

Synergie

FACHMAGAZIN FÜR DIGITALISIERUNG IN DER LEHRE | #01



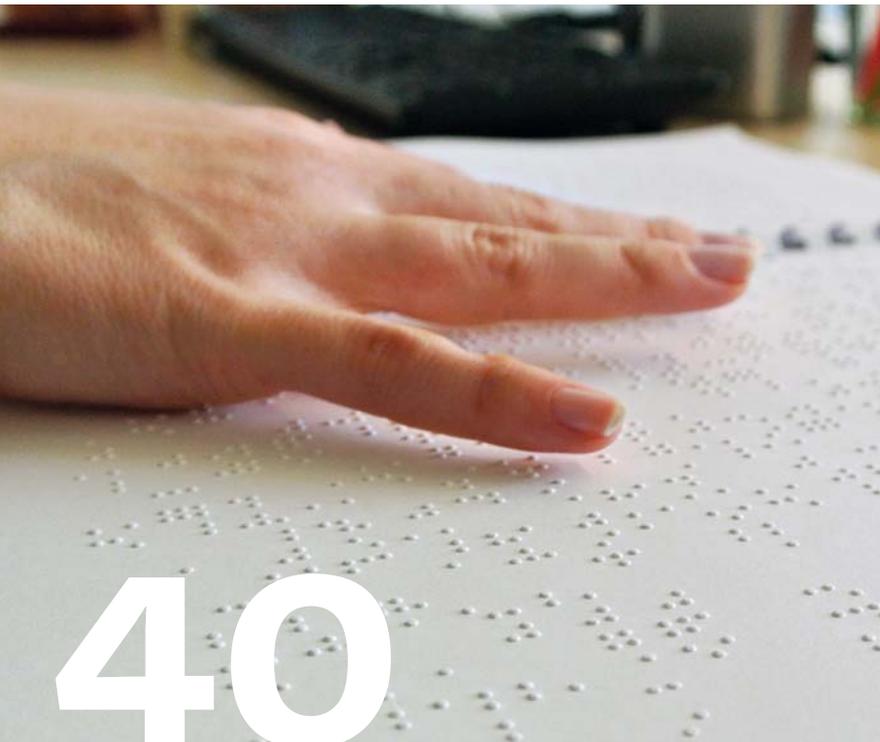
VIELFALT als Chance



DIVERSITÄT

Digital native ist nicht gleich digital ready

Der Umgang mit digitalen Medien ist für die heutige Studierendengeneration selbstverständlich. Zeigt sich diese digitale Kompetenz auch im Studienalltag?



DIVERSITÄT

Unsichtbare Hürden erkennen

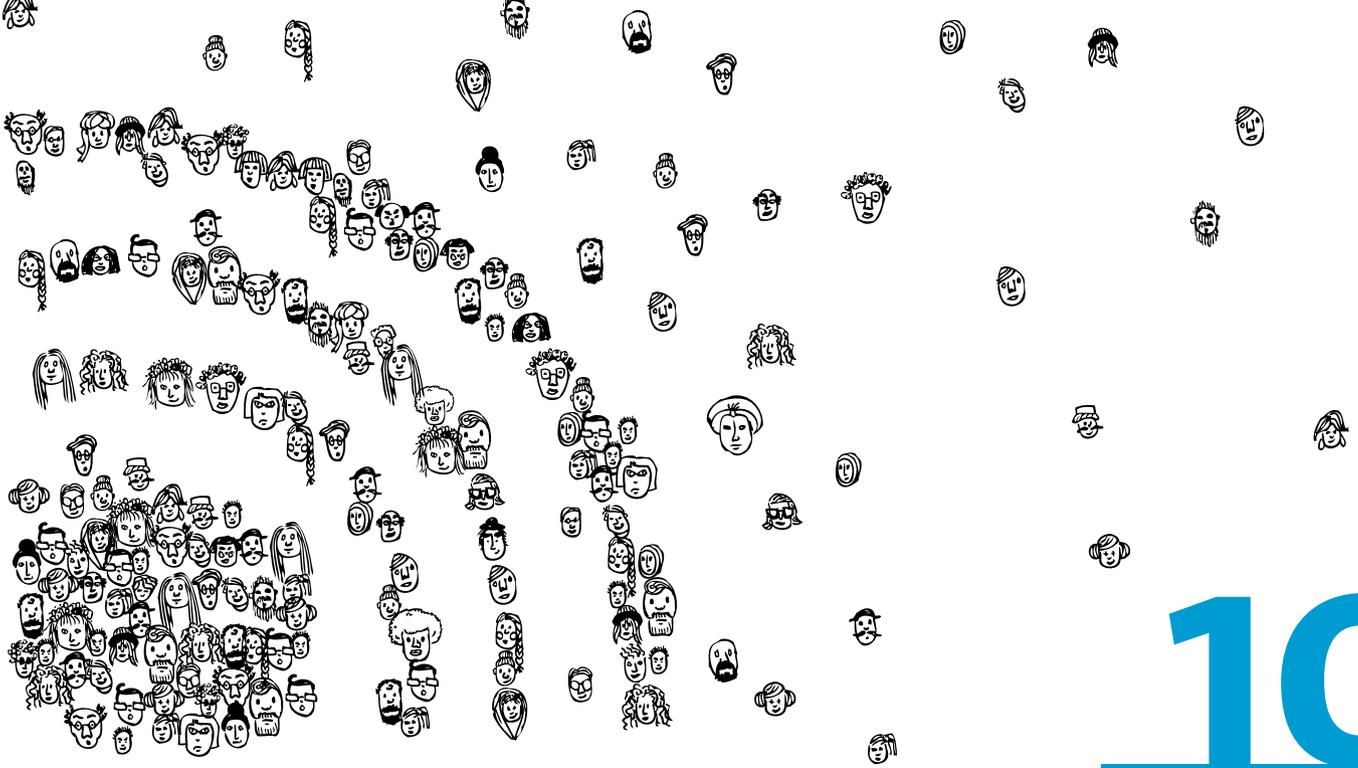
Wie kann Lehre diversitätsgerecht und inklusiv gestaltet werden, damit Studierende mit und ohne Beeinträchtigungen gleichberechtigt am Studium teilhaben können?

