

Blended Learning Mobility

Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven aus dem Projekt „Digital and International Virtual Academic Cooperation“ (DIVA)

Anselm Böhmer, Illie Isso, Götz Schwab und Hilal Sahin

Zusammenfassung des Beitrags

Durch *blended mobility* und *blended learning* kann die virtuelle Mobilität Studierender gefördert werden. Dabei kommen insbesondere medienpädagogisch relevante Lehrformate wie digitales Lernen, auch als peer-learning, oder auch virtuelle Kooperationsformate u.a.m. zum Einsatz. Der Aufsatz untersucht anhand der Befunde eines aktuellen Projekts der Autor*innen, wie sich solche Formate in der pandemischen Hochschullehre nutzen lassen und welche Potentiale für die künftige postpandemische akademische Lehre gewonnen werden können.

Schlüsselbegriffe: digitale Hochschullehre • blended mobility • blended learning • Co-Teaching • Peer-Learning

Dass Covid-19 die Medienpädagogik (zur historischen Genese des Begriffs vgl. die Skizze in Niesyto 2017, S. 137ff.) voranbringe, war ein zu Beginn der Pandemie vielfach formulierter Wunsch, zuweilen sogar eine klare Erwartung. Bevor jedoch Covid-19 unser aller Leben veränderte, wurden bereits Erfahrungen gesammelt und Konzepte entwickelt, die sich mit der sog. „blended mobility“ akademischen Lernens befassten und dabei den Einsatz von Medien *in* ebenso wie die Digitalisierung *von* Lernprozessen untersuchten. Ein solches Konzept wurde im Projekt „Digital and International Virtual Academic Cooperation“ (DIVA) umgesetzt, das von 2020 – 2021 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gemeinsam mit Partnerhochschulen in Israel (Kibbutzim College of Education, Tel Aviv) und Australien (Charles Darwin University, Darwin) in den Fächern Bildungswissenschaften und Englisch durchgeführt wurde.

Das interdisziplinäre Projekt DIVA verbindet digitale Lernformate mit den Themen Internationalisierung, Studierendenmobilität und transkulturelles Lernen. Es ist Teil des DAAD-Rahmenprogramms IVAC (International Virtual Academic Collaboration), welches online Zusammenarbeit, internationale Kooperation und deren curriculare Verankerung zum Ziel hat. Da hier virtuelle Lehre und digitale Mobilität im Fokus stehen, bot sich diese Programmlinie an, Kooperationen gerade unter pandemischer Hinsicht zu nutzen und diese weiter zu intensivieren respektive neu aufzugleisen.

In unserem Beitrag zeigen wir, wie sich Erfahrungen aus früheren Kooperationen einsetzen

lassen, welche Ansätze zur aktuellen Umsetzung gefunden wurden und welche medienpädagogischen wie -didaktischen Perspektiven sich für neue Lehrformate bieten. Wir präsentieren damit Antworten auf die Pandemie für die internationale Lehre und die Erfordernisse, die Kernelemente von Mobilität medienpädagogisch zu verwirklichen. Zwei Fragen sind dabei v.a. leitend:

1. Wie kann *blended learning* in Zeiten von Corona realisiert werden?
2. Wie lässt sich *blended mobility* als Lehrformat nutzen?

In einem ersten Schritt wollen wir die Ausgangslage beschreiben, die durch die „European Universities Initiative“ ab 2018 die Steigerung von Mobilität bei Studierenden zum Ziel hatte (1). Im Anschluss daran machen wir medienpädagogische Gesichtspunkte unter den Bedingungen von Covid-19 deutlich (2). Indem wir das Projektdesign von DIVA mit diesen Herausforderungen korrelieren (3), können wir die bisherigen medienpädagogischen Lösungen von DIVA zeigen (4). Abschließend bieten wir einige medienpädagogische Perspektiven auf die Post-Corona-Hochschule hinsichtlich *blended learning* und *blended mobility* (5).

1. Die Ausgangslage

Spätestens mit der Abschlusserklärung des Europäischen Rates zur *European Universities Initiative* des Jahres 2017 wurde Studierenden-Mobilität nochmals deutlich aufgewertet: „stepping up mobility and exchanges, including through a substantially strengthened, inclusive and extended Erasmus+ programme“ (European Council 2017, S. 3) sowie durch „promoting student mobility and participation in educational and cultural activities“ (ebd.). Ziel war es, bis 2025 eine „European Education Area“ zu etablieren (European Commission 2020). Ähnliche Entwicklungen wurden in nationalem Rahmen für Deutschland eingeleitet (KMK 2019). Vor diesem Hintergrund erfolgte die Ausschreibung des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD) unter dem Titel „International Virtual Academic Collaboration“ (IVAC), in deren Programmlinie auch das hier präsentierte Projekt DIVA zu verorten ist.

