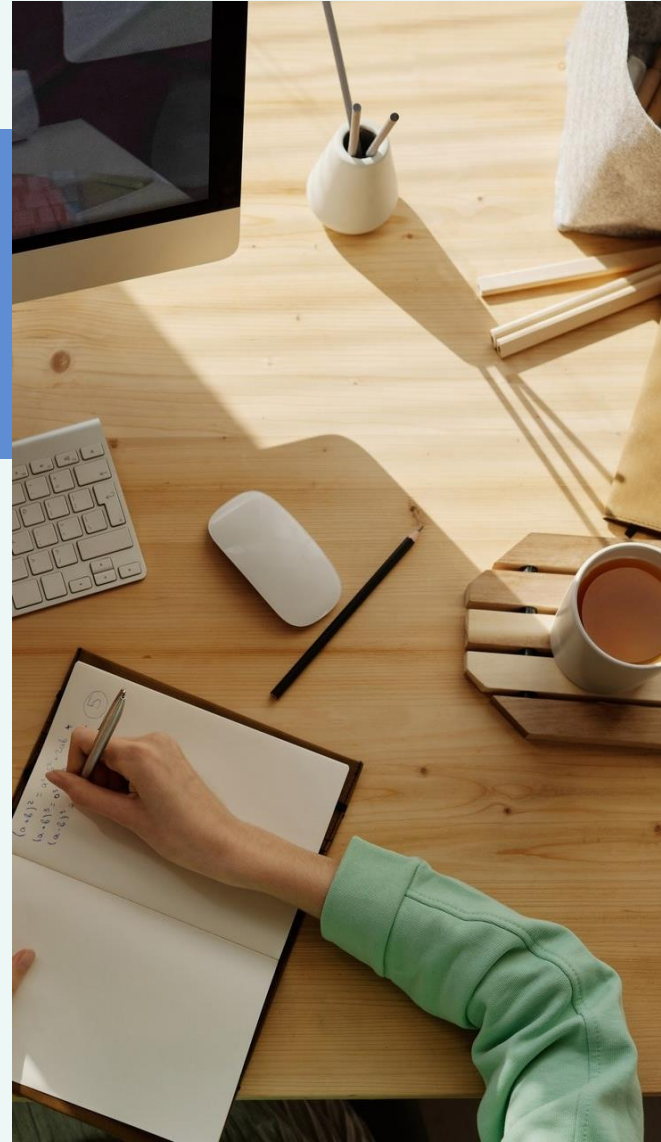


Clevere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

Ulrike Hanke, Nina Bach,
Bianca Morath, Enikő Wacker



Effizient und clever lehren | Band 3



Cleverere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

Clever lehren | Band 3

Ulrike Hanke, Nina Bach, Bianca Morath, Enikő Wacker

Copyright © 2021 Ulrike Hanke, Nina Bach, Bianca Morath, Enikő Wacker
Alle Rechte vorbehalten.

Veröffentlicht von www.hanke-teachertraining.de, Bad Krozingen

Impressum: Ulrike Hanke, Im Käppelefeld 39, 79189 Bad Krozingen, mail@ulrike-hanke.de

INHALT

| | |
|---|----|
| 1. EINLEITUNG | 3 |
| 2. AUFBAU DES BUCHES UND DER METHODENKARTEN | 6 |
| 3. AUFGABEN ALS GRUNDLAGE ASYNCHRONER LEHRPHASEN | 8 |
| 4. WISSENSVERMITTLUNG ORGANISIEREN | 13 |
| FREMDES MATERIAL NUTZEN | 13 |
| EIGENES MATERIAL ERSTELLEN | 14 |
| FORSCHUNGSBASIERTE GRUNDLAGEN LERNFÖRDERLICHEN LERNMATERIALS | 14 |
| GRUNDLEGENDE GESTALTUNGSPRINZIPIEN FÜR LERNMATERIALIEN | 17 |

| | |
|---|----|
| 5. LEHRVIDEOS UND PODCASTS | 20 |
| 6. SKRIPTE UND HYPERDOCS | 25 |
| 7. DAS LEARNING-MANAGEMENT-SYSTEM GESTALTEN | 29 |
| HILFREICHE TOOLS FÜR DEN METHODENEINSATZ | 38 |
| METHODENÜBERSICHT | 39 |
| METHODENSAMMLUNG | 41 |
| ÜBER DIE AUTORINNEN | 90 |
| LITERATUR | 92 |

