It's the linking, stupid! Theorie und Praxis produktiv verknüpfen – ein Seminarkonzept für die Sprachdidaktik Deutsch

Benjamin Haag & Tabea Becker

1. Einleitung

Wer Lehramt studiert, hat in der Regel ein konkretes Berufsziel: Lehrer:in werden – und hat damit die Praxis meist schon im Blick. Ein zu geringer Praxisbezug im Studium ist daher auch ein häufig vorgebrachter Kritikpunkt der Studierenden. Statt jedoch Theorie (Studium) und Praxis (Berufsfeld) gegeneinander auszuspielen, geht es im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) an der *Leibniz Universität Hannover* um eine Verbindung der beiden. So heißt es folgerichtig: *Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung*. Im Rahmen des Handlungsfeldes 2[1] der QLB werden moderne Lernformate entwickelt, deren Leitidee u. a. eine verbesserte Integration von Theorie und Praxis ist. In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das aus diesem Projekt erwachsen ist und seit mehreren Jahren in der Sprachdidaktik Deutsch entwickelt und praktisch erprobt wird.

Vorausgeschickt sei, dass ein Konzept zur universitären Theorie-Praxis-Integration nicht statisch sein kann, da sich fachdidaktische Theorie und auch schulische Praxis verändern. Gerade die Dynamik in den letzten Jahren – z. B. durch Distanzlehre und Digitalisierung – hat dies wie unter einem Brennglas sichtbar gemacht. So haben beispielsweise die Praxisanteile im Laufe unserer Seminarerprobungen deutlich an Raum gewonnen. Darunter fällt z. B. die Gestaltung einer Lernplattform oder die Produktion von Erklärvideos, um Studierende wiederum bei ihrer praktischen Arbeit zu unterstützen.

1 Das Handlungsfeld 2 heißt *Moderne Lernformate – digital, reflexiv, didaktisch strukturiert*. Fokussiert werden diese drei Bereiche: *adressatengerechte Begleitung von Präsenz- und Selbstlernphasen, reflektierter Umgang mit eigenen Lehr- und Lernerfahrungen und digitales Lehren erfahrbar machen. Zudem gibt es ein Wissenschaftliches Forum als phasenübergreifenden Kooperationsraum für Fragen der didaktischen Strukturierung von Lehr-Lern-Formaten.*

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Dass im Hinblick auf das sehr konkrete Berufsbild der Lehramtsstudierenden eine Verbindung von Theorie und Praxis relevant ist, liegt auf der Hand. Wie aber sollte ein solcher Praxisbezug im Studium ausgestaltet werden? Weiterhin stellt sich die Frage, inwiefern kann und soll an Universitäten – d. h. in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung – überhaupt praktisch gearbeitet werden? Denn, so könnte man einwenden, praktische Arbeit ist eher eine Aufgabe für die zweite Phase, das Referendariat. Im Folgenden soll kurz beleuchtet werden, was innerhalb des Seminarkonzeptes unter Praxisrelevanz und Praxisbezug verstanden wird.

1.1 Praxisrelevanz

Die titelgebende *Reflexive Handlungsfähigkeit* bringt schon begrifflich eine Verbindung von Theorie und Praxis zum Ausdruck. Die Ausgestaltung dieser Verbindung wird in der Professionalisierungsforschung jedoch unterschiedlich gesehen. So schreibt z. B. Neuweg (2011, S. 23) dazu:

> Soll … der Begriff Studium seinen Sinn bewahren, sind Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen zu vermitteln, Problemmodelle, die Fragen zulassen, Deutungsschemata, die helfen, Wirklichkeit zu lesen. Das hat, wenn es gut gemacht ist, ‚praktische Relevanz' – nicht, weil dadurch unmittelbar ‚Anwendbares' erworben würde, das hernach durch ‚Übung' und ‚Praxis' zur ‚Prozedur' wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich verbreitert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt. (Neuweg, 2011, S. 23)

In dieser Perspektive liegt der Fokus eher auf der Theorie, also quasi eine *Praxis in der Theorie*. Die von Leibniz propagierte *theoria cum praxi* enthält aber nach unserer Sicht auch das, was im Kompetenzmodell nach Jakob Ossner angelegt ist: Demzufolge umfassen die zu erwerbenden Kompetenzen für den Lehrberuf: fachliche, personale und Evaluations- und Entwicklungskompetenzen (2006, S. 19 ff.). Diese Kompetenzen verstehen sich als Integration sowohl verschiedener Wissens- als auch Könnensaspekte. Es geht also darum, nicht nur auf Basis entsprechenden Wissens *angemessene didaktische Entscheidungen* (Ossner, 2006, S. 22) zu treffen, sondern auch, diese zu reflektieren und zu evaluieren. Weiterhin gehört zur didaktisch-methodischen Kompetenz im engeren Sinne u. a. der angemes-

