparentes Vorgehen ist ein wesentliches Kriterium in der Entwicklung der KukiS-Toolbox. Um eine intersubjektiv nachvollziehbare Entwicklung des Projekts zu ermöglichen, orientiert sich das Projekt nach den vier Stufen des Public Health Action Cycle (PHAC) (RUCKSTUHL et al., 2008): 1. Erfassung und Analyse von gesundheitlichen Problemlagen, 2. Strategieformulierung, 3. Umsetzung der Interventionen und 4. Evaluation.

Eine umfangreiche Bedarfs- und Bedürfnisanalyse unter Lehrenden und Studierenden der FHK sichert eine ausreichende Datengrundlage und die Relevanz des Projekts (1. Schritt PHAC). Aufbauend darauf, wurden Projektziele definiert, theoretisches und praktisches Wissen für die Interventionen gesammelt sowie Vernetzungsarbeit innerhalb der FHK betrieben (2. Schritt des PHAC). Dem 3. Schritt des PHAC können die Entwicklung, Pilotierung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmaterialien sowie das Projektmanagement und die Entwicklung der Kommunikationsstrategie zugeordnet werden. Im Rahmen des Projekts berichtet eine laufende Dissemination (beispielsweise über den KukiS-Toolbox-Blog (<https://blog.fh-kaernten.at/kukis/>) und Science Communication über zentrale Projekthinhalte und -erfolge. Der letzte Schritt, Evaluation und Sicherung der Nachhaltigkeit, muss zukünftig noch begangen werden.

Nachfolgend wird der Fokus auf die durchgeführte Bedarfs- und Bedürfnisanalyse gelegt, da diese handlungsleitend für die weitere Vorgehensweise und Entwicklung der Lern- und Lehrmaterialien war. Auch im Sinne des PHAC wird angemerkt, dass, je genauer die Datenlage dokumentiert ist, desto präziser die Interventionsplanung wird (RUCKSTUHL et al., 2008). Von Beginn an und insbesondere bei der (Weiter-)Entwicklung und Pilotierung der Lehr- und Lernmaterialien partizi-

pierten Studierende. Partizipation kann als Schlüsselement gesehen werden – denn dadurch können Maßnahmen auf die Bedürfnisse abgestimmt und die Akzeptanz erhöht werden (RIFKIN, 2009).

3 Erfassung von Bedarf und Bedürfnissen

Im Rahmen der hochschulweiten Bedarfs- und Bedürfnisanalyse im Sommersemester 2019 wurden qualitative Kurzinterviews mit Personen aus dem Leitungs- und Lehrendenkreis geführt und eine quantitative Onlineumfrage unter den Studierenden realisiert.

3.1 Die Sicht des Leitungs- und Lehrendenkreises

Insgesamt wurden elf Personen (acht männlich und vier weiblich) aus dem Leitungs- und Lehrendenkreis der Studienbereiche Bauingenieurwesen & Architektur, Engineering & IT, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaft & Management der FHK zur Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Studiums befragt. Der Interviewleitfaden beinhaltet Fragen zur Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Studieren, zur aktuellen Förderung von Schlüsselkompetenzen in der Lehre und darauf bezogenen zukünftigen Bedarfen.

In Bezug auf die Bedeutsamkeit der Schlüsselkompetenzen fanden neun Personen, dass alle vier Schlüsselkompetenzen (Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz) gleichermaßen bedeutsam für ein erfolgreiches Studium sind („[...] Ich hab’ es nicht bewertend gewichtet, weil sie [Anm. die Schlüsselkompetenzen] alle wichtig sind.“; I-Nr. 2). Das höchste Entwicklungspotenzial bei den Studierenden sehen acht Befragte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz. Hier speziell zu erwähnen sind Selbstmanagement und der Umgang mit Stress („Wo ich sicher bei vielen Entwicklungspotenziale sehe, ist tatsächlich diese Selbstkompetenz. Selbstständig Dinge zu erarbeiten, fähig sein, die Sachen einfach zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Form sich selbst zu erarbeiten. Auch Umgang mit Stress, also das Gefühl, sobald es ein bisschen schwieriger wird, wird’s

gleich ganz, ganz stressig für viele Studierende.“, I-Nr. 4). Drei Befragte sehen das höchste Entwicklungspotenzial im Bereich der Methoden- und Sachkompetenz, da die Förderung der Sozialkompetenzen oftmals über Gruppen- und Teamarbeiten abgedeckt wird. Neun der Befragten sehen es als wichtig, die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen stärker in die Lehre zu bringen bzw. curricular zu verankern. Allerdings beziehen sich dabei lediglich drei Nennungen darauf, die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen wirklich curricular zu verankern. Sechs Personen würden es vorziehen, die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu integrieren und immer wieder mitzubedenken („Das Thema, ja, es ist wichtig und es ist gut, dass so etwas entwickelt wird. Ich freu mich auch, weil es Ideen gibt, die man verwenden kann.“, I-Nr. 10).

3.2 Die Sicht der Studierenden

Um die Sicht und den Bedarf der Studierenden zu erfassen, wurde eine Fragebogenstudie mittels Onlinefragebogen durchgeführt. Dieser Fragebogen richtete sich an alle Studierenden der FHK. Der Fragebogen wurde u. a. zu den Themenkomplexen Wahrnehmung der FHK (Studentisches Kohärenzgefühl, BRUNNER et al., 2009), Prokrastination (Selbsttest für Prokrastination der Prokrastinationsambulanz der Universität Münster (http://ww3.unipark.de/uc/Selbsttest_Prokrastination/ospe.php?SES=38dde0eb98eea7bcb9e7dac35ed80e4d&syid=719265&sid=719266&act=start, Zugriff am 24.11.2020, und Fragebogen zu „Gründen akademischer Prokrastination“ (PATRZEK et al., 2015) und soziale Integration/Einsamkeit (Anzahl freundschaftswertiger Beziehungen an der FHK; 6-Item Einsamkeits-Kurzskala; JONG GIERVELD & VAN TILBURG, 2006). Alle Fragen wurden explizit zum Fachhochschulkontext gestellt. Zudem wurden das Geschlecht und Alter, Studienbereich, Bachelor- oder Masterstudium sowie die Organisationsform (Vollzeit oder berufsbegleitend) erhoben.