INHALT #01

- 03 EDITORIAL
- 06 SYNERGIE. EIN MAGAZIN FÜR DIE DIGITALISIERUNG IN DER LEHRE IM WANDEL
- 78 UNTERWEGS
- 81 IMPRESSUM
- 82 AUSSERDEM

DIVERSITÄT

- 10 Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert von Kerstin Mayrberger
- 18 Vielfalt versus Unterschiedlichkeit von Franziska Linke und Isabell Mühlich
- 24 Digital native ist nicht gleich digital ready von Ronny Röwert
- 28 Heterogenität und Flexibilität von Brigitte Grote, Cristina Szász und Athanasios Vassiliou
- 32 E-Learning und Heterogenität: eine vielschichtige Beziehung von Andrea Fausel
- 36 Vielfältige Chancen mit Präsenzlehre^{plus} von Anne Steinert und Anja Seng
- 40 Unsichtbare Hürden erkennen von Antje Müller und Steffen Puhl
- 46 Multiprofessionalität als Diversität der Professionen im Blended Learning von Daniela Schmitz
- 50 Geschichten vom Forschen erzählen von Sandra Hofhues und Sabrina Pense
- 54 Virtuelle Rhetorik von Tobias Schmohl und Georg Braungart
- 60 Heterogenität und Leistung von Studierendengruppen von Stephan Schmucker und Sönke Häseler



10

SCHWERPUNKTTHEMA

DIVERSITÄT

Lehren mit digitalen Medien – divers und lernendenorientiert

Der Themenschwerpunkt ist der diversitätsgerechten Gestaltung von Studium und Lehre gewidmet. Dabei werden theoretische Fragestellungen mit den Herausforderungen und Chancen der Hochschulpraxis in Verbindung gesetzt.



68

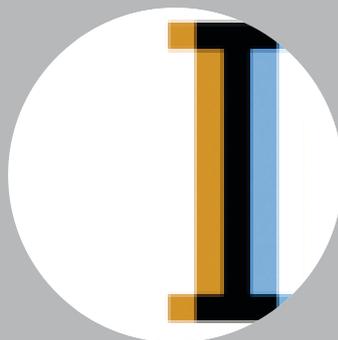
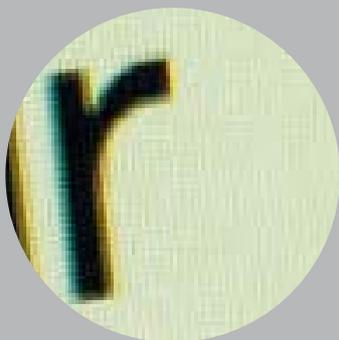
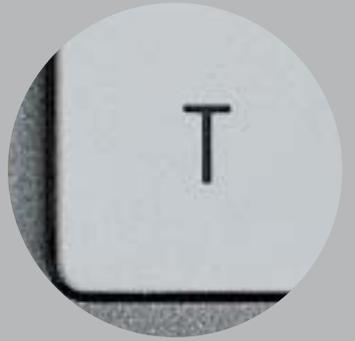
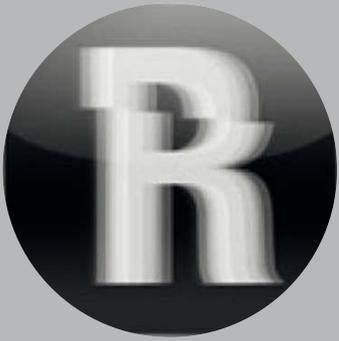
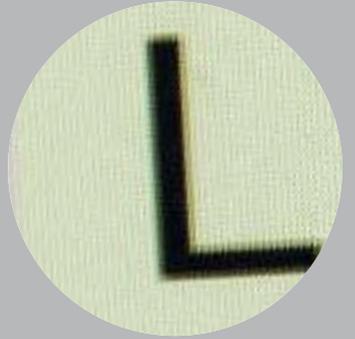
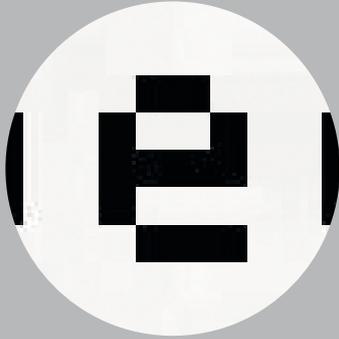
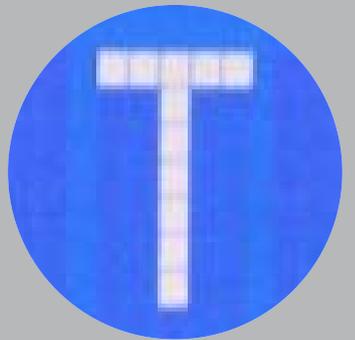
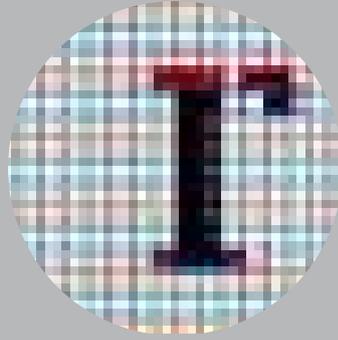
HOOU