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

sene *Einsatz technischer Medien* (Ossner, 2006, S. 24) und damit auch ein gewisses *Können*. Als quasi verbindendes Element definiert Ossner das *prozedurale Wissen*. *Prozedurales Wissen* meint Können im Sinne praktischen Handelns. Genau dieser Kompetenzbereich findet im hier vorgestellten Seminarkonzept seinen Platz. Das Studium soll demnach nicht nur Aspekte beinhalten, die das Reflektieren und Antizipieren praktischer Probleme, sondern auch bereits ein praktisches Erproben der Wissensvermittlung ermöglichen. Studierende gestalten selbst digitales Lernmaterial, d. h. praktisch *Anwendbares*. Dies ist aus didaktischer Perspektive auch notwendig, um wirklich zu verstehen, welche Herausforderungen damit verbunden sind.

Gleichwohl sind einer Theorie-Praxis-Integration, wie sie vielleicht insbesondere Studierenden vorschwebt, in der universitären Lehrer:innenbildung naturgemäß Grenzen gesetzt. Das Lehramtsstudium ist nur *ein* – wenngleich sehr wichtiger – Teil der Bildung, die zum späteren Lehrer:innenberuf führt. Im Folgenden soll am Beispiel der Gestaltung von digitalen Lernmaterialien dargestellt werden, welche Möglichkeiten und Herausforderungen mit einer Theorie-Praxis-Integration in der universitären Lehrer:innenbildung verbunden sind.

2. Kernelemente

Titel für Seminare, in denen das hier vorgestellte Konzept umgesetzt wird, waren in der Vergangenheit beispielsweise *Medienmacher in der Schule: Wie man digitales Lernmaterial gestaltet und im Unterricht nutzt*, ein anderer schlicht *Filme machen*, *Filmemacher im Deutschunterricht* oder *Digitales Lernmaterial gestalten*. Fachlich besteht eine Besonderheit darin, dass die Studierenden – neben einem obligatorischen Deutschthema – auch einen fachfremden Gegenstand wählen dürfen. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Themen bereits fachwissenschaftlich erschlossen sind. Dabei sind u. a. digitale Lernmaterialien für die Fächer Biologie, Mathematik, Sport, Englisch und Religion entstanden. Das Seminar wurde über mehrere Jahre standardmäßig evaluiert und mithilfe studentischer Rückmeldungen stetig weiterentwickelt.

Das Seminarkonzept umfasst sechs Kernelemente, die nun genauer vorgestellt werden, nämlich *die sechs Ps*: Produktorientierung, Partnerarbeit, Peer Feedback, Portfolio, Praxisprobe und Publikation. Insbesondere dem Peer Feedback als reflexives Instrument kommt dabei eine Schlüsselrolle

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY-NC-ND

zu – theoretisch und praktisch. Warum genau sind diese sechs Elemente wichtig? Parallelen zu Ossner und Neuweg werden schon auf den ersten Blick deutlich (Produktorientierung, Peer Feedback); auch arbeitsorganisatorische Gründe spielen eine Rolle (Partnerarbeit, Portfolio), und schließlich auch neuere Entwicklungen, Wissen zu teilen (OER). Näheres dazu nachfolgend.

2.1 Produktorientierung

Es stellt unzweifelhaft eine der Kernaufgaben von Lehrer:innen dar, Unterricht zu gestalten. Dies geschieht in der Regel auch durch den Einsatz von Lernmaterial. Vor diesem Hintergrund ist es eine wesentliche Aufgabe innerhalb des hier vorgestellten Konzepts, Studierende eigenes Lernmaterial für den Einsatz in der Schule gestalten zu lassen. Dabei handelt es sich v. a. um digital entworfene Arbeitsblätter, Erklärvideos und E-Learning-Module – gelegentlich auch Hörbeiträge.

Die Gestaltung des Lernmaterials muss gut vorbereitet werden. Curriculare Anhaltspunkte sind grundsätzlich zu berücksichtigen. Dazu gehört auch die Klärung, welche Klassenstufe adressiert wird. Weiterhin soll bereits im Vorfeld bedacht werden, wie das selbst gestaltete Lernmaterial im Unterricht eingesetzt werden könnte. Mögliche Szenarien und Methoden der Unterrichtsgestaltung werden in einer sog. *Didaktischen Rahmung* von den Studierenden skizziert. All diese Aspekte stehen im Zusammenhang mit möglichst authentischen Szenarien.