Insgesamt nahmen 586 Studierende (Rücklauf: 29%) an der Befragung teil, davon waren 385 weiblich. Davon studierten 74,9% Vollzeit und 24,2% berufsbegleitend (missing = 5). Das Durchschnittsalter lag bei 25,16 Jahren (SD = 6,27). Von 542 Studierenden (missing = 44) gab mehr als die Hälfte an, in den letzten 6 Monaten

sehr wichtige FH-bezogene Aufgaben aufgeschoben zu haben, obwohl Zeit dafür zur Verfügung stand. Als häufigsten Grund, warum Dinge aufgeschoben wurden, wurde die fehlende Studienmotivation („Ich kann mich nicht für die Aufgabe motivieren.“) mit 304 Nennungen genannt. Im Rahmen der Onlineumfrage wurden auch Fragen zum Thema soziale Integration und Einsamkeit gestellt. Freundschaftswertige Beziehungen innerhalb der FHK liegen bei den 586 Antwortenden zwischen 0 und 100 (Median=5). Davon gaben 20 Studierende an, keine bzw. nur eine (n=29) oder zwei (n=51) freundschaftswertige Beziehungen zu haben. Der Großteil der befragten Studierenden fühlt sich an der FHK nicht einsam. Dennoch gaben 31,7% der Studierenden an, sich moderat bzw. 4,8% sehr einsam zu fühlen.

4 Wie kann die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen nun aussehen?

Auf Basis der Ergebnisse konnten für die KukiS-Toolbox folgende drei Themenkomplexe identifiziert werden:

Prokrastination – Das Leid mit dem Aufschieben

Einsamkeit – I feel so lonely.

Studentisches Kohärenzgefühl – Wo bleibt der Durchblick?

Auch der vierte Themenkomplex „Bewegung in der Lehre – der Studiengang Physiotherapie bringt uns zum Aufstehen!“ sei erwähnt, dieser entstand in Kooperation mit dem Studiengang Physiotherapie, wird aber in weiterer Folge nicht behandelt.

Der Großteil der Interviewten wünscht sich die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Rahmen der Lehre. Daher wurde bei der Entwicklung der Arbeitsmaterialien darauf geachtet, dass diese gut in Lehrveranstaltungen integriert werden können. So wurde beispielsweise zum Thema Selbstmanagement und Prokrastination ein kurzweiliges Video erstellt (<https://www.youtube.com/watch?v=aojApP0ZnLQ&t=53s>). Dieses eignet sich gut, um den Einstieg in die Thematik zu erleichtern. Zusätzlich wurden auch noch wissenschaftlich fundierte Präsentations-

unterlagen für die Lehre mit dem Titel „Kampf gegen das Aufschieben“ entwickelt. Studierende des Studiengangs Gesundheits- und Pflegemanagement entwickelten einen wissenschaftlich fundierten Folder mit Tipps und Tricks gegen das Aufschieben (<https://blog.fh-kaernten.at/kukis/files/2019/12/Folder-Prokrastination.pdf>). Bei den Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung der Sozialkompetenz liegt der Fokus auf dem Thema der sozialen Integration. Drei der Interviewten sehen die Förderung der sozialen Kompetenzen über Gruppenarbeiten als abgedeckt. Allerdings zeigt sich, dass die Förderung der Sozialkompetenz immer mit einem Arbeitsauftrag und in weiterer Folge mit einem wesentlichen Output für den Studierenerfolg zusammenhängt. Zudem sollten Studierende nicht nur im Rahmen von Projekt- und Gruppenarbeiten gut kooperieren können, sondern vielmehr als Studierendengruppe zusammengeführt werden und über die Zeit des Studiums bestehen. Denn freundschaftswertige Beziehungen mit Mitstudierenden stellen eine wesentliche Ressource für die Bewältigung hochschulischer Anforderungen dar (MCINTYRE et al., 2018). Die entwickelten Materialien zielen vorrangig auf die Förderung der sozialen Integration ab. Hierzu wurde ein Sensibilisierungsvideo zum Thema Einsamkeit an der Hochschule (<https://www.youtube.com/watch?v=BNEWydvz5lg&t=54s>) entwickelt. Mit dem Tagebucheintrag einer einsamen Studierenden (<https://blog.fh-kaernten.at/kukis/beispiele-aus-der-toolbox-2/tagebuch-einer-einsamen-studierenden/>) wurde auch die Sichtweise der Studierenden erzählt. Für die Lehre wurden einfache und kurzweilige Übungen entwickelt, um die soziale Integration unter den Studierenden zu fördern.

Das Projekt bietet Gelegenheit, nachhaltig und für die gesamte Studiendauer in die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, Studierendengesundheit und Studierfähigkeit hochschulweit zu investieren.

5 Ausblick mit Weitblick

Gerade in herausfordernden Zeiten wie diesen, in denen COVID-19 die Hochschul-landschaft und Studierende beeinflusst, rücken Themen wie Bewältigungsprobleme von hochschulischen Aufgaben, Schwierigkeiten bei der Studienorganisation (SCHOBER et al., 2020) oder auch die negativen Auswirkungen von Social Distancing (ELMER et al., 2020) in den Vordergrund. Infolgedessen erscheint die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen gerade jetzt als nötig (LIMARUTTI & MIR, 2020). Lehrende können die Materialien gut nutzen, um diese auch in On-linelehrveranstaltungen zu integrieren und Studierende können sich Ideen und Anregungen holen, um ihre Selbstorganisation zu verbessern und somit Anforderungen besser bewältigen zu können. Über den KukiS-Toolbox Blog stehen beispielsweise „Lerntipps in Zeiten von Corona“ (<https://blog.fh-kaernten.at/kukis/lernen-in-zeiten-von-corona/>) oder „Tipps gegen Einsamkeit in Zeiten von Social Distancing“ (<https://blog.fh-kaernten.at/kukis/beispiele-aus-der-toolbox-2/tipps-gegen-einsamkeit-in-zeiten-von-social-distancing/>) kostenlos zur Verfügung.

Die Hochschule als eine unterstützende Lebenswelt, im Sinne von SGM, befindet sich in Österreich, im Vergleich zum weiteren deutschsprachigen und internationalen Raum, noch zu wenig im Fokus der Aufmerksamkeit. Durch das Projekt können Forderungen der aktuellen Entwicklungen zum SGM nicht nur aufgegriffen, sondern auch im Sinne eines „Beispiels guter Praxis“ für die österreichische Hochschullandschaft erfüllt werden.

Derzeit steht die KukiS-Toolbox nur Angehörigen der FHK im vollen Umfang zur Verfügung. Damit auch weitere Hochschulen von der KukiS-Toolbox profitieren können, wird über ein Konzept zur Weiterverbreitung der KukiS-Toolbox nachgedacht.

