

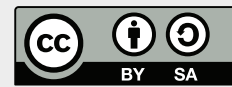
die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (44)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2244W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



„Digital kompakt“ – Umsetzung und Evaluierung einer epochalisierten Online-Vorlesung zur Schul- und Unterrichtsforschung

JOHANNES REITINGER

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einem Vorlesungstypus, der ein digitales Umsetzungsformat sowie eine epochalisierte Lehrveranstaltungsblockung in sich vereint. Zum Thema „Schul- und Unterrichtsforschung“ wurde hierzu an einer österreichischen Universität eine prototypische Vorlesungsveranstaltung angeboten und evaluiert. Diese Lehrveranstaltung belegte eine Studienepoche von fünf aufeinanderfolgenden Studientagen, an denen für die teilnehmenden Studierenden keine anderen Lehrveranstaltungen stattfanden. An diese Studienepoche schloss eine von den Studierenden selbst regulierte Prüfungsvorbereitungsphase an, die mit der Absolvierung einer digitalen Open-Book-Prüfung abgeschlossen wurde. Die Evaluierungsergebnisse zeigen, dass dieses Format als qualitätsvolle Onlinelehre wahrgenommen wird und zugleich zu zufriedenstellenden Prüfungsergebnissen führt. Zudem konnte festgestellt werden, dass diese Vorlesung von den Studierenden als forschende Lerngelegenheit wahrgenommen wurde, woraus zu schließen ist, dass die Veranstaltung den Forschungskontext nicht nur thematisierte, sondern implizit auch zur Anwendung brachte.

Schlüsselwörter: Epochalisierte Vorlesung; Onlinelehre; Schul- und Unterrichtsforschung; Didaktik; forschende Lerngelegenheit

‘Digitally compact’ – Implementation and evaluation of a block-scheduled online-lecture on school and classroom research

Abstract

This article deals with a type of lecture that combines a digital implementation format and a block of lectures (‘block plan’; ‘one course at a time’) in form of a study period. In this context, a prototypical lecture was offered and evaluated at an Austrian university on the topic of ‘school and classroom research’. This learning opportunity occupied a study period of five consecutive study days, during which no other courses took place for the participating students. This study period was followed by an examination preparation phase regulated by the students themselves, which was concluded with the completion of a digital open-book examination. The evaluation results show that this format is perceived as quality online teaching and at the same time leads to satisfactory examination results. In addition, it was found that this lecture was perceived by the students as an inquiry learning opportu-

nity, from which it can be concluded that the course not only addressed the research context, but also implicitly brought it into use.

Keywords: Block-scheduled lecture; higher online education; school and classroom research; didactics; inquiry learning opportunity

1 Die thematisch-epochalisierte Online-Vorlesung – theoretischer Hintergrund

Im Bestreben, Studierenden eine außerplanmäßige Lehrveranstaltung anzubieten, um ihnen einen unterbrechungsfreien Umstieg vom herkömmlichen Diplomstudium ins Bachelorstudium für das Lehramt zu ermöglichen, wurde an einer österreichischen lehrer:innenbildenden Institution zur Startzeit des Wintersemesters 2021/2022 eine Vorlesung zum Thema „Schul- und Unterrichtsforschung“ ins Leben gerufen. Diese wurde angesichts des kurzen zur Verfügung stehenden Zeitfensters, dem Ziel möglichst hohe Flexibilität zu gewähren und nicht zuletzt der pandemiebedingten Umstände online im Rahmen eines fünftägigen Zeitfensters angeboten. Die so entstandene thematisch-epochalisierte Online-Vorlesung sowie deren postaktional durchgeführte Evaluierung sind Thema des vorliegenden Beitrags, der vom Vorlesungsveranstaltungsleiter selbst verfasst wurde.

1.1 Zur Aktualität von Vorlesungen

Wenngleich Vorlesungen ein Lehrformat repräsentierten, „das relativ eindeutig das Lehren als einen Akt der Vermittlung zum Ausdruck bringt“ (Reinmann, 2020, S. 107) und damit gewissermaßen dem aktuellen Bild von partizipativer und diskursorientierter tertiärer Lehre widerspricht, so werden die Ebenen des Darstellens und Erklärens in hochschulischen Bildungsprozessen dennoch nie gänzlich ausgespart werden können. Nach einer umfassenden Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen dieser Lehrveranstaltungsform kommt Webler (2013, S. 93) jedoch zu dem Schluss, dass Vorlesungen in der hochschulischen Lehre nicht a priori sinnstiftend und effektiv sind. Die Energie wird traditionell allzu oft auf die Perfektionierung der Präsentation verwendet. Dementgegen wäre es jedoch wichtiger, den Aufnahme- und Verarbeitungsprozessen der Studierenden vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Die Vorlesung sollte lt. Webler also nicht ausschließlich als „Lehrveranstaltung“, sondern vielmehr als „Lernveranstaltung“ (ebd.) verstanden werden. In diesem Sinne haben Vorlesungen, die durch gekonnten Einsatz von Medien und partizipativen Methoden kognitiv aktivierend wirken, nach wie vor einen gerechtfertigten Platz im Kanon der verschiedenen Lehrveranstaltungsformate (Renkl, Eitel & Glogger-Frey, 2020).

Gerade in Zeiten der pandemiebedingten Onlinelehre besteht einmal mehr die Chance, das Vorlesungsformat unter Ausschöpfung des Potenzials des digitalen Kosmos zu rehabilitieren.

1.2 Online-Lehre

Lehre im tertiären Bildungssegment digital bzw. digital angereichert anzubieten ist keine Neuerung (Handke, 2020, Schneider & Preckel, 2017). Zur primären Durchführungsform wurde die digitale Hochschullehre freilich erst durch die pandemiebedingten Umstände in der jüngeren Vergangenheit (Crawford et al., 2020; Zawacki-Richter, 2020). Dass digitale Lehre von zufriedenstellender Qualität sein kann, wusste man bereits vor Corona (Schneider & Preckel, 2017, S. 594; Zhao, Lei, Yan, Lai & Tan, 2005). Wie Means, Toyama, Murphy und Baki bereits 2013 aufzeigen konnten, ist im Besonderen der Studienerfolg in der digitalen Lehre mit jenem in der Präsenzlehre vergleichbar. Auch aktuelle Studien kommen zu ähnlichen Resultaten, betonen jedoch, dass die Gefahr der Ausweitung von Ungleichheiten besteht (Chan, Biesta & Allen, 2022, S. 6). Ebenso scheinen das Wohlbefinden, die soziale Komponente des Studierens und gewisse Ebenen des studentischen Diskurses unter dem fehlenden direkten Kontakt der Studierenden in den Veranstaltungen und am Campus zu leiden (Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav & Arora, 2020; Reitinger & Proyer, 2021; Studente, 2021).

Mit all seinen Chancen und Risiken hat spätestens mit den Jahren der jüngsten Pandemie das Online-Format notgedrungen seinen fixen Platz in der tertiären Lehre bekommen. Es ist auch zu erwarten, dass in postpandemischen Zeiten die tertiäre Lehre zu einem nicht unwesentlichen Teil online stattfinden wird (Chan, Bista & Allen, 2022) – und dies nicht nur aus ökonomischen Gründen. In Prozessen der weiteren Implementierung und Etablierung wird jedoch besonderes Augenmerk auf eine Weiterentwicklung online-hochschuldidaktischer Konzepte zu legen sein, damit kontinuierlich Qualität sichergestellt werden kann (ebd., S. 6).