1. EINLEITUNG

Spätestens seit der Bologna-Reform ist eigentlich klar, dass Lehren an Universitäten und Hochschulen nicht nur in den Hörsälen und Seminarräumen stattfinden soll: Der hohe Anteil von Selbststudiumszeit im Verhältnis zur Kontaktzeit weist deutlich darauf hin. Dennoch hat es in vielen Bereichen bis zur Corona-Pandemie, bis zum Lockdown und der Schließung der Unis und Hochschulen für den Präsenzunterricht im Jahr 2020/21 gebraucht, bis dies so richtig ins Bewusstsein vieler Lehrenden gerückt ist.

Zunächst wurden im Zusammenhang mit der Umstellung auf die reine Online-Lehre „lustige“ Ansagen von Seiten der Hochschulen gemacht: „Bitte unterrichten Sie ausschließlich über die Learning-Management-Systeme (Lernplattformen wie Moodle, ILIAS, OLAT etc.), keine Live-Termine.“ Oder auch

genau das Gegenteil: „Übertragen Sie Ihre Lehre einfach ins virtuelle Klassenzimmer.“

Beides mutet komisch an: Eigentlich sollte zeitgemäße Lehre nämlich, wie oben angesprochen, schon seit der Bologna-Reform sog. asynchrone Phasen (Selbststudium, zeitlich ungebunden) mit synchronen Phasen (Präsenzlehre oder auch virtuelle Präsenzlehre über Videokonferenztools) verbinden.

Die asynchronen Phasen, die über Learning-Management-Systeme (LMS) wie ILIAS, Moodle, Blackboard, OLAT etc. organisiert werden, erfüllen dabei die Funktion,

- Wissen darzubieten,
- Wissen durch Übungsaufgaben zu vertiefen und
- reflektierten Austausch zu ermöglichen.

Die synchronen Phasen dienen dem

- Austausch, dem
- Klären von offenen Fragen und der
- Ergebnissicherung.

Und genau dies benötigt einiges an Umdenken: Vorträge und Wissensvermittlung sollte nicht in erster Linie in der (virtuellen) Präsenzzeit stattfinden, sondern die Wissensvermittlung hat vor allem ihren Platz in den asynchronen Phasen. Warum ist das so?

*Stellen Sie sich Lena vor: Lena ist 19 Jahre alt und studiert Maschinenbau im dritten Semester. Ihr erstes Semester verlief „normal“; ihr zweites Semester war das erste „Corona-Semester“. Im ersten Semester hat sie viele Vorlesungen und die begleitenden Übungen besucht. In den Vorlesungen war sie oft etwas verzweifelt: Wenn sie etwas nicht sofort verstanden hat, konnte sie oft der weiteren Vorlesung nicht mehr folgen. Es war dann auch oft sehr schwer für sie, die Übungsaufgaben zu bearbeiten, so dass sie sie meist gar nicht bearbeitet hat, sondern in der Übung einfach zugeschaut hat, wie die Lehrenden/Tutor*innen sie vorgerechnet haben. Außerdem war sie froh, dass es Musterlösungen gab. Erst dann hat sie sich selbst mit den Aufgaben beschäftigt. Manchmal war sie traurig und hat schon überlegt, ob sie das Studium überhaupt weiterführen solle. Sie hat sich nicht nur ein Mal überfordert gefühlt.*

*Dann kam Corona: Lenas zweites Semester verlief ganz anders. Nun haben viele ihrer Dozierenden ihre Vorlesungen aufgezeichnet und zusätzlich Links und Texte zu den Themen über das Learning-Management-System ILLAS bereitgestellt. Jetzt konnte sie die „Vorlesung“ anhalten, wenn sie etwas nicht verstanden hat, und diesen Teil nochmals ansehen; sie konnte einen Fachbegriff nebenbei schnell googeln. Die Übungsaufgaben zu lösen, war dieses Mal kein großes Problem. Zwar hat Lena den Kontakt zu ihren Kommiliton*innen sehr vermisst, hat sich oft*

etwas einsam gefühlt beim Lernen, aber immerhin hatte sie nun das Gefühl, den Anforderungen des Studiums gewachsen zu sein.