Im Laufe der Erprobungsphase der Seminare hat es sich als wichtig erwiesen, Lernmaterial gestalten zu lassen, mit dessen Inhalten die Studierenden bereits vertraut sind. Bei der Gestaltung von digitalem Lernmaterial handelt es sich um eine vergleichsweise anspruchsvolle Aufgabe, so dass die Vertrautheit mit den Inhalten meist als willkommene Entlastung wahrgenommen wird. Um weiterhin einer Überforderung der Studierenden entgegenzuwirken, wurde eine Reihe von supportiven Verfahren entwickelt.

Dazu gehören z. B. Videotutorials, mit denen der Einsatz von Software und anderer (technischer) Hilfsmittel zur Gestaltung von Videos erklärt wird. Folgende Videotutorials konnten im Projektzeitraum produziert und den Studierenden zur Verfügung gestellt werden:

– Animaker: Software zur Gestaltung von animierten Erklärvideos
– Powtoon: Software zur Gestaltung von animierten Erklärvideos

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- MySimpleShow: Software zur Gestaltung von animierten Erklärvideos
- Shotcut: Software zur Postproduktion von Video und Audio
- Audio: diverse Hard- und Software für externe Audioaufnahmen
- Interaktive Videos gestalten: diverse Software
- VLC Media Player: Videos komprimieren
- Canva: Arbeitsblätter digital gestalten

Zudem wird den Studierenden auch Anschauungsmaterial gezeigt. Damit sind gelungene Lernmaterialien gemeint, die als Anregung für eigene Produktionen dienen sollen. Konstante Beratungsangebote der Lehrenden sind ebenso wichtig wie motivierende Interventionen. Im Rahmen der Produktorientierung besteht eine gewisse Herausforderung darin, dass Studierende mitunter Zweifel haben, den Anforderungen gerecht zu werden. Bei der Arbeit an Erklärfilmen wird die technische Umsetzung als Hürde wahrgenommen, teils auch als Überforderung. Auf der anderen Seite ist es so, dass es im Bereich der Erklärvideosoftware in den vergangenen Jahren einen enormen Entwicklungsschub gegeben hat, der einen niedrigschwelligen Einstieg erlaubt.

Besonderer Wert wird schließlich auch auf Überarbeitungsschleifen gelegt, die es den Studierenden ermöglichen, das Lernmaterial nach Erhalt des (Peer) Feedbacks (siehe 2.3) zu verbessern. Dies kann erfahrungsgemäß zu einer erheblichen Qualitätssteigerung des Lernmaterials führen (London, 2003).

2.2 Partnerarbeit

Die Arbeitsergebnisse werden im Wesentlichen in Teams erreicht (i. d. R. 2–4 Studierende), um positive Effekte kooperativen Lernens zu nutzen (Kyndt, 2013). Als Sozialform bieten Teams auch arbeitsorganisatorische Vorteile: Die Produktion digitaler Lernmaterialien ist für viele Studierende neu und ungewohnt. Teams können Sicherheit schaffen und dabei helfen, die Komplexität der Aufgaben zu bewältigen – mit weiteren sozialen Effekten kooperativen Arbeitens. Neben fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz sind v. a. technische und auch performative Fähigkeiten (z. B. Einsatz der Stimme für Erklärvideos) wichtig. In Teams können sich Studierende gegenseitig unterstützen und Aufgaben auch nach individuellen Neigungen und Talenten verteilen. Dadurch können die Studierenden nicht nur ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten besser kennen und nutzen lernen, sie können auch lernen, diese im Team optimal einzubringen.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Ein weiterer wesentlicher Mehrwert der Arbeit im Team ist das (kooperative) Gespräch. Wenig verwunderlich spielt das Gespräch gerade im Rahmen deutschdidaktischer Konzepte eine besondere Rolle. Bereits im Wilhelm Meister lässt Goethe Therese zu Wilhelm sagen: „Was man nicht bespricht, bedenkt man nicht recht." Und auch Heinrich von Kleist entwickelt in seiner (sprach-)philosophischen Reflexion *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* die Idee des Gesprächs als Kreativtechnik: Dabei wird jemand anderem von etwas erzählt, was einem selbst noch unklar ist. Auf diese Weise könne man Ideen durchs Sprechen entwickeln – besser als durch einsames Nachdenken. Es geht nicht darum, dass der andere weiß, was man selbst gern wissen möchte, sondern darum, im Gespräch selbst – allein durch die dialogische Praxis – Antworten zu finden. Im Idealfall wirkt also das Gespräch wie ein Katalysator für die Kreativität in den Teams.

