

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (1)

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

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2301W

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



Individuelles Lernen im internationalen Joint Classroom. Ein Fallbeispiel

STEFANIE GRIEBEL, TANJA REIFFENRATH, ANGELIKA THIELSCH

Zusammenfassung

Obwohl formale Lehr-Lernsettings immer durch Vielfalt gekennzeichnet sind, stellen international zusammengesetzte Lehrveranstaltungen für Lernende und Lehrende besonders vielfältige Begegnungsräume dar. In ihnen treffen unterschiedliche Vorwissenstände sowie unbekannte Erwartungen an das Miteinander und mitunter auch unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie Lehren und Lernen realisiert werden kann (und soll), aufeinander. Wie einer solchen Vielfalt didaktisch begegnet werden kann, ist Thema dieses Beitrags. Hier wird das Konzept eines bereits realisierten Joint Classrooms vorgestellt, in dem durch formatives Assessment die Individualität im Lernen adressiert wurde und der so die Lernaktivierung der Gruppe(nmitglieder) förderte und den Studienerfolg der Kursteilnehmenden unterstützte. Im Beitrag werden das Konzept der Lehrveranstaltung sowie die Ergebnisse der Evaluation und Begleitforschung des Kurses vorgestellt, die aufzeigen, inwiefern die Diversität der Studierenden auf diese Weise auch in einem gänzlich online realisierten Joint Classroom bedacht werden konnte und welche Hürden es hierbei zu bewältigen gab.

Schlüsselwörter: Formatives Assessment; Joint Classroom; Virtual Exchange; Vielfalt

Individual learning in a joint classroom. A case study

Abstract

Although every formal learning setting is characterized by diversity, international courses represent particularly diverse spaces of encounters for learners and teachers. Here, different levels of prior knowledge as well as expectations about interactions in class, and sometimes even differing ideas about how teaching and learning can (and should) be realized might collide. How such a diversity can be didactically addressed, is the topic of this paper. The paper provides insights into the design of a joint classroom, in which formative assessment was used to address individual learning approaches, to promote active learning activities in working groups, and to support the course participants' study success. In addition to the course concept, this paper presents the results of the course evaluation as well as of an additional online survey. Both highlight how and why the course concept succeeded in addressing the students' diversity in this international online setting in higher education.

Keywords: Formative assessment; joint classroom; virtual exchange; learner diversity

1 Einleitung und Problemaufriss

Im Zuge der im März 2020 beginnenden Corona-Pandemie haben die Möglichkeiten des Online-Lehrens und -Lernens sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen viel Beachtung erhalten. Während dies für die Hochschullehre allgemein in diesem Umfang ein neues Phänomen war, so gibt es doch Bildungsbereiche, in denen die Möglichkeiten des Lehrens auf Distanz bereits seit geraumer Zeit kritisch diskutiert und weiterentwickelt werden. Einer dieser Bereiche ist der der Internationalisierung in Studium und Lehre. Verhandelt unter den Schlagworten virtueller Austausch, *Collaborative online international learning* (COIL) und Joint Classroom (verstanden als eine Lehrveranstaltung, die von mindestens zwei internationalen Partnerinstitutionen geplant und integriert in bestehende Studiengänge umgesetzt wird) wird Lehre über Hochschul- und Ländergrenzen hinweg realisiert, um die Internationalisierung der Hochschulen voranzutreiben (Bruhn, 2016; Daniela, 2020; Rubin, 2017; Villar-Onrubia & Rajpal, 2015; de Witt & Hunter, 2015). In diesem weiten Feld ist der vorliegende Beitrag angesiedelt. Hier wird das Beispiel eines Joint Classrooms vorgestellt, in dem ein Lehrkonzept umgesetzt wurde, das sich durch eine auf die Vielfalt der Lernenden ausgerichtete Didaktik und den gezielten Einsatz von Bildungstechnologien auszeichnet.

Ein solches Fallbeispiel zu beleuchten und die darin enthaltenen Implikationen auszuwerten, kann als Element zur Förderung der digitalen Transformation im Bildungssektor wahrgenommen werden. Insbesondere, da es anhand eines konkreten Lehrkonzepts zu reflektieren erlaubt, inwiefern ein didaktisch sinnvoller Einsatz digitaler Medien dazu dienen kann, die Vielfalt der Lernenden in einer Veranstaltung zu adressieren (Deimann, 2016). Diese Vielfalt existiert zwar in jedem formalen Lehr-Lernsetting, jedoch ist davon auszugehen, dass sie in international zusammengesetzten Lehrveranstaltungen intensiviert wird – insbesondere, da es hier auch zu einem Begegnen verschiedener epistemologischer Vorstellungen sowie mitunter unbekannter Erwartungen an das Miteinander im geteilten Lehr-Lernraum kommen kann. Diese, oft unter dem Begriff des *hidden curriculum* (Leask, 2015; Thielsch, 2021) verhandelte Begleiterscheinung internationaler Lehre, kann zur Herausforderung für alle Beteiligten werden. Möglicherweise umso mehr im Bereich der virtuellen Lehre, in der das Informelle und das soziale Miteinander erschwert zu sein scheinen (Major, 2015). Bei der didaktischen Gestaltung eines Joint Classrooms sind diese Aspekte von Beginn an mitzudenken, da sie den Erfolg einer Veranstaltung maßgeblich beeinflussen können. Es ist demnach anzunehmen, dass die Analyse eines funktionierenden Joint Classroom-Konzepts wertvolle Rückschlüsse darauf geben kann, wodurch in der Online-Lehre allgemein die Diversität in einer (studentischen) Gruppe bedacht werden kann.

