

## **Differenzierung und Motivierung durch Blended Learning in den Geisteswissenschaften**

### ABSTRACT/ZUSAMMENFASSUNG

Wie kann die Motivation von Studierenden und gleichzeitig eine Individualisierung von Lern tempi und Lernfortschritten in Veranstaltungen erreicht werden, die einen stark automatisierenden und redundanten Charakter haben und in denen zudem der Wissensstand der Gruppe äußerst heterogen ist? Diese Frage war Ausgangspunkt eines Lehr experiment in den Geschichtswissenschaften an der Universität Heidelberg, welches klassische face-to-face-Situationen mit E-Learning-Einheiten kombinierte. In diesem Beitrag werden die Konzeption des Kurses sowie ein Lernblock als Beispiel vorgestellt. Erkenntnisse aus der Forschung zum hypermedialen wie zum Online-Lernen werden mit den Erfahrungen aus dem Lehr experiment und den Evaluationsergebnissen des Kurses abgeglichen und damit Stärken und Schwächen einer Blended Learning Veranstaltung als Mittel zu Differenzierung und Mobilisierung diskutiert.

Schlagworte: Blended Learning – E-Learning – Differenzierung – Motivation

Some courses are designed to teach students skills they can apply or replicate almost automatically, which can lead to a perceived sense of redundancy. How can instructors both motivate those students and meet their individual learning speeds and needs, especially when highly heterogeneous groups of students, with various levels of knowledge and skills, participate in such courses? This question formed the basis of a teaching experiment within the Department of History at Heidelberg University that combined traditional in-person teaching with digital learning formats. The following paper presents the initial development of the course as well as one of its concrete sections centered around specific learning goals. It aligns research on hypermedia and online learning with the in-class experience and course evaluations in order to discuss the strengths and weaknesses of a class that used blended learning as a means of differentiation and mobilization.

Keywords: blended learning – e-Learning – differentiation of learning – motivation

Während in einigen Fachkulturen „neue“ Technologien schon lange in die Lehre Einzug gehalten haben und mit verschiedenen Konzepten experimentiert wird, die Frontalunterricht in Vorlesungen oder die Präsenzsitzung als solche aufbrechen, tun sich die Geisteswissenschaften schwerer, experimentelle Lehrveranstaltungen einzuführen. Dies hat, wie Gabi Reinmann-Rothmeier betont, sowohl technische wie strukturelle Hintergründe, sind die

Geisteswissenschaften doch zumeist finanziell und technisch wesentlich schlechter ausgestattet als etwa die Natur- und Lebenswissenschaften. Noch dazu findet der Unterricht in den Geisteswissenschaften in der Regel als Textdiskussion statt, die nur schwer durch andere Lehr- und Lernformen zu ersetzen ist (REINMANN-ROTHMEIER 2003: 19). Grundlage für Einzelsitzungen sind Texte und Quellen, die von den Studierenden zuhause vorbereitet und anschließend im Plenum in der Präsenzsitzung diskutiert werden. Lehrplattformen wie Moodle dienen dabei vor allem als digitaler Semesterapparat, über den Arbeitsmaterialien und Texte zur Verfügung gestellt werden. Während Konzepte des Flipped Classroom aufgrund der wenigen Redundanzen in den Veranstaltungen von Semester zu Semester wenig nachhaltig und kaum realisierbar sind, bietet Blended Learning und damit die Verbindung verschiedener Medien und Methoden unter flexiblen Kontextbedingungen zur Erreichung bestimmter Lernziele eine Abwechslung zum üblichen Lehrschema (ebd.: 28–30). Zudem verbreitern E-Learning-Einheiten das Potential zur Individualisierung von Lernprozessen aufgrund der ihnen eigenen Flexibilisierung der Lerntempi und -zeiten (SEEL & IFENTHALER 2009: 17–18) sowie der individuelleren Begleitung durch die Lehrende.

Aufgrund dieser Annahmen bzw. Erkenntnisse der Hochschuldidaktik wurde im Sommersemester 2019 ein Lehrexperiment im Fach Geschichte durchgeführt. Die entsprechende Lehrveranstaltung war im Basisbereich angesiedelt, in welchem die Student\*innen unter anderem die kritische Quellenanalyse als Kern des historischen Arbeitens erlernen. Im Lehrexperiment wurde erprobt, inwieweit der Methoden- und Medienmix, den das Blended Learning verspricht, für die Vermittlung solcher spezifischer, grundlegenderen Lernziele fruchtbar gemacht werden kann.

## Ausgangslage und Hypothesen

Quellen (historische Überlieferungen) sind die Grundlage eines jeden historischen Arbeitens, weshalb in den Geschichtswissenschaften ein besonderes Augenmerk auf der Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit historischen Quellen liegt. Lehrveranstaltungen, die das quellenkritische Arbeiten in den Vordergrund stellen, sind curricular verankert und integraler Bestandteil eines jeden Geschichtsstudiums. Die angehenden Historiker\*innen erhalten grundlegende Kenntnisse in der Kernmethode historischen Arbeitens: der Quellenanalyse und -interpretation. Anhand unterschiedlichster Formen historischer Überlieferung lernen die Geschichtsstudent\*innen, diese einzuordnen, ihren Quellenwert zu bestimmen und sie raum-, zeit- und kontextgebunden zu interpretieren. Zudem werden Fragen der Überlieferung, Archivierung, Konservierung und Ähnliches besprochen. Der kritische oder – im schlechteren Fall – unkritische Umgang mit dem Quellenmaterial stellt schließlich ein zentrales Bewertungskriterium in Haus- und Abschlussarbeiten dar, was die Bedeutung einer intensiven Auseinandersetzung mit der Methode noch einmal unterstreicht.

Im vorliegenden Fall existieren gesonderte Quellenübungen, die allein dem Erlernen der historisch-kritischen Auseinandersetzung mit Quellen dienen. In der Vergangenheit sind Lehrende in den Quellenübungen vor allem mit vier Problemen konfrontiert worden: Erstens sind die Gruppen oftmals äußerst heterogen. Auch wenn die Studierenden dazu angehalten werden, die Quellenübung möglichst früh in ihrem Studium zu belegen, finden sich in den Quellenübungen Studierende innen des ersten, zweiten, dritten und manchmal sogar vierten Semesters wieder. Während Einzelne folglich methodisch bereits geschult sind (oder sein sollten), ist für andere die kritische Quellenanalyse Neuland, wenn ihnen nicht sogar das Verständnis dafür fehlt, was eine historische Quelle im Unterschied zur Sekundärliteratur ist. Zweitens sind die Übungen aufgrund ihres einübenden, automatisierenden Charakters und angesichts der Tatsache, dass Quellenübungen zumeist in allen drei Epochen (hier: Mittelalter, Frühe Neuzeit, Neuere und Neueste Geschichte) zu belegen sind, anfällig für Redundanzen. Dies verhilft drittens nicht, die tendenziell ohnehin eher niedrigschwellige Motivation auf Seiten der Studierenden zu erhöhen. Letztere lässt sich vor allem strukturell erklären: die Leistung in den Quellenübungen bleibt unbenotet und der Arbeitsaufwand ist mit lediglich zwei Leistungspunkten äußerst niedrig angesetzt. Zudem ist den Studierenden nicht eingängig, weshalb sie in allen drei Epochen jeweils eine Quellenübung besuchen müssen, die sich zudem mit Inhalten der Tutorien überschneidet, welche die Proseminare in den jeweiligen Epochen begleiten. Und viertens ermöglicht die herkömmliche Lernsituation (face-to-face) trotz einer Begrenzung der Teilnehmerzahl auf zwanzig Personen nur in eingeschränktem Maße eine individualisierte Kontrolle des Lernfortschritts und eine der Heterogenität des Kurses angepasste Individualisierung des Lernprozesses. Im Plenum beteiligen sich vor allem die leistungsstarken und vorbereiteten Studierenden. Die leistungsschwächeren oder charakterlich zurückhaltenden Student\*innen werden hingegen nur im Falle der individuellen mündlichen oder schriftlichen Leistung aktiv.