Dieses Beispiel zeigt den Vorteil der Wissensvermittlung in der asynchronen Phase: Die Studierenden können individualisierter arbeiten, indem sie das Video anhalten, nochmals ansehen, aber auch Texte vorblättern und Teile eines Videos überspringen etc. Dadurch entstehen weniger Verständnislücken, die dann – wie bei Lena – dazuführen, dass sie eigentlich der gesamten Vorlesung nicht mehr folgen können. Mit einer vorbereiteten asynchronen Lehrphase sind die Lernenden so zu Beginn der synchronen Lehrphase alle auf einem homogenen Wissensniveau.

Und was macht man dann in den synchronen Phasen, also im Präsenzraum oder dem virtuellen Präsenzraum?

- Besprechen Sie mit Ihren Lernenden die Inhalte, mit denen diese sich in der asynchronen Phase beschäftigt haben.
- Besprechen Sie mit ihnen Fragen oder die Aufgaben, die zu bearbeiten waren.
- Geben Sie Feedback.

Kurz: Seien Sie als Unterstützer*in für all das da, was die Lernenden nicht alleine klären können, und sichern Sie,

Clevere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

dass sich Ihre Lernenden nicht so einsam fühlen, wie Lena aus unserem Beispiel.

Wie Sie solche synchronen Phasen gestalten können, erfahren Sie in unserem Buch „Clevere Methoden für virtuelle Präsenzkurse“ (Band 1 der Reihe „Effizient und clever lehren“) und in den vielen Methodensammlungen für die Präsenzlehre, die mittlerweile auf dem Markt verfügbar und im Internet auch frei zugänglich sind (Übersicht siehe: www.hochschuldidaktik-online.de, Lehrmethoden-Schatzkiste und Schatzkiste „digitale Lehre“).

Wie Sie die asynchronen Phasen gut gestalten, erfahren Sie im vorliegenden Buch.

Hier zeigen wir Ihnen auf, dass Aufgaben der wesentliche Baustein dafür sind, dass die Wissensvermittlung in der asynchronen Lehre funktioniert. Sie lernen, wie Sie effizient clevere Aufgaben formulieren.

Anschließend zeigen wir Ihnen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse auf, wie Sie die Wissensvermittlung in den asynchronen Phasen gut gestalten. Dabei thematisieren wir Lehrvideos, Podcasts und Skripte/Hyperdocs.

Anschließend erfahren Sie, wie Sie Ihr Learning-Management-System (LMS) übersichtlich gestalten, so dass sich Ihre Lernenden gut orientieren können.

Und schließlich stellen wir Ihnen Methoden vor, mit denen Sie Ihre Lernenden auch in den asynchronen Phasen zu einem interaktiven und reflektierten Austausch anregen können.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen viel Spaß und viele gute Ideen bei der Lektüre.

2. AUFBAU DES BUCHES UND DER METHODENKARTEN

KAPITELÜBERSICHT

Unser Buch umfasst neun Hauptkapitel:

Nach der Einleitung und dem vorliegenden Übersichtskapitel geht es in Kapitel 3 um die Gestaltung von Aufgaben für die asynchronen Lehrphasen.

In Kapitel 4 zeigen wir Ihnen auf, welche Grundlagen beim Gestalten von Lehrmaterialien zu berücksichtigen sind. Daraus leiten wir dann konkrete Gestaltungsprinzipien für Lehrmaterialien ab.

In den Kapiteln 5 und 6 geht es um die konkrete Gestaltung von Lehrvideos und Podcasts und Skripten und Hyperdocs.