Im Laufe des Beitrags werden wir argumentieren, dass der gezielte Einsatz formativer Assessments sich für die erfolgreiche Durchführung eines Joint Classroom als wertvoll erwiesen hat, um die Individualität im Lernen zu adressieren, die Lernaktivierung der Gruppe(nmitglieder) zu fördern und den Studiererfolg aller – und dies trotz unterschiedlicher Erwartungen *an* und Erfahrungen *mit* akademischen Prüfungsformaten – abzusichern. Wie dies gelingen kann, zeigt der vorliegende Beitrag anhand eines Joint Classroom-Beispiels einer deutschen und ugandischen Universität. Zunächst wird ein Überblick über die Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten von Joint Classrooms im Allgemeinen gegeben, bevor im nächsten Schritt das Fallbeispiel und sein Rahmen sowie die dort verwendete formative Aufgabenstruktur und ihre Umsetzung vorgestellt werden. Ergänzend zum Einblick in das didaktische Konzept des Kurses wird im Rahmen dieses Beitrags mit den Daten einer Online-Erhebung gearbeitet, die zu den gewählten formativen Assessments mit der studentischen Gruppe durchgeführt wurde. Fokus hier war zu erfahren, wie die diverse Lerngruppe die einzelnen Assessment-Formate hinsichtlich des Faktors „Spaß“ und des Faktors „Relevanz für die erfolgreiche Prüfungsleistung“ wahrgenommen haben. Abschließend werden die Erkenntnisse aus der Umsetzung des Joint Classroom in Verbindung zu den Ergebnissen der Begleitforschung besprochen und diskutiert, wieso der strategisch-reflektierte Einsatz von Bildungstechnologien und digitalen Tools zu einer diversitätssensiblen Lehre beitragen kann.

2 Das Joint Classroom-Modell

Grenzüberschreitende und durch digitale Medien unterstützte Kollaborationsformate in der Lehre sind keineswegs ein neues Phänomen. Seit beinahe 30 Jahren schon sind Formate wie „Telekollaboration“ insbesondere in der Fremdsprachenlehre etabliert, das Repertoire wird mit Szenarien wie „online intercultural exchange“, „collaborative online international learning“ oder „e-tandems“ kontinuierlich erweitert (O’Dowd, 2018, 2) und die Zahl der digitalen Tools und Kollaborationsplattformen wächst stetig.¹ Durch den mit der Pandemie einhergehenden Ad-hoc-Wechsel zur Online-Lehre haben virtuelle Austauschformate auch im Bereich der Internationalisierung erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Beispielhaft sind in diesem Kontext das EU-geförderte und umfangreich evaluierte Erasmus+ Virtual Exchange Programm (2018–2020) und die Bestrebungen der Europäischen Hochschul-Allianzen im Bereich des virtuellen Austauschs sowie auf nationaler Ebene die Förderung des DAAD im Programm „International Virtual Academic Collaboration“; daneben finden sich zahlreiche Einzelinitiativen, auch über Fächergrenzen hinweg, die Ergänzung durch Service-Anbieter wie z. B. das Soliya Connect Programm, erfahren. Oftmals werden sie aktuell als „Ersatz“ zu physischer Mobilität kommuniziert, eine problematische Einschätzung, die einerseits zu kurz greift, um das Potenzial virtueller internationaler Kollaborationsformate zu erschließen, und andererseits eine nachhaltige Implementierung in der Lehre erschwert (Reiffenrath, de Louw & Haug, 2020).

Um dies begrifflich zu fassen, hat sich das Schlagwort „virtual exchange“ im europäischen Raum als Sammelbegriff durchgesetzt. Als „virtual exchange“ werden „technologiegestützte, nachhaltige, zwischenmenschliche Bildungsprogramme oder -aktivitäten“ bezeichnet, „bei denen eine konstruktive Kommunikation und Interaktion zwischen Einzelpersonen oder Gruppen stattfindet, die geografisch getrennt sind und/oder einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben, mit Unterstützung von Pädagog:innen oder Moderator:innen“ (EVOLVE; eigene Übersetzung).² In diesem Sinne ist der Joint Classroom, den wir im Folgenden vorstellen, als eine Form virtuellen Austauschs zu verstehen, der von und durch die enge Zusammenarbeit lebt, sowohl auf Ebene der Lehrenden als auch auf Ebene der Lernenden. O’Dowd spricht in seiner Matrix virtueller Austauschformate von einem „shared syllabus approach“ (2018, 7): Die Lehrenden planen einen gemeinsamen Kurs, der auf fachwissenschaftlicher und methodischer Ebene internationale Perspektiven beinhaltet und auf didaktischer Ebene die (Weiter-)Entwicklung digitaler und internationaler Kompetenzen fördert (ebd.). Oftmals zeichnen sich Joint Classrooms dadurch aus, dass gemeinsam vergleichende oder kontrastierende Perspektiven auf eine fachwissenschaftliche Fragestellung beleuchtet werden; jedoch sollte die Zusammenarbeit idealerweise auch verbindende, produktive Elemente beinhalten. Typischerweise arbeiten die Lernenden im Joint Classroom daher in Kleingruppen auf ein gemeinsames „gradeable product“ (O’Dowd, 2018, 14) hin, etwa wie im unten skizzierten Fall auf eine Projektarbeit mit Präsentation.