Experimente mit unterschiedlichen didaktischen Methoden, die eine Steigerung der Motivation und ein Tiefenlernen fördern, haben bislang nur bedingt den gewünschten Erfolg erbracht. Die Ernennung einzelner Studierender zu Expert\*innen, welche eine ausgewählte Quelle für eine Sitzung intensiv vorbereiten und dann mit ihren Kommiliton\*innen durchsprechen, führte zu einer gewissen Motivationssteigerung. Allerdings blieb diese ausschließlich auf den Bereich des jeweiligen „Expertenfeldes“ beschränkt. Zudem erwies sich die Ernennung einzelner Expert\*innen insofern als kontraproduktiv, da der Rest des Kurses die Vorbereitung auf die Stunde auf ein Minimum reduzierte. In einem anderen Fall erbrachte die gemeinsame Erarbeitung der für die Quellenanalyse und -interpretation wichtigen Fragen und die anschließende Aktivierung der Student\*innen in der Anwendung des Erlernten an zur Verfügung gestellten Quellen kurzfristig das erwünschte Ziel. Langfristig zeigte sich jedoch, dass das vermittelte Wissen von einem Großteil der Student\*innen nur bedingt erneut abgerufen und auf eine andere Quelle übertragen wurde. Zudem zeigte sich, dass diese didaktischen Konzepte wenig geeignet sind, der Heterogenität der Gruppen entgegenzuwirken.

Eine Kombination von klassischen und virtuellen Lehrelementen verspricht hingegen aufgrund der Potenziale virtueller Bildungsangebote einen Teil der aufgeführten Probleme abzuschwächen, wenn nicht gar zu beheben. Wie vielfach betont, sind virtuelle Lehr- und Lernformen zeitlich flexibel nutzbar und ortsungebunden (ARNOLD, KILIAN & THILLOSEN 2013: 45–49, REINMANN-ROTHMEIER 2003: 13–14). Das kommt Studierenden, die in zunehmendem Maße von einer Doppel- bis Dreifachbelastung (Studium und Arbeit bzw. Studium, Arbeit und Familie) beansprucht sind, entgegen und ermöglicht gleichsam eine Differenzierung der Lernhandlungen wie eine Individualisierung der Lernprozesse. Verschiedene Kommunikationsformen auf Moodle (bspw. Chat, Forum, Dialog, Wiki) erlauben zudem Formen eines kooperativen Lernens, die einerseits didaktisch Abwechslung bringen und andererseits soziales Lernen unterstützen (REINMANN-ROTHMEIER 2003: 35). Des Weiteren erbringt die mediale Darstellung von Lerninhalten (Tutorials, Videos) und damit eine Audio-Video-Redundanz eine höhere Anschaulichkeit. Durch das Medium Video und darauf abgestimmte computergestützte Aufgaben kann, so die Hoffnung, zudem eine Motivationssteigerung auf Seiten der Studierenden erreicht werden (SEEL & IFENTHALER 2009: 26–39).

Letztlich bieten E-Learning-Komponenten die Möglichkeit, alle Kursteilnehmer\*innen gleichermaßen zu aktivieren. Eher zurückhaltenden Studierenden kommt entgegen, dass sie sich nicht öffentlich äußern müssen und dass sie mehr Zeit zum Formulieren ihrer Antworten zur Verfügung haben. Ihre Leistung kann dadurch besser wahrgenommen werden als in einer Präsenzsitzung, in der die schnelleren und extrovertierteren Student\*innen häufig zuerst zum Zuge kommen. Über die in die E-Learning-Einheiten eingebauten Quizzes, Lückentexte und Aufgaben kann der Lernprozess individueller begleitet und gefördert und abwechslungsreicher gestaltet werden. Die Verzahnung von Präsenzsitzungen mit E-Learning-Einheiten im Blended Learning bietet folglich die Chance, verschiedene Lerntypen anzusprechen und alle Lernenden auf ein einheitliches Lernniveau zu bringen, wobei den Student\*innen ein hohes Maß an Selbstbestimmung zur Verfügung steht (vgl. BLENDED LEARNING).

## Ziel des Lehrexperiments und Zielkontrolle

Folgende didaktische Ziele standen der Lehrenden zu Beginn des Lehrexperiments vor Augen:

- die Student\*innen stärker zu aktivieren,
- ihre Lernprozesse zu individualisieren,
- den Wissenserwerb mittels hypermedialer Komponenten zu flexibilisieren und
- durch die Audio-Video-Redundanz das Tiefenlernen in Bezug auf grundlegende Inhalte und Methoden zu fördern.

Insbesondere die Medialisierung der Lerninhalte und eine regelmäßige Rückmeldung über das Feedback zu den Aufgaben jeder E-Learning-Einheit sollte ein tieferes Durchdringen des Lernstoffes von Seiten der Studierenden unterstützen (ERPENBECK, SAUTER & SAUTER 2015: 3).

Verschiedene Studien, welche lernförderliche Faktoren audiovisueller Medien in digitalen Lernangeboten analysieren, heben insbesondere die Möglichkeit des Pausierens und Zurückspulens positiv hervor, weshalb sich gerade der Einsatz von Videos/Tutorials zur Vermittlung fachspezifischer methodischer und inhaltlicher Grundlagen anzubieten scheint (MERKT, WEIGAND, HEIER 2011: 687–704; ZHANG, ZHOU, BIGGS 2006: 15–27).

Der Erfolg des Lehrexperiments lässt sich nur teilweise an „harten Fakten“ messen, etwa durch die Abprüfbarkeit der Verinnerlichung und Automatisierung der einzelnen Aspekte der Quellenkritik mittels Test oder schriftlichen Aufgaben. Hierzu wurden über den Kurs verteilt unterschiedliche Aufgaben integriert, in denen die Student\*innen das zuvor Erlernte praktisch umsetzen sollten. Jede\*r einzelne erhielt dabei eine individuelle Rückmeldung entweder durch die Lehrende oder eine\*n Kommiliton\*in. Eine Erhöhung der intrinsischen Motivation hingegen ist eher an der Bereitschaft abzulesen, die gestellten Aufgaben auszuführen und sich an Plenumsdiskussionen und in Gruppenarbeiten aktiv einzubringen. Ein weiteres Mittel zur Überprüfung des Erfolgs des Lehrexperiments stellen Feedback-Möglichkeiten dar. Den Studierenden wurde daher zu verschiedenen Zeitpunkten des Kurses und mit unterschiedlichen Medien (online durch das Feedback-Tool, mündlich und schließlich auch schriftlich in der allgemeinen Lehrevaluation) die Möglichkeit gegeben, Kritik an der Durchführung des Kurses zu üben.