8 Literaturverzeichnis

Brunner, E., Maier, M. & Jenull, B. (2009). Die Universität – ein kohärentes Setting? Messung des studentischen Kohärenzgefühls. *Präv Gesundheitsförderung*, 4, 66–70. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11553-008-0149-6>

Dassler, S. (2009). *Schlüsselqualifikationen für Auszubildende. Übungen und Trainingsbeispiele* (Recht – Wirtschaft – Steuern, 1. Aufl.) [Hamburg]: Igel-Verl.

Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K. & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at Universities: Determinants of Emotional and Social Loneliness among Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>

Gerholz, K. H. & Klingsieck, K. B. (2013). Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. *Das Hochschulwesen*, 4, 122–126.

Jaeger, M., Smitten, S.i.d. & Grützmacher, J. (2009). *Gutes tun und gutes Lernen. Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen*; Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen, Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200907.pdf

Jong Gierveld, J. de & van Tilburg, T. (2006). A 6-Item Scale for Overall, Emotional, and Social Loneliness. *Research on Aging*, 28 (5), 582–598. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0164027506289723>

Kämpfe, A., Köster, C. & Brandl-Bredenbeck, H. B. (2015). Körperlich-sportliche Aktivität und subjektiver Gesundheitszustand sowie studiumsspezifisches Stressempfinden bei Studierenden. In A. Göring & D. Möllenbeck (Hrsg.), *Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung an Hochschulen* (S. 257–272). Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Univ.-Verl. Göttingen.

Limarutti, A. & Mir, E. (2020). Ressourcen in Krisenzeiten: Selbst- und Sozialkompetenzen bei berufsbegleitend Studierenden. *Procure : das forbildungsmagazin für pflegeberufe*, 25 (4), 12–13. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00735-020-1188-2>

McIntyre, J. C., Worsley, J., Corcoran, R., Harrison Woods, P. & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress:

the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health (Abingdon, England)*, 27 (3), 230–239. Verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437608>

Meyer-Schwickerath, M. & Maaßen, M. (2014). Ausbildung von Schlüsselqualifikationen im Fachbereich Wirtschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21 (2), 191–204. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0371-3>

Okanagan Charter (2015). *Okanagan Charter. An international charter for health promoting universities & colleges*. Verfügbar unter:

<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/53926/items/1.0132754>

Patrzek, J., Grunschel, C., König, N. & Fries, S. (2015). Fragebogen zu Gründen akademischer Prokrastination. *Diagnostica*, 61 (4), 184–196. Verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000121>

Ruckstuhl, B., Somaini, B. & Twisselmann, W. (2008). *Förderung der Qualität in Gesundheitsprojekten. Der Public Health Action Cycle als Arbeitsinstrument*. Verfügbar unter: https://www.quint-essenz.ch/de/files/Foerderung_der_Qualitaet.pdf

Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z. & Raabe, I. J. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116 (3), 792–797. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1073/pnas.1811388115>

Techniker Krankenkasse (2019). *SGM – Studentisches Gesundheitsmanagement Handlungsempfehlung zu Theorie und Praxis*. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/resource/blob/2066932/0b63cceb20d775c244d57ed267a322d/handlungsempfehlung-zum-studentischen-gesundheitsmanagement-data.pdf>

WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Verfügbar unter: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf

Yerevan Communiqué. (2015). *Yerevan Communiqué 2015*. Verfügbar unter: https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna_Grundsatzdok/Yerevan_Communique_final.pdf

Autorinnen



Andrea LIMARUTTI, BA M.Sc. || Fachhochschule Kärnten,
Studienbereich Gesundheit und Soziales || Hauptplatz 12, A-9560
Feldkirchen in Kärnten || Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd, Institut für Humanwissenschaften || Oberbettringer Straße
200, D-73525 Schwäbisch Gmünd

<https://www.fh-kaernten.at/>

a.limarutti@fh-kaernten.at



FH-Profⁱⁿ. Priv.-Dozⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Eva Mir || Fachhochschule
Kärnten, Studienbereich Gesundheit und Soziales || Hauptplatz 12,
A-9560 Feldkirchen in Kärnten

<https://mitarbeiter.fh-kaernten.at/evamir/>

e.mir@fh-kaernten.at

Benedikt SCHREIBER & Edith WITTENBRINK¹ (Mainz)

Das „hidden curriculum“ der Methodenkompetenzen

Zusammenfassung

Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens sind sowohl für den erfolgreichen Studienabschluss als auch für viele Berufe mit breitem Tätigkeitsspektrum und damit vor allem für geisteswissenschaftliche Absolventen und Absolventinnen besonders relevant. Daher ist es problematisch, wenn sie auf die Einhaltung von Konventionen reduziert und nur zu Studienbeginn explizit gefördert werden. Ausgehend von den Zielen, Maßnahmen und einer ersten Evaluation eines Modellprojekts zeigen wir auf, wie Curricula durch Kompetenzmodelle weiterentwickelt werden können, welche Herausforderungen sich dabei stellen und wie diese theoretisch erfasst und praktisch bearbeitet werden können.

Schlüsselwörter

Methodenkompetenzen, Geisteswissenschaften, Curriculumsentwicklung, Kompetenzorientierung, Kompetenzmodelle

¹ E-Mail: ewitte@uni-mainz.de



The “hidden curriculum” of methodological competencies

Abstract

Methodological competencies are not only crucial for the successful completion of studies, but also play an important role for many occupations that are typical for humanities graduates. Therefore, it is problematic if training in this area is limited to a mere introduction to scientific working methods and conventions at the curricular level. Drawing on a model project’s goals, interventions and initial evaluation results, this paper shows how curriculum development through competency models can be undertaken, which challenges are encountered thereby, and how these challenges can be managed in both a theoretical and a practical manner.