Im Zuge der Entwicklung von *blended mobility* und intensiviert durch die Covid-19-Pandemie sollen unter dem Dach von IVAC Projekte der Hochschullehre durchgeführt werden, „um eine internationale Dimension in Lehr-Lernangeboten zu entwickeln, damit (allen) Studierenden – unabhängig von der Auslandsmobilität – eine interkulturelle Erfahrung ermöglicht werden kann.“ (DAAD 2020). Das IVAC-Ziel für die hier zu diskutierende Frage lautet: „Studierende und Lehrende wenden die durch virtuelle Kooperation erworbenen, digitalen Kompetenzen an.“ (Ebd.). Somit war das Ziel der beiden DIVA-Teil-Projekte Ludwigsburg – Tel Aviv und Ludwigsburg – Darwin, durch virtuelle Kooperationen in medienpädagogischen Settings digitale Kompetenzen zu vermitteln, zu erproben und für die Lehrer*innenbildung nutzbar zu machen.¹

¹ Digitale Kompetenz wird hier medienpädagogisch im Sinne einer kommunikativen und einer Handlungskompetenz (vgl. Baacke 1996) als semiotische Sinnrekonstruktion (vgl. Böhmer 2020a, S. 177ff.) im technischen und alltagsbezogenen Kontext verstanden (vgl. Trültzsch-Wijnen/Brandhofer 2020, S. 9), die das digitale Medium mit seinen drei Dimensionen Software, Daten und als Interface zugleich (vgl. Herzig et al. 2018, S. 136) zu erfahren und reflektieren vermag.

Hierbei verschränken sich zwei Aspekte: einerseits der einer internationalen Lernumgebung mit der Chance auf transkulturelle Bildungsprozesse (*blended mobility*), andererseits die einer diversifizierten Lernumgebung, die Anteile von Selbst- und Gruppen-Lern-Prozessen durch digitale Medien zu kombinieren sucht (*blended learning*). Im vorliegenden Aufsatz sollen beide Perspektiven in ihrer Wechselwirkung untersucht werden, zugleich wird der Fokus vom Standpunkt des Lernens auf den der Mobilität gerichtet. Dabei kommen gerade mediendidaktischen Ansprüchen besondere Bedeutung zu, da sie über ein allein fachliches Lernen auch der Medienbildung Rechnung tragen: „Mediendidaktische Entscheidungen zum Einsatz von Bildungsmedien dienen nicht nur dazu, fachliche Ziele zu erreichen, sondern tragen zunehmend auch dazu bei, inhaltlichen Ansprüchen wie der Förderung von Medienkompetenz und der Ermöglichung von Medienbildung gerecht zu werden.“ (Mayrberger 2019, S. 29; zur Einordnung von Medienkompetenz in eine allgemeine medienpädagogische Struktur vgl. klassisch Baacke 1996).

2. Medienpädagogik unter den Bedingungen von Covid-19

Dass Covid-19 der Pädagogik durch die Digitalisierung einen Entwicklungsschub vermittele, war eine zu Beginn der Pandemie vielfach formulierte Erwartung (vgl. für die Schulpädagogik Hummrich 2020). Dennoch wurden aber auch Befürchtungen laut, dass sich die soziale Schere in den Bildungserfolgen nicht nur mit den Herausforderungen der Pandemie neuerlich zeige, sondern sogar intensiviere (vgl. Ackeren/Endberg/Locker-Grütjen 2020; differenziertere empirische Befunde zu Medienpädagogik und sozialen Differenzen bietet Böhmer 2020b).

Insofern sind die derzeitigen Befunde zum Lernen unter pandemischen Bedingungen (vgl. auch die Beiträge in Fickermann/Edelstein 2020) keineswegs eindeutig. Zum einen zeigt sich, dass die technische Ausstattung vieler Familien den Erfordernissen des Fernunterrichts einigermaßen zu entsprechen vermag:

„Im Schnitt benötigt jede/r Schüler/in vier der abgefragten Geräte (Mittelwert = 3,73; Standardabweichung = 1,77) und hat sieben dieser Geräte zur Verfügung (Mittelwert = 6,27; Standardabweichung = 1,53). Am häufigsten wird ein Computer / Laptop benötigt; dieses ist auch das Gerät, das am häufigsten zur Verfügung steht.“ (Deutsche Telekom Stiftung 2020, S. 35)

Allerdings konnte auch gezeigt werden, dass bei aller moderaten Einschätzung der Verfügbarkeit von Hardware einkommensschwache Haushalte stets schlechter mit Geräten ausgestattet waren als solche, die über höhere Einkommen verfügten (vgl. Böhmer 2020b, S. 180). Insofern bleibt tatsächlich eine soziale Differenz für die (medienpädagogisch relevante) Ausstattung mit Hardware zu konstatieren. Daraus lassen sich Befürchtungen ableiten, die Bildungsungleichheit nehme durch die Pandemie weiter zu.

Was indes für den Fernunterricht der Regelschulen gilt, muss für den Lehrbetrieb der Hochschulen nicht unbedingt genauso sein. Denn einerseits sind digitale Lehrformate in der Hochschullehre schon länger gebräuchlich und medienpädagogisch untersucht (vgl. etwa zu Konzept und Einflussfaktoren digitaler Medien im Unterricht Hugger 2021, S. 108) und somit