Die Vielzahl an Termini und Szenarien macht es teilweise schwer, (begleitende) Forschung im Themenfeld zu erfassen und einzuordnen, jedoch lässt sich festhalten, dass virtuelle Austauschformate und insbesondere kollaborative Formate wie das Konzept eines Joint Classrooms besonders geeignet sind, um die Entwicklung fremdsprachlicher und digitaler Kompetenzen sowie interkulturelle Kommunikationskompetenzen zu fördern (Guth & Helm, 2010, 14). In diesem Sinne hat die Begleitung individueller Lernprozesse in der didaktischen Aufbereitung jedes Joint Classroom einen hohen Stellenwert. Zu beachten ist hier, dass in einem solchen Lernsetting, das die Studierenden in hohem Maße herausfordert und z. T. aus ihren Komfortzonen holt, der Gestaltung von Feedback und (Über)Prüfungsmöglichkeiten besonderes Augenmerk zu schenken ist. Genau hier setzt das nun vorgestellte Fallbeispiel mit seinem Fokus auf formatives Assessment an.

¹ Diese Szenarien lassen sich im Kontext der sog. *Internationalisation at Home* verorten (Jones & Reiffenrath, 2018), wo sie – neben analogen und lokal-verorteten didaktischen Designs – eine Möglichkeit darstellen, nicht-auslandsmobilen Studierenden Zugänge zu internationalen Perspektiven zu eröffnen und eine Vertiefung interkultureller Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen erlauben.

² Im Gegensatz dazu umfasst „virtual mobility“ lediglich die Öffnung von Online-Lehrveranstaltungen, sodass es Studierenden möglich wird, ein Kursangebot einer Partnerhochschule im Ausland zu besuchen ohne dorthin zu reisen.

3 Das Fallbeispiel

Der agrarwissenschaftliche Joint Classroom „Breeding tropical and subtropical staple crops and their impact on global food security“ wurde im Jahr 2020 an der Georg-August-Universität Göttingen – und gefördert durch Studienqualitätsmittel – in Zusammenarbeit mit dem Makerere Research Centre for Crop Improvement der Makerere Universität in Uganda entwickelt und pilotiert (Griebel, Thielsch, Gibson, Reiffenrath, Beissinger & Chiteka, 2022). Im Masterstudiengang Agrarwissenschaften sowie den bereits international ausgerichteten Göttinger Masterprogrammen *Sustainable International Agriculture (SIA)* und *Integrated Plant and Animal Breeding (iPAB)* zielt der Kurs darauf ab, es den international zusammengesetzten Studierendenkohorten zu ermöglichen, die Züchtung tropischer und subtropischer Nutzpflanzen und deren Einfluss auf die Welternährungssicherung virtuell und nach einem neuen Lehrkonzept zu studieren.³

Der virtuell und synchron über das Webkonferenzsystem Zoom und durch asynchrone Arbeitsphasen im Lernmanagementsystem ILIAS der Universität Göttingen organisierte Joint Classroom zeichnet sich durch zwei Kernelemente aus: zum einen durch die Einbindung internationaler Expertinnen und Experten aus dem öffentlichen sowie privaten Sektor (u. a. der CGIAR Zentren, der GiZ, der Weltbank, von nationalen Forschungszentren und Universitäten), zum anderen durch die Zusammenarbeit mit einer Universität eines sogenannten Entwicklungslandes. Der Kurs schlägt eine Brücke zwischen zwei akademisch, geografisch und kulturell verschiedenen Regionen und ermöglicht den Studierenden beider Universitäten eine besondere, der Multidisziplinarität und Internationalität des Lehrveranstaltungsthemas angemessene Studienerfahrung. Durch Einbeziehung der internationalen Lehrenden, eingeladenen Fachleuten und das Arbeiten in der kulturell diversen, multidisziplinären Studierendengruppe können die Kursthemen im Semesterverlauf kontinuierlich aus regionalen und landesspezifischen Perspektiven betrachtet und diskutiert werden.

Knapp über 20 Studierende aus beiden Universitäten und mit diversen (lern)biografischen Hintergründen nahmen im WiSe 2020/2021 an der ersten Realisierung des Kurses teil. Die Studierendengruppe unterteilte sich in 7 Studierende aus Göttingen, 15 Studierende der Makerere Universität, wovon 20 von ihnen an einer Einstiegserhebung teilnahmen, die Folgendes ergab: 11 Personen hatten bereits in einem internationalen Joint Classroom gearbeitet, für 8 Personen war es der erste Joint Classroom; weiter gaben die Studierenden an, dass sie aktuell folgenden Studiengängen angehören: den Göttinger Master-Studiengängen Agrarwissenschaften, SIA, iPAB und Ethnologie sowie dem Ugandischen Studiengang Plant Breeding and Seed Systems. Als Heimatländer wurden u. a. Deutschland, Italien, China, Südkorea, Nigeria, Uganda, Äthiopien, Kenia, Namibia, Kongo, Südsudan, Tansania und Ghana genannt. Die Diversität, die die Gruppe der Studierenden auszeichnete, war somit nicht nur sprachlich und kulturell, sondern begründete sich auch durch die verschiedenen akademischen Sozialisationen der Teilnehmenden sowie durch ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen in der internationalen, virtuellen Lehre. Diese Diversität stellte zusammen mit der Vielfalt, die in Gruppen darüber hinaus stets vorhanden ist – insbesondere durch die jeweils verschiedenen Lernbiografien und bevorzugten Lernzugänge der einzelnen Gruppenmitglieder –, den Rahmen dar, auf den das didaktische Konzept der Lehrveranstaltung hin ausgerichtet wurde. Ziel war hier, der Vielfalt in der Gruppe durch den Einsatz vielfältiger Lehr- und Lernmethoden zu begegnen und dabei die Besonderheiten eines Joint Classrooms zu beachten.

