

Virtuelle Rhetorik

Diversitätsorientierung am Beispiel eines integrativen Online-Angebots im Bereich Schlüsselqualifikationen

Tobias Schmohl, Georg Braungart

Eine gekürzte Version dieses Beitrags ist im 15.06.2016 in *Synergie: Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* erschienen (ISSN: 2509-3088)

Zitierempfehlung:

Schmohl, T., & Braungart, G. (2016). Virtuelle Rhetorik: Diversitätsorientierung am Beispiel eines integrativen Online-Angebots im Bereich Schlüsselqualifikationen. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. (1), 54–59.

Abstract

Im Bereich der Lehr-/Lernforschung ist es in den letzten Jahren zu einer Mode geworden, die Abkehr von einer "content-orientierten" Didaktik zu proklamieren (gemeint ist die Aufbereitung und Vermittlung von Lerngegenständen): 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 (vgl. etwa Wildt 2004, S. 168). Dafür steht das Schlagwort eines "*Shift from Teaching to Learning*" (vgl. bereits Barr und Tagg 1995; Wildt 2004 und im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre kürzlich auch Brahm et al. 2016, S. 19). 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 Dozenten-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 separat kompensatorisch agieren 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 Formatierung 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.

1 Konzeptioneller Rahmen des Projekts "Virtuelle Rhetorik"

1.1 Projekthintergrund

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.¹

¹ Im Anschluss an die Entwicklungsphase wurde zunächst von 2004–2006 eine landesweite Implementation den Universitäten Baden-Württembergs erprobt, dann aber aus logistischen Gründen wieder verworfen. Im Wintersemester 2006/07 erfolgte ein Lehrexport der Module "Schreibkompetenz" und "Gesprächskompetenz" an die Universitäten Tübingen, Freiburg und Mannheim im Rahmen der jeweiligen zentralen Einrichtungen für Schlüsselqualifikationen. Eine deutlich einfachere Vorgängerversion des Kurses "Schreibkompetenz" wird bereits seit dem Wintersemester 2000/01 im Rahmen der "Virtuellen Hochschule Bayern" angeboten; eine neuere Version wurde im Wintersemester 2009/10 an der Universität Dresden implementiert.

Grundlage des didaktischen Modells sind wöchentliche Online-Lektionen, die auf einer Lernplattform rezipiert und bearbeitet werden; ergänzt werden diese durch 1–3 Präsenzphasen pro Semester. Dieses Konzept ermöglicht es, trotz hoher Teilnehmendenzahlen (100 Studierende pro Semester und Modul) auf die wöchentlichen Kursartefakte jedes Einzelnen einzugehen: Alle Teilnehmenden erhalten von bis zu 7 Tutor/innen im Wechsel sowie bis zu 3 Dozent/innen individuelle Rückmeldungen zu den eingereichten Übungen und tauschen sich zudem über die Lernplattform mit *Peers* aus.

1.2 Anrechenbarkeit und Verortung in der grundständigen Studienstruktur

Werden alle drei Module absolviert, so können dabei durch einen 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.

1.3 Konzeption und didaktische Zielsetzung

Die drei Module sind methodisch analog aufgebaut und konzeptionell verwandt, können jedoch unabhängig voneinander absolviert werden. Unterstützt durch verschiedene Online-Tools zur kooperativen Interaktion, einen strukturierten Wochenablaufplan, die Betreuung durch speziell geschulte Tutor/innen und Dozent/innen sowie die Einteilung von Feedbackgruppen zur Bewertung der Kursartefakte werden die Studierenden dazu befähigt, eine flexibel zu handhabende rhetorische Handlungskompetenz im mündlichen und schriftlichen Bereich auszubilden.