didaktische Kompetenzen ebenso wie die Ausstattung mit angemessener Hardware besser gegeben (kritisch zur Konzentration der Debatte zur Digitalisierung vornehmlich auf technische Aspekte Mayrberger 2019, S. 19). Andererseits sind die Lernenden aufgrund ihrer bereits zurückliegenden Karrieren mit institutionalisierter Bildung vermutlich besser in der Lage, digitale Lehre unter den Bedingungen der Pandemie zu absolvieren (zum entsprechenden Anspruch an die Medienkompetenzförderung Hugger 2021, S. 85ff.). Hier wird allgemein verwiesen „auf einen aktiven Mediennutzer, der nicht mehr nur durch Medien sozialisiert wird. Bezogen auf Kinder und Jugendliche ist das Aufwachsen (mit Medien) verstärkt auch dadurch geprägt, dass die Heranwachsenden sich selbst sozialisieren (müssen).“ (Hugger 2021, S. 99). Bislang liegen dazu allerdings eher wenige Daten vor. Zugleich sehen sich die Hochschulen ihrerseits in einem bereits länger andauernden und von der Digitalisierung der Lehre getriebenen Transformationsprozess (vgl. Mayrberger 2019, S. 70ff.), der durch die Pandemie noch einmal besondere Ausrichtungen erfährt und zum anderen den Studierenden und Lehrenden ihrerseits weitere Adaptionsleistungen abverlangt.

Zumindest aber konnte gezeigt werden, dass auch für Studierende die digitalen Gegebenheiten der pandemischen Hochschullehre herausfordernd sein können: Zum einen konnten in der digitalen Lehre unter Pandemie-Bedingungen durchschnittlich weniger Leistungspunkte erworben werden; wenn auch immerhin 15,6 % der Befragten ihren Workload sogar noch steigern (vgl. Traus et al. 2020, S. 17). Zum anderen wurden gerade die sozialen Interaktionsmöglichkeiten massiv vermisst (vgl. ebd., S. 29ff.), zumal dann, wenn Lebens- und Lernort miteinander verbunden werden mussten (vgl. ebd., S. 20).

Für Lehrende wurde ermittelt, dass an der Universität Hamburg beispielsweise lediglich 21 % der Befragten „bereits Erfahrungen damit gesammelt [haben], Präsenz-Elemente mit digital unterstützen Phasen zu kombinieren. Erfahrung mit reiner Online-Lehre, wie sie im Sommersemester gefragt war, können nur knapp 6 % aufweisen.“ (Reinmann et al. 2020, S. 7f.; ähnlich Ruhr-Universität Bochum 2020, S. 6). Gerade die Umstellung auf digitale Medien wurde als besonders belastend erlebt (für die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel war dies die häufigste Nennung mit 69,5 %; vgl. Klonschinski et al. 2020, S. 10)². Auch stimmten rund 2/3 der Befragten an der CAU weitgehend oder vollständig zu, dass der Zeitaufwand für die Betreuung der Studierenden durch die digitale Lehre angestiegen sei (vgl. ebd., S. 12). Dass zuweilen der Wunsch bestand (und didaktisch umgesetzt wurde), digitale Lehre „eins zu eins“ den Präsenzformaten anzupassen (vgl. Reinmann et al. 2020, S. 11), zeigt, dass Lehrende die qualitative Unterschiedlichkeit von physischer und digitaler Lehre noch nicht vollumfänglich mitvollzogen haben. Auch an der RUB wurde Software für Videokonferenzen bei lediglich 41 % der Befragten „durchgängig“ in den Lehrveranstaltungen verwendet (vgl. Ruhr-Universität Bochum 2020, S. 10), was auf eine ähnliche Haltung hindeuten könnte.

Insgesamt wird deutlich, dass aus medienpädagogischer Sicht der Unterricht an Regelschulen

² „Der in diesem ersten Freitext am häufigsten gefallene Begriff ist indes ‚Homeoffice‘ (46 Nennungen). Die Befragten machen dabei geltend, dass ihr Arbeitsplatz zu Hause nicht auf dauernde Tätigkeiten im Homeoffice ausgelegt sei, da es zu wenig Platz gebe und die technische Ausstattung fehle“ (ebd.).

ebenso wie die Lehre an Hochschulen vor einer Vielzahl von Herausforderungen stand und steht, die in ihrer Verwobenheit durchaus Potentiale für Veränderungen beinhalten und in ihrer Bearbeitung nicht selten als belastend erlebt werden.

3. Das Design von DIVA

Mit dem Projekt DIVA (*Digital and International Virtual Academic Cooperation*) wird eine Erweiterung bestehender Angebote und Schaffung neuer Kollaborationen im Bereich digitale Formate der Hochschullehre in Verbindung mit internationalen Netzwerken angestrebt. Das Vorhaben hat zum Ziel, den Aufbau von interkulturellen Kompetenzen und Teamfähigkeit im Dialog von Studierenden und Lehrenden zu fördern. Aufgrund der internationalen Bezüge und angesichts der pandemischen Lage greift das Projekt insbesondere auf digitale Medien zurück.

Co-Teaching und *Peer-Learning* sowie gemeinsam mit den internationalen Kooperationspartnern angebotene Lehrveranstaltungen sind die zentralen Bausteine des Projekts. Insbesondere im fremdsprachlichen Kontexten wird dies häufig als Telekollaboration oder Virtual Exchange bezeichnet (vgl. Schwab/Drixler 2021). Die Komponenten umfassen neben den Online-Lehrveranstaltungen (synchron/asynchron) und den mit dem Projekt verbundenen physischen Mobilitäten auch eine Vielzahl an digitalen Lehr- und Lernmaterialien wie englischsprachige Lehrfilme, Podcasts, *eLogBooks* oder *teaching units* (asynchron). Hierfür werden in den Fachbereichen Englisch und Erziehungswissenschaft unterschiedliche *blended mobility* Angebote für Studierende in Kooperation mit den Partnerhochschulen erstellt. Sämtliche Maßnahmen gründen auf fünf Leitgedanken: Digitalisierung der Lehre, didaktische Verankerung im Curriculum, methodische Umsetzung von *blended mobility*, Förderung interkultureller Kompetenz sowie die damit einhergehende Förderung digitaler Kompetenz.

