
Kino fällt aus: Konzept und Erprobung einer Alternative zur Vorlesung

Forschungsnotiz Nr. 2

Gabi Reinmann & Christian Jocher-
Wiltshka

Juni 2010

*Forschungsnotizen an der Professur für
Lehren und Lernen mit Medien sind als
„Extended Abstracts“ zu verstehen.
Diese sollen einen prägnanten Über-
blick über aktuelle Forschungsarbeiten
geben und können als Grundlage für
längere Buch- oder Zeitschriftenbeiträge
dienen.*

Universität der Bundeswehr München
Fakultät für Pädagogik
Professur für Lehren und Lernen mit Medien
Werner-Heisenberg-Weg 39
85579 Neubiberg

URL: <http://lernen-unibw.de>

Redaktionelle Betreuung: Silvia Sippel

1. Problemstellung:

Vorlesungen und ihre Schwachstellen für das Lernen

Vorlesungen sind eine alte Lehrform und bis heute Bestandteil des Lehrbetriebs jeder Hochschule. Als Großlehrveranstaltungen dienen sie dazu, Zuhörer über einen freien Vortrag systematisch in eine Disziplin einzuführen (Apel, 1999). Seit jeher ist die Vorlesung allerdings kritisiert worden (vgl. Bligh, 1998): Sie fördere ein nur rezeptives Lernen, aktiviere die Lernenden zu wenig, ermögliche kaum Interaktion mit dem Lehrenden und sei obendrein oft von schlechter (z.B. rhetorischer) Qualität. Dazu kommt, dass allein die Architektur von Hörsälen dazu einlädt, sich wie im Kino zu fühlen, dessen Besucher sich zurücklehnen und berieseln lassen.

Digitale Medien finden in der Präsenz-Vorlesung vor allem als Präsentationsmittel Verwendung. Zudem werden sie heute oft aufgezeichnet und als Audio- oder Videopodcasts zur Verfügung gestellt (z.B. Schmidt, Ketterl & Morisse, 2007). Die Struktur einer Vorlesung sowie die potenziellen Probleme dieser Veranstaltungsform bleiben bei diesem Medieneinsatz weitgehend unverändert. Gelöst wird dann z.B. auch nicht das häufig beobachtete Problem, dass Studierende Schwierigkeiten beim Zuhören in der Lehrsituation haben (z.B. Brownell, 2005) und/oder die Lehrinhalte etwa über Lektüre von Texten nicht konsequent vor- und nachbereiten.

Lernen durch Zuhören, so unsere erste Annahme, könnte unter anderem dadurch erschwert sein, dass Lehrende in der Vorlesung dazu neigen, vorab angefertigte Folien mit Zusammenfassungen der Lehrinhalte zu besprechen. Folienbesprechungen dieser Art 90 Minuten lang konzentriert zu folgen, ist schwierig (vgl. Reinmann, 2009). Es stellt sich die Frage, ob nicht narrative Ansätze (Erzählen statt Darstellen) an dieser Stelle besondere Potenziale bieten (Rehbein, 1984). Unabhängig von der Aufbereitung allerdings erwarten Lehrende zu Recht, dass Studierende das Zuhören durch eigenständige Textlektüre ergänzen, was aber häufig nicht geschieht. Ein solches *Lernen durch Lesen*, so unsere zweite Annahme, bleibt womöglich deshalb aus, weil sich die Lektüre für die Studierenden nicht lohnt. Wenn nämlich bereits das Wichtigste in Stichpunkten auf Folien festgehalten ist, gibt es keinen Anlass, selbst zu lesen. Zu umfangreiches Lektürematerial dürfte ein weiterer Hinderungsgrund für eigenes Lesen vor allem für Studienanfänger sein. Erschwert wird beides (Zuhören und Lesen) durch mangelndes inhaltliches Interesse.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Veranstaltungskonzept entwickelt, das die klassischen wöchentlichen Präsenzsitzungen im Hörsaal plus Begleit-Reader durch eine neue Kombination aus Podcasts, Texten, Wiki-Arbeit und Präsenz-Tutorien ersetzt.

2. Forschungskontext:

Feldforschung im laufenden Lehrbetrieb

Das neue Veranstaltungskonzept wurde im interdisziplinären Studiengang „Medien und Kommunikation“ (MuK) für den bildungswissenschaftlichen Kernbereich entwickelt. Im Schnitt beginnen ca. 70 Studierende jedes Jahr den Studiengang. Daneben besuchen ca. 30 Nebenfach-Studierende aus der Erziehungswissenschaft und Informatik die Einführungsvorlesung. Regelmäßige Studiengangevaluationen zeigen, dass das Interesse der Studienanfänger speziell an den bildungswissenschaftlichen Inhalten gering ist (Florian & Nitsch, 2008).