Hamburg Open Online University (HOOU)

Lernen Sie das Projekt HOOU kennen, das für die Idee eines hochschulübergreifenden Online-Lernangebots mit wissenschaftlichem Anspruch für Menschen mit Interesse an akademischer Bildung steht.

HOOU

- 68 **Hamburg Open Online University (HOOU)**
von Kerstin Mayrberger, Monika Bessenrodt-Weberpals, Marc Göcks und Sönke Knutzen
- 74 **Digitale Qualifizierung für den kulturellen Wandel an Hochschulen**
von Ellen Pflaum und Mirjam Bretschneider
- 76 **Der gemeinsame Weg zu einem Lernarrangement in der Hamburg Open Online University**
von Axel Dürkop und Tina Ladwig



Virtuelle Rhetorik

Diversitätsorientierung am Beispiel eines integrativen Online-Angebots im Bereich überfachlicher Schlüsselqualifikationen

TOBIAS SCHMOHL
GEORG BRAUNGART

1 Problemaufriss

Im Bereich der Lehr-/Lernforschung ist es in den letzten Jahren zu einer Mode geworden, die Abkehr von einer „content-orientierten“ Didaktik zu proklamieren: Anstelle *Inhalte* ins Zentrum zu stellen, solle eher auf die *Ergebnisse* des Lernens fokussiert werden – sowie auf die didaktischen Maßnahmen, mit denen sich solche Ergebnisse erreichen lassen. Dafür steht das Schlagwort eines „*Shift from Teaching to Learning*“. Nicht selten wird im Zusammenhang mit dieser Wendung eine breite Kritik an Maßnahmen formuliert, die im Anschluss an die Bologna-Reform zu einer „Verschulung und Fragmentierung des Studiums“ sowie einer „zu starke[n] Ausrichtung des Studienverhaltens auf Prüfungen“ führen (Brahm et al. 2016, S. 19). Allerdings muss ein ausgefeiltes instruktionsorientiertes Setting gerade im Hinblick auf diversitätssensible didaktische Designs nicht zwangsläufig im Widerspruch zu einer offenen, auf selbstbestimmte und autonomiefördernde Wirkungen angelegten Lernsituation stehen:

Das hier vorgestellte Projekt „Virtuelle Rhetorik“ (VR) kann als Beispiel dafür dienen, wie ein modulares Konzept – durch die Kombination von Eigenaktivität, *Peer-Review* und Experten-Feedback – sogar als besondere Chance aufgefasst werden kann, mit einer auf den verschiedensten Ebenen (Fächerzugehörigkeit, kultureller Hintergrund, Entwicklungsphasen etc.) liegenden grundsätzlichen Heterogenität und Diversität der Zielgruppe umzugehen, ohne kompensatorische Effekte in Kauf nehmen zu müssen. Es handelt sich dabei um ein fachübergreifendes Schlüsselqualifikationsangebot der Universität Tübingen, das sich an dort eingeschriebene Studierende und Promovierende aller Fachrichtungen und Semesterzahlen richtet und das entgegen der verbreiteten Präferenz für selbstorganisiertes Lernen ein hohes Maß an Formatisierung und Strukturierung ins Zentrum seines Lerndesigns legt. Wir möchten zeigen, dass sich gerade auch anhand deutlich prozessual organisierter und weniger „offener“ oder „freier“ Konzepte diversitätssensible Lehre sinnvoll umsetzen lässt, wenn diese Konzepte präzise definierte Freiräume für gezielt „provozierte“ Kreativität mit einschließen und zugleich moderierte Gruppenprozesse berücksichtigen.

2 Konzeptioneller Rahmen des Projekts „Virtuelle Rhetorik“

Das VR-Seminarangebot ist nach dem Prinzip des *Blended Learning* konzipiert. Es besteht derzeit aus den Modulen „Schreibkompetenz“, „Rede- und Präsentationskompetenz“ sowie „Gesprächskompetenz“, die jeweils im Bereich der Schlüsselqualifikation „Kommunikationskompetenz“ angesiedelt und an der Universität Tübingen fest in das ständige Angebot des zentralen überfachlichen Lehrcurriculums *Studium Professionale* eingebunden sind. Seit Abschluss der Entwicklungsphase der Jahre 2002–2008 werden die drei Module in diesem Bereich jedes Semester angeboten. Die Nachfrage übersteigt die Zahl der verfügbaren Plätze bis zum Vierfachen. Zeitweise erfolgte auch eine Implementation des Angebots über die Universität Tübingen hinaus.

Grundlage des didaktischen Modells sind wöchentliche Online-Lektionen; ergänzt durch eine bis drei Präsenzphasen pro Semester. Alle Teilnehmenden erhalten pro Kurs von bis zu sieben Tutor/innen im Wechsel sowie bis zu drei Dozent/innen individuelle Rückmeldungen zu den eingereichten Übungen und tauschen sich zudem über die Lernplattform mit *Peers* aus.