Keywords

methodological skills, humanities, curriculum development, competence orientation, competency models

1 Methodenkompetenzen als hidden curriculum

Ein Hochschulabschluss soll sowohl zur Aufnahme einer wissenschaftlichen Tätigkeit befähigen als auch in allgemeiner Hinsicht berufsqualifizierend sein (KMK, 2017). Ein Großteil der Hochschulabsolvent*innen nimmt eine Tätigkeit in einem nicht-wissenschaftlichen Berufsfeld auf und viele wissensverarbeitende Berufe setzen einen Hochschulabschluss voraus. Je weniger ein Studiengang in inhaltlicher Hinsicht für einen bestimmten Beruf qualifiziert, desto relevanter werden die im Rahmen des Studiums erworbenen *fachübergreifenden* Kompetenzen. So sind insbesondere die Erwartungen, die Arbeitgeber*innen außerhalb der Wissenschaft an Absolvent*innen der *Geisteswissenschaften*² haben, häufig nicht nur diffus,

² Vgl. die Fächersystematik des Statistischen Bundesamts (2020).

sondern weitgehend unabhängig von den konkreten Inhalten und Forschungsmethoden des studierten Faches (KONEGEN-GRENIER, 2019, S. 15). Im Hinblick auf einen erfolgreichen Übergang vom Studium in den Beruf erscheint hingegen „ein breites Spektrum an weiteren Kompetenzen und Fähigkeiten“ (KRÄUTER, OBERLANDER & WIEßNER, 2009, S. 121) zentral. Eine besondere Bedeutung kommt dabei fächerübergreifenden, gemeinhin als „Methodenkompetenzen“ bezeichneten „Fähigkeiten der Auswahl und Entwicklung adäquater Problemlösungsstrategien“ zu (BRIEDIS et al., 2008, S. 63).

Sofern diese Kompetenzen im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums an einer (Fach-)Hochschule erworben werden, können sie als *Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens*³ (MK) bezeichnet werden. Diese lassen sich ausdifferenzieren als eine Kombination aus *Konventionenkompetenz* (grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens), *Rhetorischer Kompetenz* sowie Fähigkeiten in den Bereichen *Informations- und Wissensmanagement*⁴, *Prozessmanagement* und *Wissenstransformation* (siehe unten Abb. 1). Damit integrieren sie auch Selbst-, Fach- und Sozialkompetenzen (AK DQR, 2011). Diese MK werden in der Regel im Kontext eines Hochschulstudiums erworben und sind gleichzeitig erforderlich, um ein solches erfolgreich abschließen zu können. Sie umfassen Aspekte, die zentrale Anforderungen in verschiedensten Berufsfeldern darstellen (BAETHGE, 2001). Da bereits im Hochschulrahmengesetz der Ausbildungsauftrag der Hochschulen festgehalten ist und seit der Bologna-Reform die sogenannte Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ein bildungspolitisches Leitziel darstellt (SCHUBARTH, 2015), sind in Studiengängen Gelegenheiten für den Erwerb von MK sicherzustellen. Dies

³ Im Folgenden wird für *Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens* die Abkürzung MK verwendet.

⁴ Es kann eingewandt werden, dass grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Rhetorische Kompetenz und Informations- und Wissensmanagement erst zur Aufnahme eines Studiums befähigen und daher in den Verantwortungsbereich der Sekundärbildung fallen (vgl. u. a. LADENTHIN, 2018). Doch müssen ungeachtet dessen Hochschulen auf den faktischen Vorkenntnisstand ihrer Studierenden eingehen.

kann nicht nur durch sogenannte Einführungen in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens geschehen, sondern auch höherstufige MK müssen explizit thematisiert werden. Wo dies nicht geschieht, bleiben diese wichtigen Anforderungen intransparent und implizit.

Implizite Kompetenzanforderungen lassen sich mit dem Begriff des *hidden curriculums* beschreiben: „The hidden curriculum in university can be described as the whole of informal and implicit demands of study and study achievements that are to be met for someone to complete units of study“ (BERGENHENEGOUWEN, 1987, S. 563). Nach diesem Verständnis können auch Anforderungen wie abstraktes Denken, wissenschaftliche Sprache und logisches Argumentieren zum universitären hidden curriculum gehören. Dies birgt folgende Probleme:

- Bei einer impliziten Lehre von MK kann keine kontinuierliche und didaktisch fundierte Kompetenzförderung gewährleistet werden. Die Möglichkeit, diese Kompetenzen zu adressieren, hängt vom Veranstaltungsformat und auf individueller Ebene von der bzw. dem jeweils Lehrenden ab (FLECHSIG, 1975).
- Studierende erhalten weder die Möglichkeit, erworbene Kompetenzen präzise zu beschreiben, noch eigene Defizite im Bereich dieser Kompetenzen zu erkennen: „the students are placed in a position of uncertainty and dependence with respect to the teachers“ (BERGENHENEGOUWEN, 1987, S. 563).
- Der Status von MK als implizite Bewertungskriterien führt zu einer systematischen Benachteiligung von Studierenden in Abhängigkeit von deren sozialer Herkunft (BAUMERT, WATERMANN & SCHÜMER, 2003) und Migrationshintergrund (JUNGBAUER-GANS & GOTTBURGEN, 2021).
- Gelingensbedingungen für die Förderung von MK sind nicht identifizierbar und Qualitätskontrolle von Lehre in diesem Bereich ist kaum möglich.

Wie gelangt man aber vom hidden curriculum zur curricularen Integration von MK? Dieser Frage soll am Beispiel eines Modellprojekts⁵ nachgegangen werden, welches mehrere Aspekte einer kompetenzorientierten Gestaltung von Studiengängen adressiert (vgl. SCHAPER, SCHLÖMER & PAECHTER, 2012), indem unterschiedliche Maßnahmen zur Integration einer durchgängigen Förderung von MK in die Fachlehre einer geisteswissenschaftlichen Fakultät entwickelt, umgesetzt und evaluiert wurden. Damit adressiert das Projekt disziplin- und studiengangübergreifende Herausforderungen im Bereich der Förderung methodischer Kompetenzen, indem es eine über didaktisch-methodische Prinzipien hinausgehende (vgl. WELBERS & GAUS, 2005), durch Kompetenzmodelle angeleitete konzeptionelle Weiterentwicklung von Curricula beabsichtigt (WILDT, 2013, S. 41). Im Folgenden werden die Ziele und Maßnahmen (2), Evaluationsmethoden (3) und Ergebnisse des Modellprojekts (4) präsentiert und deren Übertragbarkeit auf andere Kontexte diskutiert (5).

2 Der Ansatz curricularer Integration

2.1 Projektziele

Das Modellprojekt verfolgt das Ziel der curricularen Integration der Förderung von MK in die Fachlehre. Die Implementierung betrifft als Querschnitts- und Längsschnittaufgabe alle Teildisziplinen und erstreckt sich über den gesamten Studienverlauf. Dabei werden mehrere Teilziele angestrebt:

Die **Wahrnehmung der Relevanz von MK** bei Lehrenden wie Studierenden soll erhöht werden.

⁵ Zentrale Elemente konnten durch eine finanzielle Förderung des Gutenberg Lehrkolleg der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz realisiert werden.