Die neue „Vorlesung“ wurde im Sommer 2009 erarbeitet, im Wintersemester 2009/10 mit ca. 100 Studierenden erprobt und mit mehreren Methoden evaluiert. Es handelt sich um eine Studie, die man als Feldforschung klassifizieren kann, da die Erprobung im laufenden Lehrbetrieb stattfand. Das Entwicklungs- und Forschungsprojekt wurde mit eigenen Mitteln an der Professur für Medienpädagogik¹ finanziert.

3. Theoretische Verortung:

Veränderung mehrerer didaktischer Dimensionen der Vorlesung

Die Kernidee des neuen Konzepts besteht darin, den Großteil der wöchentlichen Vorlesungssitzungen durch Podcasts plus verpflichtende Textlektüre zu ersetzen, um das *Lernen durch Zuhören und Lesen* zu fördern. Ein kleinerer Teil der Präsenzzeit wird für Tutorien verwendet. Der größere Teil wird für das Anhören der Podcasts und die Arbeit im Wiki zur Verfügung gestellt. Dort können die Studierenden die abschließende Klausur mitgestalten, sodass das didaktische Design mit dem Assessment abgestimmt wird (vgl. Biggs, 2006).

Aus der Sicht des Studierenden stellt sich der Ablauf der Veranstaltung wie folgt dar: Jeder Themenblock beginnt für die Studierenden mit einem Podcast, der als Zwiegespräch zwischen der Dozentin und einem Unternehmer aus der Medien- und Bildungsbranche gestaltet ist. Die in ca. 30 Minuten besprochenen Inhalte führen auf einen oder zwei (digital verfügbare) Texte zum jeweiligen Thema hin, nehmen einige Schwierigkeiten vorweg und zeigen die praktische Relevanz der Inhalte auf. Im Anschluss daran lesen die Studierenden die dazugehörigen Texte und machen sich Notizen. In Partnerarbeit formulieren sie dann Fragen an den Text, beantworten diese und stellen das Ergebnis in ein Wiki. Wenn bereits ähnliche Fragen gepostet wurden, gilt es, diese zu prüfen, gegebenenfalls zu

¹ bis März 2010 von Prof. Dr. Gabi Reinmann besetzt

modifizieren und nur wirklich neue Inhalte einzustellen. Nach Ablauf eines vorgegebenen Zeitrahmens kommentiert und verbessert die Dozentin die Fragen und Antworten. Alle zwei Wochen können die Studierenden an einem Präsenz-Tutorium teilnehmen.

Bei der didaktischen Gestaltung wurden folgende vier Dimensionen der Vorlesung verändert:

(1) *Veränderung der Themen- und Textgrundlage:*

(a) Es gibt jetzt weniger Themen und die zu lesende Textmenge ist verringert. (b) Die mündlich dargestellten Inhalte (Podcast) und der Reader sind genau aufeinander abgestimmt. (c) Die Themen sind durch einen narrativen Rahmen miteinander verbunden. (d) Die Textlektüre ist verpflichtend und Grundlage des Assessments.

(2) *Veränderung der Zuhörsituation:* (a) Die mündliche Wissensweitergabe wird vom Hörsaal in wöchentliche Podcasts verlegt. (b) Diese werden bewusst auf eine Audiodarstellung beschränkt, um den Fokus auf das Zuhören zu legen. (c) Die Inhalte sind als Dialog zwischen zwei Personen in einer Gesprächsstruktur gestaltet. (d) Die Podcasts sind exemplarisch, führen zu den Texten hin, sollen diese rahmen und deren Lektüre erleichtern.

(3) *Veränderung der Aktivierung und interaktiven Begleitung:* (a) Die Studierenden formulieren selbst Fragen zu den Textinhalten und versuchen sich an eigenen Antworten. (b) Dies machen sie zunächst mit einem Partner und dann kollaborativ in einem Wiki. (c) Die Wiki-Arbeit ermöglicht eine gegenseitige Kontrolle unter den Studierenden. (d) Zusätzlich werden Präsenz-Tutorien angeboten, um in Kleingruppen zu üben.