Vorlesungen scheinen sich aus vielerlei plausiblen Gründen besonders für eine digitale Durchführung zu eignen. Die Vortragendenzentrierung dieses Formats (Reinmann, 2020, S. 107) korrespondiert gewissermaßen mit den digitalen Grundmustern des Sendens und Empfangens und lässt sich mit den gängigen Meeting-Plattformen technisch ohne großen Aufwand realisieren. Weiters bietet der digitale Aufenthaltsraum viele Möglichkeiten zur Ertragssicherung des Dargestellten und Erklärten, was eine zeitsynchrone sowie zeitasynchrone Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten erlaubt. Zugleich können digitale Großgruppeninstrumente, wie kollaborative Editoren oder Echtzeit-Partizipationstools, die Aktivierung und unmittelbare Teilhabe möglichst vieler Teilnehmer:innen unterstützen. Und nicht zuletzt spart eine digitale Realisierung verhältnismäßig große Bewegungsaufwände ein – mit Vorlesungen sind in der Regel große Teilnehmer:innengruppen angesprochen – und dürfte daher auch aus einem ökologischen Nachhaltigkeitsgedanken heraus punkten.

1.3 Institutionalisiertes Lernen in Epochen

Epochalisiertes Lernen, verstanden als eine Konzentrierung auf einen abgrenzbaren inhaltlichen Gegenstand über einen bestimmten Zeitraum hinweg, hat seine Wurzeln in den Bildungsstätten der Antike. Der spätere Trend, Unterricht in Schulen in einen parallel angebotenen Fächerkanon aufzusplitten, machte sich erst im 16. Jahrhundert breit (Kamm, 2009, S. 209). Zur Wiederbelebung des Lernens in Epochen über einen Zeitraum von zumindest einer Woche bis hin zu vier Wochen und vereinzelt auch darüber hinaus (ebd.) leisteten reformpädagogische Bewegungen des 20. Jahrhunderts den entscheidenden Beitrag (Kamm, 2000; Stangl, 2021). In Schulen des angloamerikanischen Raums hat sich das Konzept seit den 1990er-Jahren stärker ausgebreitet als im europäischen Raum (ebd.).

Bezieht man den Epochenbegriff auf einzelne Fächer, so ist Lernen an tertiären Institutionen gewissermaßen a priori epochalisiert, da sich Studierende ja für ein Studienfach entscheiden und in diesem nicht nur über Wochen, sondern Jahre hinweg Lerngelegenheiten angeboten bekommen. Aber auch auf Ebene der fachspezifischen Themengebiete ist an Hochschulen und Universitäten epochalisiertes Lernen zumindest implizit verankert, wenngleich der Epochenbegriff selbst hierfür nicht explizit verwendet wird. So entsprechen Lerngelegenheiten, wie z. B. Blockpraktika, thematisch gebundene Intensivwochen oder mehrtägige Exkursionen, dem Hauptprinzip thematisch-epochalisierten Lernens, nämlich der Konzentration auf ein einziges, curricular abgrenzbares inhaltliches Feld, ohne dass der Lernprozess dabei von anderen, parallel ablaufenden Lehrveranstaltungsbezogenen Lernprozessen unterbrochen wird. Solche, von Schulmeister (2014) als „geblockte Module“ („Block Plan“; „One Course at a Time“) bezeichnete Lerngelegenheiten befeuern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Inhalten und ermöglichen zudem eine effektive Einbindung von Phasen des Selbststudiums (vgl. ZEITLast-Projekt; ebd.). Grundsätzlich aber ist es an den tertiären Institutionen trotzdem üblich, Lehrveranstaltungen wöchentlich, zweiwöchig oder maximal in kleineren Blockungen parallel anzubieten, was für die Studierenden ein kontinuierliches „Zappen“ zwischen einzelnen, curricular unterschiedlich definierten Lehrveranstaltungen bedeutet.

1.4 Die thematisch-epochalisierte Online-Vorlesung

Eine gesamte universitäre Vorlesung über einen Zeitraum von zumindest einer Woche und ohne Unterbrechung durch andere Lehrveranstaltungen – also thematisch-epochalisiert – zu konzeptionieren, ist zumindest laut diesbezüglicher Rechercheergebnisse des Verfassers des vorliegenden

Beitrags keine gängige oder gar forschungsgeleitet hinreichend reflektierte Praxis. Die im Folgenden beschriebene und evaluierte Vorlesung hingegen entspricht diesem Format und führt es auf weiterer Merkmalsebene mit dem Konzept digitalisierter Online-Lehre zusammen.

2 Die Vorlesungsveranstaltung „Schul- und Unterrichtsforschung“ – ein Prototyp

Als Online-Vorlesung konzipiert und in thematisch-epochalisierter Form im Zuge von fünf aufeinanderfolgenden Studientagen umgesetzt verfolgte die Lehrveranstaltung „Schul- und Unterrichtsforschung“ (Bachelorstudium; Lehramtsausbildung) das Ziel, die Entwicklung basaler Kompetenzen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis zu unterstützen. Eine an diese epochalisierte Lerngelegenheit anschließende selbstregulierte Studienphase diente der Vorbereitung auf das Assessment dieser Kompetenzen, welches den Studierenden in Form einer digitalen Open-Book-Prüfung angeboten wurde. Die genaue Darstellung dieser hier grob skizzierten Lehrveranstaltungsarchitektur erfolgt in den nun folgenden Abschnitten.

2.1 Struktur und Inhalt der Vorlesungsveranstaltung

Die Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ ist den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen zuzuordnen. Wie bereits erwähnt adressierte diese zur Startzeit des Wintersemesters 2021/2022 (im veranstaltungsfreien Vormonat September) durchgeführte Vorlesung Lehramtsstudierende (insgesamt 140 registrierte Personen), die vom Diplomstudium der österreichischen früheren Lehramtsausbildung ins aktuelle Bachelorstudium der „PädagogInnenbildung NEU“ (QSR, 2014) umgestiegen sind. Dem diesbezüglichen Curriculum (Universität Wien, 2022) ist im Konkreten zu entnehmen, dass sich Studierende in dem betreffenden Studienmodul mit Erfahrungs- und Reflexionsprozessen auseinandersetzen sollen und dabei lernen, konkrete Fragestellungen für die Umsetzung von Forschungsmethoden zu identifizieren, um daraus realisierbare Forschungsprojekte zu konzipieren. Die Vorlesung war mit 4 ECTS dotiert. Wie bei Vorlesungen üblich bestand für die Studierenden keine Anwesenheitspflicht.

