

Didaktische Grundüberzeugungen

Um jede Art des Nachdenkens über gute Lehre – sei sie in Präsenz oder virtuell, in Blended-Learning- oder Hybrid-Formaten – zu beginnen, ist es aus unserer Sicht essenziell, sich der eigenen didaktischen Grundüberzeugungen zu vergewissern. Wir wollen Sie daher in einem ersten Schritt einladen, anhand dreier Leitfragen eine Selbstverortung vorzunehmen, bevor wir skizzieren, welche grundlegenden lehr-lerntheoretischen Annahmen für unsere Antworten maßgeblich sind.

1. Was leitet Sie selbst in Ihrer Lehre?
2. Wie verstehen Sie das Verhältnis von Lehren und Lernen?
3. Welche zentralen Konzepte sind für Sie und Ihre Lehrpraxis maßgeblich?

Notieren Sie sich kurz ein paar Stichworte zur Selbstverortung:

Zentral für unsere Überlegungen und Grundüberzeugungen zu guter Lehre – in jedem Format – sind:

- Konstruktivismus (nach [Biggs und Tang 2011](#); [Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001](#); [Reinmann und Mandl 2006](#));
- Oberflächen- und Tiefenlernen (nach [Marton und Säljö 1976 a+b](#); [Frey, Fisher und Hattie 2017](#));
- Lernendenzentrierte Lehre (nach [Biggs und Tang 2011](#); [Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001](#), [Reinmann und Mandl 2006](#));

- Constructive Alignment (nach [Biggs und Tang 2011](#));
- die Rolle der Lehrenden als Facilitator (nach [Rogers \[1967\] 2002](#); [Kaufmann und Eggenesperger 2017](#));
- Diversität der Lernenden (nach [Ambrose et al. 2010](#));
- Motivation (nach [Deci und Ryan 2000, 2008](#)).

Im Folgenden werden alle Begriffe und Konzepte kurz skizziert, um einzuordnen, was wir darunter verstehen und auf welchen Grundlagen die Überlegungen dieses Buches fußen.

Konstruktivismus

Bei allen didaktischen Überlegungen leitet uns das konstruktivistische Lehr-Lernparadigma, nach dem für den Lernerfolg ausschlaggebend ist, was Lernende selbst an sinnhaften Tätigkeiten *tun*, um sich die Inhalte und Kompetenzen anzueignen. Umgekehrt wird angenommen, dass eine passive Aufnahme von Wissensbestandteilen beziehungsweise neuer Informationen den Lernprozess erschwert. Verknüpfen Lernende jedoch aufbauend auf ihrem jeweiligen Vorwissen und in Abhängigkeit beziehungsweise auf Grundlage ihrer Vorerfahrungen, Haltungen und Überzeugungen aktiv neue und alte Informationen zu kognitiven Netzwerken, kann neues Wissen entstehen: Die aktive Auseinandersetzung mit dem neuen Wissen bewirkt eine individuelle Form der Wissenskonstruktion und damit das eigentliche Lernen. Das so verstandene Lernen wird zu einem hoch individuellen und subjektiven Vorgang, da der Lernerfolg in großem Maße abhängig ist von den Vorerfahrungen, den Einstellungen und metakognitiven Kompetenzen, die Lernende einbringen können und möchten.

Oberflächen- und Tiefenlernen

Wenn wir unsere Lehrenden fragen, was sie mit ihrer Lehre erreichen wollen, bekommen wir häufig die Antwort, dass Studierende ein Verständnis für die Inhalte und Themen des Faches entwickeln sollen. Auch ein solches Ziel, das heißt sowohl die Abrufbarkeit von fachlichen Informationen als auch deren

konkrete Anwendung, kann mit der aktiven Auseinandersetzung mit neuem Wissen erreicht werden. Seit der grundlegenden Studie von [Marton und Säljö \(1976a, 1976b\)](#) bezeichnet man in der Lehr-Lernforschung diese Form des Lernens als „Tiefenlernen“ („deep-level processing“), dem das „Oberflächenlernen“ („surface-level processing“), also die Reproduktion von Wissen, gegenübersteht. Das Oberflächenlernen wird als nicht nachhaltig erachtet: Lernende vergessen auswendig gelernten Stoff oft nach kurzer Zeit wieder, wenn sie keine Bezüge zwischen Informationen herstellen oder die Informationen nicht bewerten und anwenden.