Werden alle drei Module absolviert, so können dabei durch die Studierenden bis zu 24 ECTS-Punkte erworben werden, die im Bereich überfachlicher Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen anrechenbar sind. Die Qualifizierung in diesem Bereich stellt in allen grundständigen Studiengängen der Universität Tübingen ein verbindliches Studienziel dar. In der Regel sind in den Curricula der Mono- und Kombinationsbachelorstudiengänge 21 ECTS-Punkte der insgesamt 180 ECTS umfassenden Gesamtpunktzahl zur Kompetenzbildung in diesem Bereich vorgeschrieben.

Für die Lehramtsstudiengänge sind die Module „Rede- und Präsentationskompetenz“ und „Gesprächskompetenz“ seit dem Wintersemester 2011/12 im Rahmen der sogenannten „Module Personale Kompetenz (MPK)“ anrechenbar, die eine Voraussetzung für die Zulassung zum ersten Staatsexamen bilden.

Inhaltlich stellt das anwendungsorientierte Konzept der VR nicht die Vermittlung von Faktenwissen oder *deklarativem Wissen* in den Vordergrund. Vielmehr wird *prozedurales Wissen* vermittelt, das für den Transfer

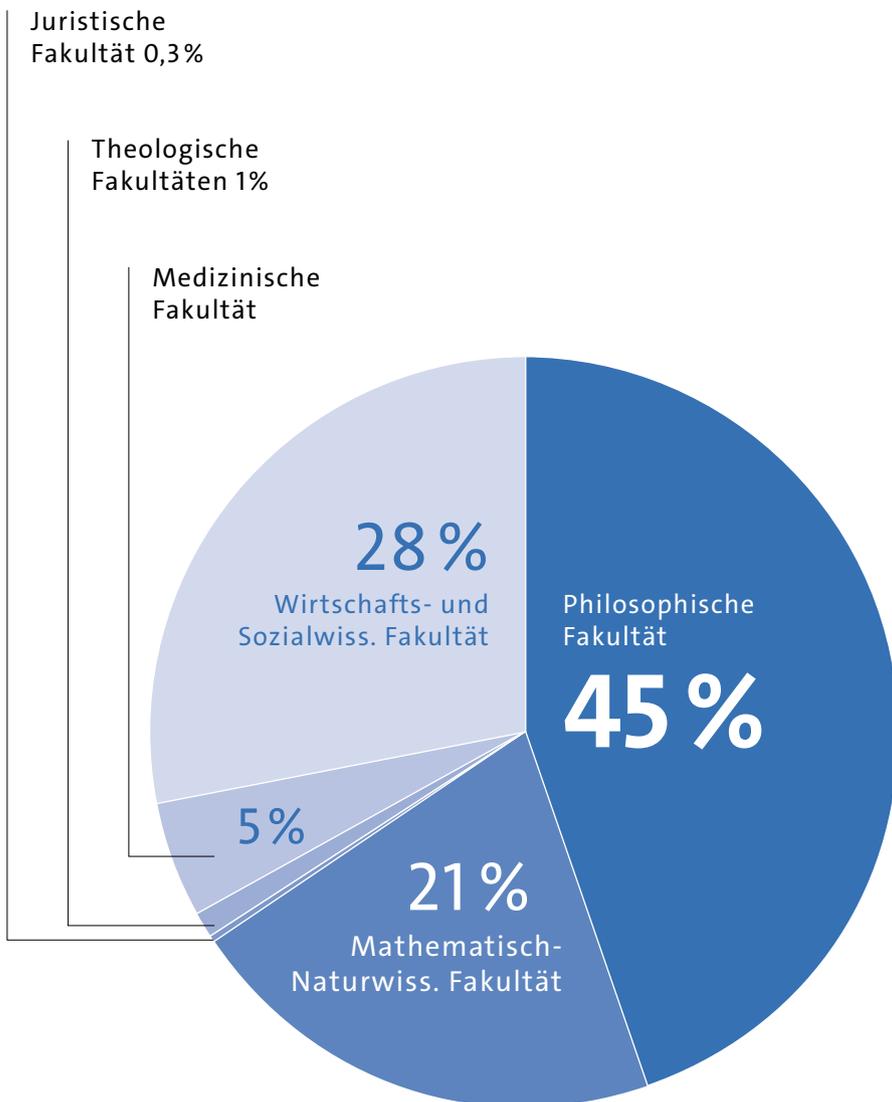


Abbildung 1: Studierenden-zusammensetzung der Virtuellen Rhetorik im Wintersemester 2015/16; Quelle: Interne Projektstatistik (Virtuelle Rhetorik).