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 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 sollen abstraktere, auf einer Meta-Ebene angesiedelte, modular einsetzbare und kombinierbare Tools erarbeitet werden.² Dabei wird die Thematik jeweils in 12 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 beide Phasen durch (3) eine Reflexionsphase (Mo–Mi der Folgewoche).³

2 Diversitätsorientierung als Herausforderung der überfachlichen Lehrkompetenzvermittlung

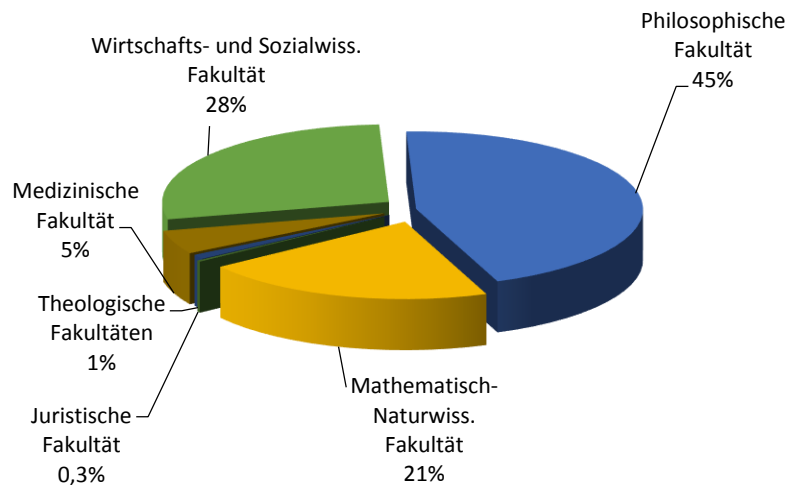
Eine besondere Herausforderung für die didaktische Anlage der VR stellt die teilweise sehr heterogene Zielgruppe dar. Die nachfolgende Übersicht gibt einen exemplarischen Überblick über die Zusammensetzung der Studierenden im Wintersemester 2014/15.⁴

² Es geht also beispielsweise nicht um eine Anleitung für das Verfassen von Bewerbungsschreiben, sondern um die Frage, wie einem Text – für verschiedenste Verwendungsweisen – eine besondere "Prägnanz" gegeben werden kann.

³ Vgl. hierzu ausführlicher Abschn. 4## dieses Beitrags.

⁴ Die Daten der vorangegangenen Semester weichen von dieser Darstellung jeweils nur geringfügig ab.

Abbildung 1: Studierendenzusammensetzung der Virtuellen Rhetorik im Wintersemester 2015/16

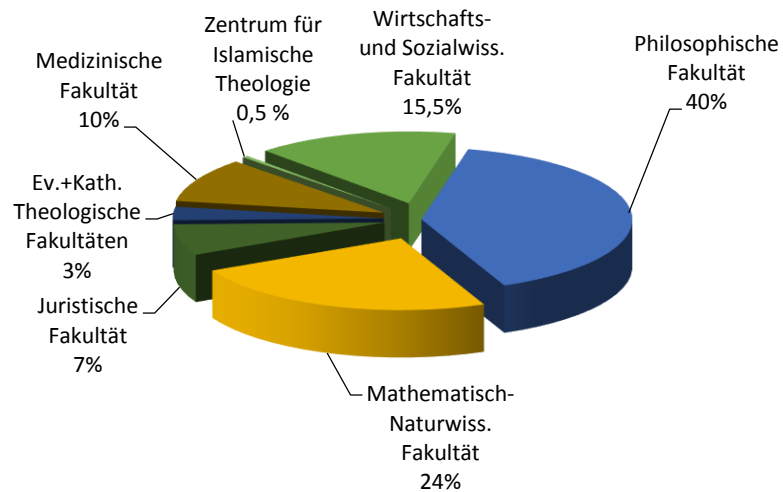


Korreliert man diese Zusammensetzung mit den Studierenden-Fallzahlen der gesamten Universität, so wird deutlich, dass sich die Verteilung der Studierenden, die insgesamt im Wintersemester 2015/16 an der Universität Tübingen eingeschrieben sind, ganz ähnlich zu der Verteilung der Teilnehmenden des Seminarangebots in diesem Semester verhält: Es liegt unter Berücksichtigung der fakultätsspezifischen Angebotskontexte⁵ relativ zum Studierendenprofil der Universität eine weitgehend proportionale Streuung der VR-Teilnehmer-Fachrichtungen vor.⁶

⁵ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Juristische und die Medizinische Fakultät jeweils ein eigenes Angebot an Schlüsselqualifikationskursen bereitstellen und in diesen Studiengängen z.T. keine Anrechnungsmöglichkeit von Kursen aus dem zentralen Schlüsselqualifikationsangebot der Universität Tübingen besteht.