Grundlegendes Ziel ist es, eine Community of Practice an den beteiligten Hochschulen zu entwickeln, in welcher neben einem intensiven Austausch an Ideen und Konzepten auch digitale Produkte entstehen, die zur Skalierbarkeit der Projektergebnisse beitragen können. Zudem findet eine konkrete Zusammenarbeit auf studentischer und wissenschaftlicher Ebene statt, um die internationale Hochschulzusammenarbeit systematisch und nachhaltig zu vertiefen und neue kooperativ-digitale Mobilitätsmuster (*blended mobility*) in größtmöglicher Breite zu etablieren.

4. Medienpädagogische Lösungen von DIVA

Herausforderungen

Bereits mit der vorgenannten groben Umschreibung des Projektes zeigt sich, dass sich gleich mehrere medienpädagogische Herausforderungen einstellen:

Lehre und Medieneinsatz im internationalen Zusammenhang kann von der Nutzung verschiedener Formate herausgefordert werden. So sind bereits die Lernplattformen – in Deutschland oft Moodle oder ILIAS – (medienpädagogisch) herausfordernd, da unterschiedliche gebräuchlich sind, teilweise unterschiedliche *tools* beinhalten oder vermissen lassen und folglich eine parallele Kommunikationsstruktur (bislang oft über Messenger wie bspw. WhatsApp oder Signal) geschaffen werden muss, um den Austausch nicht „versanden“ zu lassen.

Auch sind die akademischen Kulturen teilweise unterschiedlich, was z.B. die Bereitstellung von Lernmaterial, die Enge oder Weite der „Führung“ durch dieses Material, aber auch die Bewertung und Evaluation der Studierendenleistung anbelangt. Ähnliches gilt für die pädagogischen Kulturen, die gerade in der Lehrer*innenbildung unmittelbare Auswirkungen auf das akademische Angebot haben können (etwa für die Vermittlung von *role models* für künftige Lehrpersonen).

Die schlichte Zeitdifferenz bedeutet bereits eine Herausforderung für (synchrone) Lehrangebote, aber auch für die – vermeintlich länger währenden – Kommunikationspausen zwischen den Zeitzonen. Hier liegen zum einen Probleme für Missverständnisse, andererseits können gerade hier medienpädagogische Lösungen im Sinne asynchroner Kommunikation und Projektarbeit wertvolle Kompensation leisten, wie noch gezeigt werden soll. Ein Beispiel hierfür wäre der unterschiedliche Wochenrhythmus³ in Deutschland und Israel.

Doch finden sich auch medienethische Problemlagen: „Im Zuge der schnellen, teils als disruptiv bezeichneten Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung wird immer wieder deutlich, dass es erforderlich ist, nicht nur rechtliche, sondern auch moralische Normen im Zusammenhang mit immer kürzer getakteten Fortschritten und sich erweiternden Potenzialitäten der Digitalität zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“ (Kutscher 2020, S. 348) Hier wäre für die DIVA-Konzeption etwa das Nutzen von WhatsApp trotz datenschutzrechtlicher Bedenken zu erwähnen oder auch die zunächst zu klärende Frage nach den kulturellen Differenzen, nach historischen Erfahrungen und nach sozialen Lagen in den verschiedenen Standorten des Projektes.

Auf solche und manche weiteren Aspekte kann mit den im Projekt entwickelten und bewährten Lösungen geantwortet werden.

Antworten

Zum einen hat sich gezeigt, dass separierte Lernplattformen die nationalen Unterschiede in der Verwendung (aber auch im rechtlich legitimen Zugang) am einfachsten meistern lassen. Medienpädagogisch wird daher „mehrgleisig“ gefahren – Lernaufgaben und Lernmaterialien sind auf der jeweils „heimischen“ Plattform (Moodle, Blackboard o.a.) zu finden und gleichzeitig über eine Cloud-Lösung (GoogleDrive o.a.) für die Studierenden abrufbar. Die synchrone Kommunikation findet davon getrennt mittels Konferenzsoftware (v.a. Zoom, teilweise auch wonder.me) statt, wobei diese nochmal zu differenzieren ist. Einerseits werden synchrone Lehrveranstaltungen über „klassische“ Konferenzsoftware (Zoom) realisiert, andererseits werden „open office“ Gespräche im virtuellen Raum mit Hilfe intuitiver Kommunikationssoftware (wonder.me) angeboten. Die asynchrone Kommunikation findet v.a. über den bewährten Emailverkehr statt. Gleichzeitig dienen hier Messenger (WhatsApp, Signal oder auch die einschlägige Funktion in der Kooperationssoftware Slack) der weiteren Abstimmung zu konkreten Kooperationsaufgaben.

