

Kooperative Trägerschaft supraföderaler Lehrveranstaltungen

Der Mentored MOOC „Ready for Study“ für Flüchtlinge in Deutschland

Felix C Seyfarth

Universität St. Gallen (HSG), St. Gallen, Schweiz
Institut für Public Management & Governance (IMP-HSG)
felix.seyfarth@unisg.ch

Claudia Bremer

Goethe-Universität, Frankfurt/M.
Interdisziplinäres Kolleg für Hochschuldidaktik
bremer@rz.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung

Im Kontext aktueller Herausforderungen spielen Hochschulen eine Schlüsselrolle bei der effizienten Integration von studierwilligen Flüchtlingen in Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Auch wenn geeignetes Informationsmaterial reichlich vorhanden ist, so erfordern die stark heterogenen Bildungsbiographien und Sprachkenntnisse von Flüchtlingen jedoch meist individuelle Beratungen zu Studierfähigkeit, Bildungswegen und Zulassungsvoraussetzungen. Aufgrund dieser Bedarfe treten seit Herbst 2015 in Auslandsämtern und Fremdsprachenzentren deutscher Hochschulen erhebliche Engpässe auf. Um zielgruppengerecht auf diese länder- und institutionenübergreifenden Bedarfe zu reagieren zu können, eignen sich standortunabhängige Onlineangebote mit Kurscharakter. Sofern solche Angebote Absolventen in die Lage versetzen, zu einer realistischen Selbsteinschätzung von Studienfähigkeiten und geeigneten Ausbildungsplänen zu gelangen, können sie dazu beitragen, die Bedarfe nach Erstberatungen an den Hochschulen zu reduzieren. Solche Onlinekurse können Lernbedarfe von Flüchtlingen national skalieren und ermöglichen durch entsprechend große Teilnehmerzahlen auch gezielt passende Lerngruppen zusammenzustellen. Inhaltlich prädestinierte Akteure zur Umsetzung solcher Angebote auf Bundesebene (z.B. DAAD, Bundesagentur für Arbeit) verfügen jedoch selbst nicht über notwendige didaktische und technische Expertise oder erforderliche Betreuungsressourcen für die Entwicklung und Durchführung eines entsprechenden Online-Kursformates; die Umsetzung solcher digitalen Lehr-/Lernformate setzt deshalb die Kooperation verschiedener Bildungsakteure voraus. Der folgende Beitrag stellt den in einer solchen Kooperation im WS 2015/16 im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit entwickelten Onlinekurs "Ready for Study" vor: ein bundesweit verfügbares studienvorbereitendes Weiterbildungsangebot für Flüchtlinge in Deutschland.

Produziert unter Federführung der Leuphana Universität in Kooperation mit der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t) e.V. und dem Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt ist das Projekt ein Beispiel für anlaßbezogene Zusammenarbeit von Akteuren der deutschen Hochschullandschaft. Anfang 2016 wurde der im sog. *Mentored MOOC*-

Format angebotene Kurs mit 1.200 registrierten Teilnehmenden pilotiert. Ziel war speziell für eine heterogene Großgruppe ausländischer Studienbewerber innerhalb eines überfachlichen Vorkurses die zu klassischen curricularen Inhalten komplementären studienrelevanten Reflexions- und Handlungskompetenzen zu vermitteln. Der Kurs bot online (und somit flächendeckend für die Bundesrepublik) ein individueller Studienberatung vergleichbares Selbstlernangebot: Kursteilnehmer können sich auf Studienbedingungen an deutschen Hochschulen vorbereiten, einen Überblick über das deutsche Hochschulsystem und Studienangebote gewinnen, konkrete Bewerbungsverfahren trainieren und flankierend Sprachkenntnisse vertiefen. Darüberhinaus werden propädeutische Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten vermittelt, so dass Teilnehmer lernen, eigene Studienfähigkeiten als Ausgangspunkt für konkrete Folgemaßnahmen fundiert zu reflektieren. Das gebündelte Erfahrungswissen der Projektpartner (u.a. in den Bereichen eLearning Didaktik, Online-Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, Peer-Learning und Peer-Assessment sowie Mentoring) ermöglichte die Entwicklung einer problembasierten, produktorientierten Didaktik für heterogene Arbeitsgruppen flankiert mit individuellen Übungen für den Spracherwerb.