⁶ Eine exemplarische Analyse der Teilnehmerdaten aus dem Sommersemester 2013 hat gezeigt, dass die Streuung der Fachrichtungen innerhalb der Großfakultäten ebenso divers ist: So waren bspw. aus der Teilmenge der in der Philosophischen Fakultät eingeschriebenen Studierenden alle zugehörigen Fachbereiche vertreten: Altertums- und Kunstwiss.: 6 %, Asien-/Orientwiss.: 2 %, Geschichtswiss.: 8 %, Neuphilologie 64 %, Philosophie/Rhetorik/Medien: 18 %.

Abbildung 2: Studierenden-Fallzahlen (Hauptfach) nach Fakultäten im Wintersemester 2015/16 (Gesamtstatistik der Universität Tübingen)⁷



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.⁸

⁷ Die Werte beziehen sich auf das (erste) Hauptfach. Visualisierung aufgrund der Daten aus (Eberhard Karls Universität Tübingen 2016, S. 44); eigene Darstellung.

⁸ Der Wechsel der Fachsemester liegt darin begründet, dass die meisten Studiengänge ihre Kohorten einjährig zulassen – vorrangig jeweils zum Wintersemester.

3 Heterogenität der Zielgruppe

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Teilnehmerdaten wird ersichtlich, dass es sich um Teilnehmende aus allen Fachrichtungen handelt, die sich in unterschiedlichen Studienphasen befinden.

Die Notwendigkeit eines diversitätssensiblen Lehrdesigns für das VR-Angebot lässt sich vor diesem Hintergrund bereits aus der Zusammensetzung der Zielgruppe heraus begründen.⁹ 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*.

Es ist zunächst also in Hinsicht auf die Gestaltung des didaktischen Designs von einer unterschiedlichen fachlichen Affinität der Studierenden zu den überfachlichen Studieninhalten auszugehen (1). Daneben sind unterschiedliche Erfahrungsstufen und verschiedenartiges Vorwissen der Teilnehmer/innen zu erwarten (2); ebenso wie prinzipielle kulturelle Diversität, die sich in unterschiedlichen Erwartungen und Normenvorstellungen, unterschiedlichen Wertorientierungen, Überzeugungen oder Deutungsmustern ausprägen kann (3).

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 konstruieren, das einerseits eine individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden anregt, und das andererseits die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen aller Teilnehmenden angemessen berücksichtigt. 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.

⁹ 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. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> ##

Schulmeister 2012; s. auch Schulmeister 2004b, S. 140). Der Umgang mit Diversität ist gleichwohl gerade in online-basierten Lernsettings besonders virulent:

"Ein gravierender Fehler im eLearning ist die Wahl eines Lernmodells, das keine Rücksicht auf die Diversität der Studierenden nimmt und kein lernerzentriertes Lernen erlaubt".
(Schulmeister 2004b, S. 133)

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/geführten" Selbststudium sprechen, wobei der Anteil an "freiem" und "individuellem" Selbststudium hier bewusst gering gehalten wird.

Die Heterogenität der Studierendengruppe 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. 159 f.) – 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 mit fachkultureller Diversität) und keine *externe Homogenisierung* (etwa durch Einteilung von Arbeitsgruppen aufgrund von Fächer-Clustern).

4 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:

- (1) geringes Maß an Regelvorgaben für die "Rezeptionsphasen" – keine Kontrolle der Einhaltung;
- (2) hohes Maß an Regelvorgaben für die "Produktionsphasen", qua "Spielregeln" auch von den Lernenden problemlos akzeptiert – inhaltliche und formale Kontrolle der Einhaltung durch das Betreuerteam;
- (3) 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 12 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 dem 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-Geber 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 Teilnehmer-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 Betreuersteam kommt aus unserer Perspektive in allen drei Phasen eine prominente Bedeutung zu:¹⁰ 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.