Die einzelnen MK sollen transparent und nachvollziehbar in den Studienverlaufsplänen verortet werden; ein **kumulativer und vertiefender Erwerb dieser Kompetenzen** soll ermöglicht werden.

MK sollen als Lernziele bei der **Planung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen** (constructive alignment) und langfristig bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Maßnahmen

1. Ein *Leitfaden zu Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens* identifiziert die relevanten Kompetenzen und verortet diese in den Curricula. Dieser wurde induktiv-partizipativ entwickelt, indem auf der Grundlage einer Befragung der Lehrenden der Fakultät nach den MK, auf die ihre Lehre explizit oder implizit bereits abzielt, diese Angaben systematisiert wurden. Diese Liste wurde mit weiteren Kompetenzmodellen und -schemata⁶ abgeglichen und geringfügig ergänzt. Dabei diente als Anhaltspunkt der bereits etablierte fakultätsinterne Kriterienkatalog für schriftliche Studienleistungen. Die so entstandene *Kompetenzliste* beschreibt 37 in fünf Bereiche unterteilte methodische Fähigkeiten, die Absolvent*innen vorweisen können sollten (siehe Abb. 1). Ein ergänzendes *Modell zur curricularen Verortung* ordnet innerhalb der Studienverlaufspläne jeder Übung und jedem Seminar der zwölf für die Lehre an der Fakultät zuständigen Teildisziplinen mehrere dieser MK als Lernziele zu. Es intendiert so eine kontinuierliche und stufenweise Kompetenzförderung. Der Leitfaden wurde vom Fakultätsrat beschlossen.⁷

⁶ Z. B. das Outcomes Statement der Writing Program Administration in den USA (2014) http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350909?ver=3886.

⁷ Für die vollständige Kompetenzliste sowie das Verortungsmodell siehe: <https://www.kath.theologie.uni-mainz.de/files/2018/10/93.-FR-04-07-2018-TOP-7-Anlage-1-Methodenkompetenzen.pdf>; <https://www.kath.theologie.uni-mainz.de/files/2020/12/Kompetenzverortungsmodell-inkl.-Kernfach-1.pdf>.

2. Es wurden fakultätsinterne **hochschuldidaktische Fortbildungs- und Beratungsangebote sowie kollegiale Austauschgruppen** zur Kompetenzorientierung in der Lehre und zur Umsetzung des Kompetenzleitfadens realisiert.
3. Im Rahmen der **Projektevaluation** wurden Lehrende und Studierende zur Relevanz und Rolle von MK, zur Umsetzung des Kompetenzleitfadens und kompetenzorientierter Lehre und zu den hochschuldidaktischen Begleitmaßnahmen befragt.

Kompetenzbereich	Erläuterung
KONVENTIONEN-KOMPETENZ	Fähigkeit, formale Regeln und wissenschaftliche Konventionen anzuwenden
RHETORISCHE KOMPETENZ	Fähigkeit, Kontexte und Zusammenhänge sprachlicher Äußerungen zu identifizieren, zu analysieren und diese rhetorisch zu berücksichtigen
INFORMATIONEN- UND WISSENSMANAGEMENT	Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu erschließen und aufzubereiten
PROZESS-MANAGEMENT	Fähigkeit, Prozesse wissenschaftlichen Arbeitens zu planen und zu gestalten
WISSENS-TRANSFORMATION	Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erfassen, zu gliedern und Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten herzustellen

Abb. 1: Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens

3 Evaluation

3.1 Design

Das triangulative Evaluationsdesign umfasst neben einem quantitativen anonymen Online-Survey sowie qualitativ-leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit Lehrenden auch Online-Gruppendiskussionen mit Studierenden, um die jeweiligen Perspektiven zu kontrastieren und die bisherige Durchschlagskraft des Projekts auf Lehrveranstaltungsebene in Erfahrung zu bringen.⁸ Die Evaluation fokussiert folgende Erkenntnisziele:

Welche Bedeutung messen Studierende und Lehrende MK bei?

Welche Rolle spielen MK in der Lehrpraxis?

Welchen Einfluss hat der Kompetenzleitfaden auf die Lehrpraxis?

Welche Formen kollegialer Beratung haben sich etabliert?

Die schriftlich-quantitative Befragung stellt neben der Beurteilung der eigenen Lehre unter Aspekten der Kompetenzorientierung vornehmlich auf die Bewertung, Akzeptanz und Umsetzung des Leitfadens ab. Die Gruppeninterviews erfassen handlungsorientierende sowie kollektiv geteilte Einstellungen und Überzeugungen zu kompetenzorientierter Lehre im Allgemeinen und MK im Besonderen.

⁸ Auf eine standardisierte studentische Selbsteinschätzung des Erwerbs von Methodenkompetenzen wurde verzichtet, da Lernprozesse als multifaktoriell beeinflusst und die Effekte didaktischer Gestaltung von Veranstaltungen stets im Zusammenspiel mit denjenigen weiterer, z. B. individueller und struktureller Faktoren betrachtet werden müssen (KRO-MREY, 2001). Zur Problematik des selbsteingeschätzten Kompetenzzuwachses vgl. auch HLAWATSCH & RAUE (2011).

3.2 Sample und Rücklaufquote

Die Lehrendenbefragung wurde als Vollerhebung des gesamten Kollegiums der Fakultät angestrebt. Dabei wurden ausschließlich in der Lehre tätige Personen angeschrieben (N=35; zugehörig zu den zwölf Lehrstühlen der Fakultät, einer Dozentur und einem fakultätsexternen Lehrstuhl). Die Einladung zu den Gruppendiskussionen erfolgte ebenfalls an das gesamte Lehrkollegium (N=37, zwei neue Mitarbeitende waren hinzugekommen). Zum Zwecke eines Perspektivenvergleichs sollten für die Gruppendiskussionen mit Studierenden sowohl Studienanfänger*innen als auch fortgeschrittene Studierende rekrutiert werden. Nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung wurden möglichst heterogene Diskussionsgruppen zusammengestellt. Die Auswertung der Gruppendiskussionen geschah softwaregestützt mittels MAXQDA durch Codierung und qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015).

Die Evaluation erfolgte zwei Semester nach Beschluss des Kompetenzleitfadens durch den Fakultätsrat. An der Onlinebefragung beteiligte sich etwas mehr als die Hälfte (n=19), an den Gruppendiskussionen ca. ein Viertel (n=9) der Lehrenden.⁹ Auf die Einladungen zu den Gruppendiskussionen reagierten ausschließlich fortgeschrittene Studierende (n=11).