(4) *Veränderung des Assessments:* Aus dem Pool an Fragen und Antworten wird die abschließende Klausur gestellt, wobei eine Mindestanzahl von richtigen Fragen und Antworten definiert ist. Das heißt: Studierende, die aktiv sind, können die Klausur mitgestalten und mitbestimmen, welche Inhalte man lernen sollte (user-generated assessment).

4. Methodisches Vorgehen:

Theoriegeleitete Konzeption, Erprobung und Evaluation

Die Entwicklung des Veranstaltungskonzepts erfolgte auf der Basis von Erkenntnissen aus dem Feld des Didaktischen Designs mit digitalen Medien (z.B. Niegemann et al., 2008; Reigeluth & Carr-Chellman, 2009; vgl. Reinmann, 2010). Dabei wurde nicht nur *eine* Dimension der klassischen Vorlesung verändert. Vielmehr wurde eine gänzlich neue Lehrsituation durch die Kombination von narrativen Podcasts, Textmaterial, angeleiteter Wiki-Arbeit und Tutorien erarbeitet sowie mit dem Assessment abgestimmt. Die Implementation des Veranstaltungskonzepts wurde mit mehreren Me-

thoden evaluiert: Zum Einsatz kamen (a) *Beobachtungen* (Online-Beobachtung der Wiki-Arbeit sowie Beobachtung der Tutorien), (b) mehrere *Befragungen* (zu Veranstaltungsbeginn, vor der Klausur und einige Wochen nach der Veranstaltung) und (c) ein Vergleich der *Noten* mit klassischen Einführungsvorlesungen aus den Semestern davor.

Über 100 Teilnehmer (vorrangig Studienanfänger) haben sich im Wintersemester zur Vorlesung angemeldet. Am Ende haben 79 die Klausur geschrieben, davon 62 aus dem MuK-Studiengang und 17 aus den Nebenfächern. An der Vorab-Befragung haben sich 87 Studierende beteiligt, an der Hauptbefragung vor der Klausur 67 und an der Abschlussbefragung 55. Wie vermutet, lag das größte Interesse der Studierenden in der Kommunikationswissenschaft; nur gut 10 Prozent interessierten sich für den bildungswissenschaftlichen Anteil. Entsprechend gering bis mäßig war das Interesse an den verschiedenen Vorlesungsthemen, was sich bis zum Ende der Veranstaltung kaum geändert hat.

5. Exemplarische Ergebnisse:

Positive Effekte nur im „Gesamtpaket“

Im Folgenden sollen einige exemplarische Ergebnisse aus der Hauptbefragung *vor* der Klausur (mit 67 Befragten, wobei es allerdings einige fehlende Antworten gibt) vorgestellt werden.

43 von 67 Teilnehmern haben sich nach eigenen Angaben mindestens vier der acht *Podcasts ganz* angehört. Diese Studierenden geben mehrheitlich an, dass die Podcasts dabei geholfen haben, einen Bezug zur Praxis zu erkennen (31) und sich auf das jeweilige Thema einzulassen (27), dass die Podcasts ein erstes Interesse am jeweiligen Thema geweckt (25) und das Verständnis der dazugehörigen Texte erleichtern (25) haben. Die Aufbereitung der Inhalte im Podcast als Dialog mit einer narrativen Einbettung hat der überwiegenden Mehrheit gut gefallen. Nur etwas über die Hälfte aber meint, dass es beim Lernen auch geholfen habe. Zur Halbzeit nimmt die Anzahl der Studierenden, die sich den wöchentlichen Podcast ganz anhören, sukzessive ab. Studierende, die angeben, weniger als vier der acht Podcasts ganz angehört zu haben, nämlich 24, nennen als Hauptgründe, keine Zeit gehabt (17) und keinen Mehrwert gesehen zu haben (13). Verständnisprobleme oder Missfallen an der Gestaltung spielen so gut wie keine Rolle.

Die *Texte* als inhaltliche Grundlage der Veranstaltung haben fast zwei Drittel der Studierenden mindestens einmal gelesen. Auch hier nimmt das Engagement wiederum ab der Hälfte der Zeit ab. Bei den letzten beiden Themen liest über ein Drittel der Studierenden die Texte *gar nicht* mehr. In etwa genauso viele aber schaffen es, *alle* Texte mindestens einmal zu lesen.