Um die erwarteten Hürden des gemeinsamen Arbeitens in der internationalen und rein virtuell umgesetzten Lehrveranstaltung zu erleichtern, wurden das didaktische Design und insbesondere die Prüfungsmodalitäten des Kurses zu Beginn mit den Studierenden besprochen. Letztere, so die inzwischen bestätigte Annahme, sollten für viele Studierende einen eher ungewohnten Modus darstellen. Denn der Fokus im hier umgesetzten Kursdesign lag und liegt weiter auf der Interaktion

³ Die Pflanzenzüchtung ist ein multidisziplinäres Feld, dessen Relevanz sich daraus ergibt, dass ca. 25 Prozent der Menschen weltweit von Ernährungsunsicherheit betroffen sind, besonders auf dem afrikanischen Kontinent (FAO u. a., 2020). So stellt dieses Thema – insbesondere in einer internationalen Ausrichtung – einen relevanten Bestandteil agrarwissenschaftlicher, aber auch benachbarter Studiengänge wie etwa der Ethnologie dar (Repinski et al., 2011; Morris et al., 2006).

sowie der Einbindung vielfältiger individueller sowie gruppenbezogener Lernaktivitäten. Umso wichtiger war es, in der ersten Woche ausführlich über die Lernziele, die gegenseitigen Kurserwartungen, den Zugang zu Kursmaterialien und die zum Einsatz kommenden formativen Assessment-Bestandteile zu sprechen – insbesondere, da die Bewertung Letzterer z. T. in die Gesamtnote des Kurses einfließen sollte. Mithilfe eines vor der ersten Sitzung bereitgestellten und kommentierbaren Syllabus sowie weiterführender Informationen in der virtuellen Kursumgebung (in Stud.IP und ILIAS, den Lernmanagementsystemen einer der Partneruniversitäten) wurde hierfür der Grundstein gelegt. Im ersten Treffen wurden zudem die prozentuale Aufteilung der einzelnen benoteten Teil-Leistungen sowie die jeweiligen Benotungskriterien vorgestellt und diskutiert. Diesbezüglich für größtmögliche Transparenz zu sorgen, sollte mögliche Missverständnisse im Prozess verringern und die Studierenden dazu anregen, die einzelnen Lernaktivitäten von Beginn an gewissenhaft durchzuführen.

Kernelement des didaktischen Konzepts der Lehrveranstaltung, die in ihrer Umsetzung auf synchronen Kontaktphasen und vorstrukturierten Selbstlernphasen basiert, war demnach die Anwendung eines vielschichtigen formativen Assessment-Ansatzes (Black & William, 1998; Hattie & Yates, 2013; Sadler, 1998; Trumball & Lash, 2013; Yorke, 2003). Notenrelevante und nicht-notenrelevante Aufgabenpakete sollten hier ineinandergreifen, um Studierende zu kontinuierlicher Beteiligung zu motivieren sowie lernprozessbezogenes Feedback zu ermöglichen. Dahinterliegendes Ziel war, das oben angesprochene „gradeable product“, das sich im Kontext von Joint Classrooms als lernförderliches Element herausgestellt hat, in den Kurs zu implementieren. Das hier gewählte Vorgehen des formativen Assessments sollte den Druck aus diesem durch Diversität geprägten Lehr-Lernsetting aufbrechen. Die Studierenden sollten sich hier ihre Note im Verlauf des Semesters schrittweise erarbeiten können, statt sie durch eine umfangreichere Prüfung am Ende des Kurses zu erhalten. Die vielfältigen Assessment-Bestandteile sollten zudem gewährleisten, dass verschiedene Lernstrategien kennengelernt und angewendet werden konnten. Schließlich war davon auszugehen, dass die studentische Gruppe bislang eher unterschiedliche Lernaktivitäten kennengelernt hatte und so die Begegnung anderer Aktivitäten sie möglicherweise dazu anregen würde, selbst neue Lernstrategien auszubilden. Somit stand einerseits der Lernerfolg der Studierenden – und dessen Transparentmachung – im Mittelpunkt; andererseits sollten die Studierenden das Arbeiten in diesem diversen Kontext als positive Herausforderung erleben, in der sie neben bekannten Lehr-Lernzugängen auch unbekanntes erfahren können.

Vier Assessment-Bestandteile kamen im Kurs zum Einsatz: in der Kontaktzeit durchgeführte Quizzes sowie asynchron angelegte wöchentliche Lerntagebucheinträge, eine abschließende Online-Klausur und ein begleitendes Gruppenprojekt, das in eine schriftliche sowie mündliche Vorstellung mündete. Die einzelnen Bestandteile werden im Folgenden vorgestellt (vgl. Griebel et al., 2022):