In Kapitel 7 erfahren Sie, wie Sie Ihren Kurs in Ihrem Learning-Management-System (LMS wie Moodle, ILLIAS etc.) möglichst übersichtlich einrichten.

In Kapitel 8 finden Sie eine Übersicht über hilfreiche Tools und Module zum Einsatz in der asynchronen Lehre und im Kapitel 9 stellen wir Ihnen zahlreiche Methoden vor, mit denen Sie auch die asynchronen Phasen für die Lernenden interaktiv gestalten können.

METHODENÜBERSICHT

Die Methodensammlung haben wir alphabetisch nach Methodennamen sortiert. Dies hat den Vorteil, dass Sie später einzelne Methoden einfach nachschlagen können. Um Ihnen jedoch auch zu ermöglichen, eine Methode für ein ganz bestimmtes Einsatzszenario zielgerichtet zu finden, haben wir der Methodensammlung eine Tabelle mit allen Methoden aus unserem Buch vorangestellt. Dort wird für jede Methode angegeben, welche Funktion sie erfüllt, also für welches Einsatzszenario sie sich eignet. Bitte beachten Sie dabei jedoch, dass manche Methoden in einer vielleicht leicht abgewandelten Form auch für andere Funktionen/Einsatzszenarien eingesetzt werden können.

AUFBAU DER METHODENKARTEN

(Info vorab: Sollten Sie bereits die Methodensammlung für die virtuellen Präsenzkurse, Band 1 dieser Reihe, kennen: die Methodenkarten in diesem Band sind nach dem gleichen Schema aufgebaut.)

Um es Ihnen zu ermöglichen, sich schnell einen Überblick über eine Methode zu verschaffen, haben wir die Methodenbeschreibungen als Methodenkarten immer nach dem gleichen Schema aufgebaut:

Auf der linken Seite finden Sie immer zunächst eine Angabe über die Funktion bzw. das Einsatzszenario, für das sich diese Methode eignet. Es folgt dann eine kurze Beschreibung.

Auf der rechten Seite finden Sie dann jeweils eine Beschreibung des Vorgehens. Es folgt dann die Kategorie „Bitte beachten“, in der wir Ihnen Tipps zum Einsatz dieser Methode geben, und die Kategorie „Vorteile der Methode“. Das Ende jeder Methodenbeschreibung bilden die Tooltips. Dort benennen wir Tools, bzw. Module des Learning-Management-Systems, die Sie z. B. für den Einsatz der jeweiligen Methode einsetzen könnten.

Wir hoffen Ihnen durch diese Darstellung die Orientierung auf den Karten zu erleichtern. Wir freuen

uns immer über Ihr Feedback zur Darstellung sowie zu den Tools und Methoden.

Nun bleibt uns, Ihnen viel Spaß und Inspiration mit unserer Methodensammlung zu wünschen!

3. AUFGABEN ALS GRUNDLAGE ASYNCHRONER LEHRPHASEN

Als Lehrende*r haben Sie vielleicht auch die Befürchtung, dass die Lernenden die Aufgaben, die Sie in den asynchronen Phasen Ihrer Lehrveranstaltung stellen, nicht bearbeitet werden; dass die Lernenden die Videos nicht (ausreichend) schauen, die Texte nicht lesen oder nur überfliegen.

Diese Gefahr besteht ohne Zweifel.

Aber durch eine geschickte Gestaltung der asynchronen Phase und der anschließenden synchronen Phase reduzieren Sie diese Gefahr.

Bevor wir Ihnen hier konkrete Vorschläge machen, wie Sie vorgehen, damit die Studierenden die Aufgaben erledigen, möchten wir Sie bitten, das Lesen kurz zu unterbrechen und zu überlegen, welche Rolle Sie als Lehrende*r einnehmen.

Konkret: Machen Sie sich bitte kurz Gedanken über folgende Fragen:

- Was ist Ihre Aufgabe als Lehrende*r?
- Was müssen und was möchten Sie für Ihre Studierenden übernehmen und was nicht?
- Sehen Sie sich eher als Polizist*in, als Geburtshelfer*in oder eher als Coach?