35 von 58 Studierenden, die sich hierzu geäußert haben, geben an, sich aktiv an der *Wiki-Arbeit* bei vier oder mehr Themenbereichen beteiligt zu haben. Das Engagement über die Zeit ist ähnlich wie beim Hören und Lesen. Eine inhaltsanalytische Betrachtung der *Wiki-Arbeit* zeigt, dass die Qualität der selbst formulierten Fragen ab dem dritten Thema steigt. Kommentare und Rückmeldungen der Dozentin und der Tutoren werden aufgegriffen, gegenseitiges Korrigieren nimmt zu. Im letzten Drittel sinken mit der Quantität auch die Qualität und der Facettenreichtum der Fragen und Antworten wieder etwas ab. Die Kommentare und Verbesserungen werden von denjenigen, die sich bei vier oder mehr Themenbereichen aktiv im Wiki beteiligt haben, durchweg als hilfreich empfunden. Fast alle einigermäßen konstanten Wiki-Arbeiter geben an, dass sie insbesondere motiviert waren, weil sie mit der *Wiki-Arbeit* die Klausur beeinflussen konnten. Zwei Drittel von ihnen (23 von 35) hat die *Wiki-Arbeit* darin unterstützt, sich mit den Texten intensiver auseinanderzusetzen. Weit weniger als die Hälfte (14 von 35) meint, die *Wiki-Arbeit* habe zudem dabei geholfen, die Komplexität der Texte zu erkennen; nur etwa einem Drittel hat sie beim Textverständnis geholfen. Dennoch geben die meisten Studierenden (29 von 35) an, dass sie die Frage-Antwort-Feedback-Struktur als nützlich erlebt haben. Wer am Wiki *nicht* bei mehr als vier Themen mitgearbeitet hat (23 von 58), nennt auch hier mehrheitlich Zeitgründe (18), gefolgt vom Grund, dass die *Wiki-Arbeit* nicht verpflichtend war (13).

49 von 57 Befragten haben sich laut eigenen Angaben an mindestens zwei der vier *Tutorien* beteiligt, was mit den Beobachtungszahlen übereinstimmt. Auch hier lag die Beteiligung in der ersten Hälfte höher (45 in den ersten beiden und 31 in den letzten beiden *Tutorien*). Im Schnitt haben 60 Prozent der Anwesenden Gefallen an den *Tutorien* gefunden. Die Einschätzung, wie hilfreich die *Tutorien* waren, schwankte stark in Abhängigkeit vom Thema.

Wenn die Befragten die Vorlesung vor der Klausur mit anderen Vorlesungen in Bezug auf inhaltliches Engagement und Lesemotivation vergleichen, ist das Bild zweigeteilt: Ca. die Hälfte hält ihr Engagement, sich mit den Inhalten zu beschäftigen, ebenso wie die Motivation, die vorgegebenen Texte zu lesen, für größer als in anderen Vorlesungen, die andere Hälfte nicht. Etwas eindeutiger ist das Bild beim Zeitaufwand: Mehr als die Hälfte gibt an, dass Zeitaufwand und Mehrwert in einem sinnvollen Verhältnis standen.

6. Ausblick:

Folgerungen für didaktische Weiterentwicklungen und Studien

Zusammen mit den Daten aus der Vorab- und der Abschluss-Befragung (die an dieser Stelle *nicht* präsentiert wurden) ergeben sich zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten, von denen wir abschließend vor allem zwei Aspekte herausgreifen wollen: zum einen (1) die offenbar tragenden Säulen des neuen Konzepts und zum anderen (2) die begrenzten Wirkungen auf Zuhören und Lesen.

(1) Die Befragungs- und Beobachtungsdaten legen nahe, dass das neue Veranstaltungskonzept nur dann das Zuhören und Lesen verbessert, wenn sich Studierende auf das „Gesamtpaket“ an Medien und Methoden einlassen: Wer sich (a) die Mehrzahl der Podcasts anhört, (b) fast alle Texte mindestens einmal liest und (c) sich bei der Mehrzahl der Themen an der *Wiki-Arbeit* beteiligt, profitiert auch am stärksten von dem neuen Angebot. Dies schlägt sich zum einen in der Note nieder und wird zum anderen über die Einschätzung der Studierenden zu den einzelnen Medien und Methoden deutlich. Podcasts, Texte und *Wiki-Arbeit* stellen sich bei der Erprobung im Augsburger Studiengang also als tragende Säulen des neuen Formats heraus. Das Tutorium dagegen scheint eher ein Auffangbecken für das Bedürfnis nach sozialem Austausch zu sein. Das thematische Interesse spielt eine große Rolle dabei, ob sich Studierende auf das Konzept einlassen und die drei genannten Medien und damit verbundenen Methoden aktiv nutzen. Sehr niedriges Interesse zu Beginn dagegen scheint mit dem neuen Format nicht erhöht werden zu können.