Da die didaktischen Möglichkeiten, Lernmaterialien zu gestalten, sich als äußerst vielfältig erweisen, müssen Studierende im Team Entscheidungen treffen. Diesen Aspekt der Interaktion als wichtige Basis für kreatives Denken genauso wie Selbstreflexion benennt auch der Philosoph Thomas Fuchs, wenn er schreibt:

> Sie können das Denken mit dem Atmen vergleichen. So wie die Atmung die Luft, so braucht das Denken die soziale und sprachliche Umgebung. Ganz besonders setzt es Prozesse voraus, in denen man lernt, sich in andere hineinzuversetzen und ihren Standpunkt mitzudenken. Denken ist ein Vorgang, der immer auch mit einem selbstreflexiven Anteil abläuft. Die dazu nötigen Reflexionsschleifen gewinne ich nicht allein aus mir selbst, sondern nur in der Interaktion mit anderen. (Fuchs, 2009)

Diese Überlegungen leiten direkt zum dritten wichtigen Aspekt des Seminarkonzepts über.

2.3 Peer Feedback als reflexives Instrument

Feedback im eigentlichen Sinne kann als eine Form der Reflexion gesehen werden (Sühlsen, 2015). Peer Feedback betont außerdem den dialogischen Charakter dieser Reflexion. Eine wesentliche Gelingensbedingung jeder Reflexion ist die (Selbst-)Distanz. Distanz zu sich selbst ist jedoch nur bedingt möglich und stellt ein gewisses Paradoxon dar: Man kann nicht gleichermaßen in sich selbst und von außen auf sich selbst schauen. Hinzu

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

kommt, dass jede Reflexion hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt, wenn sie sich nicht selbst reflektiert. Das Reflektieren reflektieren, das Denken denken, die Erkenntnis erkennen: Diese Ideen reichen bis in die Antike zurück (Aristoteles' *Nikomachische Ethik* und Platons *Charmides*).

Aus der Perspektive des Soziologen Luhmann (2000, S. 424) können wir uns gar nicht von uns selbst, unserem Denken und Handeln, distanzieren. Er schreibt: „Jede Analyse der Selbstbeschreibung oder, in klassischer Terminologie, von Reflexion, wird davon ausgehen müssen, dass das System für sich selbst operativ unerreichbar und damit auch für die eigenen Operationen intransparent bleibt." Einer Reflexion, die sich gewissermaßen im Monolog vollzieht, sind also enge Grenzen gesetzt: Echte Reflexion vollzieht sich im Dialog. Für eine gelingende Reflexion des eigenen Denkens und Handelns sind wir demnach auch auf die Sichtweise anderer Menschen angewiesen.

Innerhalb des Seminarkonzepts werden diese Ideen folgendermaßen umgesetzt: Jeweils zwei Teams geben sich wechselseitig Peer Feedback (insgesamt drei Mal: am Anfang, in der Mitte und am Ende der Lernmaterialgestaltung; Sackstein, 2017). Feedback ist jedoch nicht per se als positiv zu bewerten (Huisman et al., 2017); die Qualität des Feedbacks ist entscheidend. Fiehler hat im Bereich rhetorischer Leistungen v. a. auf drei Probleme hingewiesen, die sich ansatzweise auch auf die Qualität der Lernmaterialgestaltung übertragen lassen: das Explikations-, das Konzeptualisierungs- und das Umsetzungsproblem (Fiehler, 1999). Damit sind u. a. folgende Schwierigkeiten gemeint: Wie lässt sich vor dem Hintergrund verschiedener didaktischer Vorstellungen und Konzepte und im Kontext der hohen Komplexität von Unterricht (z. B. stark differierende Leistungsniveaus innerhalb von Lerngruppen) bewerten, was *genau* gutes Lernmaterial ist? Und weiterhin die sehr praktische Frage: Lässt sich das erhaltene Feedback tatsächlich verwerten im Sinne einer gestalterischen Änderung des Lernmaterials? Diese Fragen sind nicht trivial, was in der Praxis sehr schnell deutlich wird. Feedbacks sind oft sehr zeitaufwändig, will man sie richtig geben – und verstehen. Diese Umstände führen oft dazu, dass Feedback oberflächlich bleibt: bei Gebern und Nehmern.