Dies bedeutet, dass verschiedene mediale Zugänge in der Lehre zum Einsatz kommen. Aber

³ So entspricht der Samstag in Israel – Schabbat – in Deutschland dem Sonntag und ist frei. Der Freitag gilt in Israel lediglich als halber Arbeitstag und der Sonntag wiederum ist ein Werktag.

auch die Forschung bedarf der entsprechenden digitalen Speicherung von Forschungsdaten (i.a. in Clouds), gemeinsam genutzter Literatur (z.B. Mendeley) sowie der kollaborativ erstellten Publikationen. Bereits bei dieser Skizze der Antworten zeigt sich, dass sich Lehre und Forschung bei den medienpädagogischen Lösungen überschneiden – die Kommunikation in der Lehre und deren Organisation geht teilweise auch in die Forschung ein, die Forschungsbefunde fließen zurück in die Diskussion und ggf. in die Weiterentwicklung der pädagogischen Produkte der Studierenden. Damit steigert sich die Komplexität von Adressat*innen, Themen und Verfahren und kann gerade in digitalen Lern- und Kommunikationsumwelten zu einer beachtlichen Abstimmungsfülle und sich steigender Unübersichtlichkeit führen. Datenmanagement ist hier nicht allein für die Forschungsarbeit, sondern ebenso kontinuierlich für die akademische Lehre erforderlich.

Zudem wird deutlich, dass asynchrone Phasen und synchrone Momente (z.B. zum Matching der Arbeitsgruppen) miteinander verzahnt werden müssen. Dies ist zum einen erforderlich, um überhaupt arbeitsfähige Gruppen der Lernenden zu begründen. Es ist weiter sinnvoll, um Arbeitsmotivation zu stärken sowie ggf. den Arbeitsprozess mit den weiteren Arbeitsgruppen zu überwachen, zu synchronisieren und mitunter auch zu korrigieren.

Des Weiteren zeigt sich hinsichtlich der technischen Gegebenheiten, dass es vorteilhaft ist, den Studierenden eine Ansprechperson hierfür mitzuteilen. Auf diese Weise können die Studierenden technische Probleme zeitnah lösen und müssen keine größere Verzögerung hinnehmen. Wie bereits oben dargestellt, ist es für die Arbeitsmotivation der Studierenden wichtig, asynchrone und synchrone Phasen miteinander zu kombinieren. Auch dazu ist es von Vorteil, die Studierenden mit den verwendeten Technologien und Tools vertraut zu machen und aktiv anzusprechen, um einen problemfreien Arbeitsprozess zu ermöglichen.

Für eine medienpädagogische Antwort auf die digitale internationale Lehre in Zeiten von Corona wird deutlich, dass hier wertvolle Grundlagen bereits vor der Pandemie gelegt wurden, dass sich die Umstellung dann einerseits vereinfacht, andererseits aber bereits in den laufenden Projekten auch unabhängig von der Pandemie eine Komplexität einstellt, die intensivste Steuerungs- und Kommunikationsaufgaben zur Folge haben. Umgekehrt aber lassen sich aus einem solchen Projekt auch weitere Kompetenzen – medienpädagogischer, aber durchaus auch transkultureller Art – gewinnen, die nicht allein in Zeiten von Corona gut genutzt werden, sondern zudem dem Lernen in einer globalisierten Welt auch unter bildungstheoretischer Hinsicht von Bedeutung sein können: Bildung findet in solchen Lernumgebungen nicht allein im sich bildenden Subjekt (im Humboldtschen Sinne) statt, sondern wird in seinen subjektivierenden und internationale Erfahrungen sammelnden Zusammenhängen auf eine Habitualisierung der Individuen hin weiter entwickelt, die über singuläre Prozesse hinausweisen und eine transnationale wie transkulturelle Solidarität der miteinander Lernenden befördern kann (vgl. hierzu allgemein-pädagogisch Böhmer 2014; migrationspädagogisch Böhmer 2016).

5. Einige medienpädagogische Perspektiven auf die Post-Corona-Hochschule

Diese Erfahrungen sollten nicht allein für sich stehen, sondern können über das Projekt hinausweisen auf die Zeit nach der Pandemie. Dies gilt für die beiden hier diskutierten Schwerpunkte, *blended learning* und *blended mobility*, in besonderem Maß.

Blended Learning

Durch die Pandemie wurden bestimmte Momente des alltäglichen Lebens in modernen Gesellschaften besonders transformiert: Der Zusammenfall von unterschiedlichen biographischen Räumen und Zeiten (Erwerbsarbeit, Care-Tätigkeit, Bildungsphasen, alltägliche Lebensführung) bedeuteten, dass sich Lernen einerseits durch digitale Lernangebote verdichten lässt, weil auf diese Weise Lernen unabhängig von Lerngruppen – und somit zu anderen Zeiten und mit anderen Geschwindigkeiten – erfolgen kann, aber eben auch oft erfolgen muss. Die räumliche und zeitliche Verdichtung bedeutet ja nicht allein einen Zuwachs an Unabhängigkeit von den anderen Lernenden, sondern auch eine intensivere Verflechtung der zuvor benannten biographischen Prägungen von Räumen und Zeiten. Zugleich aber hat sich gezeigt, dass eine solche Transformation der Lernumwelten zumindest durch digitale Lernmedien befördert und beschleunigt werden kann.