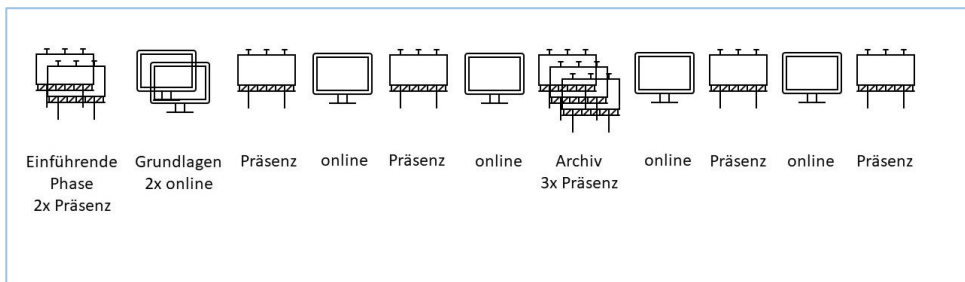
## Umsetzung des Konzeptes

Das Lehrexperiment wurde im Sommersemester 2019 durchgeführt. Das Thema wurde so gewählt, dass die Aufbereitung der E-Learning-Module durch das Vorhandensein bereits digitalisierter Quellen erleichtert wurde. Auch wurde darauf geachtet, dass eigenständige Recherchen am Computer zu weiterem Quellenmaterial möglich waren und weitere Quellen leicht in lokalen Archiven erschlossen werden konnten. Das Thema erlaubte folglich ein sehr dichtes Arbeiten an – digitalisierten – Originalquellen.

Die zwanzig Kursteilnehmer\*innen brachten, wie erwartet, äußerst heterogene Vorkenntnisse mit. Der Großteil der Student\*innen (14) befand sich im 2. Semester, je ein(e) Teilnehmer\*in war im 1. bzw. 3. Semester, zwei im 4., eine im 5. und weitere zwei gar im 7. Semester. Die meisten hatten bereits ein Proseminar oder eine Quellenübung in einer der anderen Epochen absolviert und hätten folglich mit den Grundlagen der Quellenkritik vertraut sein müssen. In Realität war dies allerdings nur in Einzelfällen tatsächlich der Fall. Bei einzelnen Studierenden griff die Doppelbelastung Studium und Beruf, wenn nicht gar die Dreifachbelastung Studium, Beruf und Familie.

Die Studierenden konnten unter mehreren Quellenübungen der Neueren und Neuesten Geschichte wählen. Bereits kurz nach Beginn des Anmeldezeitraumes war die Quellenübung fast voll belegt, so dass davon auszugehen war, dass die Studierenden am Thema und dem experimentellen Charakter des Kurses interessiert waren und somit eine hohe Eigenmotivation mitbrachten. Tiefere inhaltliche Vorkenntnisse waren nicht vorhanden.

Der Kurs, der sich über fünfzehn Wochen erstreckte, vereinte klassische face-to-face-Situationen mit E-Learning-Einheiten. Die Wochen waren nicht ganz paritätisch auf die beiden Lehr-Lern-Situationen verteilt. Sechs E-Learning-Einheiten standen neun Präsenzsitzungen gegenüber (vgl. Abb. 1). Dies hatte zwei Gründe. Zum einen sollte zu Beginn des Kurses über zwei Präsenzsitzungen Vertrauen und Verbindlichkeit hergestellt werden. Zum anderen stand ein Archivbesuch an, der Vor- und Nachbereitung erforderte. Sieht man von diesem Archivbesuch ab, erreichten die digitale wie die herkömmliche Lehr-Lernsituation gleichwohl Gleichwertigkeit.



**Abbildung 1**

Struktur der Blended Learning Veranstaltung

In beiden Lehr-Lernszenarien wurden die Student\*innen entweder individuell aktiviert oder in kooperative Lernsituationen (Gruppenarbeit, Brainstorming, Plenumsdiskussion, Peer Review) eingebunden. Jennifer Hofmann hat darauf hingewiesen, dass in Blended Learning Veranstaltungen, wollen diese erfolgreich sein, die Vorannahme, dass eine Präsenzsitzung wichtiger sei, aufgelöst werden muss (HOFMANN 2018: Kapitel 1, o.S.). In der Ausarbeitung der einzelnen Sitzungen wurde daher von der Lehrenden darauf geachtet, eine Gleichwertigkeit der Online- und Präsenzphasen zu gewährleisten. Große Teile der E-Learning-Einheiten waren dabei so angelegt, dass sie als Ganzes oder in Einzelteilen in andere Kurse integriert werden können, um eine gewisse Nachhaltigkeit dieser Kurselemente zu gewährleisten. Die E-Learning-Einheiten befassten sich mit Kernelementen der Quellenanalyse (Identifizierung von Quellen und ihrer Systematisierung, Quellenrecherche, Äußere Quellenkritik, Innere Quellenkritik, Quelleninterpretation durch Vergleich). Eine letzte E-Learning-Einheit führte alle zuvor erarbeiteten Elemente sowohl methodischer wie inhaltlicher Natur zusammen. Diese war ursprünglich nicht als E-Learning-Einheit geplant, sondern wurde auf Wunsch der Student\*innen als eine solche konzipiert.

Zur Qualitätskontrolle schlossen die ersten drei Online-Sitzungen jeweils mit einer kurzen Evaluation über das Feedback-Tool bei Moodle ab. Die Evaluation beinhaltete Fragen nach dem erwarteten und tatsächlichen Zeitaufwand, der Verständlichkeit der Kursinhalte, einer Einschätzung des Lernzuwachses sowie ein Feld für Anregungen und Kritik. Da die

Bereitschaft der Student\*innen Feedback zu geben im Laufe der drei Sitzungen stark zurückging und ohnehin noch eine allgemeine Lehrevaluation anstand, wurde für die restlichen E-Learning-Einheiten auf ein online-Feedback verzichtet und dafür eine mündliche Reflexion in die Präsenzsitzungen eingebaut.

Zwischen den E-Learning-Einheiten fanden klassische face-to-face-Lernsituationen statt sowie eine externe Sitzung, die im Archiv der Universität durchgeführt wurde. Die Präsenzsitzungen waren als gleichwertige Teile des Gesamtkurses konzipiert, auch wenn immer wieder Zeit für die Vor- und Nachbereitung der online-Lernszenarien eingeplant werden musste. Die Präsenzsitzungen dienten dazu, weitere Aspekte des historischen Arbeitens (Systematisierung von Wissen, Archivrecherche, Vorbereitung von Archivaufenthalten) und der Quellenarbeit (Einschätzung der Verlässlichkeit und des Aussagewertes einer Quelle, historischer Vergleich, inhaltliche Interpretation) zu erarbeiten. Die Präsenzsitzungen und E-Learning-Einheiten eröffneten folglich immer wieder neue Perspektiven auf das Problem der Quellenanalyse und -interpretation. Dies diente einerseits dazu, die verschiedenen Schritte der Quelleninterpretation intensiv zu erarbeiten und zu erlernen, und andererseits unterschiedlichen Lerntempi und -erfolgen auf Seiten der Student\*innen gerecht zu werden. Derartige Redundanzen und Perspektivwechsel fördern die Ausbalancierung unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten und Vorkenntnisse und damit die Binnendifferenzierung (E-TEACHING.ORG 2006: 5). Für die Präsenzsitzungen bereiteten die Studierenden im Vorfeld einen Text oder eine Quelle vor, der bzw. die in der Stunde gemeinsam diskutiert wurde. Dabei wurde gemäß dem Sandwich-Prinzip auf eine Abwechslung aktivierender und informationsvermittelnder Abschnitte geachtet (KAUFMANN & EGGENSBERGER 2017: 49–52). Da es hier jedoch um das Erproben hypermedialer Lernszenarien geht, stehen in der weiteren Ausführung die E-Learning-Einheiten im Fokus.