Die einflussreiche Metastudie von John Hattie misst dem Feedback durch Lehrende besondere Bedeutung bei. Dagegen konnte sie in Bezug auf das Peer Feedback unter Schüler:innen auch gravierende Schwächen aufdecken. Um nur einige Probleme zu nennen: Peer Feedback ist zuweilen unvollständig und unverständlich. Es wird stark selektiv wahrgenommen und verarbeitet (Positives wird akzeptiert, Negatives hinterfragt). Peer

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Feedback enthält zu oft Lob und ist oft falsch. Diese Befunde dürften auch im Kontext studentischen Peer Feedbacks zu denken geben (Hattie, 2017, S. 149 ff.).

Um die Studierenden beim Peer Feedback zu unterstützen, erhalten sie einen Leitfaden mit Leitfragen und methodischen Hinweisen zur Orientierung (Kettle & Häubl, 2010).

Peer Feedback: Leitfaden zur Orientierung

Was ist ein Peer Feedback? Peer Feedback bezeichnet ein Verfahren wechselseitiger, kritischer und produktiver Rückmeldungen auf Augenhöhe.

Warum ist Peer Feedback sinnvoll? Peer Feedback unterstützt soziales Lernen und kann selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen fördern. Gerade im Kontext der hier stärker fokussierten Theorie-Praxis-Integration ergeben sich offenere Aufgabenformate, für die es keine Musterlösungen gibt. In diesem Zusammenhang kann man vom Peer Feedback im Sinne einer Perspektivenvielfalt mit neuen Impulsen profitieren.

Wie aussagekräftig ist das Feedback von Peers? Womöglich bestehen Zweifel daran, wie nutzbringend das Feedback von Peers ist. Aus nachvollziehbaren Gründen scheint das Feedback der Lehrenden manchmal wichtiger, weil diese über die Benotung entscheiden. Die Lösung des Problems: Es gibt ergänzend zum Peer Feedback einmalig pro Team auch *Meta-Feedbacks* bzw. *Feedbacks 2. Ordnung*. Damit sind Feedbacks gemeint, die die Lehrenden zum Feedback der Studierenden geben. Gleichwohl können Sie als Studierende mit Sicherheit auch direkt vom Peer Feedback profitieren.

Wie gibt man Peer Feedback? Peer Feedback geben Sie schriftlich und mündlich. In einer mündlichen Besprechung werden die schriftlich mitgeteilten Punkte bei Bedarf genauer erklärt und Rückfragen beantwortet. Fachdidaktischer Bezugspunkt für das Peer Feedback sind diverse Begleitmaterialien, die Ihnen als Studierende zur Verfügung gestellt werden, z. B. Fachliteratur zur Produktion von guten Erklärvideos mit Kriterienkatalog. Allgemein haben sich Leitfragen bewährt, die sich für alle Lernmaterialformate eignen, so z. B.: Ist das Lernmaterial logisch aufgebaut (Struktur, Kohärenz)? Ist fachlich alles nachvollziehbar und korrekt? Ist die sprachliche Gestaltung gelungen (Fachsprache)? etc.

Weitere methodische Hinweise zum Peer Feedback:

- Geben und nehmen Sie das Feedback bitte als Vorschlag.
- Formulieren Sie ihr Feedback möglichst konkret und konstruktiv: Was genau kann Ihrer Meinung nach besser gemacht werden? So wird aus einem Feedback ein Feedforward.
- Als Feedbacknehmer:in entscheiden Sie, welche Vorschläge Sie akzeptieren.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

- Überarbeiten Sie Ihren Text vor diesem Hintergrund dann so schnell wie möglich. Je länger man wartet, desto schwächer wird die Motivation für eine Revision.
- Wenn Sie mögen: Geben Sie Ihrem Peer nach dem Feedback eine Rückmeldung darüber, wie Ihnen das Feedback gefallen hat (d. h. wie hilfreich es für Sie war, Ihr Lernmaterial ggf. zu überarbeiten).
- Schließlich: Den Feedbacknehmer:innen steht es frei, das erhaltene Feedback für eine Überarbeitung zu nutzen oder nicht. Wird das Feedback nicht berücksichtigt, ist aber eine schriftliche Begründung dafür obligatorisch.