⁹ Da die Wahrnehmung eines Projekts als relevant mit einer höheren Bereitschaft einhergeht, sich an dessen Evaluation zu beteiligen (PÖTSCHKE, 2009), scheint es naheliegend, dass die 50% Unit-Nonresponse nicht primär aus Gründen der Unkenntnis, sondern eher der Indifferenz gegenüber dem Projekt bzw. dessen Anliegen resultiert.

4 Ergebnisse

4.1 Die Relevanz von Methodenkompetenzen

Mehr als 75% der befragten Lehrenden sind der Überzeugung, dass MK berufspraktisch von (sehr) großer Bedeutung sind. Dies gilt auch für die Studierenden, die vor allem die im Kompetenzleitfaden enthaltenen Bereiche *Wissensmanagement*, *Prozessmanagement* sowie *rhetorische Kompetenzen* als beruflich qualifizierend einordnen. Im Hinblick auf die Relevanz von MK für das Studium unterscheiden sich die Einschätzungen der Lehrenden und Studierenden. Während laut manchen Lehrenden vielen Studierenden und vor allem Studienanfänger*innen das Bewusstsein für die Relevanz dieser Kompetenzen fehle, spiegeln die Aussagen der Studierenden diesen Eindruck nur teilweise wider – Letzteren zufolge gebe wissenschaftliches Arbeiten „ja eigentlich auch das gewisse Etwas [...], warum wir denn auch studieren“ bzw. sei „eigentlich das Wichtigste“, was sie „aus dem Studium mitnehmen.“

4.2 Die Förderung von Methodenkompetenzen aus Studierendenperspektive

Die befragten Studierenden nahmen Förderung von MK fast ausschließlich in den einführenden Proseminaren wahr und schildern diese im Kontext der Vielzahl an neuen Anforderungen zu Studienbeginn teilweise als überfordernd. Im weiteren Studienverlauf seien MK hingegen kaum noch als verbindliche, transparente und durch entsprechende Aufgabenstellungen adressierte Lernziele gefördert worden. Die Mehrheit fordert mehr Transparenz von Lernzielen im Bereich MK. Vereinzelt wird jedoch auch eingewandt, dass Lernzielformulierungen „so ein bisschen die Magie von der Veranstaltung [nehmen], wenn man vorher sagt [...] das und das habt ihr bitte dann auch methodisch irgendwie drauf.“ Es wird darauf hingewiesen, dass eine Thematisierung von Lernzielen oft gerade nicht mit einer Förderung der entsprechenden Kompetenzen einhergehe. In späteren Studienabschnitten werde zum Teil ein hohes Kompetenzniveau vorausgesetzt, für dessen Aneignung zuvor

jedoch kaum Gelegenheit geboten werde. Bezugnehmend auf die Berufsrelevanz dieser Kompetenzen äußern die Studierenden den Wunsch nach kontinuierlichen Übungsgelegenheiten und mehr interaktiven Anteilen in Lehrveranstaltungen sowie Feedback zu ihren Leistungen.

4.3 Die Förderung von Methodenkompetenzen aus Lehrendenperspektive

Einem guten Drittel der Befragten zufolge seien die Studierenden nur in geringem Maße motiviert, ihre Lernaktivitäten auf den Erwerb von MK auszurichten bzw. überhaupt dazu in der Lage, sich diese Kompetenzen anzueignen. Manche vermisen bei den Studierenden den Willen, über geeignete Lernziele oder den eigenen Kompetenzerwerb zu reflektieren. Mitunter wird problematisiert, dass Studierende „völlig falsche Vorstellungen“ vom Studium hätten. Vereinzelt äußern Lehrende auch ein Interesse an den Herausforderungen, mit denen sich Studierende konfrontiert sähen, und fragen sich: „Müssten wir es anders machen, um es ihnen leichter zu machen?“ Über 60% nehmen in den Curricula bereits ausreichende Möglichkeiten wahr, MK zu erwerben und zu vertiefen. Einige schätzen den Anteil an Vorlesungen als zu hoch ein, da diese im Gegensatz zu Übungen, Seminaren und dem Selbststudium nur geringe Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb böten, und sehen entsprechende Verbesserungsbedarfe bei den Curricula. Bis auf drei Enthaltungen sind alle bzw. fast alle Befragten der Überzeugung, dass die von ihnen konzipierten Aufgabenstellungen und geforderten Studienleistungen den Erwerb oder die Verbesserung wissenschaftlicher Schreibkompetenz bzw. wissenschaftlicher Lesekompetenz fördern.

4.4 Die Prüfung von Methodenkompetenzen

Über 80% bzw. 50% der Lehrenden, die angeben, für alle Lehrveranstaltungen Lernziele und für alle Prüfungen Bewertungskriterien zu formulieren (ca. 50%), geben an, ihren Studierenden die Lernziele bzw. die Bewertungskriterien mitzuteilen. Diese Lernziele bzw. die Bewertungskriterien bezögen sich ungefähr demsel-

ben Anteil an Lehrenden zufolge neben Fachkompetenzen auch auf MK. Ebenfalls ca. 80% sind eher bis völlig, die übrigen eher nicht bis gar nicht der Überzeugung, dass sie neben Fachkompetenzen auch MK prüfen. Die Prüfung dieser Kompetenzen wird von manchen Lehrenden unter Verweis auf die an der Fakultät dominierenden Prüfungsformate als schwer oder kaum umsetzbar thematisiert, was zu einem Wissensdefizit bezüglich der Wirksamkeit der Kompetenzförderung führe sowie vor Herausforderungen im Hinblick auf die curriculare Integration von MK stelle. Aus Perspektive der Studierenden spielen MK keine Rolle in den zentralen Modulprüfungsformen Klausur und mündliche Prüfung. Hausarbeiten und andere methodisch anspruchsvolle Aufgaben hätten selten Priorität – Studierende beschreiben dies so, dass sie oft „schnell noch [...] dieses Referat [...] wegschaffen [müssten] oder diese Schreibaufgabe, damit [...] dann Zeit für die Prüfungsvorbereitung“ vorhanden sei.

4.5 Bewertung und Annahme der Projektmaßnahmen

4.5.1 Die Umsetzung des Kompetenzleitfadens aus Lehrendenperspektive

Einzelne Lehrende artikulieren eine grundsätzliche Skepsis gegenüber dem Ziel, MK curricular zu integrieren, da sie mit dem Kompetenzleitfaden beispielsweise die Gefahr einer „Mechanisierung von Lernprozessen“ verbunden sehen. Sie befürchten, dass durch eine stärkere Kompetenzorientierung in der Lehre Zeit verloren gehe: „das kostet dann natürlich Inhalte“.