Die Onlinekonzeption verfolgte das Ziel, innerhalb der Lernepoche (5 Tage) zeitsynchrone Onlineeinheiten (Vorlesungsblöcke) mit betreuten zeitsynchronen Selbststudiumsphasen in einem ausgewogenen Verhältnis zu kombinieren. Im Anschluss an die Lernepoche hatten die Studierenden zudem ein umfangreiches Zeitfenster, um die Inhalte selbstbestimmt zu festigen (siehe dazu Kapitel 2.3). Um den im Curriculum angeführten praktischen und individualisierten Bezug zu ermöglichen, wurden zudem bereits während der Lernepoche zeitasynchron bearbeitbare Aufgabenstellungen zur freiwilligen Erledigung angeboten. Die konkrete Schachtelung der hier skizzierten Lerngelegenheiten innerhalb der Lernepoche kann der Abbildung 1 entnommen werden.

Die fünf zeitsynchron angebotenen Vorlesungsblöcke beinhalteten in sich geschlossene Teilbereiche des Vorlesungsthemas (siehe Tab. 1). Zu jedem inhaltlichen Teilbereich wurde den Studierenden neben den in den Vorlesungsblöcken verwendeten Präsentationsfolien auch die schwerpunktmäßig behandelten Referenzpublikationen über einen veranstaltungsbegleitenden Moodle-Kurs zur Verfügung gestellt. Weiters wurden inhaltlich zentrale Vortragsphasen vom Veranstaltungsleiter per Audiostream aufgezeichnet und den Studierenden im Anschluss an die Vorlesungsblöcke als Podcast (mp3-Format) aufbereitet. Dieses Audiomaterial wurde schließlich in den Moodle-Kurs integriert.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:00-9:30h	Vorlesungsblock I (zeitsynchron) Medium: ZOOM	Freiwillige Bearbeitung von Aufgabenstellungen (zeit-asynchron)	Vorlesungsblock III (zeitsynchron) Medium: ZOOM	Freiwillige Bearbeitung von Aufgabenstellungen (zeit-asynchron)	Vorlesungsblock V (zeitsynchron) Medium: ZOOM
9:30-12:00h mit freier Pausen- einteilung	Selbststudium (angeleitet und betreut; zeitsynchron mit freier Pausen- einteilung)		Selbststudium (angeleitet und betreut; zeitsynchron mit freier Pausen- einteilung)		Selbststudium (angeleitet und betreut; zeitsynchron mit freier Pausen- einteilung)
12:00-13:30h	Vorlesungsblock II (zeitsynchron) Medium: ZOOM		Vorlesungsblock VI (zeitsynchron) Medium: ZOOM		Wochenresümee Info zur Prüfung (zeitsynchron) Medium: ZOOM Ende 13:00h
13:30-16:00h mit freier Pausen- einteilung	Selbststudium (angeleitet und betreut; zeitsynchron mit freier Pausen- einteilung)		Selbststudium (angeleitet und betreut; zeitsynchron mit freier Pausen- einteilung)		
16:00-16:30h	Tagesresümee (zeitsynchron) Medium: ZOOM Ende 16:30h		Tagesresümee (zeitsynchron) Medium: ZOOM Ende 16:30h		

Abbildung 1: Thematisch-epochalisierte Struktur der Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“

Tabelle 1: Vorlesungsblöcke und -inhalte (zeitsynchrones Angebot)

Vorlesungsblöcke	Kurzbeschreibung	Literatur
Vorlesungsblock I (erster Studientag)	Schulen und Lehrer:innen forschen – Warum?	Semper, Mende & Berkemeyer (2017); Schratz (2020); Feichter (2015)
Vorlesungsblock II (erster Studientag)	Schul- und Unterrichtsforschung konkret – Beispiele aus der Praxis	Drinck (2013); Weinberger (2013)
Vorlesungsblock III (dritter Studientag)	Reflexive Grundhaltung und Forschender Habitus als notwendige, aber nicht hinrei- chende Disposition für erfolgreiches Lehrer:in- nenhandeln	Reitinger (2013; 2014); Altrichter, Posch & Spann (2018)
Vorlesungsblock IV (dritter Studientag)	Aktionsforschung – Wie Lehrer:innen durch forschendes Lernen aus ihrem Unterricht lernen können	Altrichter & Reitinger (2019); Altrichter, Posch & Spann (2018)
Vorlesungsblock V (fünfter Studientag)	Wie Lehrer:innen erfolgreich Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung betreiben können	Altrichter, Moosbrugger & Zuber (2016); Reitinger & Oyrer (2020)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, fand im Anschluss an jeden einzelnen Vorlesungsblock eine zeitsynchrone Selbststudiumsphase statt. Diese Phase diente der unmittelbaren Vertiefung der behandelten Inhalte durch ein selbstbestimmtes Studium der jeweiligen Referenzliteratur. Während dieser Arbeitsphase stand der Lehrveranstaltungsleiter auf mehreren digitalen Kanälen (kollaboratives Online-Pad, Mail, ZOOM-Chat) zum individuellen inhaltlichen Austausch sowie zur Klärung von Unklarheiten zur Verfügung.

Die einzelnen Vorlesungsblöcke wurden jeweils mit einem Zeitfenster von 90 min. angesetzt. Die Selbststudiumsphasen wurden mit 150 min. geplant. Da diese Zeitspannen lediglich als flexible Richtwerte verstanden wurden, war es möglich die Vorlesungsblöcke über die 90 min. hinauslaufen zu lassen. Dieser Fall trat in vier der fünf Vorlesungsblöcke (10, 25, 28 bzw. 40 min. Überzug) auch tatsächlich ein, weil entweder rege und ausgedehnter als vermutet diskutiert wurde oder noch Zeit nötig war, um die ins Auge gefassten Inhalte unter Berücksichtigung von Studierendenfragen hinreichend darstellen und erklären zu können.

Vorlesungsblöcke und Selbststudiumsphasen fanden an drei Tagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) statt. Diese Tage schlossen jeweils mit einem Resümee-Meeting. Dieses diente der Reflexion und Zusammenfassung des Studientages sowie der Aufarbeitung offen gebliebener Fragen zu den bearbeiteten Inhalten.

Die an zwei Tagen zur freiwilligen und betreuten Bearbeitung angebotenen Aufgabenstellungen (Dienstag und Donnerstag) hatten jeweils einen direkten inhaltlichen Bezug zu den zeitsynchron angebotenen Vorlesungsblöcken. Die von den Studierenden erarbeiteten individuellen Ergebnisse zu den einzelnen Aufgabenstellungen konnten im Laufe dieser beiden Studientage beim Veranstaltungsleiter zeitflexibel eingereicht werden, um ein Feedback zu erhalten. Dieses Zusatzangebot, welches den Studierenden den Transfer des Gelernten in die forschend-reflexive schulische Praxis erleichtern sollte, ist in Tabelle 2 inhaltlich näher beschrieben.