- *Quizzes*: Als nicht benotetes, jedoch für das aktive Lernen in den einzelnen Sitzungen wertvolles Element wurde im Sinne des retrieval practice-Ansatzes (Karpicke & Blunt, 2011) regelmäßig von der ersten Sitzung an mit Quizzes über ein Online-Abstimmungstool gearbeitet. Die in einer der wöchentlichen Sitzungen gestellten Fragen bezogen sich auf den Kursinhalt und die Themenwiederholung aus der vergangenen Woche; zudem wurden gruppendynamisch relevante Fragen z. B. zu bevorzugten Lernmodi oder individuellen Studierendeninteressen gestellt. Beispiel: Den Studierenden wurden zu Beginn jeder synchronen Sitzung fünf Fragen zum Thema der Vorwoche gestellt. Die Abfrage erfolgte über ein online audio-response tool (Menti), was den Studierenden ermöglichte, anonym zu antworten. Die Antworten der Studierenden wurden im Plenum mit der Gruppe geteilt und direkt besprochen, diskutiert und wenn nötig Erklärungen beigefügt. *Lerntagebucheinträge*: Nicht nur die Quizzes sollten die Studierenden beim Wiederholen und Vertiefen der neuen Informationen unterstützen, auch wöchentliche Lerntagebuch-Einträge verfolgten dieses Ziel. Diese waren im Nachgang zu jeder Sitzung anzufertigen und über die Lernplattform einzureichen. Kerninhalt der Einträge war die individuelle Auseinandersetzung mit dem neuen Wissen entlang vorgegebener Reflektionsfragen. Den Lerntagebüchern war ein Template zugrunde gelegt, das in zwei Aufgaben-

bereiche aufgeteilt war: zum einen die Bitte, den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, und zum anderen der Impuls, Veränderungen in der eigenen Perspektive und Herangehensweise zu reflektieren. (Beispiel: „How do you think does the topic impact/relate to local/national or global food security? What main challenges did you identify that a breeder must overcome or consider?“). Zudem sollte in den Lerntagebüchern das eigene Lernen beobachtet werden können. Hierzu wurden die Studierenden gebeten, regelmäßig folgende Satzanfänge zu einem Themenblock für sich zu vervollständigen: „I used to think...“ und „Now I think...“. So konnte die Reflexion darüber angeregt werden, wie anschlussfähig das neu erworbene Wissen an bereits Bekanntes ist und wie sich das eigene Wissen und gewohnte Verhaltensmuster möglicherweise verändert haben.

- **Gruppenprojekt:** Jeweils vier bis fünf Studierende beider Universitäten bildeten eine von den Lehrenden festgelegte interdisziplinäre, institutions- und kulturübergreifende Kleingruppe, die die Aufgabe hatte, ein kleines praxisnahes Forschungsprojekt zu kursrelevanten Themen für eine potenzielle Feldexkursion in das Partnerland zu erarbeiten. Beispiel eines von Studierenden vorgeschlagenen Projektes war eine Partizipative Forschung zur Identifizierung von Süßkartoffel-Zuchtmerkmalen zur effektiveren Süßkartoffelzüchtung in Uganda. Die studentischen Gruppenprojekte waren so angelegt, dass der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven nicht nur erwünscht und durch die Gruppenbildung angeregt wurde, sondern durch die Aufgabe notwendig war. Die gemeinsame Arbeit, die aufgrund der multidisziplinären und internationalen Zusammensetzung auch zu kommunikativ herausfordernden Situationen führte, wurde durch regelmäßige Rücksprache mit den Lehrpersonen unterstützt. Konkret gab es im Kursverlauf vier Rücksprachetermine, in denen sowohl die Aufgabe als auch die Arbeit im Team thematisiert wurden. Ziel hierbei war, den Prozess kontinuierlich zu begleiten und Hürden zeitnah erkennen und bewältigen zu können, sodass die Arbeit im diversen Team eine wertvolle Erfahrung sein konnte. Sich selbst und die Teamarbeit regelmäßig kritisch zu beleuchten und zu verbessern, wurde daher in die Gruppenaufgabe integriert. Die Ergebnisse des Gruppenprojektes mündeten in eine Präsentation vor der gesamten Kursgruppe sowie in einen schriftlichen Projektbericht. Während beide Assessment-Bestandteile eine inhaltliche Rückmeldung der Lehrenden erhielten, gab es zur Präsentation zusätzlich ein angeleitetes Feedback der Peers.
- **Online-Klausur:** In der vorletzten Woche bewältigten die Studierenden eine zeitlich kompakte Online-Klausur, die in Aufbau und Frageformaten dem ähnelte, was im Verlauf des Semesters über die diversen formativen Assessment-Bestandteile kennengelernt wurde. Die Online-Klausur machte 20 Prozent der Gesamtnote aus und fand im für die Studierenden aus der Veranstaltung bereits bekannten ILIAS-System statt.

Tabelle 1 fasst die verschiedenen Bestandteile des formativen Assessments sowie ihre jeweiligen Charakteristika zusammen (vgl. Griebel et al., 2022).

Tabelle 1: Bestandteile und Charakteristika des formativen Assessments von 6 ECTS

Assessment-Bestandteil	Frequenz	Phase	Sozialform	Teilnote*
Quizzes	wöchentlich	Online-Präsenz	Gesamtgruppe	Nein
Lerntagebuch	wöchentlich	Selbststudium	Einzelarbeit	Ja (35%)
Gruppenprojekt: Erarbeitung	über 12 Wochen	Selbststudium	Gruppenarbeit	Nein
Gruppenprojekt: Präsentation	einmalig	Online-Präsenz	Gruppenarbeit	Ja (25%)
Gruppenprojekt: Verschriftlichung	einmalig	Selbststudium	Gruppenarbeit	Ja (10%)
Online-Klausur	einmalig	Online-Präsenz	Einzelarbeit	Ja (20%)

* Die verbleibenden 10 Prozent waren eine individuelle Hausaufgabe gemeinsam mit der GiZ.