auf konkrete Kommunikationssituationen angelegt ist, wobei die Transferleistung im Rahmen eines individuellen Feedbacksystems laufend einer kritischen Evaluation unterzogen wird. Die didaktische Zielsetzung besteht vor diesem Hintergrund darin, (1) Orientierungswissen für unterschiedliche kommunikative Settings zu vermitteln, (2) spezifische Verfahrenskompetenzen für jedes dieser Settings systematisch zu trainieren, (3) im Rahmen eines gestuften Feedbackmodells eine Reflexion über das eigene Handeln anzustoßen sowie Artefakte anderer Studierender kritisch zu beurteilen und zu bewerten. Dabei soll nicht eine Kasuistik von kommunikativen „Fällen“ vermittelt werden, sondern es werden abstraktere, auf einer Meta-Ebene angesiedelte, modular einsetzbare und kombinierbare Verfahrenskompetenzen erarbeitet. Die Thematik wird dazu in zwölf Lektionen eingeteilt, von denen jede im wöchentlichen Turnus jeweils in drei Schritten bearbeitet wird: (1) einer Rezeptionsphase (Mo–Mi), (2) einer Produktionsphase, in der einerseits (2a) mit den Lektionen thematisch wechselnde Aufgaben zu bearbeiten sind und andererseits (2b) ein übergeordnetes Kursartefakt erstellt wird, das als Abschlussbeitrag für den Kurs angelegt ist (Do–So). Ergänzt werden diese Phasen durch (3) eine Reflexionsphase (Mo–Mi der Folgewoche).

3 Diversitätsorientierung als Herausforderung der überfachlichen Lehrkompetenzvermittlung

Eine besondere Herausforderung für die didaktische Anlage der VR stellt die teilweise sehr heterogene Zielgruppe dar. Die nachfolgende Übersicht gibt einen exemplarischen Überblick über die Zusammensetzung der Studierenden im Wintersemester 2015/16. Die Daten der vorangegangenen Semester weichen von dieser Darstellung jeweils nur geringfügig ab (s. Abbildung 1).

Korreliert man diese Zusammensetzung mit den Studierenden-Fallzahlen der gesamten Universität, so wird deutlich, dass sich die Verteilung der Studierenden, die insgesamt im Wintersemester 2015/16 an der Universität Tübingen eingeschrieben sind, ganz ähnlich zu der Verteilung der Teilnehmenden des Seminarangebots in diesem Semester verhält: Es liegt unter Berücksichtigung der fakultätsspezifischen Angebotskontexte relativ zum Studieren-

denprofil der Universität eine weitgehend proportionale Streuung der VR-Teilnehmenden-Fachrichtungen vor. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Juristische und die Medizinische Fakultät jeweils ein eigenes Angebot an Schlüsselqualifikationskursen bereitstellen (s. Abbildung 2).

Eine exemplarische Analyse der Teilnehmendendaten hat gezeigt, dass die Streuung der Fachrichtungen innerhalb der Großfakultäten ebenso divers ist. Neben der heterogenen Fächerzusammensetzung stellt auch die Streuung im Bereich der Fachsemester, in denen das Kursangebot besucht wird, eine spezifische Problematik dar. Die Studierendenzahlen konzentrieren sich hier (je nachdem, ob Winter- oder Sommersemester betrachtet wird) auf das 4. oder 5. Fachsemester.

4 Heterogenität der Zielgruppe

Die Notwendigkeit eines diversitätssensiblen Lehrdesigns für das VR-Angebot lässt sich vor diesem Hintergrund bereits aus der Zusammensetzung der Zielgruppe heraus begründen. Es handelt sich um:

1. Studierende unterschiedlicher *Fachrichtungen, Studienschwerpunkte* und ggf. mit *einschlägigen Vorerfahrungen*;
2. Studierende unterschiedlicher Studienphasen bzw. Semesterzahlen und ggf. Studienabschlüsse;
3. Studierende potentiell unterschiedlicher *kultureller Hintergründe* und *persönlicher Lernstile*.

Aufgrund des verhältnismäßig hohen Online-Anteils wird das Angebot zunehmend auch von Studierenden genutzt, die reguläre semesterbegleitende Präsenzveranstaltungen nicht regelmäßig besuchen können oder für die regelmäßige Kontaktzeiten eine Belastung darstellen würden (bspw. schwangere Studierende und Eltern, Studierende mit chronischen Krankheiten oder Behinderungen, Studierende mit pflegebedürftigen Angehörigen etc.).

Unter solchen Bedingungen erscheint es als eine enorme Herausforderung, ein diversitätsgerechtes Lehr-/Lernsetting zu konstruieren, das einerseits eine individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden anregt, und das andererseits die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen aller Teilnehmenden angemessen berücksichtigt (Zur terminologischen Unterscheidung von Heterogenität und Diversität vgl. Wild und Esdar 2004, S.54–73; s. auch Reinmann 2015a. Für eine Clusterung von Diversity-Merkmalen im Hochschulkontext vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2012.).

Ein „*fit-for-all*“-Konzept im Sinne einer Lernmethode, die für alle Lernenden gleichermaßen gut geeignet ist, erscheint angesichts heterogener Gruppen illusorisch – darauf weist schon Rolf Schulmeister hin (vgl. Schulmeister 2012; s. auch Schulmeister 2004b, S.140). Während Schulmeister allerdings für „offene Lernsituationen“ plädiert, in denen Studierenden hohe Freiheitsgrade im Umgang mit Lernobjekten eingeräumt