Spätestens seit der Bologna-Reform [\(1\)](#) ist das entscheidende Bildungsziel an europäischen Universitäten nicht die Reproduktion von Wissen, sondern der Erwerb von Kompetenzen. Dieser Kompetenzerwerb bezeichnet das sogenannte Tiefenlernen, das Lernende dazu befähigt, durch die Anwendung relevanter Informationen und eigener Forschungsergebnisse Antworten auf Fragen und neue gesellschaftliche Herausforderungen zu generieren. Es geht also darum, dass Lernende Informationen bewerten und miteinander in Bezug setzen, um daraus neues Wissen zu generieren und dieses reflektiert anwenden zu können.

Constructive Alignment

Wenn Lernen durch das konstruiert wird, was Lernende tun, stellt sich die Frage, wie Lehrende sicherstellen können, dass das gelernt wird, was das Curriculum vorsieht, respektive die Lehrenden intendieren. Der australische Bildungsforscher John Biggs hat hierzu das Konzept des „Constructive Alignment“ eingeführt ([Biggs und Tang 2011](#)), in welchem Lernziele beziehungsweise Lernergebnisse, Assessment und Lehr- und Lernaktivitäten miteinander kongruieren sollen.

Nach diesem Konzept müssen zunächst Lernziele, häufig die auszubildenden Kompetenzen, als erwartetes Lernergebnis im Sinne eines beobachtbaren Verhaltens formuliert werden. Diese expliziten Lernziele müssen im Folgenden an die Lernenden kommuniziert werden, so dass Transparenz darüber besteht, was sie am Ende einer Veranstaltung können sollen. Das Assessment ist dann konsequent an diesen Lernzielen ausgerichtet: Es wird überprüft, ob das gelernt wurde, was auch als Ziel formuliert wurde. Da Lernen, wie oben beschrieben, einen Prozess darstellt, der maßgeblich davon abhängt, was Lernende tun, muss folglich in einem dritten Schritt eine Lernumgebung in der Veranstaltung geschaffen werden, in der die Lernaktivitäten auf die Lernziele (und deren Über-

prüfung im Assessment) ausgerichtet sind. Durch sinnhafte und in ihrer Komplexität zunehmende Aufgaben beschäftigen sich die Lernenden mit den Lerninhalten auf dem Anforderungsniveau, das am Ende der Veranstaltung von ihnen erwartet wird. Wenn Lernende zum Beispiel am Ende einer Veranstaltung dazu in der Lage sein sollen, Konzepte „in eigenen Worten wiederzugeben und mit denen anderer zu vergleichen“, sollten in der Veranstaltung Aufgaben gestellt werden, in denen die Wiedergabe in eigenen Worten und der Vergleich von Konzepten eingeübt wird. Das darauf ausgerichtete Assessment überprüft folgerichtig die tatsächliche Erreichung dieses Lernziels. Die lernendenzentrierte (und kompetenzorientierte) Formulierung von Lernzielen als erwartete Lernergebnisse beeinflusst daher alle Planungselemente einer Lehrveranstaltung, über die einzusetzenden Lehr-Lernaktivitäten und Assessment-Formen bis hin zum Rahmen für Feedback.

Lernendenzentrierte Lehre

In hochschuldidaktischen Weiterbildungen und Beratungen beobachten wir häufig, dass Lehrende, die beginnen, sich mit didaktischen Fragen auseinander zu setzen, in der Regel nach Antworten auf folgende (oder ähnliche) Fragen suchen: „Wie kann ich Inhalte verständlicher präsentieren?“, oder „Was kann ich tun, damit meine Studierenden den ‚Stoff besser behalten‘?“. Wenn wir Lernen aber vor der Folie der oben beschriebenen Prinzipien des Konstruktivismus (Lernen als Konstruktion, also das Verknüpfen von Informationsdetails zu neuen subjektiven kognitiven Strukturen), sowie des Oberflächen- und Tiefenlernens betrachten (Verstehen ist die Erzeugung von Bedeutungszusammenhängen), geht es in der lernendenzentrierten Lehre primär darum, was Lernende aktiv selbst tun und weniger um das, was Lehrende tun.