Jede E-Learning-Einheit war als Lernblock konzipiert. Das heißt, es stand ein konkretes Lernziel im Raum (etwa das Kennenlernen und Anwenden der Äußerer Quellenkritik). Mittels eines Tutorials, einer PowerPoint-Präsentation oder einer Textdatei erfolgte der inhaltliche Input, die Distribution von Information. Teilweise in diesen Input integriert, also durch Aufgaben, die das Tutorial unterbrachen, teilweise im Anschluss erfolgte die Informationsverarbeitung und das selbstorganisierte Einüben. Hierzu dienten verschiedene Aufgaben und Aktivitäten, die entweder auf der Interaktion zwischen Nutzer\*innen und System basierten oder kollaborativ angelegt waren. Auf diese Weise konnte sich die Lehrende in den E-Learning-Einheiten als synchrone Informationsvermittlerin zurücknehmen und eher als Motivatorin, Coach und Lernbegleiterin fungieren (REINMANN-ROTHMEIER 2003: 35).

Aufgrund des durch die ECTS-Punkte vorgegebenen niedrigen Arbeitsaufwandes (2 LP = 60 Zeitstunden) wurde auf eine größer angelegte Abschlussklausur oder -aufgabe verzichtet. Um dennoch ein Constructive Alignment, also die Kohärenz von Lernzielen, Lehr-Lernaktivitäten und deren Überprüfung zu gewährleisten (BIGGS 2014), dienten die in den E-Learning-Einheiten verankerten Aufgaben und Quizzes der Lernstandsüberprüfung. Eine letzte Aufgabe griff mehrere Lernziele einzelner Einheiten abschließend auf.

## Beispiel: der Lernblock Äußere Quellenkritik

Beispielhaft sei ein Lernblock ausführlicher beschrieben. Bei der Äußeren Quellenkritik handelt es sich um eine unerlässliche, allerdings von den Student\*innen häufig unterschätzte Annäherung an die historische Überlieferung. Zur Äußeren Quellenkritik zählen insbesondere die so genannten fünf W-Fragen, mit denen man die Verlässlichkeit der Quelle einzuschätzen lernt, nämlich die Frage nach Autor\*in, dem Entstehungszeitpunkt, dem Entstehungsort, den Adressat\*innen und nach der Art der Quelle. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Student\*innen diese Fragen zumeist nur oberflächlich beantworten und sich etwa damit zufriedengeben, wenn sie den Namen des Quellenautors/der Quellenautorin eruiert haben. Doch reicht dieses Minimalwissen für eine Einschätzung des Aussagewertes der Quelle nicht aus. Vielmehr können sozialer Hintergrund, politische Einstellung, Alter, Beruf von Autor\*innen den Inhalt einer Quelle maßgeblich beeinflussen. Ebenso verändern die zeitliche und geographische Distanz zum behandelten historischen Ereignis die Quellenaussage. Und auch die möglichen Adressat\*innen der Quelle können Einfluss auf die Darstellung nehmen (ECKERT & BEIGEL 2019; PANDEL 2012). Ziel der Einheit war es damit, einerseits die Studierenden mit der Äußeren Quellenkritik überhaupt erst bekannt zu machen, ihnen andererseits aber auch zu verdeutlichen, dass eine oberflächliche Beantwortung der Fragen nicht ausreichend ist, um eine Quelle einschätzen zu können.

Der inhaltliche Input erfolgte hier über ein Tutorial, das als interaktives Video in den Kurs integriert war. Das Tutorial war mit zwölf Minuten länger als die allgemein empfohlenen sechs bis acht Minuten (GUO, KIM & RUBIN 2014). Hier sei vorweg erwähnt, dass die Studierenden die Länge der Tutorials im Allgemeinen nicht beanstandeten, sondern sie dem Inhalt angemessen fanden. Das Tutorial griff zunächst auf die aus vorherigen Sitzungen bekannte Definition einer historischen Quelle zurück. Im Folgenden befasste es sich in einem ersten Schritt (0:34 min bis 2:03 min) mit der Interdependenz von Quellengattung und Aussagewert. Dies wurde an fünf Beispielen (Urkunden, Verwaltungsakten, Zeitungen, Briefe, Autobiographien) verdeutlicht. In einem zweiten Schritt wurde die Äußere Quellenkritik erklärt und in Quellenbeschreibung, Heuristik und W-Fragen unterteilt (2:04 min bis 3:29 min). Zur Veranschaulichung wurde mit dem Bild des Paketes operiert, welches man zunächst äußerlich erfasst, dreht, wendet, Adressat\*in und Absender\*in untersucht, bevor man es öffnet. In einem dritten Schritt erfolgte die Umsetzung an einem konkreten Beispiel (3:30 min bis 11:54 min). Das Beispiel war so gewählt, dass die Student\*innen bereits beim Entziffern des Quellentextes herausgefordert waren, da ein Teil in Frakturschrift gesetzt, ein Teil handschriftlich, in altdeutscher Schrift verfasst war. Mit Hilfe einer Handreichung zur Frakturschrift und einer Handreichung zur altdeutschen Handschrift, die im Moodle-Kurs zu finden waren, sollten die Student\*innen etwa zur Hälfte des Tutorials (6:32 min) in einer integrierten Aktivität einzelne Passagen der Quelle entschlüsseln und transkribieren. Abgeschlossen wurde das Tutorial durch eine Zusammenfassung mit entsprechender Aufgabe.

Die Beispielquelle war so gewählt, dass sie Bezug zum Thema des Seminars besaß, gleichzeitig aber auch als Beispiel für andere Zusammenhänge verwendbar war. Anhand



eines in der Quelle vorhandenen Fehlers konnte darauf hingewiesen werden, welche Auswirkung die räumliche Distanz besitzen kann, etwa, wenn Verfasser\*innen Dinge weitergeben, die sie nur vom Hörensagen kennen. Des Weiteren wurde im Video darauf hingewiesen, dass die Antwort nach dem Wer nur unbefriedigend beantwortet werden kann, da der Autor der Quelle – oder besser gesagt der Hauptquelle, da die verwendete Quelle in der Tat mehrere Autorenebenen aufwies – unbekannt blieb.