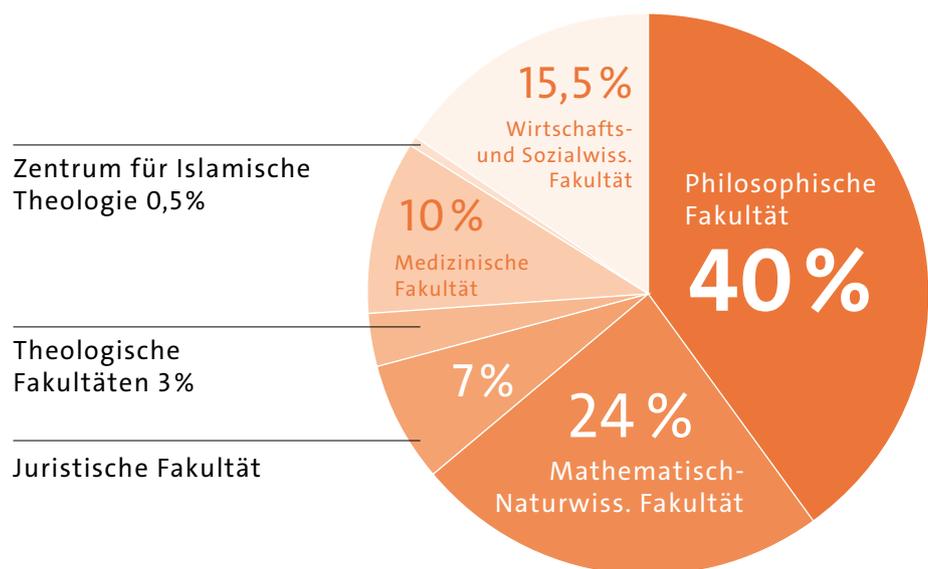
werden, (vgl. Schulmeister 2004b, S.142; s. auch Schulmeister 2004a, S.23–25) wurde hier bewusst auf ein Lerndesign gesetzt, das sich als ein Gegenentwurf zu derlei „offenen“ Modellen beschreiben lässt, ohne gleich die Restriktionen einer am Instruktionsparadigma orientierten Didaktik zu implizieren (vgl. hierzu grundlegend Schulmeister 1997, S.115–175).

Im Anschluss an die terminologische Unterscheidung in (Keller et. al. 2008, S.7) lässt sich bei der VR-Konzeption von einer zielgerichteten Intensivierung von „begleitetem/geführtem“ Selbststudium sprechen, wobei der Anteil an „freiem“ und „individuellem“ Selbststudium hier bewusst gering gehalten wird.

Die Heterogenität der Studierenden-gruppe wird dabei nun weniger „als Problem betrachtet, das es zu beseitigen gelte“ (gleichwohl das in den Veröffentlichungen der letzten Jahre meist gefordert wird; vgl. Trautmann und Wischer 2009, S.159f.) – etwa, indem möglichst homogene Gruppen angestrebt würden.

Vielmehr wird hier der Versuch ernst genommen, gerade die Verschiedenheit und Vielfalt der Teilnehmenden als eine Chance zu begreifen, um bei allen Beteiligten neue Erfahrungen anzuregen und besonders im Rahmen des *Peer-Feedbacks* andere Perspektiven auf die einzelnen Kursbeiträge zu entwickeln. Das bedeutet: Angestrebt wird gerade die *Differenz durch Interaktion* (etwa durch die Auseinandersetzung

Abbildung 2: Studierenden-Fallzahlen (Hauptfach) nach Fakultäten im Wintersemester 2015/16; Quelle: Visualisierung aufgrund der Daten aus Eberhard Karls Universität Tübingen 2016, S.44; eigene Darstellung.



mit fachkultureller Diversität) und keine externe Homogenisierung (etwa durch Einteilung von Arbeitsgruppen aufgrund von Fächer-Clusterungen).

5 Diversitätssensibilität: Zwang oder Freiheit?

Das didaktische Konzept der VR sieht mithin eine weitgehende Strukturierung der Lernräume und Regulierung der Lernprozesse vor. Diese Strukturierung ist – je nach didaktischer Phase innerhalb der Kursstruktur – in dreifacher Intensität angelegt:

- geringes Maß an Regelvorgaben für die „Rezeptionsphasen“ – keine Kontrolle der Einhaltung;
- hohes Maß an Regelvorgaben für die „Produktionsphasen“, qua „Spielregeln“ auch von den Lernenden problemlos akzeptiert – inhaltliche und formale Kontrolle der Einhaltung durch das Betreuerteam;
- mittleres Maß an Regelvorgaben der Einhaltung für die „Reflexionsphasen“ – lediglich inhaltliche Kontrolle der Einhaltung auf Peer-Ebene.

Die *Rezeptionsphasen* (1) werden strukturiert angeleitet (etwa durch Vorgabe eines Zeitraums, in dem die Begleitvideos gestreamt und zusammen mit den ergänzenden PDF-Slides rezipiert werden sollen). Hier greift zwar kein direkter Kontrollmechanismus, allerdings entsteht indirekter Druck, die Rezeptionsphase aktiv zu durchlaufen, indem etwa in den Aufgabenstellungen Bezug zu Folien und Videos genommen wird. Das Betreuerteam interveniert hier nur in Einzelfällen, sofern ein ständiges Versäumen beobachtet wird (bspw. wenn Übungen wiederholt eingereicht werden, ohne dass ein Bezug zu den Video-Inhalten ersichtlich wird oder wenn wiederholt keine *Peer-Feedbacks* innerhalb der Arbeitsgruppe gegeben werden).