Ob nun automatisiert angelegt oder individuell bereitgestellt, jedes der verwendeten formativen Assessments zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden zeitnahes Feedback durch die Lehrenden erhalten würden.⁴ Zudem ermöglicht die Vielfalt der Assessments, dass dieses Feedback in unterschiedlichen Kontexten erhalten werden kann: mal asynchron und individuell (auf die Lerntagebucheinträge), mal asynchron und im Team (zur Gruppenarbeit), mal synchron und individuell, doch in Relation zur Gesamtgruppe (während der Quizzes), mal synchron im Team und in Relation zu anderen Teamergebnissen. Die Feedbackloops zu verschiedenen und ähnlichen inhaltlichen Themen über verschiedene Aktivitäten hinweg zielten darauf ab, individuelles Lernen zu fördern.

Das hier verwendete didaktische Konzept konnte so durch eine Vielzahl von diversen, über das Semester verteilten Aufgaben das studentische Lernen zielgerichtet adressieren und den Wissenserwerb allein und im Team fördern. Dieses Vorgehen bewerteten die Studierenden in der Endsemester-Kursevaluation ($n = 17$), die nach Abschluss des Kurses und aller Prüfungsleistungen durchgeführt wurde, positiv. Der überwiegende Teil von ihnen gab hier an, dass sie anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen die Teilnahme am Kurs empfehlen würden („I would recommend this course to a fellow student“, 16 Personen gaben „yes“ an, eine Person „maybe“).

Nachvollziehbar wird diese Einschätzung anhand der Rückmeldung zu anderen Evaluationsfragen, die konkreter auf einzelne Bereiche des Kurses blickten. Auf einer fünfstufigen Skala (von „5 = strongly agree“ bis „1 = strongly disagree“) mit Möglichkeit der Enthaltung wurden die Studierenden um ihre Einschätzung zum Kursdesign auf verschiedenen Ebenen gebeten. Mittels deskriptiver statistischer Analyse wurden die Angaben mithilfe der freien Statistiksoftware PSPP ausgewertet und erlauben nun einen tieferen Einblick. Als ein wertvoller Aspekt wurde hervorgehoben, dass die Erwartungen der Lehrenden für die Studierenden nachvollziehbar kommuniziert wurden („My instructor clearly explained what was expected of me“ (Mittelwert (M) = 4,65, Standardabweichung (SD) = 0,61). Zudem spiegeln die Angaben der Evaluation, dass nicht nur die methodische Gestaltung des Kurses ihre Zustimmung fand („I enjoyed the activity diversity“ (M = 4,47; SD = 0,72), sondern auch – vielleicht insbesondere – der Ansatz des formativen Assessments („The weekly feedback by the course instructor on my homework helped me learn“ (M = 4,76; SD = 0,44); „I enjoyed tracking my progress in StudIP towards the class grade“ (M = 4,71; SD = 0,47)).

Zusätzlich zur Kursevaluation wurde mittels eines Online-Fragebogens zu drei Zeitpunkten im Kurs die Einschätzung der Studierenden zu den verschiedenen Bestandteilen des formativen Assessments eingeholt. Auch dieser Fragebogen verwendete die fünfstufige Skala (von „5 = strongly agree“ bis „1 = strongly disagree“) mit Möglichkeit der Enthaltung. Hier wurde die Gruppe dazu befragt, inwiefern ihnen die Assessment-Bestandteile einzeln – ihrer Wahrnehmung nach – Spaß gemacht haben und inwiefern ein einzelner Bestandteil ihrer Meinung nach zum eigenen (benoteten) Prüfungserfolg beigetragen hat. Hiermit sollte zum einen – und vordergründig – überprüft werden, welchen Wert die Studierenden einer Assessment-Technik für ihr Lernen beimaßen, zum anderen sollte diese Ausrichtung der Items dazu dienen, die Reflexion über das eigene Lernen anzuregen. Da in diesem Kursdesign angestrebt wurde, durch die methodische Vielfalt auch der Vielfalt der Lernenden zu begegnen, waren hier insbesondere die Rückmeldungen zum wahrgenommenen Spaß beim Bearbeiten einer Aufgabe aufschlussreich. Aber auch die Rückmeldung dazu, ob Studierende trotz ihrer verschiedenen Erfahrungen mit den Lehr- und Lernmethoden diese als wertvoll für ihren (benoteten) Erfolg im Kurs betrachteten, war ein wichtiger Indikator, ob das Lehrkonzept sein Ziel erreicht hatte. Kein Assessment wurde von der Gruppe als „unangenehm“ oder irrelevant für den Prüfungserfolg wahrgenommen, jedoch zeichnet sich ab, dass sich die Studierenden hinsichtlich des Gruppenprojektes vergleichsweise wenig einig waren. Einen Einblick in diese Einschätzung der Studierenden ($n = 16$), die per deskriptiver Statistik aufbereitet wurde, gibt Tabelle 2.

⁴ In der Regel wurde ein gemeinsames Feedback gegeben, mit Ausnahme der Rückmeldungen auf die Lerntagebücher und die Online-Klausur, die über die Göttinger Dozentin erfolgten.

Tabelle 2: Wahrnehmung der Studierenden zu den einzelnen Assessment-Bestandteilen (n = 16) zum Ende des Semesters (dritter Messzeitpunkt)

Item-Thema	Item-Fokus	M	SD
Quizzes	Spaß in der Bearbeitung	4,38	0,50
Quizzes	Bedeutung für die Klausurvorbereitung	4,44	0,63
Quizzes	Bedeutung für den Prüfungserfolg insgesamt	4,06	0,77
Lerntagebuch	Spaß in der Bearbeitung	4,13	0,60
Lerntagebuch	Bedeutung für die Klausurvorbereitung	4,31	0,70
Lerntagebuch	Bedeutung für den Prüfungserfolg insgesamt	4,44	0,63
Gruppenprojekt	Spaß in der Bearbeitung	3,88	1,31
Gruppenprojekt	Bedeutung für den Prüfungserfolg insgesamt	3,44	1,15

Da die Daten aufgrund der vergleichsweise kleinen Gruppengröße lediglich eine erste Tendenz kommunizieren, soll die Erhebung zur Wahrnehmung der formativen Assessments in vergleichbaren Kurskonstellationen beibehalten werden. Die Rückmeldung der Studierenden in der abschließenden Lehrevaluation, die gezielte Erhebung zu den Assessment-Bestandteilen und nicht zuletzt die vergleichsweise guten Noten der Gruppe sowie die verschwindend geringe Drop-out-Quote transportieren zusammen betrachtet jedoch eine relativ deutliche Botschaft: Das Lehrkonzept des Joint Classroom hat für diese vielfältige Lerngruppe funktioniert.