Tabelle 2: Aufgabenstellungen zur freiwilligen Bearbeitung (zeitasynchrones Angebot)

Aufgabenstellungen	Kurzbeschreibung	Inhaltlicher Bezug
Aufgabenstellung I (zweiter Studientag)	Die Studierenden waren im Rahmen der Aufgabenstellung I aufgefordert, im Internet (z. B. anhand von Literaturdatenbanken) Beispiele für Forschungsberichte aus der Schul- und Unterrichtsforschung zu recherchieren und diese den in den prüfungsrelevanten Texten aufzufindenden Kategorien zuzuordnen.	Vorlesungsblock I
Aufgabenstellung II (zweiter Studientag)	Anhand eines nicht prüfungsrelevanten Studientextes konnten sich die Studierenden genauer über eine schulische Intervention (forschende Lerngelegenheit) informieren, die im Kontext eines im Vorlesungsblock II besprochenen Forschungsprojektes quasi-experimentell untersucht worden ist. Daraufhin wurden die Studierenden angeregt, sich selbst über Lerngelegenheiten aus dem eigenen Unterricht Gedanken zu machen, die man gegebenenfalls einer quasi-experimentellen Untersuchung zuführen könnte. Dabei sollten die Studierenden Entscheidungen hinsichtlich Forschungsdesign und Datenerhebungsmethode treffen.	Vorlesungsblock II
Aufgabenstellung III (vierter Studientag)	Im Vorlesungsblock III wurde den Studierenden u. a. ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt und dabei veranschaulicht, an welchen Stellen und auf welchen Ebenen dabei forschend-kritische Reflexion eine Rolle gespielt hat. Dieses Beispiel war inhaltlich der klimasensiblen Bildung für Nachhaltigkeit zuzuordnen. Im Rahmen der Aufgabenstellung III waren die Studierenden herausgefordert, selbst ein Unterrichtsbeispiel für nachhaltigkeitsorientierte Bildung zu entwerfen. Dabei gingen sie der Frage nach, welche Rolle in diesem fiktiven Unterrichtsbeispiel eine forschend-kritische Reflexion spielen könnte.	Vorlesungsblock III

(Fortsetzung Tabelle 2)

Aufgabenstellungen	Kurzbeschreibung	Inhaltlicher Bezug
Aufgabenstellung IV (vierter Studientag)	Die Studierenden setzten sich im Rahmen der Aufgabenstellung IV mit einer praxisnahen Handreichung zur Aktionsforschung auseinander. Dabei gingen sie auf die Fragen ein, welche Informationen und Materialien aus dieser Handreichung für die eigene Unterrichtsorganisation als hilfreich erscheinen und inwiefern Aktionsforschung im eigenen zukünftigen Unterricht konkret zur Anwendung kommen könnte.	Vorlesungsblock IV

2.2 Prüfungsformat

Die beschriebene Vorlesung war mit der positiven Absolvierung einer Prüfung abzuschließen. Im Anschluss an die fünftägige Studienepoche hatten die Studierenden ein Zeitfenster zur Verfügung, um sich auf diese Prüfung selbstorganisiert vorzubereiten. Insgesamt standen vier Prüfungstermine zur Verfügung, wobei der erste Termin 2 Wochen und der vierte Termin 13 Wochen nach der Studienepoche angesetzt war. Die selbstorganisierte Prüfungsvorbereitungsphase erstreckte sich in die reguläre Studienphase des Wintersemesters hinein und war daher nicht mehr als Teil der epochalisierten Vorlesungsphase zu verstehen, da während dieser Zeitspanne bereits andere Lehrveranstaltungen stattfanden.

Die Online-Prüfung wurde als Open-Book Single-Choice True-False-Format konzipiert (Stiglbauer & Zuber, 2019). Studierende mussten im Zuge der Prüfungsablegung 24 vorgegebene, unterschiedlich komplexe Aussagen auf ihre Theorie- und Evidenzkonformität hin prüfen. Als Referenzgrundlage für die Einschätzungen mussten die Studierenden die thematisierte und zur Verfügung gestellte Vorlesungsliteratur, die präsentierten Folien und die mitgeschnittenen Podcasts verwenden. Für ein korrektes Rating wurde jeweils ein Punkt vergeben. Somit konnten im Zuge der Online-Prüfung maximal 24 Punkte erreicht werden. Für nicht getätigte Ratings wurden keine Punkte vergeben. Inkorrekte Ratings wurden im Zuge des Scorings mit einem Abzugspunkt vermerkt. Etwaigen Täuschungsversuchen sollte ein straff angesetztes Bearbeitungszeitfenster (60 min.) entgegenwirken. Die Beurteilung erfolgte mittels der im Curriculum vorgesehenen Ziffernnoten (22–24 Punkte: „Sehr gut“; 19–21 Punkte: „Gut“; 16–18 Punkte: „Befriedigend“; 13–15 Punkte: „Genügend“; 0–14 Punkte: „Nicht genügend“).¹

2.3 Forschung als Inhalt und didaktisches Grundprinzip der Vorlesungsveranstaltung

Hochschullehre bedeutet, „Teilhabeoptionen zu eröffnen, durch die Wissenschaft als spezifische Praxis nicht nur eingeübt, sondern auch ausgeübt werden kann.“ (Hummel 2020, S. 2) Mit spezifischem Blick auf forschendes Lernen im Kontext von Hochschullehre gibt es aus Richtung der unterschiedlichsten diesbezüglichen Ansätze (Huber, 2014) ähnliche Argumente, die besagen, dass forschendes Handeln nicht nur dargestellt und erklärt, sondern auch diskutiert und schließlich lernendenseitig „erlebt“ werden sollte (siehe auch Healey & Jenkins, 2009, S. 7). Mit Blick auf Lehrveranstaltungen, die sich im Besonderen mit Forschungsinhalten auseinandersetzen, stellt sich daher umso deutlicher die Frage, inwieweit innerhalb dieser Lerngelegenheiten Forschung nicht nur vermittelt, sondern zudem auch unmittelbar erfahrbar gemacht wird. Ein Erfahren von Forschung kann dabei auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Betrachtet man beispielsweise Kriterien forschender Lerngelegenheiten, die entsprechend der *Theory of Inquiry Learning Arrangements* (TILA; Reitingger, 2013, 2016; Reitingger, Schude, Cihlars & Bosse, 2021) als a) erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, b) authentisches Explorieren, c) kritischer Diskurs und d) konklusionsbasierter Transfer festge-

¹ Der Diskurs um die Fragwürdigkeit der Zensurgebung ist allgemein bekannt (Brookhart et al., 2016) und es stellt sich die Frage, wie zweckmäßig diese Beurteilungspraxis innerhalb einer Lehrveranstaltung mit Fokus auf komplexe professionelle forschungs- und reflexionsbezogene Kompetenzen tatsächlich ist. Im Curriculum der thematisierten Lehrveranstaltung ist eine Ziffernzensur allenfalls vorgesehen, wobei eine kritische Prüfung dieser Beurteilungspraxis sicherlich angemessen ist. Dies sollte jedoch im Kontext einer anderen Abhandlung geschehen, um den Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht zu sprengen.

macht werden können, so wären genau dies mögliche Ebenen, durch die Forschung in Lehrveranstaltungen für die Studierenden zur persönlichen Angelegenheit werden kann.

Für Vorlesungen, welche die Merkmale der Lehrenden- und Darstellungsorientierung nicht gänzlich ablegen können und auch nicht sollen, scheint dieser Anspruch eine enorme Herausforderung zu sein. Gleichzeitig sollte dieser Anspruch im Rahmen der Umsetzung und Evaluierung von Vorlesungen nicht kategorisch ausgeschlossen werden, da in vielerlei Hinsicht wohl auch großformatige Lehrveranstaltungen Möglichkeiten eröffnen, die der Entfaltung der besagten Kriterien dienlich sein können.