Bei der Gestaltung des Tutorials wurde in Anlehnung an Erkenntnisse der Multimedia-Psychologie auf die Redundanz der Informationen in Ton- und Filmspur geachtet (SEEL & IFENTHALER 2009: 36f.). Drew und Grimes haben darauf hingewiesen, dass das Lernen verbessert wird, wenn die visuelle Information die auditive wiederholt, unterstützt und vervollständigt (DREW & GRIMES 1987). Eine solche Audio-Video-Redundanz gelang insbesondere in den ersten zwei Teilen des Tutorials. Zwar unterstützte auch beim Quellenbeispiel die Video- die Tonspur, doch wurde hier vermutlich zu viel Information in die Tonspur gelegt, die noch dazu visuell schwer darstellbar war. Im Feedback hoben die Student\*innen positiv hervor, dass sie an einem konkreten Beispiel durch die Äußere Quellenkritik geleitet wurden. Gleichwohl konnte, wie noch genauer auszuführen ist, das Lernziel durch das Tutorial nicht, wie ursprünglich erwartet, erreicht werden, so dass es für eine Weiterentwicklung der Inhalte des Tutorials zu überarbeiten wäre (siehe auch Auswertung und Ausblick).

Ausgerüstet mit dem theoretischen Wissen über die Äußere Quellenkritik waren nun die Student\*innen gefragt, das Wissen in die Praxis umzusetzen. Dies wurde den Student\*innen insofern erleichtert, als neben der Quelle – in diesem Fall der historischen Überlieferung eines Briefes – auch die Einleitung der Quellenedition zur Verfügung gestellt wurde, welche Informationen für eine ausführliche Beantwortung der W-Fragen beinhaltete. Gleichwohl waren die Student\*innen aufgefordert, weitere Informationen in Lexika oder auch im Internet zu recherchieren. Die Lehrende ging davon aus, dass die Neugier die intrinsische Motivation der Student\*innen zu einer umfangreichen Recherche entfachen würde. Erwartet wurde, dass die Student\*innen auf Grundlage des bereitgestellten Einführungstextes und einer eigenen Recherche detaillierte Informationen über die Autorin der Quelle, die Umstände der Entstehung der Quelle und die Adressatin und deren Verhältnis zur Autorin zusammentragen würden.

In einem nächsten Schritt sollte die Auseinandersetzung mit dem Erlernten vertieft werden. Dies erfolgte über ein Peer Review in Moodle. Per Zufallsprinzip wurden Paare gebildet, die gegenseitig ihre Antworten auf die W-Fragen bewerteten. In der Präsenzsitzung zuvor hatte die Lerngruppe gemeinsam den Verhaltenskodex für die Bewertung festgelegt. Dieser beinhaltete fair und höflich miteinander umzugehen, konstruktive Kritik zu üben und letztere wissenschaftlich und angemessen zu formulieren. Die Lehrende stellte zudem folgende Bewertungskriterien zur Verfügung:

- *Kriterium 1*: Die Antworten sind inhaltlich korrekt beantwortet.
- *Kriterium 2*: Die Antworten sind ausreichend umfangreich und geben genügend Hintergrundinformationen zur Bewertung der Quelle.
- *Kriterium 3*: Anhand der Antworten kann die Qualität der Quelle (Nähe zum Ereignis, Authentizität, Verlässlichkeit) bewertet werden.

Das Verfahren war zeitlich gestaffelt. Zunächst standen den Student\*innen mehrere Tage zur Verfügung, um ihre eigenen Antworten zu recherchieren und zu formulieren. Nach dem Hochladen dieser auf Moodle erfolgte die Zuteilung der Paare des Peer Review und dann im Anschluss die Bewertung der Partner\*innen. Die Student\*innen sollten zunächst Kommentare hinsichtlich dessen abgeben, inwieweit die jeweiligen Bewertungskriterien Erfüllung fanden, und hatten abschließend die Möglichkeit ein Gesamtfeedback zu geben.

Nachdem in Phase I die ersten Antworten hochgeladen worden waren, stellte sich heraus, dass einige Kursteilnehmer\*innen nach wie vor nicht verstanden hatten, dass oberflächliche Antworten auf die W-Fragen unzureichend sind. Die Hälfte der Student\*innen hielt es nicht für nötig, den an die Quelle angehängten Text aus der Einführung der Quellenedition zu lesen. Stattdessen begnügten sie sich mit offensichtlichen Antworten, so dem Namen der Autorin und der Adressatin, die beide bereits den bibliographischen Angaben der Quelle zu entnehmen waren. Zehn von zwanzig Studierenden erfüllten folglich nicht die Erwartungen.

Um das Peer Review dennoch zu einem Erfolg zu bringen, wurde die Einheit kurzfristig durch eine Musterlösung ergänzt, die der Bewertung zugrunde gelegt werden sollte. In der Auseinandersetzung mit der Musterlösung und den Lösungen der zu bewertenden Kommiliton\*in hatte so mancher Studierende ein Aha-Erlebnis. Zumindest ist dies den Anmerkungen in den Kommentaren im Peer Review zu entnehmen. Folglich glich die Musterlösung die Mängel des Tutorials hinsichtlich der Dringlichkeit der ausführlichen Beantwortung der W-Fragen aus. Somit war letztendlich das Ziel der Einheit über den Umweg der Musterlösung erfüllt.

Wenngleich die Bereitstellung der Musterlösung letztendlich zum Erfolg der Einheit geführt hatte, wurde in einer späteren Sitzung die Frage der Äußerer Quellenkritik noch einmal aufgegriffen. Statt die W-Fragen an einem weiteren Quellenbeispiel durchzudeklinieren, wurde in dieser Sitzung der Ansatz umgekehrt. Den Student\*innen standen mehrere Berichte über ein und dasselbe Ereignis zur Verfügung, die allesamt in ihrer Beschreibung und vor allem Bewertung des Ereignisses voneinander abwichen. Die Student\*innen wurden aufgefordert, in Kleingruppen diejenigen Quellen herauszusuchen, die ihrer Meinung nach am ehesten wahrheitsgetreu über das Ereignis berichteten. Im Plenum arbeitete die Lerngruppe anschließend Faktoren heraus, die als Bewertungsgrundlage zur Einschätzung der Verlässlichkeit und Aussagekraft einer Quelle herangezogen werden können. Wenngleich anders formuliert, deckten sich diese im Wesentlichen mit den W-Fragen der Äußerer Quellenkritik.

Insgesamt wurde durch die E-Learning-Einheit und die spätere Präsenzsitzung das Lernziel zwar erreicht, doch hätte dies wesentlich schneller erfolgen können. Bereits bei der Erstellung des Tutorials zur Äußerer Quellenkritik fiel die Schwierigkeit auf, methodische Konzepte anschaulich zu präsentieren. Obwohl von Studierendenseite auch auf Nachfrage keine Kritik an dem Tutorial geäußert wurde, zeichnete es sich nach Empfinden der Lehrenden eher durch Langatmigkeit und geringe Dynamik aus. Tatsächlich stellte es eine enorme Herausforderung dar, den notwendigen Inhalt knapp und gleichzeitig ansprechend zu gestalten. Über lange Strecken des Videos ist etwa ausschließlich die Beispielquelle zu

sehen. Die einzige Änderung erfolgt über Pfeile oder Einkreisungen, die auf diejenigen Stellen verwiesen, aus denen Antworten zu den W-Fragen generiert werden können. Im Nachhinein wurde zudem deutlich, dass das Anliegen nicht realisiert werden konnte, die Studierenden für die notwendige ausführliche Beantwortung der W-Fragen zu sensibilisieren. Erfolgreicher war das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Module der Einheit. Insbesondere die Auslagerung der Bewertungskompetenz an die Studierenden eröffnete neue Formen des kooperativen Lernens. Die Bewerter\*innen waren herausgefordert, sich tiefer mit den Lernzielen auseinanderzusetzen und wurden gleichzeitig im sozialen Umgang und im Ausüben konstruktiver Kritik geschult.