Damit lassen sich die Möglichkeiten des *blended learning* im Studium als insgesamt passend zu aktuellen Lebens- und Lernkonzepten, auch nach der Pandemie verstehen: „Wenn die Befragten angegeben haben, dass sie mehr Lehrveranstaltungen als im letzten Präsenzsemester besucht haben, dann führten sie dies vor allem auf flexiblere Integration in ihren Alltag (50,6 %) und den Wegfall von Anreisezeiten zum Campus (47,3 %) zurück. Dass pandemiebedingt Termine oder Verpflichtungen (z.B. Sport, Ehrenämter etc.) ausgesetzt waren (25,1 %) und somit folglich mehr Zeiträume im Alltag frei wurden, war ein weiterer Grund warum mehr Lehrveranstaltungen besucht wurden.“ (vgl. Traus et al. 2020, S. 18) Dies soll hier zunächst ohne Wertung dargestellt werden; ob damit eine bloße Veränderung, eine zum Besseren oder eine zum Schlechteren einhergehe, wäre ausführlicher zu diskutieren. Doch ist bereits angesichts dieser Passung von modernem Alltag allgemein und pandemischem Lernen im Besonderen zu vermuten, dass es nicht ein „*back to (former) normal*“ geben wird, sondern manche der Erfahrungen sich auch in Zukunft auf die Gestaltung des Lernens auswirken dürften.

Die konkreten *lessons learned* von DIVA sind vor diesem Hintergrund: Es stellt sich ein hochschuldidaktischer Gewinn durch offene, hybride Lernformate ein. Wer stärker (zeitlich, inhaltlich und methodisch) selbstgesteuert lernt, wird damit unabhängiger von unmittelbarer Präsenz und Betreuung durch die Dozierenden. Zugleich aber werden andere Formen der Begleitung und Unterstützung erforderlich, die sich auf exakt diese dynamisierten Aspekte von Zeit, Inhalt und Methode beziehen, hier weitere Kompetenzen anbieten – und in nicht wenigen Fällen schlicht mit unmittelbaren Lösungen oder Informationen aus Unübersichtlichkeit und technischen Störungen heraushelfen müssen.

Näherhin verändern sich die didaktischen Ansprüche im unmittelbaren akademischen Lehren:

„Als Lessons-Learned für die Präsenzlehre äußern nur sehr wenige Lehrende explizit, dass eine reine Präsenzlehre das Optimum sei. Stattdessen gibt es über alle Fakultäten hinweg eine Vielzahl an Ideen zur Verbesserung der Präsenzlehre, etwa durch Anreicherung mit digital unterstützten Methoden und Materialien (z.B. Diskussionsforen, E-Portfolios, digitale Erklär-Impulse); genannt werden auch *blended Learning* und Flipped/Inverted Classroom sowie der Einsatz von LMS [Learning Management Systems; die Autor*innen] zur

Kurs- und Aufgabenstrukturierung. Die Erfahrungen im ERT [Emergency Remote Teaching] haben den Blick auf die Präsenzlehre verändert.“ (Reinmann et al. 2020, S. 19)

Ähnliche Eindrücke vermittelte auch das Projekt DIVA: Insbesondere digitale Beratungs- und Diskussionsforen wurden von den Studierenden gut angenommen, das Learning Management-System bot Lehrenden wie Studierenden umfängliche Möglichkeiten der Bereitstellung, Nutzung und Verarbeitung von Lernmaterialien und machten somit deutlich, dass „Remote Teaching“ nicht allein als Notfall-Format verstanden werden muss, sondern den didaktisch nun erweiterten Ansprüchen von Studierenden und Lehrenden in zahlreichen Aspekten entgegenkam.

Damit wird nicht allein dem *blended learning* als „Verschiebung“ der Präsenzlehre in Online-Umgebungen entsprochen, sondern zugleich wird der Mehrwert genutzt, der sich aus der Verwendung digitaler Lernumgebungen, Methoden und Instrumente einstellt. Auch damit wird der Zugang zu Lernangeboten flexibilisiert; ähnliches gilt auch für das didaktische Verhältnis, das sich nun nicht allein flexibler zeigt (und zeigen muss), sondern zugleich inhaltlich und methodisch verändert: Die Kompetenz zum Umgang mit diesen Lern-Architekturen und ihren Erfordernissen müssen Lehrende und Lernende ebenso beherrschen (lernen) wie die sich damit einstellenden Rollenveränderungen, die sich z.B. von der wissenschaftlichen Expert*in teilweise auch zum *guide* in inhaltlichen, methodischen und prüfungsrelevanten Terrains verschieben.

Damit einhergehen können auch Erwartungen, dass sich die Herausforderungen der Hochschullehre weiter komplizieren:

„In Bezug auf Lehre und Lernen fürchten Lehrende fast aller Fakultäten besonders häufig, dass der direkte Austausch, soziale Beziehungen und die Diskussionskultur in Seminaren etc. verloren gehen. Studierende, so weitere Sorgen, seien mitunter schwerer zu aktivieren und zu motivieren, würden weniger Feedback bekommen und wichtige Lernziele nicht erreichen.“ (Reinmann et al. 2020, S. 20)

Aus dem Projekt DIVA können solche Befürchtungen kaum bestätigt werden. Zahlreiche Interaktionen der Studierenden untereinander waren ebenso zu verzeichnen wie solche mit den Dozierenden. Deutlich wurde allerdings, dass die Lehrenden Präsenz (nun im digitalen Umfeld) und Interesse am Austausch (u.a. durch regelmäßig angebotene und niederschwellige Austauschmöglichkeiten wie wonder.me) zeigen müssen. Dies unterscheidet sich jedoch grundsätzlich nicht von physisch angebotener Lehre, gleichwohl bedarf es im digitalen Kontext weiterer Kompetenzen und angemessener „Räume“.