2.4 Portfolio

Um komplexe Prozesse zu strukturieren und damit die Arbeitsorganisation zu erleichtern, kann die Arbeit mit einem E-Portfolio den Studierenden helfen. Mit vorwiegend dokumentarischem Charakter umfasst es z. B. Aufgabenverteilung und Meilensteine. Gleichzeitig kann das E-Portfolio dabei unterstützen, kontinuierlich und konsequent im Team zu arbeiten, weil sichtbar wird, wer was wann genau macht. Ergänzend zum Gespräch kann die Verschriftlichung von Ideen, Gedanken und Ergebnissen zu größerer Klarheit verhelfen. Das E-Portfolio erfüllt im Seminarkonzept auch eine epistemische Funktion, indem Reflexion und Bewusstmachung unterstützt werden. Außerdem gewährt das E-Portfolio den Lehrenden genauere Einblicke in den Arbeitsprozess der Studierenden – mit Möglichkeiten zur Intervention.

Im E-Portfolio wird daher der gesamte Arbeitsprozess der Teams chronologisch dokumentiert – von der Ideenfindung über den Umgang mit Feedback bis zum fertigen Lernmaterial. Technisch niedrigschwellig kommt hierbei die Wiki-Funktion von *Stud.IP* zum Einsatz. Dies bietet zweierlei Vorteil: Erstens ist *Stud.IP* als Lernmanagementsystem an der *Leibniz Universität Hannover* etabliert und wird zentral supportet, und zweitens bietet das Wiki eine Vielzahl an Funktionen, die auch für die intendierten Zwecke völlig ausreichen (Text, Grafiken, Hyperlinks etc.).

2.5 Praxisprobe

Das im Seminar entwickelte Lernmaterial soll nach Möglichkeit in der Schule oder anderen Bildungsorten eingesetzt und auf seine praktische Tauglichkeit hin geprüft werden. Dieses Ziel wird von Anfang an deutlich gemacht und führt den Studierenden die Theorie-Praxis-Integration ihrer

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Arbeit klar vor Augen. Zu wissen, dass das eigene Lernmaterial einer Nagelprobe unterzogen, also tatsächlich genutzt und geprüft wird, verändert die Perspektive der Studierenden erfahrungsgemäß erheblich – im positiven Sinne. Vorteilhaft ist in diesem Zusammenhang ein Netzwerk an kooperierenden Schulen. Die Erfahrung hat aber auch gezeigt, dass viele Studierende über eigene Kontakte verfügen, die eine Praxisprobe ermöglichen.

Zwei Perspektiven sollen bei der Praxisprobe berücksichtigt werden: die der Lehrkräfte und die der Schüler:innen. Für beide Gruppen gelten die Leitfragen: Was ist gelungen? Was kann verbessert werden? Bei der Durchführung wurde außerdem darauf geachtet, dass die Schüler:innen einen möglichst *normalen* Unterricht erlebten. Es wurde also zunächst nicht thematisiert, woher das Lernmaterial kommt und wie es entstanden ist, um Voreingenommenheit zu vermeiden.

Ein aktuelles Forschungsdesiderat besteht darin, konkrete Kriterien zu entwickeln, um den Einsatz des Lernmaterials in der Schule systematisch auszuwerten. Da die unterrichtliche Realisierung i. d. R. von Lehrer:innen in der Schule geschieht, müssen diese eng in den Prozess der Auswertung eingebunden sein. Wünschenswert ist ein schriftliches Feedback, das möglichst konkret und konstruktiv ist. Im Idealfall findet auch ein Feedbackgespräch zwischen Lehrer:innen und Studierenden statt. Aus verschiedenen Gründen ist das aber nicht immer möglich. Gleichwohl ist es von enormer Bedeutung für den studentischen Lernerfolg, das erhaltene Feedback sehr genau auszuwerten. Entscheidend dabei ist wiederum, wie *gut* das Feedback der Lehrer:innen ist. Hier zeigt sich das rekursive Prinzip des gesamten Lernprozesses.

2.6 Publikation

Das selbst entwickelte Lernmaterial der Studierenden wird im Seminarplenum präsentiert und bei Zustimmung der Studierenden zusätzlich als Open Educational Resource (OER) unter der Lizenz CC BY 4.0. zur freien Nutzung publiziert. Das bedeutet u. a., dass das Material in beliebigem Format vervielfältigt, bearbeitet und weiterverbreitet werden darf. So werden anderen Nutzer:innen, z. B. in der Schule, großzügige Verwendungsrechte eingeräumt, die individuelle Anpassungen erlauben. Für die Publikation kommen verschiedene Plattformen infrage, so z. B. der *OER-Campus* auf *Stud.IP* und *Twillo – Portal für OER in der Hochschullehre.*

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

3. Herausforderungen und Perspektiven

Bei der Entwicklung und Umsetzung des Seminars mussten verschiedene Herausforderungen gemeistert werden.