Wenn das Lernen der Studierenden nachhaltiger sein soll, ist aus Sicht der Didaktik daher die zentrale Frage, wie Lehrveranstaltungen aufgebaut sein sollten, damit dort das gelernt wird, was Lernende am Ende können sollen – in der Prüfung, aber beispielsweise auch im Beruf. Dieser Fokus auf das aktive Lernen der Studierenden wird im didaktischen Kontext als „Shift from Teaching to Learning“ bezeichnet (Barr und Tagg 1995; Welbers 2005; Wildt 2003). Dieser Umschwung gilt als Paradigmenwechsel weg von der lehrendenzentrierten Wissensvermittlung (die sich stark damit beschäftigt, was der Lehrende in der Vermittlung tut) hin zur lernendenzentrierten Lehre und zum aktiven Lernen durch Lernende. Die lernendenzentrierte Lehre beschäftigt sich

daher damit, wie Veranstaltungen geplant werden müssen, damit Lernende aktiv werden und somit lernen – idealerweise gerade auch mit- und voneinander. Zur Optimierung von Lehrveranstaltungen und Curricula müssen sich Lehrende, auch in der virtuellen Lehre, konsequenterweise also vor allem mit den Fragen des Lernens beschäftigen. Der damit verbundene Perspektivenwechsel beziehungsweise das veränderte Rollenverständnis von Lehrenden wird im Folgenden kurz erläutert.

Die Rolle der Lehrenden als Facilitators

Lernendenzentrierte Lehre ist – egal, ob in Präsenz oder virtuell, blended oder hybrid, ob synchron oder asynchron – immer darauf fokussiert, wie das Lernen optimal gefördert werden kann. Zentrale Fragen sind für Lehrende hier zum Beispiel: Welche Aufgaben stelle ich zu welchem Zeitpunkt und in welchem Format, damit Studierende optimal lernen? Durch welche Lernaktivität unterstütze ich die Lernenden, das zu tun, was als Lernergebnis von ihnen erwartet wird? Wie rege ich sie dazu an, ihren eigenen Lernfortschritt kontinuierlich und selbstständig zu reflektieren?

Für den Lernerfolg verantwortlich sind weder ausschließlich die Lehrenden als Expert*innen für ein bestimmtes Thema noch die Studierenden, die lernen „müssen“. Vielmehr ist der Lernprozess eine geteilte Verantwortung, an dem die Lehrenden und Lernenden mit unterschiedlichen Rollen beteiligt sind. Idealerweise setzen Lehrende als Facilitators, das heißt als Lernprozess-Begleiter*innen, lernförderliche Rahmenbedingungen, in denen Lernende sich als aktive Partner*innen und als Ko-Kreator*innen einbringen können. So verstanden, wird Lehren zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen, was immer auch eine gewisse Flexibilität in der Situation mit den Lernenden gegenüber der ursprünglichen Planung erfordert (→ [Frage 18](#)).

Diversität der Lernenden

In der lernendenzentrierten Lehre wird die Individualität aller Lernenden beachtet und Diversität als Stärke verstanden. Unabhängig von inhärenten Faktoren wie Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, Behinderung beziehungsweise

se Beeinträchtigung, Ethnie und Hautfarbe, sowie von externalen Faktoren wie sozio-ökonomischem Hintergrund, Religion, Bildungs- und Familienstand, Elternschaft und Vorkenntnissen und -erfahrungen (vgl. [Gardenswartz und Rowe 2003](#)), soll allen Lernenden die Teilhabe am Lernprozess ermöglicht werden. Dabei ist zu bedenken, dass Lehrveranstaltungen und andere Lehr-Lernsettings nicht rein intellektuelle, sondern auch soziale und emotional besetzte Räume darstellen, deren Atmosphäre das Lernen von Studierenden (bei einem eher inklusiven, produktiven Kursklima) positiv oder (bei einem eher kühlen, marginalisierenden Klima) negativ beeinflussen kann ([Ambrose et al. 2010, 170-71](#)). Diese sozial-emotionale Komponente spielt gerade im Bereich von Diversität eine übergeordnete Rolle, da das Kursklima häufig von Faktoren wie der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen einzelnen (Gruppen von) Lernenden, dem von der Lehrperson vorgegebenen Ton, von Instanzen von Stereotypisierung oder Tokenisierung, von Kurs-Demografien und den in Kursinhalten und -materialien repräsentierten Gruppen und Perspektiven bestimmt wird ([Ambrose et al. 2010, 170](#)). Diese Faktoren wirken auf heterogene Lernende auf verschiedene Weise und können sie je nach Diversitätsmerkmal eher marginalisieren oder zentralisieren. Eine Marginalisierung kann dabei explizit – zum Beispiel durch eine offen ablehnende Haltung, die Bedienung von Vorurteilen etc. – oder implizit – durch subtile, indirekte und häufig unbeabsichtigte Äußerungen oder Verhaltensweisen – erfolgen. Die (für Universitätskontexte eher typische) implizite Marginalisierung einzelner Studierenden(gruppen) zu vermeiden und die Rahmenbedingungen für ein diversitätssensibles Miteinander und individuell mögliches Lernen zu schaffen ist die Aufgabe der Lehrenden als Facilitators. Wenn Studierende sich also als heterogene Individuen gesehen und verstanden fühlen, Lehrpersonen auf ihre individuellen Vorstellungen und Anliegen eingehen und relevante Zusammenhänge aufzeigen, insbesondere in Bezug auf eigene Erfahrungen oder Interessen von Studierenden, übernehmen diese eher die Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Erreicht werden kann dieses Ziel durch verschiedene konkrete Strategien seitens der Lehrenden, gerade in Bezug auf diversitätssensible Kommunikation ([Katz und Miller 2016](#); [Ambrose et al. 2010, 180-186](#)) sowie durch Maßnahmen wie intrapersonale Selbstreflexion, interpersonales Gewährwerden, curriculare Anpassungen, eine explizit inklusive Didaktik und die aktive Schaffung inklusiver Lernräume (siehe [Salazar, Norton und Tuitt 2009](#)).