Mit Blick auf die Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ war es dem Veranstaltungsleiter ein Anliegen, die Entfaltung von Kriterien forschenden Lernens bewusst zu unterstützen. Die Frage, ob dies tatsächlich gelungen ist, konnte im Rahmen der folgend dargestellten Evaluierung mitberücksichtigt und aufgeklärt werden.

3 Evaluierung

Die Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ ist durch eine doppelte Charakteristik gekennzeichnet, die sich einerseits durch das Format der thematischen Epochalisierung und andererseits durch das Merkmal der digitalen Umsetzung (online) festmachen lässt. Im Rahmen einer Beforschung der Lehrveranstaltung Kausalbezüge zwischen diesen Charakteristika und den Einschätzungen der Lernerfahrung durch die Studierenden ableiten zu wollen, würde einer quasi-experimentellen Kontrolle der beiden Merkmale bedürfen und daher ein Mehrgruppen-Forschungsdesign voraussetzen. Dies ist jedoch nicht Ziel der im Folgenden dokumentierten Untersuchung, die mehr oder weniger als differenzierte Evaluierung der angebotenen prototypischen Vorlesung zu verstehen ist.

3.1 Fragestellungen

Im Rahmen der Evaluierung der Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ standen folgende Fragestellungen in Vordergrund:

- Inwiefern ist es im Rahmen dieser nicht anwesenheitspflichtigen Vorlesung gelungen, dass Studierende partizipieren?
- Welche Qualität und Zweckmäßigkeit schreiben die teilnehmenden Studierenden der Vorlesung zu?
- Inwiefern repräsentiert die Vorlesung ein gelungenes Beispiel für eine Lerngelegenheit im Sinne forschenden Lernens?
- Wie schätzen die Studierenden das gewählte Prüfungsformat ein?

3.2 Design und Erhebungsinstrument

Die Datenerhebung wurde auf Basis eines einmalig auszufüllenden Online-Fragebogens durchgeführt, der von den Studierenden im Anschluss an einen der vier Prüfungstermine freiwillig ausgefüllt werden konnte. Technisch wurde die Online-Umfrage über das Moodle-Modul „Feedback“ (MoodleDocs, 2021) realisiert. Informationen zum Partizipationsgrad, zur Qualität und Zweckmäßigkeit bzw. zur Einschätzung des Prüfungsformates wurden über selbst entworfene Items erhoben (siehe dazu Abb. 2 und 3 sowie Tab. 3). Inwiefern die Vorlesung ein gelungenes Beispiel für forschendes Lernen war, wurde mittels eines standardisierten Inventars erfasst. Dabei handelte es sich um die deutschsprachige Version des *Criteria of Inquiry Learning Inventory* (CILI-D; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020; Reitinger, 2016), welches aus zwölf Selbsteinschätzungselementen besteht und insgesamt vier Kriterien forschender Lerngelegenheiten postaktional zu messen vermag. Bei diesen Kriterien handelt es sich um a) das erfahrungsbasierte Hypothesieren, b) das authentische Explorieren, c) den kritischen Diskurs und d) den konklusionsbasierten Transfer, die im Kontext der *Theory of Inquiry Learning Arrangements* (TILA; Reitinger, 2013) als zentrale Merkmale for-

schenden Lernens beschrieben werden. Von den zwölf Items der Gesamtbatterie bilden jeweils drei Items eines der vier Kriterien forschender Lerngelegenheiten ab.

Die statistische Auswertung beschränkt sich weitgehend auf Deskriptivanalysen (Field, 2009, S. 18–30). Homogene Itemgruppen (z. B. die Itembündel zu den einzelnen Kriterien forschenden Lernens) werden durch Ermittlung eines Werts für Cronbachs α auf ihre interne Konsistenz hin überprüft (Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 130–134). Zusätzlich erfolgt zur Frage nach der Entfaltung forschenden Lernens ein inferenzstatistischer Vergleich mit Referenzwerten (One-Sample- t -Tests; Kulas, Garcia Prieto Palacios Roji & Smith, 2021, S. 80–84) aus der Skalenentwicklungstudie des CILI-D. Sämtliche Berechnungen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics Version 27 (IBM, 2022) durchgeführt.

3.3 Ergebnisse

Von den 140 registrierten Vorlesungsteilnehmenden traten 92 zur Prüfung an. Gründe für ausbleibende Prüfungsantritte trotz Anmeldung zur Vorlesung wurden nicht evaluiert und sind demnach nicht bekannt. Von den angetretenen Studierenden nahmen im Anschluss an die Prüfung insgesamt 45 Personen an der Evaluierungsumfrage online via Moodle teil. Dies entspricht einer Umfragepartizipation von beachtlichen 48 Prozent. Das Durchschnittsalter der Vorlesungsteilnehmer:innen betrug 34,87 Jahre ($SD = 6,576$). Dieser Wert ist im Vergleich zum durchschnittlichen Studierendenalter in Österreich (26,7 Jahre; derStandard.at, 2018) ziemlich hoch. Dies ist darauf zurückzuführen, dass etliche der Vorlesungsteilnehmer:innen bereits vor längerer Zeit das Diplomstudium für Lehramt besucht haben und schließlich über die positive Absolvierung dieser Lehrveranstaltung eine letzte Möglichkeit zur Zulassung ins aktuelle Bachelorstudium für Lehramt geboten bekamen.

Partizipationsgrad

Wie bereits erwähnt, war für diese Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ keine Anwesenheitspflicht vorgesehen. Dennoch gaben 19 Personen (42,2 % der 45 Evaluierungsteilnehmenden) an, an jedem zeitsynchron angebotenen Vorlesungsblock aktiv teilgenommen zu haben. Vier Personen (8,9 %) nahmen an vier Blöcken teil und jeweils acht Personen (17,8 %) an drei bzw. zwei Blöcken. Nur zwei Personen (4,4 %) teilten mit, an lediglich einem Vorlesungsblock aktiv beteiligt gewesen zu sein. Vier Personen (8,9 %) verzichteten gänzlich auf die zeitsynchrone Teilnahme an den Vorlesungsblöcken. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von $M = 3,4$ ($SD = 1,684$) an besuchten Blöcken von insgesamt fünf angebotenen. Das entspricht für die 45 an der Evaluierung teilgenommenen Studierenden einer Anwesenheitsquote von 68 Prozent.

Die Teilnahmequote an den zur freiwilligen Bearbeitung angebotenen vier Aufgabenstellungen am zweiten und vierten Tag der Vorlesungsepoche fiel im Vergleich zu den Vorlesungsblöcken geringer aus. Nur vier Personen (8,9 % der 45 Evaluierungsteilnehmenden) bearbeiteten alle vier angebotenen Aufgabenstellungen. Drei Personen (6,7 %) erledigten drei Aufgabenstellungen, acht Personen (17,8 %) zwei Aufgabenstellungen. Zumindest zehn Personen (22,2 %) widmeten sich einem Angebot. Mit 19 Personen unterließ annähernd die Hälfte der evaluierungsteilnehmenden Studierenden (42,2 %) gänzlich eine Auseinandersetzung mit den freiwilligen Aufgabenstellungen. Entsprechend dieser Verteilung widmeten sich die Studierenden im Schnitt lediglich einem einzigen Zusatzangebot ($M = 1,16$; $SD = 1,311$; Bearbeitungsquote entspricht 29 %).