Die Angaben der Lehrenden deuten darauf hin, dass der Kompetenzleitfaden bereits in Teilen umgesetzt wird: Eine Person gibt an, sämtliche Lehrveranstaltungen dem Leitfaden entsprechend zu gestalten, und ca. ein Drittel der Befragten nutzt diesen für manche Lehrveranstaltungen. Ungefähr ein weiteres Drittel verwendet den Leitfaden, um festzustellen, inwieweit die bereits geförderten mit den modellierten MK übereinstimmen. Die übrigen Befragten verwenden ihn bislang nicht, erwägen jedoch mitunter den zukünftigen Einsatz. Acht von 19 Befragten vermuten eine geringe Bereitschaft aufseiten der Kolleginnen und Kollegen, ihre Lehre

daran auszurichten, und gut drei Viertel der Befragten sehen mit seiner Umsetzung einen hohen didaktischen sowie zeitlichen Mehraufwand verbunden.

4.5.2 Die Umsetzung des Kompetenzleitfadens aus Studierendenperspektive

Für die meisten Studierenden stellen die MK weiterhin ein hidden curriculum dar: Der Leitfaden ist ihnen vor den Gruppendiskussionen trotz seiner Veröffentlichung auf der Fakultätshomepage mehrheitlich unbekannt. Mit seiner Einführung sei auch keine wahrnehmbare Veränderung in der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder der Kommunikation entsprechender Lernziele einhergegangen. Letztere würden nur in sehr wenigen Lehrveranstaltungen explizit gemacht.

4.5.3 Bewertung und Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten durch die Lehrenden

Die meisten Befragten zeigen sich grundsätzlich offen für hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen und fakultätsinterne kollegiale Beratung. Knapp die Hälfte gibt an, bereits Angebote wie z. B. kollegialen Austausch, individuelle Beratung oder kollegiale Hospitation in Anspruch genommen zu haben. Genutzte Angebote werden auch fast immer als (sehr) hilfreich bewertet, wobei Austauschformate grundsätzlich besser bewertet werden als „unpersönlichere“ Formen wie z. B. didaktische Handreichungen. Neben einer Kerngruppe, die sich stark für das Projekt und die curriculare Implementierung der MK engagiert, gibt es eine Gruppe daran Interessierter, die sich im untersuchten Zeitraum durch Teilnahme an den Austauschgruppen und hochschuldidaktischen Angeboten wiederholt mit den Projektanliegen auseinandergesetzt hat. Gleichzeitig ist die Anzahl der Lehrenden, die Unterstützungsangebote nutzen, nahezu gleichgeblieben.

Fast alle Befragten sind der Überzeugung, dass sich der kollegiale Austausch grundsätzlich intensivieren sollte. Der Forderung, dass dieser auch stärker die Förderung von MK fokussieren sollte, stimmen ca. zwei Drittel zu. In den Gruppendiskussionen wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass analog zur Forschung auch in der Lehre eine „Einzelkämpfermentalität“ vorherrsche und wenig Bereitschaft erkennbar sei, die eigene Lehre kritisch hinterfragen zu lassen. Während manche eher den informellen kollegialen Austausch als hilfreich einschätzen und lehrbezo-

gene Kooperationen in Form von Co-Teaching bevorzugen, sehen andere eine Notwendigkeit darin, kollegialen Austausch und Beratung (noch) stärker zu institutionalisieren. Letzteren zufolge sollte die Bereitschaft zu hochschuldidaktischer Weiterbildung einen selbstverständlichen Aspekt professioneller Hochschullehre darstellen.

4.6 Die Identifikation der Lehrenden mit den Projektzielen

Alle Befragten betrachten es grundsätzlich als ihre Aufgabe, Studierende beim Erwerb von MK zu unterstützen. Fast alle geben an, ihre didaktische Kompetenz verbessern zu wollen; über 70% beabsichtigen, ihre Lehre kompetenzorientierter zu gestalten. Ebenso vielen habe das Modellprojekt dies als Aufgabe noch bewusster gemacht. Dabei sind fast alle der Überzeugung, dass MK am besten in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten gefördert werden sollten. Das Projektziel, eine Förderung von MK im gesamten Curriculum zu integrieren, befürworten ca. drei Viertel der Befragten. Mehr als die Hälfte der Befragten vertritt die Position, dass die Verantwortung für die Weiterentwicklung der Lehre nicht ausschließlich auf individueller Ebene liegen sollte.

5 Resümee und Reflexion

Im Folgenden wird resümiert und exemplarisch reflektiert, welche kontextübergreifenden Herausforderungen (5.1) und Handlungsempfehlungen (5.2) sich für eine curriculare Weiterentwicklung mit dem Ziel einer systematischen Integration von Methodenkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens ergeben.

5.1 Resümee: Herausforderungen kompetenzorientierter Weiterentwicklung von Curricula

Die Ergebnisse der Projektevaluation zeigen, dass die Kombination induktiv-partizipativer und deduktiv-modellgeleiteter Ansätze, die Methodenkompetenzen

sichtbar machen, systematisieren und auf deren curriculare Integration abstellen, das Bewusstsein für die Notwendigkeit expliziter Kompetenzförderung erhöhen können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Sichtbarmachung und curriculare Verortung der Kompetenzen noch keine hinreichenden Bedingungen für ihre kontinuierliche und explizite Förderung darstellen, zu der auch ihre Thematisierung als Lernziele gehört. Solange dem Methodenkompetenz-Curriculum kein dem fachlich-inhaltlichen Curriculum gleichwertiger bzw. komplementärer Status zukommt, werden didaktische Bemühungen in Einzelveranstaltungen immer an Grenzen stoßen. Ein hoher Vorlesungsanteil, eine geringe Prüfungsgewichtung von Methodenkompetenzen und nicht zuletzt ein mosaikartiges, eine Vielzahl an Teildisziplinen involvierendes Fachcurriculum erschweren die Kompetenzorientierung. Unter diesen Bedingungen können sogar aus der Fakultät selbst hervorgehende Initiativen, die einen partizipativen Ansatz verfolgen, auf Herausforderungen bei der Umsetzung stoßen. Zwischen einer hohen Akzeptanz von Zielsetzungen im Sinne der Qualitätsentwicklung und der aktiven Umsetzung von Maßnahmen scheint eine Lücke zu klaffen. Wie sind die Herausforderungen koordinierter Curriculumsentwicklung – die sich bereits die Einsicht zunutze macht, dass didaktische Anstrengungen zur Kompetenzförderung wirkungslos bleiben, solange sie lokal begrenzt und voneinander isoliert vonstattengehen – theoretisch zu erfassen und in der Praxis anzugehen?