Die Evaluation des vorgestellten Pilotformates zeigt Möglichkeiten für die kooperative Entwicklung von anlassbezogenen, inhaltlich getriebenen und lernerzentrierten Formaten der digitalen Erwachsenenbildung auf. Erste Evaluationsergebnisse verweisen perspektivisch auf Einsatzszenarien solcher emergenten Kursformate in der deutschen Hochschullandschaft über die aktuelle Flüchtlingskrise hinaus, z.B. als propädeutische Vorkurse in nachfrageschwachen Studiengängen, als hochschulübergreifende interdisziplinäre Lernangebote, für ad-hoc Weiterbildungsangebote oder als Instrumente für das internationale Studierendenmarketing.

1. Problemstellung

Ob als Studienanfänger oder bereits mit akademischer Vorbildung, die jüngst in Deutschland eintreffenden studierfähigen und studienwilligen Flüchtlinge haben überdurchschnittlich gute Integrationschance und bedeuten eine willkommene Bereicherung für Hochschullandschaft und Arbeitsmarkt. Die Mehrheit von ihnen verfügt über mobile Endgeräte und Internetzugang und entsprechende *digital literacy* so dass früh angeregt wurde, lokale Kapazitätsengpässe bei Ausbildungs- und Beratungsangeboten durch entsprechende Onlineformate auszugleichen. Allerdings kann ihre Anzahl gegenwärtig bundesweit nur grob geschätzt werden. Zudem ist diese Gruppe über ganz Deutschland verteilt und die für eine Curriculumsentwicklung notwendigen Eckdaten über Vorbildung und Sprachkompetenzen sowie deren Zugang zu technischen Infrastrukturen sind weitgehend unbekannt. Somit fehlt eine belastbare Ausgangsbasis für die systematische Entwicklung und Bereitstellung supraföderal skalierbarer online Weiterbildungsangebote. Die formale Anforderung an den gültigen Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse sowie einer validen Hochschulzugangsberechtigung (HZB) für die Zulassung zu einem Studium ist für Flüchtlinge zwar vielerorts durch Sonderregelungen¹ durchlässig, jedoch sind letztlich administrative Voraussetzungen, wissenschaftliche Propädeutik und lebenspraktische Fertigkeiten mit einem handlungsorientiertem Spracherwerb zu verzahnen.

¹) z.B. mit Gasthörerstatus und nachträglicher Anrechnung erbrachter Studienleistungen, Zulassung nach eidesstattliche Erklärung bei fehlenden Dokumenten, etc.

Entsprechende bundesweit verfügbare Angebote zur dezentralen Nutzung durch einzelne Hochschulen bestehen in Deutschland seit längerem für das Coaching internationaler Studierender, zielen aber explizit auf in regulären Zulassungsprozessen befindliche ERASMUS- und Master-Studierende sowie Gastwissenschaftler ab (von Köckritz et al. 2010). Für Lern- und Beratungsbedarfe in der aktuellen Flüchtlingskrise fehlt dagegen ein vergleichbares Angebot; oft bestehen Angebote an den jeweiligen Anlaufstellen nur für relativ kleine Lerngruppen und diese sind zudem nur mit relativ hohem Aufwand nach Studienfächern, Sprachkenntnissen, Qualifikationen segmentierbar. Ein für alle Interessenten offenes Angebot auch ohne Anbindung an eine Bildungsinstitution, fehlt hingegen gänzlich.