## Herausforderungen bei der Durchführung des Konzeptes

Bei der Vorbereitung und Durchführung des Lehrexperiments ergaben sich verschiedene Probleme, die in den Bereichen technische Umsetzung, Didaktik und Kommunikation anzusiedeln sind. Auf technischer Ebene bestand ein wesentliches Ausgangsproblem in der mangelnden Versiertheit der Lehrenden, so dass bereits die Suche und das Erproben von möglichen Tools auf Moodle einen erheblichen Zeitaufwand bedeutete. Der Erstellung der Tutorials waren zudem aufgrund der lokalen Bedingungen technische Grenzen gesetzt. Von Seiten des Arbeitgebers standen keine Lizenzen für kostenpflichtigen Programme (*Camtasia*, *Doodly*, *Premienvariante Powtoon*) zur Verfügung, mit denen anspruchsvolle und ansprechende Videos hätten erstellt werden können. Diverse frei zugänglichen Programme (*mysimpleshow*, *Powtoon*) haben den Nachteil, dass die kostenfreie Variante nur eine begrenzte Anzahl Tools zur Verfügung stellt und das erstellbare Video zudem auf wenige Minuten beschränkt bleibt. Auch stellt sich bei Programmen wie *mysimpleshow* und *Doodly* die Frage, inwiefern die dort verwendeten Darstellungsformen dem studentischen Publikum angepasst sind. Letztendlich wurde auf eine für die Sehgewohnheiten der Studierenden vermutlich etwas altbackene Variante zurückgegriffen und auf Grundlage von PowerPoint-Slides das jeweilige Tutorial erstellt. Diese Variante hat neben der Handhabbarkeit den Vorteil, dass das Video oder Tutorial nicht auf einer Plattform wie YouTube oder *Vimeo* veröffentlicht werden muss, was etwa bei der günstigeren Variante von *Powtoon* der Fall wäre.

Die Integration von Lerntutorials in den Moodlekurs gestaltete sich insofern schwierig, als die Upload-Kapazitäten auf 50 MB begrenzt waren. Diese Vorgabe kann lediglich auf zweierlei Art umgangen werden: entweder stellt man das Tutorial auf einer anderen Seite bereit und verlinkt darauf im Kurs oder man integriert das Tutorial als interaktives Video im H5P-Tool. Als weitere Schwierigkeit kam hinzu, dass das Angebot der im Moodlekurs nutzbaren online-Aktivitäten im vorliegenden Fall begrenzt blieb und die zur Verfügung stehenden Aktivitäten kaum intuitiv genutzt werden können. So gelang es in der Regel erst nach einem langwierigen Prozess des Ausprobierens, adäquate und dem Inhalt angepasste

Aktivitäten zu entwickeln. Die Lösung war letztendlich nur bedingt ästhetisch und inhaltlich zufriedenstellend. Dies gilt insbesondere für eine drag-and-drop Aufgabe, bei der die Studierenden vorgegebene Quellen als Traditions- oder Überrestquelle einordnen sollten, und eine Transkriptionsaufgabe, die schließlich als Lückentext realisiert wurde.

Vereinzelt klagten auch Student\*innen über technische Probleme. Zwar konnten die Tutorials in der Regel problemlos abgespielt werden. Allerdings brachten die interaktiven Elemente das Video zum gänzlichen Halt oder aber es begann nach dem Vollenden der Aufgabe wieder von vorne. Dieses Problem konnte von der Lehrenden an unterschiedlichen Endgeräten nicht reproduziert werden. Generell schließt sich hier jedoch der Hinweis an, E-Learning-Elemente möglichst mit unterschiedlichen Endgeräten mit unterschiedlicher Soft- und Hardware zu testen, um deren allumfassende Nutzbarkeit zu garantieren.

Zu den didaktischen Herausforderungen zählte, wie bereits anfänglich beschrieben, die Heterogenität der Gruppe sowie die niedrigschwellige intrinsische Motivation der Studierenden. Die Vorannahmen bestätigten sich auch bei der Gruppe des Feldversuches. Der Wissensstand der Student\*innen variierte stark, gleichwohl fehlte selbst manchen Studierenden höherer Semester, die mit den Grundlagen historischen Arbeitens vertraut sein sollten, ein tieferes Verständnis für die Notwendigkeit der äußeren Quellenkritik bzw. für die Notwendigkeit, die W-Fragen der Quellenkritik tiefgreifend zu beantworten.

Eine weitere Herausforderung für die Lehrende stellte dar, die einzelnen E-Learning-Einheiten zeitlich gleichwertig und mit einem jeweiligen Arbeitsaufwand von vier Zeitstunden zu gestalten. Insbesondere eine Aufgabe, bei der die Studierenden in Gruppen Quellen recherchieren sollten, konnte nicht innerhalb der zeitlichen Vorgabe gehalten werden, was allerdings auch daran lag, dass es den Gruppen schwerfiel, sich zu organisieren und die Aufgabenlast zu verteilen. Zum Ausgleich wurde bei anderen Sitzungen der Zeitaufwand entsprechend reduziert. Die Gründe für eine solche ungleiche Verteilung des Arbeitsvolumens wurde den Studierenden zwar klar in der ersten Sitzung kommuniziert, löste dennoch bei einigen Studierenden Unzufriedenheit aus, was sich in der Gesamtevaluation des Kurses niederschlug. So beklagten vier von zwanzig den hohen Zeitaufwand bzw. die Unterschiede im Zeitaufwand zwischen den einzelnen Sitzungen.

Weitere didaktische Probleme ergaben sich, wie oben beschrieben, vor allem in der E-Learning-Einheit zur Äußeren Quellenkritik, konkreter in der inhaltlichen Abstimmung von Tutorial und Lernziel. Die Audio-Video-Redundanz konnte zwar in Teilen erfolgreich umgesetzt werden. Auch hoben die Student\*innen positiv hervor, dass mit einem konkreten Beispiel gearbeitet wurde. Gleichwohl blieb das Ziel, die Kursteilnehmer\*innen für die Bedeutung einer umfänglichen Beantwortung der W-Fragen zu sensibilisieren, unerreicht. Dieses Lernziel konnte erst durch das Nachjustieren mittels einer Musterlösung und durch eine zusätzliche Sitzung umgesetzt werden.

Im Laufe des Kurses traten weitere Probleme auf, die auf der Ebene der Kommunikation oder der persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmer\*innen angesiedelt waren. Erstens entpuppten sich die „digital natives“ als wesentlich weniger digital ausgebildet als angenommen. Schon das Konzept des E-Learnings war manchen zu Beginn fremd und so musste

in der ersten Sitzung erklärt werden, dass die E-Learning-Einheiten am heimischen Computer zu einer beliebigen Zeit und nicht im Seminarraum zur Seminarzeit absolviert werden. Einigen in der Gruppe war zudem nicht bewusst, dass auch bei Tutorials die üblichen Videofunktionen wie Anhalten, Zurückspulen, Vorspulen, Ändern der Abspielgeschwindigkeit etc. verwendet werden können.