Hier sind sicher noch weitere Entwicklungen abzuwarten. Erste Hinweise (s.o.) lassen aber eine solche Tendenz zumindest nicht unwahrscheinlich erscheinen.

Zudem ergeben sich aus den beschriebenen zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Transformationen neue Lernmaterialien, die den Anforderungen der asynchronen Lehre, der gesteigerten Eigenverantwortlichkeit des Lernens (etwa mittels niederschwelliger Zugänge) oder auch der Recherche-Expertise der Lernenden arbeiten. Herausforderungen sind in dieser

Hinsicht der Zugang zu wissenschaftlich hochwertigen Quellen und deren fachliche Einordnung und Verwendung durch die Studierenden. Auch dies bedeutet in der Konsequenz eine weitergehende Entwicklung der (medienpädagogischen) Kompetenzen von Hochschullehrenden.

Blended Mobility

Vor allem in Zeiten pandemischer Einschränkungen von Mobilität bietet die medienpädagogisch angereicherte Hochschullehre Möglichkeiten, durch *blended mobility* in virtuellen Bezügen transkulturelle Erfahrungen zu vermitteln, um sie in der physischen Mobilität zu erproben und weiterzuentwickeln. Diese Ziel kann gerade durch entsprechende Bereitstellung von Lernumgebungen und mediendidaktischen Zuschnitten der Lernangebote erreicht werden. Doch bedarf es der weiteren technischen, pädagogischen und sozialen Ausgestaltung, um hier den verschiedenen Vorerfahrungen von Studierenden Rechnung zu tragen. Umgekehrt kann auch hier auf die bisherigen akademischen und privaten Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden zurückgegriffen werden.

Inwieweit sich daraus neue Möglichkeiten und Herausforderungen für das Lernen für die eingangs erwähnten „student mobility and participation in educational and cultural activities“ (European Council 2017, S. 3) ergeben, wird sich erst mit Abschluss des DIVA-Projektes eindeutig sagen lassen. Bislang aber kann zumindest festgehalten werden: *Blended learning* und *blended mobility* haben durch die Herausforderungen der Pandemie tatsächlich deutliche Veränderungen erfahren – viele davon bedeuten eine Fortentwicklung in der Hochschullehre, gehen aber auch mit neuen Aufgaben für alle akademischen Akteure einher. Dabei leistet die Medienpädagogik wertvolle Grundlagenarbeit und Orientierung, doch dürften sich auch für sie damit weitere Transformationen einstellen. Zu diesen Transformationen zählen nach den Erfahrungen aus DIVA v.a.:

- Aufgabenstellungen und -bearbeitungen durch Studierende bedürfen einer engeren Koordinierung durch Lehrende oder Assistenzkräfte, um die Kontinuität des Arbeitsprozesses zu ermöglichen,
- *Co-Teaching* und *Peer-Learning* sollten die unterschiedlichen zeitlichen Formate beachten – Zeitphasen in den verschiedenen Ländern, aber auch den Wechsel von synchronen und asynchronen Settings,
- der Austausch in *blended* Formaten steht vor anderen (technischen, zeitlichen, partizipativen) Herausforderungen als in der ausschließlich physischen Lehre und macht eine entsprechende Weiterentwicklung der Angebotsformate erforderlich,
- die Diskussionskultur in Seminaren verändert sich (hinsichtlich Sichtbarkeit, Artikulationen [gesprochen oder schriftlich im Chat] u.a.m.) und verlangt eine gezielte Gestaltung,
- die Mehrdimensionalität des digitalen Lehrens (unterschiedliche Zeiten, Plattformen, Lernkulturen im internationalen Kontext) erfordern gerade zu Beginn der Lehreinheiten intensive Abstimmung der Lehrenden und kontinuierliches Feedback von Seiten der Studierenden.