1. Für Studierende und Lehrende gleichermaßen fordernd erwies sich die Komplexität der Aufgaben, die für die digitale Lernmaterialgestaltung zu bewältigen sind. Vor allem fehlte der versierte Umgang mit (digitaler) Technik. Studierende verfügen in dieser Hinsicht erfahrungsgemäß über unterschiedliche Voraussetzungen. Als positive Entwicklung kann die Tatsache angeführt werden, dass es mittlerweile auch immer mehr leicht bedienbare Werkzeuge dafür gibt, digitales Lernmaterial selbst zu gestalten: Erklärvideos, digitale Arbeitsblätter und interaktives E-Learning. Tutorials und Beispiele guter Praxis helfen den Studierenden zusätzlich.
2. Aus Lehrendenperspektive ist v. a. der Arbeitsaufwand problematisch, der mit dem hier vorgestellten Seminarkonzept verbunden ist. Besonders gute Lernerfolge sind dann zu verzeichnen, wenn engmaschig beraten wird, verbunden mit mehreren Feedback- und Überarbeitungsschleifen. Eine Idee für die Zukunft könnte sein, studentische Expert:innen auszubilden, die die Seminararbeit auch im Sinne einer Kultur des gemeinsamen Lernens unterstützen und ihr Erfahrungswissen teilen. Dafür könnte den Studierenden ein Zertifikat ausgestellt werden, das später Teil eines Bewerbungsportfolios werden kann.
3. Eine letzte Herausforderung stellte die eigentlich benötigte zusätzliche Expertise dar. So erfordert die Aufgabe, einen Text für ein Erklärvideo oder einen Hörbeitrag gut zu sprechen, intensives Üben von Sprechtechniken und Stimmeinsatz. Besondere Fähigkeiten sind auch erforderlich, um ein gutes Drehbuch für ein Erklärvideo zu schreiben mit einer kleinen Geschichte, mit der Wissen anschaulich und unterhaltsam transportiert werden soll (Busche et al., 2022).

Bei alldem gilt es zu betonen, dass die Frage, wie sich interaktive E-Learning-Prozesse so gestalten lassen, dass möglichst hohe Lerneffekte erzielt werden, eben nicht trivial ist. Dies sind nur drei Beispiele dafür, dass mit der Beherrschung der Technik bei Weitem nicht alle wichtigen Aspekte für die Gestaltung guten digitalen Lernmaterials benannt sind.

Abschließend sollen Überlegungen angestellt werden, wie Lernprozesse in dieser Hinsicht intensiviert werden können.

a) Kooperationen: Eine Zusammenarbeit mit Expert:innen verschiedener Disziplinen innerhalb und außerhalb der eigenen Universität würde

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

die Seminararbeit erleichtern und bereichern (Krause, 2007) – das hat gelegentliche Erfahrung eindeutig gezeigt. Dabei ist z. B. an Abteilungen zu denken, die die Technik im weitesten Sinne unterstützen, z. B. Geräte verleihen, Softwarelizenzen vergeben oder den Zugang zu einem Tonstudio ermöglichen. Zu denken wäre aber v. a. an interdisziplinäre Kooperationen, d. h. an Sprecherzieher:innen, Mediendesigner:innen, Lernpsycholog:innen, E-Learning-Spezialist:innen, Filmemacher:innen u. a. Ideal scheint es, würden diese Kooperationen *institutionalisiert* werden, damit gezielt und regelmäßig unterstützt und zusammengearbeitet werden kann. Aktuell ist das nicht der Fall.

b) (Peer) Feedback vertiefen: Intensives Feedback führt i. d. R. zum besten Lernerfolg. Es zeigt sich oft, dass das Lernmaterial umso besser wird, je konkreter und konstruktiver Feedback gegeben und das Lernmaterial dann (z. T. mehrfach) überarbeitet wird. Dabei werden Peer Feedback und Feedback der Lehrenden kombiniert. Es hat sich bewährt, etappenweise und von Anfang an kritisch kooperativ zu arbeiten. Drehbücher werden z. B. schon in einem frühen Stadium sorgsam gegengelesen; es wird mit Audioaufnahmen experimentiert, um die Qualität von Ton und Sprechstimme zu verbessern etc. Insgesamt handelt es sich um einen permanent kritisch begleiteten Prozess der Lernmaterialgestaltung. Es ist von enormer Bedeutung, dass regelmäßig (Peer) Feedback im o. g. Sinne gegeben und das Lernmaterial tatsächlich Schritt für Schritt überarbeitet, d. h. weiterentwickelt wird. Darin liegt ein Schlüssel für erfolgreiche Lernprozesse.