Die mit vier ECTS dotierte Vorlesung geht von einem zeitlichen Arbeitsaufwand seitens der Studierenden von 100 Arbeitsstunden aus. Aus der Befragung der Studierenden ging hervor, dass der durchschnittliche Arbeitsaufwand pro studierende Person deutlich unter diesem Richtwert lag, und zwar bei 74,18 Stunden ($SD = 30,354$). Dies entspricht einem Realwert von in etwa drei ECTS.

Positiv ist zu vermerken, dass die Studierenden die Lehrveranstaltung „Schul- und Unterrichtsforschung“ insgesamt ziemlich deutlich als partizipative Lerngelegenheit einschätzten. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, bewertete die Hälfte der 45 evaluationsteilnehmenden Studierenden (23 Personen; 51,1 %) das im Fragebogen enthaltene Single-Item „Im Rahmen dieser Vorlesung gab es viele Möglichkeiten, als Student:in zu partizipieren.“ als voll zutreffend. Die Auswertung dieses Items

ergab auf der Ausprägungsskala von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „trifft voll zu“ (5) einen beachtlichen Mittelwert von $M = 4,45$ ($SD = 0,627$).

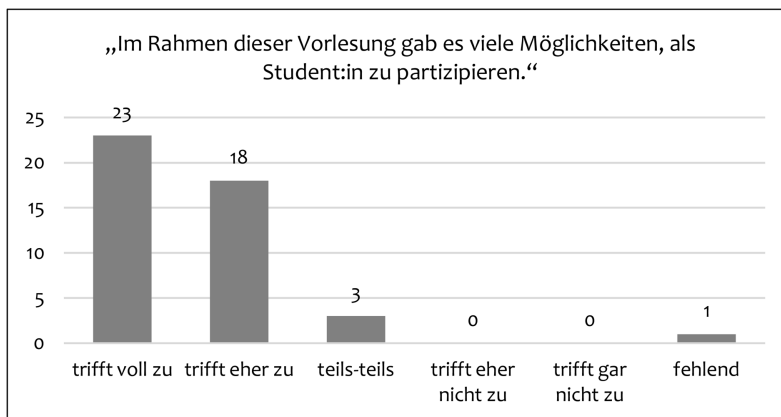


Abbildung 2: Einschätzung der Möglichkeiten zur Partizipation

Qualität und Zweckmäßigkeit

Inwiefern Lernprozesse der Studierenden innerhalb der epochalisierten Vorlesung eine zweckmäßige und qualitativ hochwertige Unterstützung erfuhren, wurde durch Anwendung der in Tabelle 3 angeführten Item-Batterie festgestellt.

Tabelle 3: Einschätzungen zur Qualität und Zweckmäßigkeit der Lehrveranstaltung

Item	M	SD
Die Form der Dokumentation der Vorlesung (Moodle-Kurs, Podcasts, zeitasynchron zur Verfügung gestellte Information, ...) unterstützte meinen Lernprozess.	4,69	0,733
Die online-methodische Gestaltung der Vorlesung diente der Erreichung der Ziele dieser Veranstaltung.	4,67	0,564
Ich nahm diese Vorlesung als gelungenes Beispiel für qualitätsvolle Online-Lehre wahr.	4,67	0,674
Die Vorlesung in Form von thematisch-epochalisierter Lehre anzubieten halte ich für zweckmäßig.	4,50	0,876

Anmerkung: Anwendung einer 5-stufigen Skala (1: „trifft gar nicht zu“; 2: „trifft eher nicht zu“; 3: „teils-teils“; 4: „trifft eher zu“; 5: „trifft voll zu“)

Im Schnitt befinden sich sämtliche Mittelwerte zu den einzelnen Items zwischen den beiden höchsten Skalenausprägungen („trifft eher zu“ bis „trifft voll zu“). Eine aus den vier Einzelitems berechnete gemittelte Gesamtskala, die sich durch die inhaltliche Nähe der Items sowie einen akzeptablen statistischen Wert für die interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,70$) rechtfertigen lässt, ergibt einen Gesamtmittelwert von $M = 4,63$ ($SD = 0,521$). Diese statistischen Daten legen kurzgefasst die erfreuliche Erkenntnis nahe, dass Studierende Zuschreibungen der qualitätsvollen Umsetzung und Zweckmäßigkeit dieser Online-Lehrveranstaltung als eher zutreffend bis voll zutreffend einschätzen.

Entfaltungsgrad von Kriterien einer forschenden Lerngelegenheit

Die mittels der deutschsprachigen Version des *Criteria of Inquiry Learning Inventory* (CILI-D; Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020; Reitinger, 2016) festgestellten Werte für die Ausprägung der vier Kriterien forschenden Lernens a) erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, b) authentisches Explorieren, c) kritischer Diskurs und d) konklusionsbasierter Transfer sind in Tabelle 4 aufgelistet.

Tabelle 4: Einschätzungen zur Qualität und Zweckmäßigkeit der Lehrveranstaltung

Kriterium (Merkmale forschenden Lernens)	Cronbachs α	M	SD
Erfahrungsbasiertes Hypothesieren (<i>erhy</i>) (3 Einzelitems; Beispielitem: „Diese Vorlesung brachte mich dazu, Vermutungen über mögliche Lösungen anzustellen.“)	0,89	5,31	1,203
Authentisches Explorieren (<i>auex</i>) (3 Einzelitems; Beispielitem: „Durch Erforschen erlangte ich spannende Erkenntnisse über das Thema.“)	0,83	5,13	1,337
Kritischer Diskurs (<i>krdi</i>) (3 Einzelitems; Beispielitem: „Diese Vorlesung hatte viele sinnvolle Diskussionen beinhaltet.“)	0,80	4,91	1,408
Konklusionsbasierter Transfer (<i>kotr</i>) (3 Einzelitems; Beispielitem: „Ich habe viele Ideen für sinnvolle Dinge, die ich mit den neuen Erkenntnissen machen kann.“)	0,84	5,29	1,26

Anmerkung: Anwendung einer 7-stufigen Skala (1: „stimmt gar nicht“; 2; 3; 4: „stimmt teilweise“; 5; 6; 7: „stimmt völlig“).