2. Lernziele und Erfolgskriterien

Vor dem Hintergrund dieses drängenden Bedarfs wurde das hier beschriebene Kursformat im Wintersemester 2015/16 in einer ad-hoc Konstellation aus verschiedenen Kooperationspartnern und Dienstleistern konzipiert, produziert und pilotiert. Neuere Entwicklungen der vergangenen Jahre im Bereich digitaler Didaktik für Onlinekurse mit großen Teilnehmerzahlen legten dazu ein entsprechend skalierbares (M)OOC-Format für die länder- und institutionenübergreifende Verfügbarkeit nahe (vgl. Siemens, 2005; Bremer, 2012; Spoun et al. 2013), um diese bundesweit auftretenden Beratungsaufwände effektiv zu reduzieren und somit Ländern und Hochschulen zu entlasten. Den Teilnehmenden sollte mit Hilfe des Kurses zunächst ermöglicht werden, einen Überblick über das deutsche Hochschulsystem zu erlangen, unter Berücksichtigung eigener Vorkenntnisse, Lernbedarfe und Interessen mögliche Zugänge kennenzulernen und einen geeigneten Ausbildungsweg zu planen. Zudem sollten sie vorhandene Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium in Deutschland überprüfen und trainieren können. Auch wenn die Inhalte des gemeinsam entwickelten Curriculums relativ naheliegen, so galt es jedoch, die Inhalte für eine heterogene Großgruppe von bis zu 10.000 Teilnehmern so aufzubereiten, dass es gelang, deren Motivation über eine Dauer von 10-12 Wochen aufrecht zu erhalten und Lernfortschritte zu ermöglichen, die auch überprüfbar sind.

Für die Bundesagentur für Arbeit, als Auftraggeber des Projektes, war zudem ein wesentliches Ziel und Erfolgskriterium dieses Kurspiloten genauer zu erheben, wie viele mögliche Interessenten mit welchen Qualifikationen und Sprachkenntnissen tatsächlich zu adressieren sind. Das zu entwickelnde Format ist in seinem Kernanliegen daher nicht als Sprachkurs, sondern als Integrationsmaßnahme zu verstehen für eine genau abgegrenzte wenn auch nicht in Einzelheiten zu definierende Zielgruppe. Damit ist insbesondere gemeint, dass die erfolgreiche Teilnahme keineswegs das Erlangen von Studierfähigkeit verspricht (oder gar bescheinigt), sondern vielmehr den Erwerb von Reflexionskompetenz zum Ziel hat. Dabei geht es um die Fähigkeit der Teilnehmenden ein Studium an einer deutschen Hochschule möglichst reibungslos zu beginnen und erfolgreich zu bewältigen. Nach dieser Logik gehört zu den validen Lernergebnissen eines solchen "Vorkurses" für die Teilnehmer möglicherweise auch die Erkenntnis, dass er oder sie auf Grund vorhandener Qualifikationen, Interessen und Kompetenzen zum Studium an einer deutschen Hochschule oder Universität momentan (noch) nicht bereit ist oder dies (z.B. auch aus organisatorischen Gründen) nicht möglich ist und dass alternative Wege (wie z.B. duales Studium, Fernstudium oder der direkte Einstieg in den Arbeitsmarkt) geeigneter sind.

Um denjenigen Absolventen des Kurses, die sich für ein Hochschulstudium entscheiden, einen Grundstock an Studienfähigkeiten zu vermitteln, welche über die Formalie der HZB hinausgehen, war ein entsprechendes Kompetenzmodell für ausländische Studierende zu entwickeln und in einer teilweise auf MOOC-Pädagogik basierenden Online-Didaktik aufzubereiten. Ziel war auch zu erproben, ob und wie eine solche Kompetenzvermittlung online auch in großen Gruppen und nicht nur für in der Präsenzlehre übliche Gruppengrößen gelingen kann (vgl. Seyfarth, Bremer & Paland-Riedmüller, 2016), so dass zumindest Teile der absehbar noch wachsenden Lernbedarfe in der Flüchtlingspopulation in Deutschland und darüberhinaus über digitale Großformate skaliert und adressiert werden können. Ein adäquates Curriculum musste mit Blick auf Online-Didaktik und eLearning daher auch Expertise zur Didaktik des Sprachenlernens von *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) speziell für die Herkunftsländer einbeziehen und neben Sachinformation über Hochschulsystem und Arbeitsmarkt zudem Kompetenzen zur Umsetzung sowohl auf Seiten der Infrastruktur (Lernplattform) als auch in der Medienproduktion – insbesondere Videoproduktion einbeziehen. Eine große Herausforderung für die Formatentwicklung waren auch die extrem heterogenen Lernbedarfe der beschriebenen Zielgruppe, die ohne institutionelle Kooperationen zur Bündelung notwendiger Expertise, Schaffung von Synergien und Reduktion von Kosten² nicht zu bewältigen gewesen wären. Aufgrund dieser vielfältigen Anforderungen konnten die erforderlichen Aufgaben zur Formatentwicklung und -pilotierung (Konzeption, Produktion, Durchführung und Evaluation sowie Adaption) daher nur in einer entsprechenden kompetenten Partnerkonstellation bewältigt werden. Am Beispiel des Projektes "Ready for Study" ist daher auch sichtbar, wie ein interdisziplinäres Kursformat mit einer bedarfsgerecht entwickelten Didaktik und in einer ad-hoc Konstellation von Kooperationspartnern und Dienstleistern mit knappem Zeitbudget konzipiert, produziert und pilotiert werden kann.