Die *Produktionsphasen* (2) sind demgegenüber von strikteren Vorgaben bestimmt: Für jede der zwölf Lektionen ist ein wöchentlicher Abgabetermin eingerichtet, zu dem Übungen bearbeitet werden, die problembasiertes Lernen anregen sollen. Wird keine Abgabe getätigt, greift ein mehrfach gestuftes, individualisiertes Remindermail-System, mit dem ein/e Tutor/in Kontakt zu den säumigen Studierenden aufnimmt. Individuelle Fristverlängerungen um einzelne Tage sind

möglich; sie werden über die Lernplattform auf Antrag gewährt. Von technischer Seite aus wird außerdem der Zugriff auf die Beiträge der anderen Teilnehmenden des Kurses und der Arbeitsgruppe so lange gesperrt, bis die eigene Übung eingereicht und freigegeben wurde. Die Kontrollfunktion wird also einerseits technisch (über die Online-Plattform), andererseits qualitativ über Tutor/innen und Dozent/innen realisiert, die die individuellen Beiträge inhaltlich und unter Zugriff auf einen Erwartungshorizont, Feedbackleitlinien und Bewertungsmaßstäbe kritisch beurteilen.

In den *Reflexionsphasen* (3) ist insofern ein Mittelweg aus verbindlicher Vorgabe und freier Bearbeitung angelegt, als eine Einteilung in Arbeitsgruppen und die Aufforderung zum *Peer-Feedback* erfolgt. Sobald die ersten Arbeitsgruppenmitglieder ein Feedback zu einer Einreichung freigeben, entsteht so die Erwartung an diejenigen Teilnehmenden, welche die Reflexionsphase noch nicht durchlaufen haben, den Einreichungen der Feedback-Gebenden ebenfalls eine kurze Einschätzung zu deren Beiträgen zu widmen. Eine Kontrolle durch das Betreuerteam erfolgt grundsätzlich nicht; die Interaktionsgestaltung zwischen den *Peers* wird aber durch die Betreuer/innen moderiert. Indem jede einzelne Teilnehmenden-Einreichung mit einem doppelten Feedback (von *Peer- und* Betreuerseite her) versehen wird, entsteht eine starke Fokussierung auf die individuellen Unterschiede und damit ein hohes Maß an Diversitätsorientierung.

Dieses strukturiert-reglementierende Rahmenkonzept wird ergänzt durch vielfältige methodische Interventionen und Mechanismen – etwa durch den Einsatz kompetitiver Elemente (bspw. „Beitrag der Woche“), interaktive Tools (bspw. Foren, Chats, Online-Sprechstunden), eine virtuelle Lernwerkstatt zur selbständigen Bearbeitung von Zusatzübungen oder den Einsatz strukturierter Leitfäden für alle didaktisch operierenden Akteure (Dozent/innen, Tutor/innen). Dem individuellen, persönlichen Kontakt zum Betreuerteam kommt aus unserer Perspektive in allen drei Phasen eine prominente Bedeutung zu: (vgl. zur Heterogenität als Steuerungsinstrument angesichts heterogener Settings allgemein bspw. auch Reinmann 2015a, S. 123 sowie Reinmann 2015b, S. 124). So

erhält in Phase 2 bspw. jeder der eingereichten Beiträge neben den *Peer-Feedbacks* der Arbeitsgruppe ein ausführliches Feedback durch speziell geschulte Tutor/innen (wöchentliche Lektionsübungen) sowie durch die Dozent/innen (semesterbegleitende Aufgaben).

Die hohe Taktung von bis zu 17 semesterbegleitenden Einzelprüfungen (Pflichtbeiträgen) des VR-Konzepts führt zu der – scheinbar – paradoxen Situation eines „Zwangs zur Kreativität“, da in den Übungen stets Aufgaben mit offenen Lösungen gestellt werden. Der weitaus größte Teil der psychologisch-didaktischen Kreativitätstheorien geht davon aus, dass Kreativität die Fähigkeit ist, mit äußeren Zwängen oder inhaltlichen wie formalen Anforderungen gleichwohl produktiv und innovativ umzugehen (vgl. etwa Sternberg 2009; s. auch Braungart 2012 und Schmohl 2013). Insofern ist ein Setting, das offene, genau auf die Themen der einzelnen Lektionen abgestimmte Aufgaben mit deutlicher Strukturierung des Lerndesigns verbindet, ein Kreativitätsimpuls.

6 Zusammenfassung

Das hier vorgestellte Modell ist als ein Vorschlag zu sehen, die eingangs als kritische Momente der Bologna-Reform erwähnten Aspekte wie *Fragmentierung* und *Strukturierung* von Lernarrangements nicht ausschließlich als lernhinderlich zu begreifen. Sofern eine individuelle Betreuung und persönliche didaktische Begleitung gewährleistet sind, kann gerade ein vergleichsweise „geschlossenes“ Konzept auch für eine große Zahl von Studierenden aus unterschiedlichen Fachkontexten ein durchaus lernförderliches und im Hinblick auf Diversität und Heterogenität sogar produktives Setting bilden.

Literatur

Hier sind aus Platzgründen nur die wichtigsten Titel gelistet. Eine vollständige Version finden Sie unter dem u. g. Link auf den ungekürzten Beitrag.

Braungart, G. (2012): Formstrenge als Kreativitätstechnik. Überlegungen zu Sonett, Reim und Metrik zwischen Klopstock und Robert Gernhardt. In: Literaturstraße 13, S. 29–41.

Reinmann, G. (2015a): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd, S. 121–138.

Reinmann, G. (2015b): Studententext Didaktisches Design. Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Hamburg.

Schmohl, T. (2013): Kreativität im Fokus der Rhetorik. In: Knape, J. (Hrsg.): Kreativität. Kommunikation – Wissenschaft – Künste. Berlin: Weidler (Neue Rhetorik, 6), S. 83–106.