Bitte nehmen Sie sich kurz Zeit, diese Fragen für sich zu beantworten.

Nachdem Sie diese Fragen für sich geklärt haben, sind Sie wahrscheinlich zu dem Schluss gekommen,

- dass es Ihre Verantwortung ist, den Lernenden bestmögliche Lerngelegenheiten zu schaffen,
- dass es aber **nicht** Ihre Aufgabe ist, die Lernenden „zum Jagen zu tragen“.

Wenn Sie an Hochschulen, Universitäten oder in der Erwachsenenbildung unterrichten, tragen Ihre Lernenden selbst Verantwortung dafür, ob sie lernen oder nicht.

Wenn Sie sich dies bewusst machen, dann wird deutlich, dass Sie zwar bestmögliche Lerngelegenheiten schaffen, dass Sie aber nicht dafür verantwortlich sind, wenn Ihre Lernenden diese nicht nutzen.

Genau dies ist unser erster Tipp an Sie:

Tipp 1: Übertragen Sie die Verantwortung, die Aufgaben im Selbststudium zu bearbeiten, an Ihre Lernenden. Und sagen Sie ihnen das auch.

Clevere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

Wie nun schaffen Sie aber diese oben angesprochenen guten Lerngelegenheiten?

Ein wesentlicher Baustein ist die Sicherung des sogenannten Constructive Alignments (Biggs, 1996 u. a., vgl. Abb. 1). Demnach sollen Lehren, Lernen, Lernziele und Prüfung/Leistungsnachweis klar aufeinander bezogen sein.

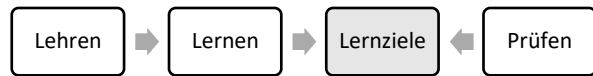


Abb. 1: Constructive Alignment in Anlehnung an Biggs (1996)

Lehren Sie, was die Lernenden lernen sollen, damit sie die angestrebten Lernziele erreichen, und prüfen Sie das Erreichen genau dieser Lernziele. Wenn Sie diesen Zusammenhang sicherstellen, werden Ihre Lernenden sich mit den Aufgaben der asynchronen Phasen beschäftigen, denn nur dann können sie den Leistungsnachweis / die Prüfung bestehen. Haben die Aufgaben der asynchronen Phase dagegen nichts mit der Prüfung bzw. dem Leistungsnachweis zu tun, so gibt es für die Lernenden „keinen Grund“, sich damit zu beschäftigen – es sei denn, sie sind hochmotiviert für das Thema und es kommt ihnen zeitlich nichts anderes dazwischen.

Wenn Sie also Ihren Lernenden zwar ankündigen, dass sie Texte zur Vorbereitung auf die (virtuelle) Präsenzveranstaltung lesen sollen, Sie in der (virtuellen) Präsenzveranstaltung dann aber eine Vorlesung genau über den Inhalt der Texte halten, haben Ihre Lernenden definitiv keinen Grund, die Texte zu lesen.

Anderes Beispiel: Besteht der Leistungsnachweis darin, dass die Lernenden ein Referat im Semester als Leistungsnachweis halten müssen, dann gibt es für sie eigentlich auch keinen Grund, sich auf die übrigen Sitzungen vorzubereiten. Hier hat die Prüfungsleistung nämlich keinen Bezug zur Lehre. Ausnahme: Das Lernziel ist das wissenschaftliche Vortragen. In diesem Fall wären die Studierenden gehalten, aktiv Feedback zu den Referaten zu geben.

Daraus folgt:

Tipp 2: Stellen Sie sicher, dass es für die Studierenden einen Mehrwert im Hinblick auf die Prüfung/den Leistungsnachweis hat, die Aufgaben der asynchronen Lehrphase zu bearbeiten.

Nun haben wir bereits immer von „Aufgaben der asynchronen Lehrphase“ gesprochen. Dies ist unser nächster Tipp:

Tipp 3: Geben Sie den Lernenden eine konkrete Aufgabe, die Sie in der asynchronen Phase zu bearbeiten haben.