5.2 Reflexion und Ausblick

Ansätze, die als Erklärung mangelndes Engagement oder (zu) geringe Motivation von Einzelakteur*innen bemühen und daraus als Lösungsvorschläge für die Verbesserung der Lehre externe Anreize oder verbindliche, bei Nichteinhaltung Sanktionen ermöglichende Vorgaben ableiten, greifen unserer Ansicht nach fehl. Geht man defizitäre Kompetenzorientierung als ein curriculares Problem an, scheinen anstelle motivationstheoretischer Erklärungen eher Perspektiven angemessen, die curriculare Strukturen unter kommunikativen Aspekten betrachten.

Die kompetenzorientierte Weiterentwicklung von Curricula erfordert bei einer großen Zahl von verantwortlichen Akteur*innen ein hohes Maß an Koordination und Kommunikation – diese Einsicht drückt sich in der Forderung der Lehrenden nach mehr Austausch bereits aus. JENERT (2020) beschreibt die zentrale Rolle akademischer Diskursgemeinschaften, um durch die Etablierung und Verstetigung strategiebezogener Aushandlungen eine gemeinsame qualitätsorientierte und lernfähige Lehrkultur zu entwickeln. Das hier vorgestellte Projekt zeigt Ansätze solcher Aushandlungen, die eine wichtige Ergänzung von hochschuldidaktischen Maßnahmen zur Förderung individueller Lehrkompetenz darstellen können. Letztere werden an akademische Diskurs- qua Fachgemeinschaften in der Regel herangezogen und sind damit an diese institutionell nur lose gekoppelt. Als Teil der Diskursgemeinschaft sind dabei auch die Studierenden zu verstehen, deren Beteiligung an Qualitätssicherung und -entwicklung über standardisierte Befragungen hinaus beispielsweise durch regelmäßige von Externen begleitete Gruppendiskussionen gewährleistet werden kann. Verstetigt werden können solche Aushandlungsprozesse realistischerweise eher, wenn institutionelle Rahmenbedingungen es ermöglichen, dass sie von einer Person innerhalb der Diskursgemeinschaft koordiniert und angeleitet werden und diese Gemeinschaft mit „entsprechenden Entscheidungsbe-fugnissen und Ressourcen ausgestattet“ wird (JENERT, 2020, S. 217).

Einem solchen Verständnis von Qualitätsentwicklung erscheint der entwickelte curriculare Ansatz auf Basis eines Kompetenzmodells angemessen, da dieser Hochschuldidaktik als Gestaltung studentischer Lernprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen betrachtet (vgl. FLECHSIG, 1975) und damit Anstöße zu einer Verbesserung der Lehre in der Breite geben kann. Ein solches Modell schränkt die Lehrfreiheit nicht ein, sondern nutzt Letztere produktiv, indem es offen bleibt für unterschiedliche Lehrstile und -methoden. Gleichzeitig berücksichtigt es nachhaltige Kompetenzförderung als kontinuierlichen Prozess über den gesamten Studienverlauf, der damit der Koordination zwischen allen Lehrenden bedarf. Konsequenterweise erfordert dies im Zuge der Bestimmung von Kompetenzziele dem constructive alignment entsprechend auch eine Anpassung der Prüfungspraxis. Wenngleich MK für die Beschäftigungsfähigkeit vor allem geisteswissenschaftli-

cher Absolvent*innen besondere Relevanz zukommt, sind sie auch für ein erfolgreiches Studium anderer Fächer von grundlegender Bedeutung. Entsprechend ist der hier vorgestellte modellhafte Ansatz einer partizipativen Entwicklung und sukzessiven Implementierung von Kompetenzmodellen durch die fachübergreifende Relevanz seines Gegenstands und die Übertragbarkeit des methodischen Vorgehens für unterschiedliche disziplinäre Kontexte anschlussfähig.

6 Literaturverzeichnis

- AK DQR = Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen** (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Baethge, M.** (2001). Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (S. 85–106). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G.** (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>
- Bergenhengouwen, G.** (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3446831.pdf>
- Briedis, K., Fabian, G., Kerst, C. & Schaeper, H.** (2008). *Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern*. Hannover.
- Flehsig, K.-H.** (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik*. ZIFF Papiere (S. 1–15).
- Hlawatsch, A. & Raue, C.** (2011). The Shift from Teaching to Learning. Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings. *die*

hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, (1), 155–170. Verfügbar unter: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Hlawatsch.pdf

Jenert, T. (2020). Überlegungen auf dem Weg zu einer Theorie lehrbezogenen Wandels an Hochschulen. *ZfHE*, 15 (4), 203–222. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1426>

Jungbauer-Gans, M. & Gottburgsen, A. (2021). Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.

KMK = Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf

Konegen-Grenier, C. (2019). Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt: Berufe, Branchen, Karriererepositionen. *IW-Report*, 32/2019. Köln. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/203253>

Kräuter, M., Oberlander, W. & Wießner, F. (2009). *Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler: Analysen, Perspektiven, Existenzgründung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kromrey, H. (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In U. Engel (Hrsg.), *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre* (S. 11–47). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Ladenthin, V. (2018). *Da läuft etwas ganz schief. Erfüllt das Gymnasium nicht mehr seine wesentliche Aufgabe: Junge Menschen studierfähig zu machen? Eine Kritik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894/>, Stand 27.4.2021.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Pötschke, M. (2009). Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In N. Jakob (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.

Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *ZfHE*, 7 (4), I–X. Verfügbar unter: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/506>

Schubarth, W. (2015). Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (18–19), 23–30.

Statistisches Bundesamt (2020). *Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.html>

Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor*innen



M.A. Benedikt SCHREIBER || Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung || Colonel-Kleinmann-Weg 2, D-55099 Mainz

<https://www.zq.uni-mainz.de/benedikt-schreiber-m-a/>

schreibe@uni-mainz.de



M.Ed. Edith WITTENBRINK || Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Katholisch-Theologische Fakultät || Wallstraße 7-7a, D-55122 Mainz

<https://www.sozaethik.kath.theologie.uni-mainz.de/edith-wittenbrink/>

ewitte@uni-mainz.de