Zweitens wurde deutlich, dass die Aufgabenstellung nicht deutlich genug und mit ausreichend Nachdruck formuliert werden kann. Hinweise wie „beantworten Sie die W-Fragen so ausführlich wie möglich“ oder „wenn Sie dann noch Zeit haben“ wurden geflüchtig überhört oder überlesen, was entweder zu Frustration auf Seiten der Lehrenden (einige Studierende erreichten nur die Minimalanforderung der Aufgabe) oder auf Seiten der Student\*innen (hoher Zeitaufwand) führte. E-Learning-Einheiten benötigen folglich eine noch klarere Kommunikation und ausführliche Erklärung, da die Möglichkeit zur direkten Nachfrage nicht oder nur begrenzt gegeben ist. Offensichtlich war die Hemmschwelle zu groß, das Moodle-Forum für Nachfragen zu verwenden. Eine Vernetzung mit den Kommiliton\*innen, die vielleicht eher gefragt worden wären, scheint ebenfalls nicht stattgefunden zu haben.

## Auswertung und Ausblick

Trotz der genannten Problematiken und Missverständnisse war das Echo von Seiten der Student\*innen auf das Konzept des Blended Learning weitestgehend positiv. In der in etwa zu zwei Dritteln des Kurses erfolgten allgemeinen Lehrevaluation hob die Hälfte der Kursteilnehmer\*innen in den freiwillig zu machenden handschriftlichen Anmerkungen die E-Learning-Einheiten positiv hervor, während lediglich vier aufgrund des erforderlichen Zeitaufwandes Kritik übten. In einer mündlich erfolgten Abschlussevaluation in der letzten Sitzung betonten die Student\*innen folgende Vorzüge des Lehrexperiments:

- die zeitliche Individualisierbarkeit der Lernprozesse und damit die Selbststeuerung des Lernens,
- das kooperative Lernen insbesondere in der Peer Review-Einheit,
- die intensive Quellenarbeit,
- die Aktivierung aller Studierenden gleichermaßen, sowie
- eine regelmäßige Rückmeldung über den eigenen Lernfortschritt durch das Feedback zu den einzelnen Aufgaben.

Damit bestätigten die Student\*innen einen Großteil der angenommenen Vorteile des Blended Learning. Diese Beobachtungen decken sich mit der Wahrnehmung der Lehrenden. Die Abwechslung der Lehr- und Lernmethoden scheint insgesamt die intrinsische Motivation der Studierenden gefördert zu haben. Alle E-Learning-Einheiten wurden von allen Studierenden verlässlich erfüllt. Selbst wenn in Einzelfällen die Abgabefrist nicht eingehalten werden konnte, waren die Säumigen bemüht, die Aufgaben zeitnah nachzureichen. Dass in

den schriftlichen Aufgaben von einigen Student\*innen die Leistung eher der Minimalanforderung entsprach, mag – so die Vermutung – in erster Linie dem Zeitmanagement der Studierenden geschuldet gewesen sein. So lässt die Zeitangabe bei der Abgabe der Aufgaben erkennen, dass einige Student\*innen diese erst in den letzten Stunden vor Abgabe angehen. Auch lässt sich feststellen, dass frühzeitige Abgabe und Qualität der Aufgabe in der Regel korrelierten. Insgesamt waren die Studierenden durch die regelmäßig eingeforderten Aufgaben aber gefordert, sich dauerhaft mit der Thematik auseinanderzusetzen, was letztendlich den Lernerfolg und dessen Nachhaltigkeit ebenso wie die mündliche Beteiligung in den Präsenzsitzungen förderte.

Die Heterogenität der Gruppe konnte aufgrund der Individualisierbarkeit des Arbeitstempos in einem gewissen Maße ausgeglichen werden, wenngleich sich die eingereichten Texte und Antworten in ihrer Qualität und ihrem Umfang auch noch am Ende der Veranstaltung voneinander unterschieden. Jedoch konnte insbesondere bei einigen zunächst schwächeren Studierenden ein erheblicher Lernfortschritt festgestellt werden. Der Leistungsabfall in einigen wenigen Fällen gegen Ende des Semesters ist vermutlich vor allem durch die zunehmende Belastung insbesondere in Zusammenhang mit der Prüfungsvorbereitung in anderen, benoteten Lehrveranstaltungen zu erklären.

Negativ wurde auch von Studierendenseite die Begrenztheit der technischen Gegebenheiten erwähnt und die fehlende Möglichkeit, Unklarheiten zu beseitigen. Letztere Kritik ist nur bedingt nachvollziehbar, da den Student\*innen über das Forum im Moodle-Kurs oder per E-Mail zwei Instrumente für Nachfragen zur Verfügung standen. Offensichtlich fällt es den Student\*innen aber schwerer, Nachfragen schriftlich zu formulieren, und sicherlich hat sich auch die antizipierte zeitliche Differenz zwischen Nachfrage und Antwort negativ auf das Frageverhalten ausgewirkt.

Auch widerstrebte einigen Student\*innen die durch die E-Learning-Einheiten in stärkerem Maße verlangte Eigenständigkeit. Während die einen die Autonomisierung ihrer Lernprozesse begrüßten, bedeutete es für andere eine stärkere Belastung, auf sich allein gestellt zu sein. Eventuell ließe sich solch ein Gefühl der Vereinsamung, des Aufsichselbstgestelltheits durch Lern-/Arbeitsgruppen im virtuellen Raum oder Lerntandems, die gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten oder im Chat diskutieren, auffangen. Auch die mittlerweile im virtuellen Semester unter Covid-19-Bedingungen gemachten Erfahrungen bezeugen die Wichtigkeit eines direkten Austausches. In einer hybriden, umso mehr aber auch in einer rein virtuellen Lehrveranstaltung sollte ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, die Student\*innen – und dies gilt vielleicht in besonderem Maße für Studienanfänger\*innen – in einen Austausch miteinander und mit den Dozent\*innen zu bringen.

Unterschätzt wurde von Seiten der Lehrenden die Wichtigkeit, selbst Selbstverständlichkeiten auszusprechen und klar und deutlich die Anforderungen und Erwartungen zu kommunizieren. Am Beispiel der E-Learning-Einheit zur Äußerer Quellenkritik wurde etwa deutlich, dass die Hälfte der Student\*innen nicht in der Lage war zu reflektieren, dass die Wiedergabe bereits gegebener Informationen die Erwartungen von Seiten der Dozent\*innen nicht zu erfüllen vermag. Bei der Formulierung der Arbeitsaufträge sollte daher

noch stärker einbezogen werden, dass Student\*innen aufgrund persönlicher wie struktureller Faktoren eher geneigt sind, den Weg des geringsten Widerstandes einzuschlagen. Der Erwartungshorizont sollte daher im Vorfeld deutlich kommuniziert werden.