3. Partnerkonstellation und Rahmenbedingungen

Hauptauftraggeber für Entwicklung und Pilotierung des Kursformats "Ready for Study" war die *Bundesagentur für Arbeit*, in der Anschubphase mit Unterstützung durch den *Stifterverband für die deutsche Wissenschaft*. Weitere Förderer waren die *FernUniversität Hagen* für die Medienproduktion sowie der *DAAD* für eine wissenschaftsbasierte Auswertung und die perspektivische Weiterentwicklung und Verstetigung. Projektziel war neben der Entlastung lokaler Beratungskapazitäten eine strategische Bedarfsanalyse: Die bislang nur in groben Zügen konturierte Zielgruppe sollte über den Weg der Beteiligung in einem offenen Onlinekurs transparenter werden im Hinblick sowohl auf soziodemographische Parameter als auch im Hinblick auf ihre Lernbedürfnisse und sprachliche und fachliche Voraussetzungen. Zudem sollte im Kursverlauf untersucht werden, ob sich digitale Lernformate mit MOOC-Elementen bildungssoziologisch, didaktisch, motivationspsychologisch, sprachlich und technisch für die gezielte Fortbildung dieser Zielgruppe eignen und validierbare Lernerfolge hervorbringen können. Die Hypothese eines bundesweit angebotenen Vorkurses zu Studienkompetenzen für Flüchtlinge in Deutschland sollte durch das gemeinsame Operationalisieren mit geeigneten Partnern experimentell überprüft werden. Basis für das Gelingen einer solchen Konzeption waren die einander ergänzenden und teilweise überlappenden Expertisen der Projektbeteiligten:

²⁾ Zum Problem der "Herkunfts-Heterogenität" vgl. von Köckritz 2015.

- (a) *Interdisziplinäres Kolleg für Hochschuldidaktik* der Goethe-Universität Frankfurt mit umfangreichen Erfahrungen in der Integrationsarbeit mit ausländischen Studierenden im Allgemeinen und Flüchtlingen im Besonderen sowie Erfahrungen mit der mediendidaktischen Konzeption und Umsetzung offener online Kurse.
- (b) *Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung* (g.a.s.t. e.V.) mit einer ausgewiesenen Expertise für DaF-Didaktik und zur Online-Studienvorbereitung für ausländische Studieninteressente insbesondere auch aus den Herkunftsregionen der gegenwärtigen Flüchtlingswelle.
- (c) *Digital School* der Leuphana Universität in Lüneburg als etablierter Entwickler von themen- und anlaßspezifischen Formaten der Online-Weiterbildung mit Fokus auf Kompetenzvermittlung.