4 Diskussion und Ausblick

Das präsentierte Beispiel vermag zu unterstreichen, wie zielführend ein didaktisch reflektierter und auf die Vielfalt der Lernenden ausgerichteter Ansatz sein kann. Im hier vorgestellten Beispiel wurde die Entwicklung des Lehrkonzeptes dadurch motiviert, eine Lehrveranstaltung im organisatorisch herausfordernden Format eines Joint Classroom und mit einer internationalen Gruppe durchzuführen, deren Hintergründe man nicht leicht einschätzen kann. Das dabei entstandene Design und die Wahl eines formativen Assessment-Ansatzes hat die Diversität der Gruppe erfolgreich – mit und durch den Einsatz digitaler Medien – aufzufangen und einzubinden verstanden. Zudem hat es den beteiligten Lehrenden einen zeitnahen Einblick über den Wissensstand und auch die möglichen Herausforderungen der Lernenden ermöglicht.

Ein derart lernendenorientierter Zugang zur Gestaltung eines Online-Kurses kommt dem Appell nach, der in der europäischen Community im Umfeld des „Technology Enhanced Learning“ in den letzten Jahren immer lauter wird: dass wir, wenn es um die digitale Transformation von Bildungsprozessen geht, mehr über das Lernen und mehr über die Grundlagen der Lernförderung bzw. der Pädagogik reden sollten (Castañeda & Selwyn, 2018; Hafer et al., 2018). Genau dazu möchte dieser Beitrag anregen. Der Fokus auf die Bedarfe der Lernenden und ihrer Diversität hat die Planung des Joint Classroom geprägt und sicher dazu beigetragen, dass die Veranstaltung in der Wahrnehmung der Lernenden – und auch Lehrenden – ein Erfolg war. Das hier vorgestellte Beispiel ermöglicht einen Einblick, wodurch das didaktisch Anspruchsvolle eines Joint Classroom – konkret das Lehren und Lernen auf Distanz und in einem Setting, in dem die Erwartungen mitunter voneinander abweichen – aufgefangen werden kann. Abschließend möchten wir in Ergänzung zum Fokus auf die Ebene der didaktischen Gestaltung noch einen Blick auf die übergeordneten Aspekte bei der Umsetzung eines Joint Classroom in der Hochschullehre richten. Denn aktuell steigt zwar das Interesse deutscher Hochschulen an virtuellen Austauschformaten. Jedoch wecken Versprechungen, dass diese „nicht schwierig umzusetzen“ seien und eigentlich „die Hochschulen nichts kosten“ (Verzella, 2018, 10; Übersetzung), falsche Vorstellungen und Hoffnungen.

Ein funktionierendes Joint Classroom-Konzept wie das hier dargestellte setzt intensive Abstimmungen zwischen den beteiligten Lehrenden sowie intensive Betreuung der Studierenden voraus. Auch aufseiten der Lehrpersonen bedeutet die Entwicklung eines solchen Konzepts einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess entlang kultureller Perspektiven, disziplinärer Standards und der eigenen Lehrrolle. Gegenseitiges Vertrauen ist maßgeblich und könnte ggfs. auch durch einen Vorort-Besuch im Verlauf der Konzeptionsphase unterstützt werden. Hier müssen Hochschulen die nötigen Freiräume schaffen und Joint Classrooms mit flankierenden Beratungs- und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten unterstützen.

Technische und infrastrukturelle Barrieren, die in virtuellen Kooperationen mit Hochschulen im Globalen Süden eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit darstellen und zu erheblichem Ungleichgewicht in der Partnerschaft führen können, spielten in diesem Beispiel dadurch, dass die Studierenden in Uganda in der Hochschule selbst Zugang zu gut ausgestatteten Geräten, Strom und eine Internetverbindung hatten, eine untergeordnete Rolle. Hier sind ebenfalls klare Abstimmungen im Vorfeld notwendig, sodass Kurskonzepte sich ggfs. auf asynchrone Zusammenarbeit stützen und auf längere synchrone Vortragssitzungen zugunsten vorab zur Verfügung gestellter Podcasts oder Videos in kleinerer Auflösung verzichten oder durch Kommunikationskanäle gestützt werden, die geringere Anforderungen an Bandbreite haben und auf mobilen Endgeräten betrieben werden können.

Aufgrund der eher kleinen Teilnehmendenzahlen mag ein einzelner Joint Classroom stellenweise als „Exklusivangebot“ den Zielen einer inklusiven Internationalisierung zu Hause entgegenstehen. Um nachhaltig wirken zu können, ist es daher wichtig, dass Joint Classrooms in die Curricula der Studiengänge integriert und auf die Lernziele abgestimmt sind. Neben weiteren Präsenz- oder Online-Szenarien können sie dann einen Baustein einer strategisch ausgerichteten Internationalisierung zu Hause bilden und Hochschulen deutlich über die Zeit der Reisebeschränkungen hinaus eine Möglichkeit bieten, Lernenden- und Lehrendengruppen miteinander zu vernetzen.