Zur Einschätzung der in Tabelle 4 angeführten Ausprägungen (Mittelwerte *M*) liegt ein Vergleich mit Referenzwerten nahe, die durchschnittliche Ausprägungen für tertiäre Lehre bzw. Lehrer:innenbildung repräsentieren. Solche Referenzwerte wurden im Rahmen der CILI-D-Skalenentwicklungstudie generiert (Reitinger et al., 2020, S. 242) und stehen seither für Anwendungsstudien zur Verfügung. Vergleicht man diese Referenzwerte (*erhy*: $M = 4,58$; *auex*: $M = 4,18$; *krdi*: $M = 4,41$; *kotr*: $M = 4,41$) anhand von One-Sample-*t*-Tests mit den im Zuge der Evaluationsstudie ermittelten Werten (siehe Tab. 4), so ergeben sich vier signifikante Mittelwertunterschiede.² Die Mittelwertdifferenz von $\Delta M = 0,73$ für das Kriterium *erhy* ist mit $t(44) = 4,057$; $p < 0,001$ höchst signifikant (Cohens $d = 0,605$). Ebenso gilt dies für die Mittelwertdifferenz von $\Delta M = 0,95$ für *auex* mit $t(43) = 4,724$; $p < 0,001$ (Cohens $d = 0,712$). Mit $p < 0,05$ und $t(44) = 2,370$ ist der Unterschied beim Kriterium *krdi* ($\Delta M = 0,50$) zumindest signifikant (Cohens $d = 0,353$). Für *kotr* kann mit $t(42) = 4,618$; $p < 0,001$ wiederum ein höchst signifikanter Mittelwertunterschied ($\Delta M = 0,88$) festgestellt werden (Cohens $d = 0,704$). Dies bedeutet insgesamt, dass im Rahmen der Vorlesung alle vier evaluierten Merkmale forschenden Lernens nennenswert höher zur Entfaltung gekommen sind, als dies im Allgemeinen der Fall ist.

Einschätzung des Prüfungsformats

Die Open-Book Single-Choice True-False Vorlesungsprüfung, welche von 92 Studierenden an insgesamt vier optionalen Terminen absolviert wurde, lieferte mit der Verteilung von 12 „Sehr gut“ (22–24 Punkte), 24 „Gut“ (19–21 Punkte), 29 „Befriedigend“ (16–18 Punkte), 16 „Genügend“ (13–15 Punkte) und 11 „Nicht genügend“ (0–14 Punkte) eine zufriedenstellende Leistungs- bzw. Erfolgsquote. Das Format selbst wurde von den Studierenden ebenfalls als durchweg gangbar eingeschätzt, was aus der in Tabelle 4 veranschaulichten Verteilung der Ratings des diesbezüglichen Items („Die Vorlesungsprüfung im Open-Book Single-Choice True-False Format anzubieten halte ich für zweckmäßig.“) hervorgeht.

² Die ermittelten Verteilungen der Kriterien entsprechen laut Einschätzung der diesbezüglichen Histogramme einer Normalverteilung. Die Kriterien *erhy*, *auex* und *krdi* hielten zudem der Normalverteilungsprüfung durch einen Kolmogorov-Smirnov-Test (Field, 2009, S. 145–148) stand. Dieser Normalverteilungstest soll die Anwendung eines inferenzstatistischen Verfahrens (One-Sample-*t*-Test) legitimieren, da diese in der Regel einen normalverteilten Sampedatensatz voraussetzen (ebd., S. 326).

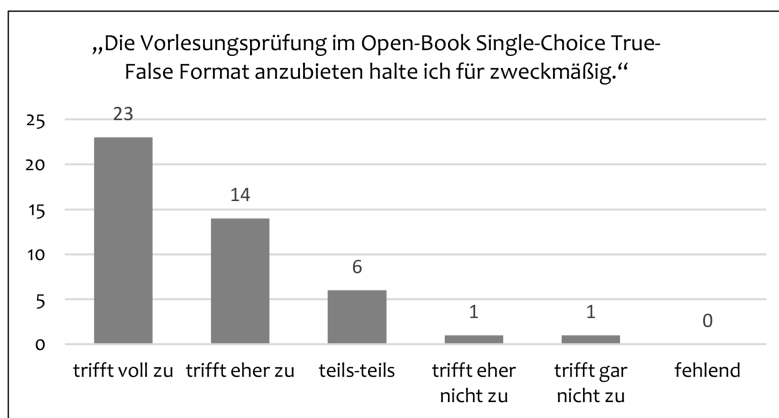


Abbildung 3: Einschätzung der Zweckmäßigkeit des Prüfungsformats

4 Diskussion und Ausblick

Obwohl die Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ nicht mit einer Anwesenheitspflicht verbunden war und auch die Teilnehmer:innenzahl einem Vielfachen von typischen Kursgrößen entsprach, war die Teilhaberate an den zeitsynchron stattfindenden Angeboten sehr hoch. Weniger genutzt wurde hingegen die zeitasynchron angebotene betreute Bearbeitung von spezifischen Aufgabenstellungen. Zur Wahrnehmung des Angebots an unmittelbarem Feedback durch die veranstaltungsleitende Person existieren leider keine exakten Daten. Rekonstruierend kann hierzu aber zumindest behauptet werden, dass dieses Angebot nur in Einzelfällen genutzt wurde. Um zu klären, wo genau die Gründe für dieses differenzierte Teilhabeverhalten lagen (z. B. in der für epochalisierte Lehrveranstaltungen typischen Komprimierung, in der strukturellen Ausgestaltung, im Online-Format, im Inhalt der Aufgabenstellungen, in der Kombination mehrerer Rahmenfaktoren ...), bedarf es aber weiterer Untersuchungen. Allgemein vermerkten die Studierenden, dass sie im Rahmen der Veranstaltung prinzipiell viele Möglichkeiten der Partizipation wahrgenommen haben. Somit kann angenommen werden, dass die Vorlesung im vorgestellten „mehr-faktoriellen“ Format unter Beachtung dessen, dass keine Anwesenheitspflicht bestand, dem hochschuldidaktischen Prinzip der Studierendenpartizipation gerecht geworden ist.

Weiters schätzten die Studierenden Qualität und Zweckmäßigkeit der Veranstaltung sehr hoch ein, was allenfalls dazu motivieren kann, dieses Format – zu gleichen, ähnlichen oder auch ganz anderen Inhalten – zu replizieren.

Nennenswert erscheint, dass es den Evaluierungsergebnissen zufolge im Zuge der Vorlesung gelungen ist, forschendes Lernen zur Entfaltung zu bringen. Die *Theory of Inquiry Learning Arrangements* (TILA; Reitinger, 2013) geht davon aus, dass eine Entfaltung von Merkmalen forschenden Lernens nicht an bestimmte Settings, Gruppengrößen oder Artikulationsschemata von Lehre gebunden ist, sondern primär in allen Lerngelegenheiten mehr oder weniger forciert werden kann. Laut dieser Theorie können Lehrveranstaltungsleiter:innen eine solche Merkmalsentfaltung maßgeblich mitgestalten, indem sie die Entfaltung der Kriterien forschenden Lernens im Lehrorganisationsprozess als „Metaintention“ (Reitinger, 2013, S. 116) im Auge behalten. Mit der vorliegenden Evaluation konnte diese theoretische Konzeption forschenden Lernens verifiziert werden. Gleichzeitig muss diese Einschätzung aber auch wieder relativiert werden. Die teils geringe aktive Teilnahme der Studierenden an den Lernangeboten innerhalb der Lernepoche gibt hierzu Anlass und motiviert darüber nachzudenken, wie die aktive Teilhabe bei zukünftigen Lehrveranstaltungsangeboten dieser Art erhöht werden kann. Eine Möglichkeit wäre u. U. ein Wiederaufgreifen der in den Phasen des Selbststudiums erarbeiteten Lernergebnisse der Studierenden. Eine solche Maßnahme würde zudem Feedbackmöglichkeiten bieten und womöglich auch Tiefenverarbeitungsprozesse ankurbeln. Beides ist grundsätzlich auch für Vorlesungen wichtig, oft aber nur schwer realisierbar (Enders, 2022, S. 37).