Nur zu sagen „Schauen Sie sich das Video an!“ oder „Lesen Sie den Text!“ ist dabei zu wenig konkret. Verknüpfen Sie viel mehr diese Aufforderung mit einer Aufgabe wie: „Schreiben Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Text oder Video auf.“ Oder „Listen Sie alle im Text genannten Charakteristika von XY auf.“

Sie können auch die Aufgabe stellen, dass die Lernenden vor der (virtuellen) Präsenzveranstaltung Prüfungsfragen beantworten oder an einem Quiz teilnehmen und dieses bestehen müssen (vgl. Just-in-time-teaching, Lux & Junker, 2021).

Durch solche konkreten Aufgaben erhöhen Sie die gefühlte Verbindlichkeit, sich mit den Materialien in der asynchronen Phase zu beschäftigen.

Wie solche Aufgaben effizient erstellt werden können, erfahren Sie im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

Tipp 4: Geben Sie den Lernenden eine Aufgabe, deren Erfüllung Sie (theoretisch) überprüfen könnten.

Im Tipp 4 schreiben wir „Aufgaben, die Sie (*theoretisch*) überprüfen könnten“. Wir meinen damit nicht, dass Sie immer überprüfen sollten, ob alle Lernenden die Aufgabe auch wirklich erfüllt haben, aber machen Sie dies erstens stichprobenartig und zweitens bauen Sie Ihre (virtuelle) Präsenzveranstaltung immer so auf, dass Sie Bezug nehmen zu den Aufgaben, so dass es

für die Lernenden, die sie nicht bearbeitet haben, langweilig, peinlich/unangenehm und wenig gewinnbringend wird, dabei zu sein. Sie brauchen also nicht als Polizist*in oder Kontrolleur*in zu prüfen, wer die Aufgaben erledigt hat und wer nicht, aber lassen Sie es die Lernenden „spüren“, wenn sie nicht vorbereitet sind, und weisen Sie durchaus auch darauf hin, wenn Sie feststellen, dass jemand unvorbereitet ist. Appellieren Sie dann erneut an die Selbstverantwortung der Lernenden. Dies hat positivere Effekte als zu „drohen“. Und machen Sie sich erneut Ihre Rolle als Lernermöglicher*in bewusst.

Tipp 5: Gestalten Sie Ihre gesamte Lehrveranstaltung so, dass es für die Lernenden langweilig und unangenehm/peinlich wird, wenn sie die Aufgaben aus der asynchronen Phase nicht bearbeitet haben.

Aufgaben bilden damit also die Basis für die Gestaltung von Selbststudiumsphasen (= asynchronen Lehrphasen). Damit die Lernenden diese Aufgaben jedoch bearbeiten können, benötigen Sie in der Regel neues Wissen. Dieses wird ebenfalls in der asynchronen Lehrphase dargeboten. Darum geht es im Kapitel 4.

Nun möchten wir aber zunächst aufzeigen, wie man einfach und effizient gute Aufgaben für das Selbststudium entwickeln kann.

Visitenkarten

Funktion

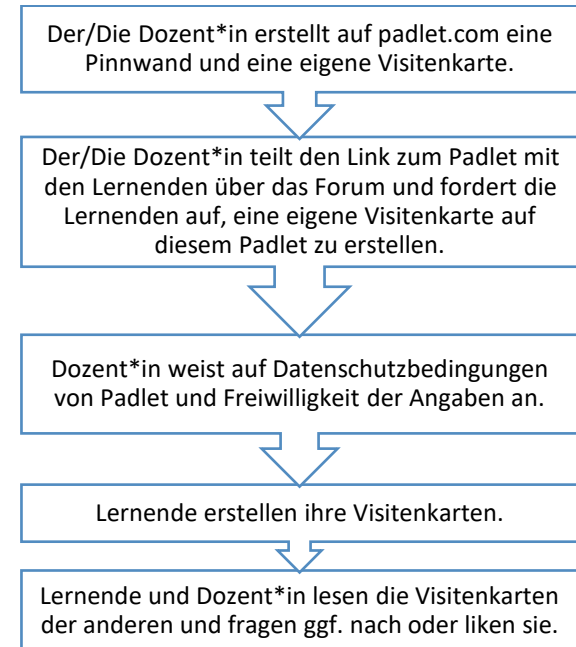
Einstieg zur Sicherung der sozialen Einbindung