Federführung des Projektes lag bei der Leuphana Universität, die für interne wie für externe Auftraggeber fakultätsübergreifend und interdisziplinär alle Aktivitäten in Bezug auf Online-Lehrveranstaltungen seit 2012 im Dienstleistungs- und Kompetenzzentrum *Digital School* bündelt. Die *Digital School* steht für alle Phasen der Projektentwicklung und -umsetzung beratend und ausführend zur Verfügung, allerdings verfügt sie auf Grund ihrer Grösse und ihres Leistungsspektrums nicht selbst über die volle Bandbreite notwendiger fachlicher Kompetenzen und erforderlicher Ressourcen für ein entsprechenden Projekt. Sie stellt jedoch - einem Agenturmodell folgend - ihre eigens dafür entwickelte Methodik von Standardprozessen über klar definierte Schnittstellen auch externen Auftraggebern, Kooperationspartnern und Dienstleistern zur Verfügung und fungiert koordinierend und steuernd in allen Phasen der Projektabwicklung (inhaltliche Konzeption, didaktische Adaption, Medienproduktion, operative Kursphase, Lernfortschrittskontrolle und Projektevaluation). Kern dieser Arbeitsweise ist die jeweils gemeinsame lernerzentrierte Kursentwicklung entsprechend den gemeinsam mit Auftraggebern und Partnern zu definierenden Lernzielen und die daraus abgeleitete Definition von Curriculum, Medienformaten, Produktionsparametern und Betreuungsmodell. Pädagogisch leitend für die Kursentwicklung des *Ready für Study* war das an der *Digital School* in den vergangenen Jahren entwickelte Format des *Mentored MOOC*,³ das sich von gängigen MOOC-Formaten vor allem darin unterscheidet, dass es praktische Erfahrungen mit interdisziplinären Großformaten aus der Präsenzlehre mit konnektivistischen Elementen der MOOC-Didaktik verknüpft (vgl. Spoun et al., 2013; Watolla, 2016). Analog den oben erläuterten Prinzipien verfolgen wie unten im Einzelnen erläutert als *Mentored MOOC* konzipierte Lehr-/Lernformate der Digital School dafür das Modell einer virtuellen *community of practice*, die situiertes Lernen in betreuten Kleingruppen mit legitimer peripherer Partizipation ermöglicht (vgl. Lavé/Wenger 1991). Gemeinschaftseffekte und individuelle Betreuung sind dabei wegen der mit selbstgesteuerten Lernformaten unweigerlich verbundenen Hürden wesentliche Komponenten des *Mentored MOOC*. Ausgangspunkt dabei ist das seit 2006 an der Leuphana Universität kontinuierlich weiterentwickelte Format der *Startwoche* für ca. 1.600 Studienanfänger, die in einer dem ersten Semester vorgeschalteten Blockveranstaltung mit den Anforderungen akademischen Lernens und universitärer Arbeitsmethoden vertraut gemacht werden (müssen), um in der knapp bemessenen Regelstudienzeit des Bachelorstudium vom ersten Semester an produktiv akademisch arbeiten zu können. Inhaltlich sollen dort also genau die

³⁾ Eine begriffliche Eigenschöpfung; zum Problem der vielfältigen Ausdeutungen des Akronyms MOOC vgl. Koutropoulos/Zaharias 2015.

Studienfähigkeiten vermittelt werden, die zu einem erfolgreichen Studium befähigen. Für diese Problemstellung sind nach den Prinzipien problembasierten Lernens⁴ eine Reihe praxisnaher Fallstudien für die Bearbeitung in Kleingruppen entwickelt und erprobt worden. Elementar gehören zu diesem Konzept (1) ein flankierendes Mentoring mit engen Feedbackzyklen sowie (2) akademische Transparenz von Prozess und Ergebnissen, so dass die qualitative Bewertung statt über Noten im Peer-Review erfolgt (vgl. Keller, Seyfarth, 2008; Spoun, Pfannenberger, 2012). Da Lernprozesse auf den dominierenden MOOC-Plattformen sich bislang überwiegend an xMOOC-Formaten für individuelles Lernen orientieren, nutzt die Digital School dabei eine alternative Lernplattform,⁵ welche die beschriebenen didaktischen Methoden (Kleingruppen, Peer Review, Mentoring, etc.) bereitstellt.