Dass ein internationaler Joint Classroom didaktisch so gestaltet werden kann, dass selbst eine überaus diverse Lernendengruppe adressierbar ist und ein gemeinsames Lernen dieser Gruppe zielgerichtet möglich wird, hat das vorliegende Fallbeispiel zu unterstreichen versucht. Weitere Forschungsperspektiven könnten nun sein, die epistemologische Vielfalt besser zu verstehen, die in einem solchen Joint Classroom meist vertreten ist. Diese in der Lehre wahrnehmen und adressieren zu können, wird im Kontext einer sich immer stärker vernetzenden Welt sicher an Bedeutung gewinnen.

Anmerkungen

Das Lehrprojekt wurde im Rahmen der Internationalisierung der Curricula der Georg-August-Universität aus zentralen Studienqualitätsmitteln des Landes Niedersachsen gefördert.

Literatur

- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7–74.
- Bruhn, E. (2016). Towards a framework for virtual internationalization. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings* (No. 2, S. 1–9). European Distance and E-Learning Network.
- Castañeda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *Int J Educ Technol High Educ*, 15, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Daniela, L. (2020). *Pedagogies of digital learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019466>

- Deimann, M. (2016). *Stärkere Individualisierung der Lehre durch Neue Medien*. Arbeitspapier Nr. 26. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr26_Trendpapier_Individualisierung.pdf
- De Wit, H. & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2–3.
- Dumford, A. D. & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 452–465.
- EVOLVE (2021). *What is virtual exchange?* <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO (2020). *The state of food security and nutrition in the world 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets*. FAO. <https://doi.org/10.4060/ca9692en>
- Guth, S. & Helm, F. (2010). Introduction. In Dies. (Hrsg.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (S. 13–36). Peter Lang Verlag.
- Griebel, S., Thielsch, A., Gibson, P., Reiffenrath, T., Beissinger, T. & Chiteka, A. (2022). Fostering active learning in an international Joint Classroom. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.37>
- Hafer, J., Bremer, C., Himpsl-Gutermann, K., Köhler, T., Thillosen, A. & Vanvinkenroye, J. (2018). E-Learning. Ein Nachruf. Keine wissenschaftliche Analyse. In Getto, B., Hintze, P. & Kerres, M. (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung* (S. 26–35). Waxmann Verlag.
- Hattie, J. & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jones, E. & Reiffenrath, T. (2018). Internationalisation at Home in practice. *EAIE blog*, 21 August 2018. <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>
- Karpicke, J. D. & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. *Science*, 331, 772–775.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Major, C. H. (2015). *Teaching online. A guide to theory, research, and practice*. Johns Hopkins University Press.
- Morris, M., Edmeades, G. & Pehu, E. (2006). The global need for plant breeding capacity: What roles for the public and private sectors? *HortScience*, 41(1), 30–39.
- O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-Art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23.
- Reiffenrath, T., de Louw, E. & Haug, E. (2020). Virtual exchange and Internationalisation at Home: The perfect pairing. *EAIE Blog*, 8 October 2020. <https://www.eaie.org/blog/virtual-exchange-internationalisation-at-home.html>
- Repinski, S. L., Hayes, K. N., Miller, J. K., Trexler, C. J. & Bliss, F. A. (2011). Plant breeding graduate education: Opinions about critical knowledge, experience, and skill requirements from public and private stakeholders worldwide. *Crop Science*, 51, 2325–2336.
- Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. *Internationalisation of Higher Education – A Handbook*, 2, D 3.20, 27–44.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5 (1), 77–84.
- Thielsch, A. (2021). Dem Unbewussten auf der Spur. Zur Wahrnehmung, Entstehung und Explikation verborgener Erwartungen in der Hochschullehre. *die hochschullehre*, 7, 100–104. <https://doi.org/10.3278/HSL2112W>
- Trumbull, E. & Lash, A. (2013). Understanding formative assessment. Insights from learning theory and measurement theory. *WestEd Series of Formative Assessment*, 1–20. https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/resource1307.pdf
- Verzella, M. (2018). Virtual exchange between cross-cultural teams: A sustainable path to the internationalization of college courses. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11 (3), 1–13.
- Villar-Onrubia, D. & Rajpal, B. (2015). Online international learning: Internationalising the curriculum through virtual mobility at Coventry University. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20 (2–3), 75–82. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2015.1067652>
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477–501.

Autorinnen

Dr. Stefanie Griebel, Georg-August-Universität Göttingen, Department für Nutzpflanzenwissenschaften, Göttingen, Deutschland; E-Mail: stefanie.griebel@uni-goettingen.de

Dr. Tanja Reiffenrath, Georg-August-Universität Göttingen, Abteilung Studium und Lehre, Lehrentwicklung, Göttingen, Deutschland; E-Mail: tanja.reiffenrath@zvw.uni-goettingen.de

Dr. Angelika Thielsch, Georg-August-Universität Göttingen, Abteilung Studium und Lehre, Hochschuldidaktik, Göttingen, Deutschland; Orchid-ID: <https://orcid.org/0000-0001-7490-5775>; E-Mail: angelika.thielsch@zvw.uni-goettingen.de



Zitiervorschlag: Griebel, S., Reiffenrath, T. & Thielsch, A. (2023). Individuelles Lernen im internationalen Joint Classroom. Ein Fallbeispiel. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2302W. 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!