(2) Die Evaluationsergebnisse legen nahe, dass sich das Zuhören mit dem neuen Format nur bei den Studierenden fördern lässt, welche die Podcasts wie vorgesehen einordnen und nutzen. Enttäuscht dagegen zeigen sich vor allem die Studierenden, die womöglich *andere* (nicht erfüllbare) Erwartungen an die Podcasts hatten: z.B. die, dass diese vorrangig der Unterhaltung dienen, oder die, damit vollständig über alle relevanten Inhalte informiert zu werden. Schwieriger zu interpretieren sind die Resultate zum Lesen der Texte: Ob nun die in der Erprobung erreichten Werte, die sich auf die Textlektüre beziehen, gut oder schlecht sind, ist nämlich relativ (zu den gesteckten Zielen). Interessant ist, dass Motivation und Verhalten seitens der Studierenden in Sachen Lesen *nicht* zusammenfallen: Auch wenn die Teilnehmer angeben, eher nicht höher als in anderen Vorlesungen zum Lesen motiviert gewesen zu sein, lesen sie doch immerhin mehr als man üblicherweise in Vorlesungen beobachten kann. Die Nicht-Lese-Rate am Ende dürfte wohl in etwa der Dropout-Rate in einer konventionellen Vorlesung entsprechen.

Die Kino-Atmosphäre im Hörsaal – so viel kann man nach der ersten Erprobung sagen – wurde mit dem neuen Konzept aufgehoben. Es zeigte sich, dass sich das Konzept umsetzen lässt und von den Studierenden hinsichtlich des Zeitaufwands als machbar bewertet wird. Damit ist allerdings *nicht* gleichzeitig auch erreicht, dass der Großteil der Studierenden „Berieselungserwartungen“ korrigiert und die angebotenen Methoden aktiv aufgreift.

Die Erprobung eines vergleichsweise komplexen Veranstaltungskonzepts im Feld und dessen Evaluation können allerdings nur *erste* und ungefähre Informationen darüber liefern, welches Potenzial in diesem Format steckt und was die lernförderlichen Faktoren dabei sind. Eine Isolation einzelner Bausteine des Konzepts und deren systematische Analyse unter kontrollierteren Bedingungen mag einerseits attraktiv erscheinen, um genauere Aussagen treffen zu können. Andererseits aber helfen solche De-Kompositionen genau nicht dabei, die Wirkungen komplexer didaktischer Szenarien im Echtbetrieb zu verstehen und zu verbessern. Vor diesem Hintergrund erscheint es gewinnbringender, das Konzept wiederholt bei verschiedenen Zielgruppen einzusetzen und mit differenzierteren Methoden mehrfach zu untersuchen, um die in der ersten Erprobung aufgefallenen Schwächen wie auch Erfolge besser auf bestimmte Faktoren im Konzept wie auch bei den Lernenden (rück-)beziehen zu können.

Literatur

- Apel, H.J. (1999). *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln: Böhlau.
- Biggs, J. (2006). *Teaching for quality learning at university*. Trowbridge: The Cronwell Press.
- Bligh, D.A. (1998). *What's the use of lectures?* (5. Ed.). Bristol: Intellect Books.
- Brownell, J. (2005). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Boston: Pearson.
- Florian, A. & Nitsch, C. (2008). *Qualitätssicherung im Studiengang „Medien und Kommunikation“ (MuK). Darstellung des mehrstufigen Evaluationsprozesses und dessen Funktionen*. w.e.b.Square. 01/2008. <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/3>
- Niegemann, H.M., Domag, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 76-124). Tübingen: Narr.
- Reigeluth, C.M. & Carr-Chellman, A.A. (2009). *Instructional-design theories and models. Building a common knowledge base* (Vol. III). New York: Taylor and Francis.
- Reinhardt, A., Korner, T. & Schiefner, M. (2008). Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenbäck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 69-79). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2009). iTunes statt Hörsaal? Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 256-167). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2010). *Studientext Didaktisches Design*. München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/Studientext_DD_April10.pdf
- Schmidt, T., Ketterl, M. & Morisse, K. (2007). *Podcasts: Neue Chancen für die universitäre Bildung*. Tübingen: e-teaching.org. URL: http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/ton/podcast/langtext_podcast_04_09_07.pdf