4. Curriculum: Inhalte und Kompetenzen

Bei der Ausarbeitung des Curriculums standen vier Kompetenzcluster für die Integration in das deutsche Bildungssystem und den erfolgreiche Studien-/Ausbildungsbeginn im Zentrum. Dazu verfügten die verschiedenen Partner bereits über geeignetes Material, was allerdings unter jeweils unterschiedlichen didaktischen Ansätzen was sowohl die Aufbereitung der Inhalte als auch die intendierten Lernstrategien und Arbeitsmethoden betraf, angelegt war. Aufgrund der für die Entwicklung gebotenen Dringlichkeit ging es von Anfang auch darum, ein gemeinsames Rahmenkonzept zu erarbeiten, um vorhandene Medieninhalte mit vergleichsweise überschaubarem Aufwand zu didaktisieren und mediale Eigenproduktionen für Anlass und Zielgruppe punktuell dort zu ergänzen, wo sie einen echten Mehrwert bieten konnten und sich Möglichkeiten zur späteren Nachnutzung abzeichneten. Inhaltlicher Ausgangspunkt war ein auf den Übergang von schulischem zu akademischem Lernen fokussiertes wissenschaftliches Propädeutikum, ähnlich der oben geschilderten Startwoche an der Leuphana. Kursziel ist also nicht Studienfähigkeiten äquivalent zu den ersten drei Semester eines Hochschulstudiums herzustellen, sondern Grundfertigkeiten und Lernstrategien für den Übergang in ein akademisches Lernumfeld vorzustellen und einzuüben. Spezifische Anforderungen und Kompetenzen, die von Studienanfängern und Studierenden in Deutschland erwartet werden, sollten in einer Art interkulturell reflektierten Vorkurs vermittelt werden, zusammen mit möglichen Strategien um diese zu erwerben und zu trainieren.

Wichtigster Partner für diese Dimension von Lernzielen waren die Auslandsämter (International Office), deren Sach- und Erfahrungswissen wesentlicher Bestandteil des Kurscurriculums sein muss, wenn die dort anfallenden Beratungsaufwände entsprechend reduziert werden sollen. Die entsprechenden Kapazitäten in den Auslandsämtern sollen somit für sachlich anspruchsvollere und prozessual fortgeschrittenere Beratungsfälle frei werden, da studieninteressierte Flüchtlinge bei der Erstberatung häufig nicht (nur) auf der Suche nach Sachinformationen sind, sondern oftmals auch vom Bedürfnis nach sozialem Anschluss getrieben sind. Motivierend sind dabei neben dem Wunsch nach inhaltlicher Beratung auch Bedürfnisse wie Rückversicherung, sozialer Austausch mit anderen, Vernetzung und Abbau von Unsicherheiten. Gelingt es innerhalb eines Online-Angebotes, diese Bedürfnisse aufzufangen, kann dadurch umfassende Entlastung und Vernetzung auch und gerade für große Teilnehmerzahlen erreicht werden. Darüberhinaus können so auch

⁴) Überblicksartig in Zinn/Faßhauer 2012, Tawfik/Kolodner 2016.

⁵) Details unter www.candena.com.

nicht in unmittelbarer geographischer Nähe zu einer Hochschule untergebrachte Flüchtlinge erreicht und vernetzt werden, die oftmals entsprechende Fahrtkosten zu Beratungsangeboten nicht aufbringen können. Da Flüchtlingsunterbringungen vielfach temporär sind, herrscht zudem Unsicherheit bezüglich der künftigen Anbindung an Bildungsträger mit geeigneten Studienprogrammen und möglicherweise abweichenden Prozessen für die Zulassung. Die zweite Säule des Curriculums ist ein systemischer Überblick über Bildungswege, Hochschularten und Abschlüsse in Deutschland: Viele Bildungsformate wie z.B. ein duales Studium, Fernstudium oder Teilzeitstudium sind möglicherweise geeigneter für einige Studieninteressierte oder vor allem für Flüchtlinge mit akademischer Vorbildung als ein klassisches Vollzeitstudium. Auf Grund der begrifflichen und institutionellen Rahmenbedingungen sind diese Formate jedoch international häufig ungenügend bekannt und im Hinblick auf künftige Erwerbstätigkeit sowohl innerhalb der Europäischen Union sowie auch dem Herkunftsland nicht leicht einzuordnen. Eigene meist erst noch zu erwerbende Sprach- und Reflexionskompetenz für die deutsche Bildungslandschaft ist aber eine grundlegende Voraussetzung für eine sinnvolle Entscheidung über den eigenen Bildungsweg. Mit der Dimension der interkulturellen Kompetenzen (sog. *soft skills*) kommen Aspekte des angemessenen Austausches und sozialen Miteinanders hinzu. Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen im Hochschulkontext sind im Vergleich zu anderen Bildungssystemen der Herkunftsregionen vergleichsweise hoch und situierte Lernformen wie Problemlösung in Gruppenarbeit und regelmäßige Feedbackzyklen sind dort häufig wenig bekannt. Solche kooperativen Arbeitsformen sind jedoch zugleich besonders hilfreich, um sich mit Betroffenen in strukturell ähnlichen Situationen auszutauschen und können somit langfristig als Beitrag zum Aufbau von Integrationskompetenzen aufgefasst werden, die Isolation vorbeugen und Motivation stärken helfen.