Für die Hochschullehre in Zeiten von Corona und danach gilt deshalb: Nichts ist so sicher wie die Veränderung – und die muss gleichermaßen erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch reflektiert und gestaltet werden.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Endberg, Manuela/Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule*, 112(2). URL: doi.org/10.31244/dds.2020.02.10, S. 245–248.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- Böhmer, Anselm (2014): *Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Böhmer, Anselm (2016): *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
- Böhmer, Anselm (2020a): *Management der Vielfalt. Emanzipation und Effizienz in sozialwirtschaftlichen Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhmer, Anselm (2020b): *Zwischen Didaktik und Engagement. Fernunterricht und Eltern-Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie*. In: *Der pädagogische Blick*. 28(3). URL: doi.org/10.3262/PB2003172, S. 172–186.
- DAAD (2020). *International Virtual Academic Collaboration (IVAC)*. URL: daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/ivac/ (17.06.2021)
- Deutsche Telekom Stiftung (2020): *„Schule zu Hause“ in Deutschland*. Bonn: Eigenverlag.
- European Commission (2020): *Achieving the European Education Area by 2025 - Communication*. Brussels: Eigenverlag European Commission. URL: ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en (17.06.2021)
- European Council. (2017): *European Council meeting (14 December 2017) – Conclusions*. Brussels: Eigenverlag European Council.
- Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2020): *„Langsam vermiss ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. In: *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, Münster, New York: Waxmann. URL: doi.org/10.31244/9783830992318.01.
- Herzig, Bardo/Schelhowe, Heidi/Robben, Bernard/Klar, Tilman/Mathies/Aßmann, Sandra (2018): *Design von Interaktionsräumen für reflexive Erfahrung – Wie werden im Digitalen Medium implementierte Modelle erfahr- und verstehbar*. In: Pietraß, Manuela/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 14*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–156.
- Hugger, Kai-Uwe (2021): *Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik*. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia: *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, Stuttgart: UTB, S. 83-140.
- Hummrich, Merle (2020): *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. URL: dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf (17.06.2021)

- Klonschinski, Andrea/Renger, Daniela/Döring, Nora/Döring, Anne/Gerwin, Johanna/Weber, Ines (2020): Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel. Korrigierte Version vom 09. Juli 2020. Kiel: Eigenverlag CAU.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2019): Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Berlin, Bonn: Eigenverlag KMK.
- Kutscher, Nadia (2020): Ethische Fragen Sozialer Arbeit im Kontext von Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 347–361.
- Mayrberger, Kerstin (2019): Partizipative Mediendidaktik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Niesyto, Horst (2017): Kritischen Medienpädagogik. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur. München: kopaed, S. 137-148.
- Reinmann, Gabi/Bohdick, Carla/Lübcke, Eileen/Brase, Alexa/Kaufmann, Marikje/Groß, Nele (2020): Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung. Hamburg: Eigenverlag Universität Hamburg.
- Ruhr-Universität Bochum (2020): Erste Ergebnisse der Lehrenden-Befragung zur online-basierten Lehre im SoSe 2020. Bochum: Eigenverlag RUB.
- Schwab, Götz/Drixler, Nils (2021): Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre: Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Niesen, Heike/Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.): Hochschullehre digital gestalten in der (fremdsprachlichen) LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 235–254.
- Trültzsch-Wijnen, Christine/Brandhofer, Gerhard (2020): Zur Diskussion über Bildung, Digitalisierung und erwarteten Kompetenzen: eine Einleitung. In: Trültzsch-Wijnen, Christine/Brandhofer, Gerhard (Hrsg.): Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen. Baden-Baden: Nomos, S. 7–12.
- Traus, Anna/Höffken, Katharina/Thomas, Severine/Mangold, Katharina/Schröer, Wolfgang (2020): Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co. Hildesheim: Eigenverlag Uni Hildesheim.

Informationen zu den Autor*innen



Anselm Böhmer ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der PH Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie in der späten Moderne, Poststrukturalistische Ansätze der Subjektivierung, Bildung und soziale Ungleichheit, Diversität & Inklusion, Migration.

boehmer@ph-ludwigsburg.de

Illie Isso ist seit April 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der PH Ludwigsburg und u.a. für das Projektmanagement im DIVA-Projekt zuständig. Seit Mai diesen Jahres ist er zudem Doktorand im Fach Geschichte ebenso an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Zuvor schloss er sein Lehramtsstudium in den Fächern Geschichte, Ethik, Technik und Sport mit dem ersten Staatsexamen ab. Sein Forschungsinteresse umspannt die Themen: Bildung und soziale Ungleichheit, Diversität, Inklusion und Migration.



illie.isso@ph-ludwigsburg.de



Götz Schwab ist Professor für Angewandte Linguistik am Institut für Englisch, PH Ludwigsburg. Er hat ein breites Spektrum an Forschungsinteressen. Dazu gehören insbesondere Konversationsanalyse für den Zweitspracherwerb (CA-SLA), Telekollaboration und der Einsatz mobiler Technologien im Fremdsprachenunterricht, Syntax, leistungsschwache und gefährdete Schüler*innen, insbesondere an Sekundarschulen, ELT/FLT-Methodik in Grund- und Sekundarschulen sowie Content and Language Integrated Learning (CLIL).

goetz.schwab@ph-ludwigsburg.de

Hilal Sahin ist Studierende an der PH Ludwigsburg. Ihr Studium umfasst die zwei Fächer Wirtschaftswissenschaften und Islamische Theologie/Religionspädagogik für das Lehramt Sekundarstufe I. Sie arbeitet als studentische Hilfskraft in der Allgemeinen Pädagogik und ist Teil des Projektes DIVA. Ihre Interessenbereiche umfassen die Themen Bildung, soziale Ungleichheit, Arbeiterkinder und Migration, in denen sie persönliche Erfahrungen mit einbringt.



hilal.sahin@stud.ph-ludwigsburg.de

Zitationshinweis:

Böhmer, Anselm/Isso, Illie/Schwab, Götz/Sahin, Hilal (2022): Blended Learning Mobility – Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven aus dem Projekt „Digital and International Virtual Academic Cooperation“ (DIVA). In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/