Gleichwohl bleiben viele offene Fragen, die praktisch beantwortet werden müssen: Wie lassen sich fächerübergreifende Kooperationen nachhaltig gestalten, um komplexe Medienproduktionen mit ihren vielfältigen Anforderungen besser zu ermöglichen? Wie lassen sich Technikängste überwinden und Technikwissen optimal vermitteln? Wie lässt sich das Peer Feedback qualitativ weiter verbessern? Welche Kriterien gibt es für gute (digitale) Arbeitsblätter? Wie lässt sich die Zusammenarbeit mit Schulen verbessern?

Auf der anderen Seite hat sich gezeigt, dass produktive Lernprozesse oftmals schnell und unkompliziert in Gang gesetzt werden können, wenn die Studierenden Gelegenheit dazu bekommen. An Offenheit auf studentischer Seite mangelt es nicht. Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung produktiv zu verknüpfen ist ein dynamischer Prozess. Genauso dynamisch muss in gewisser Weise auch das Seminarkonzept sein, das sich dieser

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Herausforderung stellt. Eine umfassende Kultur der Kooperation auf verschiedenen Ebenen belebt und trägt diese Dynamik.

Literatur

Busche, N., Becker, T., & Haag, B. (2022). Erklärvideos und Fachtexte im Vergleich: Lernmedien in der fächerübergreifenden Lehramtsausbildung. In R. Hochmuth, T. Becker, & L. Kempen (Hrsg.), *Hybride Lehre in den Fächern und im Lehramt. Forschung als Impuls für eine fach- und studiengangbezogene Lehrentwicklung an Hochschulen* (S. 179–195). TH Köln. Verfügbar unter und abgerufen am 18. September 2023 von https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/982

Fiehler, R. (1999). Kann man Kommunikation lehren?. In G: Brünner, R. Fiehler, & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche* (S. 18–35). Westdeutscher Verlag.

Fuchs, T. (2010). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Kohlhammer.

Fuchs, T. (2009). *Das Gehirn denkt nicht.* Abgerufen am 25. November 2019 von https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2009/denken/das-gehirn-denkt-nicht

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hattie, J. (2016). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (2. korrigierte Aufl.). Schneider.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Schneider.

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2017). Peer feedback on college students' writing: exploring the relation between students' ability match, feedback quality and essay performance. *Higher Education Research and Development, 36*(7), 1433–1447. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1325854

Kettle, K. L., & Häubl, G. (2010). Motivation by Anticipation: Expecting Rapid Feedback Enhances Performance. *Psychological Science*, *21*(4), 545–547. https://doi.org/10.1177/0956797610363541

Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Waxmann.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133–149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Lippmann, E. (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Springer.

London, M. (2003). *Job Feedback Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N., & Fuchs, P. (1989). Blindheit und Sicht: Vorüberlegungen zu einer Schemarevision. In N. Luhmann, & P. Fuchs, *Reden und Schweigen* (S. 178–208). Suhrkamp.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND

Merleau-Ponty, M. (1965). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.

Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am Professionsgenerierungsansatz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11*(3), 17–26.

Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodell im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch, 11*(21), 5–19.

Sackstein, S. (2017). *Peer Feedback in the Classroom: Empowering students to be the Experts*. ASCD.

Schädlich, B. (2019). *Reflexive fachdidaktische Handlungskompetenz*. J. B. Metzler.

Sühlsen, T. (2015). Konzept der Forschungsmethode Rekursive Reflexion. In S. P. Ostermeyer, & S.-K. Krüger (Hrsg.), *Aufgabenorientierte Wissenschaft. Formen transdisziplinärer Versammlung* (S. 250–258). Waxmann.

von Foerster, H. (2002). *Wirklichkeit entsteht im Dialog*. Abgerufen am 26. November 2019 von https://taz.de/!1085369/

von Foerster, H. (1993a). *KybernEthik*. Merve.

von Foerster, H. (1993b). Für Niklas Luhmann. Wie rekursiv ist Kommunikation? *Teoria sociologica* (1), 61–84.

von Foerster, H. (1985). Über sich selbst-organisierende Systeme und ihre Umwelten. In H. von Foerster, *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie* (S. 115–130). Springer Fachmedien.

https://doi.org/10.5771/9783985721269-107 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-NC-ND