Schulmeister, R. (2004a): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U. & Meister, D. M. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster, New York, N.Y., München, Berlin: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 21), S. 19–39.

Schulmeister, R. (2004b): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In: Carstensen, D. & Barrios, B. (Hrsg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, Bd. 29), S. 133–144.

Wild, E. & Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten). Hrsg. v. Hochschulrektorenkonferenz.

Link zum Projekt: www.virtuelle-rhetorik.de

Link zur vollständigen, ungekürzten und frei zugänglichen Version dieses Beitrags:

http://tobias-schmohl.de/wp-content/uploads/2016/02/SchmohlBraungart_VR.pdf



DR. TOBIAS SCHMOHL

Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Schwerpunkt Hochschuldidaktik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
tobias.schmohl@uni-hamburg.de
www.hul.uni-hamburg.de



PROF. DR. GEORG BRAUNGART

Eberhard Karls Universität Tübingen
Deutsches Seminar
braungart@uni-tuebingen.de

SYNERGIE-BLOG

Digitalisierungsaustausch

Liebe Leserinnen und Leser,

unserer Website (www.synergie.uni-hamburg.de) und die vorliegende Ausgabe des Fachmagazins bieten einen Überblick über fachliche Beiträge und Themen der Digitalisierung in der Lehre. Dort finden Sie auch den Abo-Verteiler, falls Sie das Magazin als Druckausgabe beziehen möchten oder sich per E-Mail über neue Ausgaben informieren lassen möchten. Doch neben den vorgestellten Ideen, Anregungen und Erfahrungen aus der Lehrpraxis ausgewählter Autorinnen und Autoren möchten wir gern mit der großen digitalen Fach-Community im D-A-CH-Raum im Kontakt bleiben – hierzu bieten wir neben dem Magazin auch ein Blog unter <http://synergie.blogs.uni-hamburg.de> an.

Bei jedem Fachbeitrag finden Sie direkt eine Kurz-URL (uhh.de/12345), die Sie zu einem Beitrag im Blog führt. Das Blog bietet die Möglichkeit mitzudiskutieren, zu kommentieren und eigene Erfahrungen mit der Fach-Community zu teilen.

Reinschauen lohnt sich!

IMPRESSUM

Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre
Ausgabe #01

Erscheinungsweise: halbjährlich, ggf. Sonderausgaben

Erstausgabe: 15.6.2016

Download: www.synergie.uni-hamburg.de

Druckauflage: 1000 Exemplare

Synergie (Print) ISSN 2509-3088

Synergie (Online) ISSN 2509-3096

Herausgeber: Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren
und Lernen (HUL), Schwerpunkt Digitalisierung
von Lehren und Lernen (DLL)

Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger (KM)

Chefredaktion: Britta Handke-Gkouveris (BHG)

Redaktion und Lektorat: Benjamin Gildemeister (BG),
Lukas Papadopoulos (LP), Manuel Leppert (ML), Carsten
Haker (CH), Malte Ehlers (ME)
redaktion.synergie@uni-hamburg.de



Autorinnen und Autoren (nach Artikelreihenfolge):

Kerstin Mayrberger, Britta Handke-Gkouveris, Franziska Linke, Isabell Mühlich, Ronny Röwert, Brigitte Grote, Cristina Szász, Athanasios Vassiliou, Andrea Fausel, Anja Seng, Anne Steinert, Antje Müller, Steffen Puhl, Daniela Schmitz, Sandra Hofhues, Sabrina Pensel, Tobias Schmohl, Georg Braungart, Stephan Schmucker, Sönke Häseler, Monika Bessenrodt-Weberpals, Marc Görcks, Sönke Knutzen, Mirjam Bretschneider, Ellen Pflaum, Axel Dürkop, Tina Ladwig.

Gestaltungskonzept und Produktion:

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Druck: Universitätsdruckerei der Universität Hamburg

Urheberrecht: Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Verwendete Schriftart: TheSans UHH von LucasFonts

BILDNACHWEISE

Alle Rechte liegen – sofern nicht anders angegeben – bei der Universität Hamburg. Das Copyright der AutorInnen-Bilder liegt (sofern nicht anders angegeben) bei den AutorInnen. Cover: Illustration blum design; S. 4–5: UHH/Akman, Antje Müller, TUHH/Ladwig, Illustration blum design; S. 6–7: Illustration blum design; S. 8/9: UHH/Nuran Karadeniz; S. 10–16: blum design (Illustration); S. 18: ©rawpixel/123rf.com; S. 25: UHH/Akman; S. 28: Unsplash License; S. 32+34: blum design (Illustration); S. 36–37: ©FOM; S. 41: Frank Waldschmidt-Dietz; S. 42+44: Antje Müller; S. 46+48: Illustration blum design; S. 49 (oben): Martin Leidl, S. 49 (unten): Petra Pönnighaus-Martin; S. 50–51: CC 0 Lizenz von Pixabay; S. 54: Illustration blum design; S. 60–61: Illustration blum design; S. 64: UHH/Schell; S. 66/67: ©iStockphoto.com/bulentumut und /arne thaysen, Montage blum design; S. 71: Grafik blum design; S. 76–77: TUHH/Ladwig; S. 78: Grafik blum design; S. 78–81: Illustration blum design; S. 78–79: UHH/Mayrberger; S. 79 (rechts): ©iStockphoto.com/Cristian Baitg; S. 80: UHH/Mayrberger.