5 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

¹⁰ Der Betreuungsfaktor wird auch in einschlägigen hochschuldidaktischen Beiträgen als zentrales Steuerungselement angesehen, wenn es darum geht, Heterogenität unter Lernenden "aufzufangen". (Vgl. bspw. Reinmann 2015a, S. 123 sowie Reinmann 2015b, S. 124)

ein durchaus lernförderliches und im Hinblick auf Diversität und Heterogenität sogar produktives Setting bilden.

Kontakt

- Universität Hamburg, [Dr. Tobias Schmohl](#),
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL),
tobias.schmohl@uni-hamburg.de
- Universität Tübingen, [Prof. Dr. Georg Braungart](#), Deutsches Seminar,
georg.braungart@uni-tuebingen.de

Links

- zum Projekt [Virtuelle Rhetorik](#)
- zur [ungekürzten Version dieses Beitrags](#)

Literatur

- Barr, Robert B.; Tagg, John (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education. Change: The Magazine of Higher Learning. In: *Change: The Magazine of Higher Learning* 27 (6), S. 12–26.
- Brahm, Taiga; Jenert, Tobias; Euler, Dieter (2016): Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer, S. 19–36.
- Braungart, Georg (2012): Formstrenge als Kreativitätstechnik. Überlegungen zu Sonett, Reim und Metrik zwischen Klopstock und Robert Gernhardt. In: *Literaturstraße* 13, S. 29–41.
- Eberhard Karls Universität Tübingen (Hg.) (2016): Studierendenstatistik. Wintersemester 2015/2016. Zentrale Verwaltung (ZV II 1.2) - Studentenabteilung; Zentrum für Datenverarbeitung (ZDV) - Informations- und Verwaltungssysteme (IVS). Online verfügbar unter <https://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/ii-studium-und-lehre/studentenabteilung/statistik-und-datenerfassung.html>.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2012): Nexus. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn.
- Keller, Hans-Jürg; Zumsteg, Barbara; Vontobel, Peter; Suter, Peter (2008): Begleitetes Selbststudium und Selbststudium an Fachhochschulen. E-Dossier. Zürich: G36 (CSPC e-Learning ZFH, 04). Online verfügbar unter https://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53733/15/CSPC-Dossier%2004-2008.pdf.
- Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M., New York, N.Y.: Campus Verlag.
- Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit. Bonn, S. 8–12.
- Metzger, Christiane (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: Schewa Mandel, Manuel Rutishauser und Eva Seiler Schiedt (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 55).
- Reinmann, Gabi (2015a): Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd, S. 121–138. Online verfügbar unter http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00001223_010.pdf?SID=aa4235823d9c0e43e8d47e3ef91dea09.
- Reinmann, Gabi (2015b): Studententext Didaktisches Design. Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Hamburg. Online verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Vohle, Frank (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. 1. Aufl. Bern: Huber (Huber Psychologie Praxis Lernen mit neuen Medien). Online verfügbar unter <http://downloads.eo-bamberg.de/10/979/1/98928345955707524876.pdf>.
- Schmohl, Tobias (2013): Kreativität im Fokus der Rhetorik. In: Joachim Knappe (Hg.): Kreativität. Kommunikation - Wissenschaft - Künste. Berlin: Weidler (Neue Rhetorik, 6), S. 83–106.
- Schulmeister, Rolf (2004a): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Ulrike Rinn und Dorothee M. Meister (Hg.): 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, Rolf (2004b): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning. In: Doris Carstensen und Beate Barrios (Hg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, Bd. 29), S. 133–144.
- Schulmeister, Rolf (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 2., aktualisierte Aufl. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane; Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Hg. v. Peter Freese (Paderborner Universitätsreden, 123). Online verfügbar unter http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf
- Schumacher, Eva-Maria (2012): Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen. In: Peter Tremp und Tobina Brinker (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 122), S. 125–138.
- Sternberg, Robert J. (Hg.) (2009): Handbook of Creativity. 12. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2009): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 9), S. 159–172.
- Wild, Elke; Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten). Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz. Online verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf.
- Wildt, Johannes (2004): Vom Lehren zum Lernen. In: Brigitte Berendt, Brigitte Szczyrba, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. 2. Aufl. Stuttgart: Raabe, Abschn. 3.1.