Dass wir uns in diesem Band explizit hauptsächlich auf die Barrierearmut konzentrieren, ist einmal der weit verbreiteten Vorstellung geschuldet, dass virtuelle Lehre durch das Fehlen des physischen Raumes häufig automatisch

barriereärmer sei als traditionelle Präsenz-Lehre. Dieser Glaube an die Macht neuer Technologien hat sich in den letzten zwei Jahren jedoch als Trugschluss erwiesen: Barrieren im virtuellen Raum können vielfältig auftreten, von den (teilweise teuren) technischen Voraussetzungen für den Zugang zu Hardware und bestimmten Tools bis zu Verständigungsschwierigkeiten in Videokonferenzen, die durch Untertitel oder einen Screenreader aufgefangen werden können. Bei der Planung von partizipativen und interaktiven Lernformen sollte also immer auch überprüft werden, ob alle Studierenden die Möglichkeit haben, die gleichen Lernziele (wenn auch, durch Flexibilität seitens der Lehrperson, z. T. auf unterschiedliche Weise) zu erreichen.

Motivation

Nicht zuletzt wird lernendenzentrierte Lehre als motivationsfördernd verstanden. Warum ist das wichtig? Je mehr sich Lernende aktiv mit den Inhalten einer Veranstaltung auseinandersetzen und je mehr sie sich mit ihnen identifizieren, desto leichter wird ihnen das Lernen fallen, desto besser werden Inhalte erinnert und durchdrungen und umso erfolgreicher werden Prüfungen abgeschlossen werden. Darüber hinaus beteiligen sich motivierte Lernende stärker und aktiver, was nicht nur individuell, sondern auch aus Perspektive der Lerner*innengruppe erstrebenswert ist. Motivation, und vor allem intrinsische Motivation, ist also eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg. Die Psychologen Edward L. Deci und Richard M. Ryan (2000, 2008) haben drei psychologische Grundbedürfnisse identifiziert, durch deren Befriedigung Motivation entsteht: Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit. Durch das Beachten dieser Grundbedürfnisse kann intrinsische Motivation also gefördert werden. Lernendenzentrierte Lehre bereitet durch sinnhafte Aufgabenstellungen den Raum, in dem sich Lernende als kompetent erleben können. Aufgaben sollten dabei herausfordernd sein – sonst erleben sich Lernende nicht als kompetent –, aber dennoch zu bewältigen. Autonomieerleben wird ermöglicht, indem Lernende Wahlmöglichkeiten haben, wie zum Beispiel themenspezifische Vertiefungen individuell und interessengeleitet vornehmen zu können oder verschiedene Medien nutzen zu dürfen. Soziale Eingebundenheit ist sicher das Motivationselement, das in der Präsenzlehre selbstverständlicher zu sein scheint als in der Online-Lehre. Dennoch gibt es auch hier zahlreiche Möglichkeiten, wie Partizipation im virtuellen Raum gefördert werden kann, die wir im letzten Kapitel näher erläutern (→ *VI. Partizipation und Motivation*).