Laut Evaluierungsergebnis wird das im Zuge der Vorlesungsabsolvierung herangezogene Prüfungsformat von den Studierenden als gangbar eingeschätzt. Die Scheiterquote von 12,0 Prozent (11 von 92 Studierenden) ist mit Blick auf Vorlesungen keineswegs überdurchschnittlich. Dennoch ist es sinnvoll zu reflektieren, mit welchen Maßnahmen die Quote bei gleichbleibendem Lernzuwachs zukünftig verringert werden könnte. Möglicherweise könnte eine Weiterentwicklung der freiwilligen Aufgabenstellungen, die am zweiten und vierten Tag der Studienepoche angeboten wurden, sowie die Motivierung zur verstärkten Wahrnehmung des Beratungsangebotes dazu führen, dass komplexe Sachverhalte von noch mehr Studierenden nachhaltig internalisiert werden können. Womöglich wäre auch eine Ausdehnung des Epochenzeitfensters dienlich (Metzger & Vollmer, 2017; Schulmeister, 2014).

Eine Ebene, die im Rahmen weiterer thematisch-epochalisierter Lehrveranstaltungen beachtet werden sollte, ist die von den Studierenden investierte Arbeitszeit, die im vorgestellten Vorlesungsprototyp deutlich unter dem curricular vorgesehenen Umfang lag. Zusätzliche attraktive Bearbeitungsangebote oder die bereits erwähnte Motivierung zur intensiveren Inanspruchnahme des Beratungsangebotes könnten der Einbringung einer angemessenen Workload seitens der Studierenden dienlich sein.

Die ersten evaluativen Ergebnisse zur behandelten Vorlesung „Schul- und Unterrichtsforschung“ motivieren zu einer weiteren kritisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit thematisch-epochalisierten Online-Lehrveranstaltungsformaten. Neben der Implementierung weiterer solcher Prototypen könnten eventuell quasi-experimentelle Studien zukünftig wegweisend sein, die das beschriebene Format mit anderen Formaten gezielt und kontrolliert vergleichen und damit auch genauer auf Wirkzusammenhänge erklärend Bezug nehmen können.

Literatur

- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_8
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Klinkhardt UTB.
- Altrichter, H. & Reitingner, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 475–485). Klinkhardt UTB.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., McMillan, J. H., Smith, J. K. Smith, L. F., Stevens, M. T. & Welsh, M. E. (2016). A Century of Grading Research. Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.7916/D8NV9JQ0>
- Chakraborty, P., Mittal P., Gupta, M. S., Yadav S. & Arora, A. (2020). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies. Early View*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/hbe2.240>
- Chan, R. Y., Bista, K. & Allen R. M. (2022). Is Online and Distance Learning the Future in Global Higher Education? In R. Y. Chan, K. Bista & R. M. Allen (Hrsg.), *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19. International Perspectives and Experiences* (S. 3–12). Routledge.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 1(3), 9–28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- derStandard.at (2018). *Österreichs Studenten sind vergleichsweise alt*. 24. September 2018. <https://www.derstandard.at/story/2000087957155/oesterreichs-studenten-sind-im-schnitt-26-7-jahre-alt>
- Drinck, B. (2013). Grundlagen zum Forschungsdesign. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 141–150). Barbara Budrich UTB.
- Enders, N. (2020). *Die klassische Frontalvorlesung im Diskurs. Evidenz aus der empirischen Lehr-Lernforschung*. Springer.
- Feichter, H. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Springer VS.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.

- Handke, J. (2020). Von der klassischen Vorlesung zur Digitalen Integration. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 227–245). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29049-8_10
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Huber, L. (2014) Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62(1 + 2): 32–39.
- Hummel, S. (2020). Grundlagen der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 1–5). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_1
- IBM (2022). *IBM SPSS Statistics*. Verfügbar unter <https://www.ibm.com/at-de/products/spss-statistics>
- Kamm, H. (Hrsg.) (2000). *Epochenunterricht*. Klinkhardt.
- Kamm, H. (2009). Epochenunterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 207–210). Klinkhardt UTB.
- Kulas, J., Garcia Prieto Palacios Roji, R. & Smith, A. (2021). *IBM SPSS Essentials*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119417453>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F. & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Metzger, Ch. & Vollmer, A. (2017). Reorganisation der Lehre. Verblockung von Modulen als Reaktion auf eine heterogene Lernmotivation. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. DUZ.
- MoodleDocs (2021). *Documentation. Feedback*. Content is available under GNU. <https://docs.moodle.org/311/de/Feedback>
- QSR [Qualitätssicherungsrat] (2014). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU. Basisinformationen mit besonderem Fokus auf die Studienarchitektur der allgemeinbildenden Sekundarstufe*. <https://www.qsr.or.at>
- Reinmann, G. (2020). Die Vorlesung in der Hochschuldidaktik. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 93–111). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29049-8_5
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel University Press. <https://doi.org/10.19211/KUP9783737601450>
- Reitinger J. (2014). Beyond Reflection. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 39–59). Kassel University Press. <https://urn.fi/urn:nbn:de:0002-38731>
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Praxis und Evaluation*. Barbara Budrich Verlag.
- Reitinger, J. & Oyrer, S. (2020). CrEEd for Schools – Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern* (S. 15–28). Leykam.
- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang – Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 117–136). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889>
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft: Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern*. Themenband PHSt-Studienbuchreihe (S. 227–245). Leykam.
- Renkl, A., Eitel, A. & Glogger-Frey, I. (2020). Die Vorlesung – nur schlecht, wenn schlecht vorgelesen: Warum eine gut gemachte Vorlesung einen Platz im Methodenrepertoire verdient. In R. Egger & B. Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S. 113–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29049-8_6
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 119–141). Springer.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

- Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 123–140). Springer.
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Nomos.
- Semper, I., Mende, L. & Berkemeyer, N. (2017). Schul- und Unterrichtsforschung. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 31–48). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_3
- Stangl, W. (2021). Epochenunterricht. In *Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/20513/epochenunterricht>
- Stiglbauer, B. & Zuber, J. (2019). On the relationship between regulatory focus and response bias in multiple-choice exams. *Educational Psychology*, 39(2), 203–222. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1533108>
- Studente, S. (2021). *The impact of COVID-19 on Teaching and Learning in Higher Education*. Nova.
- Universität Wien (2022). *Bachelorstudium Lehramt*. <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienangebot/bachelorstudium/>
- Weinberger, A. (2013). Untersuchungsdesigns. In J. Reitinger, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 75–99). Shaker.
- Webler, W.-D. (2013). Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lehrveranstaltung (I). *Das Hochschulwesen*, 61(3), 82–94.
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies. Early View*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836–1884.

Autor

Prof. Dr. Johannes Reitinger. Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut für Gesellschaftswissenschaftliche Bildung, St. Gallen, Schweiz; E-Mail: johannes.reitinger@phsg.ch



Zitiervorschlag: Reitinger, J. (2022). „Digital kompakt“ – Umsetzung und Evaluierung einer epochalisierten Online-Vorlesung zur Schul- und Unterrichtsforschung. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2244W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!