Beschreibung

Der/Die Dozent*in erstellt eine digitale Pinnwand und teilt den Link mit den Lernenden. Sie bitten die Lernenden dann, sich auf der Pinnwand mit einer "Karte" vorzustellen. Dabei kann es hilfreich sein, wenn der/die Dozent*in dort bereits als Beispiel eine eigene Visitenkarte erstellt hat.

Die Visitenkarte kann Links, ein Bild, ein Video, Texte etc. enthalten.

Vorgehen



Bitte beachten

- Weisen Sie die Lernenden darauf hin, dass der Datenschutz auf padlet.com nicht DSGVO-konform ist. Wer also nicht mitmachen möchte, ist frei, es zu lassen.
- Personen, die padlet.com nicht nutzen wollen, können vielleicht eine kurze Vorstellung im Forum des LMS schreiben.

Tooltipp

- padlet.com
- miro.com

ÜBER DIE AUTORINNEN

ULRIKE HANKE

ist seit 2003 aktiv in der universitären Lehre mit Studierenden beschäftigt und leitet Veranstaltungen im Rahmen verschiedener hochschuldidaktischer Programme. Seit 2006 beschäftigt sie sich zudem intensiv mit Fragen der Bibliotheksdidaktik. Sie hat mehrere Bücher und Fachbeiträge zur Hochschul- und Bibliotheksdidaktik geschrieben und Selbstlernkurse für Hochschuldozierende sowie Bibliothekarinnen und Bibliothekare veröffentlicht.

NINA BACH

ist seit 2015 in der Hochschul- und Bibliotheksdidaktik tätig und seit 2019 Lehrbeauftragte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Sie hat eine Ausbildung in personenzentrierter Beratung (GwG) und interessiert sich besonders für Beziehungen in der Lehre sowie selbstreguliertes Lernen. Seit 2015 ist sie selbständige Dozentin für Studierende und Auszubildende zu Themen rund um das „Lernen lernen“.

BIANCA MORATH

studiert seit 2018 Bildungswissenschaften und Bildungsmanagement an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Ende 2019 hat sie ihr Praktikum bei Ulrike Hanke absolviert und arbeitet seit 2020 im Hanke-Teachertraining-Team. Sie interessiert sich für Lehr- und Lernprozesse, besonders im Bereich der Hochschulen.

ENIKÖ WACKER

studierte seit 2016 Bildungswissenschaften und Bildungsmanagement im Bachelor und befindet sich jetzt im Master „Lehren und Lernen“ an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Sie hat ihr Praktikum im Sommer 2020 bei Ulrike Hanke absolviert und interessiert sich für Motivation und Emotion im Bereich der Hochschuldidaktik.

Clevere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

Weitere Tipps für gute Lehre im Hochschul- bzw. Bibliothekskontext finden Sie unter:

www.hochschuldidaktik-online.de

www.bibliotheksdidaktik-online.de

LITERATUR

- Al-Busaidi, K. A., & Al-Shihi, H. (2012). Key factors to instructors' satisfaction of learning management systems in blended learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 24(1), 18–39. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9051-x>
- Archee, R., & Gurney, M. (Eds.) (2007). *Cultural accessibility in e-learning management systems: cultural artefacts of WebCT course design*. Proceedings Of The Iadis International Conference E-Society 2007.
- Ayres, P., & Sweller, J. (2014). *The split-attention principle in multimedia learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 206–226). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.011>
- Bach, N. & Hanke, U. (2020). *Lehren ohne Kopfschmerzen. Entspannter lehren dank guter Planung*. Bad Krozingen: Hanke
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In: G. H. Bower (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (S. 47–89). Vol. 8, Academic Press, New York.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32: 347-364.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2--22585
- Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.