Die Erfahrung mit der Peer Review-Aufgabe hat gezeigt, dass man sich als Lehrende durchaus auf die Rolle einer Lernbegleiterin zurückziehen kann, ohne dass die Qualität der Lehre gemindert oder die Erreichung eines Lernzieles verfehlt wird. Mit der Bereitstellung klar definierter Bewertungskriterien und eines Erwartungshorizontes sind die Student\*innen gut in der Lage, die Leistung der Kommiliton\*innen adäquat einzuschätzen und zu kommentieren. Dies enthebt die Lehrende von der Bewertungspflicht und eröffnet neue Kommunikations- und Lernräume für die Student\*innen, die zum Teil offener für die Kritik von Seiten der Mitstudierenden sind als für ein Kommentar der Dozentin. Solcherart kollaborative Lernformate lassen sich durchaus auch in Präsenzsitzungen integrieren, wobei die virtuelle Variante die Möglichkeit offeriert einzugreifen, sollte die gegenseitige Bewertung nicht in gewünschtem Maße erfolgen. Dies ist in einer Präsenzsitzung nur eingeschränkt umsetzbar, da nicht alle Gruppen gleichermaßen durch die Dozierende beobachtet werden können.

Die E-Learning-Aktivitäten ermöglichen insgesamt eine weitaus lückenlosere Beobachtung der Lern- und Arbeitsprozesse einzelner Studierender als dies in klassischen Lernsituationen der Fall ist. Somit eröffnet das Blended Learning durch die Mischung von Methoden und Medien abwechslungsreichere und dadurch auch ansprechendere Lehr-Lernszenarien. Der Mehrwert für die Lehre liegt eindeutig in der Flexibilisierung und Individualisierung der Lernprozesse sowie in einer Erweiterung der Methoden, wodurch sich letztendlich auch die intrinsische Motivation der Student\*innen erhöht.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass die Ansprüche der Student\*innen an die Gestaltung der Tutorials und Lerneinheiten wesentlich geringer waren, als ursprünglich angenommen. Sie nahmen bereits äußerst positiv auf, dass überhaupt eine Abwechslung der Lehr-Lernsituation angeboten wurde, und zeigten sich bis auf eine Ausnahme mit der konservativen Gestaltung der Tutorials über PowerPoint vollauf zufrieden. Dies sollte auch weniger technikaffine Dozent\*innen animieren, sich an ein Experimentieren mit hypermedialen Formen des Lehrens und Lernens zu wagen.

## Fazit

Insgesamt konnten folglich durch das Blended Learning alle Student\*innen gleichermaßen stärker aktiviert, ihre Lernprozesse individualisiert und der Wissenserwerb mittels hypermedialer Komponenten flexibilisiert werden. Eine Differenzierung fand insofern statt, als die Student\*innen die E-Learning-Blöcke entsprechend ihres eigenen Wissensstandes und Lerntempos bearbeiteten und ein regelmäßiges, auf sie zugeschnittenes Feedback zum eigenen Lernfortschritt erhielten. Inwiefern die audio-visuelle Redundanz zu einem tieferen

Verständnis der Lehrinhalte geführt hat, kann nur bedingt beantwortet werden. Zum Abschluss des Lehrexperiments erwiesen alle Student\*innen, dass sie die Lerninhalte verinnerlicht hatten. Doch lässt sich daran keinerlei Langfristigkeit des Wissenserwerbs ablesen.

Während das Blended Learning einerseits die in es gesetzten didaktischen Hoffnungen erfüllte, kann andererseits nicht verschwiegen werden, dass die Erstellung sinnvoller Tutorials und darauf inhaltlich abgestimmter Lernblöcke ausgesprochen zeitintensiv ist. Zudem sollte beachtet werden, dass eine genaue und detailreiche Kommunikation der Aufgabenstellung und der Anforderung notwendig ist. Auch sind die Auswirkungen des fehlenden direkten Austausches mit der Lehrenden sowie mit den Kommiliton\*innen nicht zu unterschätzen, weshalb E-Learning-Einheiten im Idealfall das Angebot zur Verständigung via Chat, E-Mail oder Forum sowie kooperative Arbeitsaufträge beinhalten sollten.

## Bibliographie

- ARNOLD, Patricia, KILIAN, Lars, THILLOSEN, Anne, ZIMMER, Gerhard (Hg.). 2013. *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 3. aktualisierte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- BIGGS, John. 2014. „Constructive alignment in university teaching“, in: *HERDSA Review of Higher Education*, 1, S. 5–22.
- BLENDED LEARNING in der Praxis (<https://www.blink.it/blended-learning-in-der-praxis>; Zugriff am 6.09.2020).
- DREW, Dan G., GRIMES, Thomas. 1987. „Audio-visual redundancy and TV news recall“, in: *Communication Research*, 14:4, S. 452–461.
- ECKERT, Hans-Jürgen, BEIGEL, Thorsten. 2019. *Historisch Arbeiten. Handreichung zum Geschichtsstudium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ERPENBECK, John, SAUTER, Simon, SAUTER, Werner. 2015. *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer-Gabler. Online-Ressource: DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10175-6>.
- E-TEACHING.ORG. 2006. „Didaktische Modelle“ ([https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik\\_allg/DidaktischeModelle.pdf](https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/didaktik_allg/DidaktischeModelle.pdf); Zugriff: 26.08.2020).
- GUO, Philip J., KIM, Juho, RUBIN, Rob. 2014. „How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos“, in: SAHAMI, Mehran et al. (Hg.): *Proceedings of the First ACM Conference on Learning: March 4-5, 2014, Atlanta, Georgia, USA*. New York: Association for Computing Machinery, S. 41–50. Online-Ressource: DOI <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>.



- HOFMANN, Jennifer. 2018. *What Works in Talent Development/Blended Learning*. Alexandria, VA: ATD Press. (<https://learning.oreilly.com/library/view/blended-learning/9781562861070/>; Zugriff: 26.08.2020).
- KAUFMANN, Dorothea, EGGENSBERGER, Petra. 2017. Gute Lehre in den Naturwissenschaften. Der Werkzeugkasten: einfach, schnell, erfolgreich. Berlin, Heidelberg: Springer Link. Online-Ressource: DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55520-0>.
- MERKT, Martin, WEIGAND, Sonja, HEIER, Anke, SCHWAN, Stephan. 2011. „Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features“, in: *Learning and Instruction*, 21:6, S. 687–704. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.004>).
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi. 2003. *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern, Göttingen: Huber.
- PANDEL, Hans-Jürgen. 2012. *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SEEL, Norbert M., IFENTHALER, Dirk. 2009. *Online lernen und lehren*. München, Basel: Reinhardt.
- ZHANG, Dongsong, ZHOU, Lina, BRIGGS, Robert O., NUNAMAKER Jr., Jay F. 2006. „Instructional video in E-Learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness“, in: *Information & Management*, 43:1, S. 15–27. (<https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>)

Felicitas Fischer von Weikersthal ist Osteuropahistorikerin am Historischen Seminar der Universität Heidelberg. In Forschung und Lehre befasst sie sich insbesondere mit der russischen und polnischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Schwerpunkte liegen im Bereich der Gulag und *terrorism studies*, der Erinnerungskulturen und Geschichtspolitik und der Geschichte der russischen revolutionären Bewegung, wobei zunehmend geschlechtergeschichtliche Ansätze und Fragestellungen in den Vordergrund geraten. Als gute Lehre definiert sie Lehre, welche die Student\*innen aktiviert und zu selbständigem Arbeiten und Lernen führt und die alle Student\*innen gleichermaßen fördert und fordert.

Dr. Felicitas Fischer von Weikersthal  
[felicitas.fischer.von.weikersthal@zegk.uni-heidelberg.de](mailto:felicitas.fischer.von.weikersthal@zegk.uni-heidelberg.de)