Clevere Gestaltung des Selbststudiums in der Lehre

- Costa, K. (2020). *99 Tips for Creating Simple and Sustainable Educational Videos: A Guide for Online Teachers and Flipped Classes*. Stylus Publishing, LLC.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement. In M. Sahami, A. Fox, M. A. Hearst, & M. T.H. Chi (Eds.), *L@s 2014: Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale: March 4-5, 2014, Atlanta, Georgia, USA* (pp. 41–50). New York: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Hanke, U., Bach, N. & Morath, B. (2020). *Cleverer Methoden für virtuelle Präsenzkurse*. Bad Krozingen.
- Highfield, L., Hilton, K., & Landis, S. (2019). *The Hyperdoc Handbook. Digital Lesson Design using google apps*. Elevate Books Edu.
- Horvat, A., Dobrota, M., Krsmanovic, M., & Cudanov, M. (2015). Student perception of Moodle learning management system: a satisfaction and significance analysis. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 515–527. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788033>
- Lux, C. & Junker, E. (2021). „JiT“ und „PI“: wirksame Lehrmethoden – nicht nur in der Live-Online Lehre. Blogbeitrag auf: <https://hochschuldidaktik-online.de/just-in-time-peer-instruction/>
- Machajewski, S., Steffen, A., Romero Fuerte, E., & Rivera, E. (2019). Patterns in Faculty Learning Management System Use. *TechTrends*, 63(5), 543–549. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0327-0>
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten*. 3., überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 484–490. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.484>
- Mayer, R. E. (2014). *Cognitive theory of multimedia learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Mayer, R. E. (2005). *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>

- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions. *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Paas, F., & Sweller, J. (2014). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2 ed., pp. 27–42). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press. doi10.1093/acprofoso/9780195066661.001.0001.
- Park, B., Flowerday, T., & Brünken, R. (2015). Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 44, 267-278.
- Rey, G. D. (2012). A review of research and a meta-analysis of the seductive detail effect. *Educational Research Review*, 7(3), 216–237. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.003>
- Schubiger, A., Gerig, J. & Gräschi, H. (Hrsg.) (2015). *Methodenwürfel RITA - 96 Lehr- und Lernmethoden*. Bern: hep.
- Weaver, D., Spratt, C., & Nair, C. S. (2008). Academic and student use of a learning management system: Implications for quality. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1228>
- Yueh, H.-P., & Hsu, S. (2008). Designing a learning management system to support instruction. *Communications of the ACM*, 51(4), 59–63. <https://doi.org/10.1145/1330311.1330324>
- Zellweger Moser, F. & Jenert, T. (2014). Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen. In Bachmann, H. (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 86-123). Bern: hep.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>

Dozierende, die effiziente Online-Lehre gestalten wollen, stellen sich oft die Frage, wie sie eine gut strukturierte, übersichtliche asynchrone Lehrphase gestalten, die die Studierenden wirklich bearbeiten werden.

Die Selbststudiumsphasen können nicht wirklich kontrolliert werden. Gleichzeitig gibt es so viele Möglichkeiten, so viel Material, das eingesetzt werden kann, dass es leicht wird, die Übersicht zu verlieren.

Wie können Lehrmaterialien für die asynchrone Lehrphase also wirklich lernförderlich gestaltet werden? Wie wird ein Kursraum auf der Lernplattform / dem Learningmanagementsystem am besten strukturiert? Und welche Methoden können eingesetzt werden, um sicherzustellen, dass die Studierenden am Ball bleiben?

In diesem Buch finden Sie Tipps und Methoden zur Gestaltung asynchroner Lehrphasen – kompakt und übersichtlich dargestellt, ganz nach dem Motto der Reihe *Effizient und clever lehren*.



Dr. Ulrike Hanke, Nina Bach, M.A., Bianca Morath, & Enikö Wacker
hochschuldidaktik-online.de