5. Didaktische Herausforderungen

Didaktische Herausforderung des für die Vermittlung von Studienfähigkeiten für Flüchtlinge zu entwickelnden Formates war der Erwerb, das Überprüfen und Trainieren solcher praxisnahen Kompetenzen – jedoch skaliert für eine große Teilnehmerzahl mit eingeschränkten und zudem heterogenen Deutschkenntnissen. Zudem waren die oben definierten zu vermittelnden Wissens- und Kompetenzbereiche in einem gemeinsamen Modell mit den didaktischen Anforderungen an die Vermittlung von *Deutsch-als-Fremdsprache* (DaF) zu verzahnen. Konkret waren daher drei konzeptionelle Problemstellungen zu adressieren:

- a) Wie kann ein sinnvolles Betreuungsmodell mit geeigneten Feedbackmechanismen während des Kurses aussehen?
- b) In welchem Verhältnis stehen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zueinander im Hinblick auf (Fach-)Sprachtraining einerseits und Kompetenzerwerb andererseits?
- c) Wie können unterschiedliche Didaktisierungsgrade zwischen vorhandenen allgemeinen Informationsmaterialien einerseits und individuell zu bearbeitenden Sprachübungen andererseits zu einem gemeinsamen Lernpfad verknüpft werden?

Jedes dieser Spannungsfelder deutet auf verschiedene, teilweise unvereinbare Ansätze zur Vermittlung fachlicher Kompetenzen einerseits und der Sprach- und

Kulturmittlung innerhalb einer Lerngemeinschaft als Voraussetzung für individuellen Kompetenzerwerb und soziale Integration andererseits. Gemeinhin werden die Voraussetzungen für Studienfähigkeit und Berufsqualifizierung, Deutschkenntnisse, das Beherrschen wissenschaftlicher Grundfertigkeiten, Kenntnisse des deutschen Bildungssystems und das Meistern der Formalien eines Bewerbungsprozesses an unterschiedlichen Stationen des individuellen Bildungsweges vermittelt und geprüft und sind meist vorgängig zu den deutlich komplexer zu formalisierenden und zu vermittelnden Kompetenzen interkultureller Kommunikation, problembezogenen und selbstgesteuerten akademisches Arbeitens, dem Umgehen mit Peer-Feedback und selbstständiger sozialer Vernetzung. Wesentliche Hürden für die interinstitutionelle Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung für Flüchtlinge liegen somit nicht auf organisatorischer, technischer oder gar juristischer Ebene, sondern müssen zu großen Teilen didaktisch verstanden werden. Sie können jedoch überwunden werden durch die gemeinsame Entwicklung eines Kursangebotes aus lernerzentrierter Perspektive, das eine Kompromißbereitschaft für das Abweichen von der jeweils vorherrschenden Didaktik bei allen beteiligten Partnern erfordert.

Wichtige Brücke zwischen den verschiedenen didaktischen Herangehensweisen war der Ansatz des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (dt. bilingualer Sachfachunterricht): Die zu erlernenden Inhalte, Aufgaben und Lösungen werden konsequent in der Zielsprache bearbeitet, so dass Sprachvermittlung nicht separat von Inhalten geschieht, sondern Sprachfertigkeiten als Teil des im Kurs moderierten Kompetenzportfolios trainiert und erweitert werden können. Die Heterogenität sowohl innerhalb der Lerngemeinschaft des Kurses insgesamt als auch innerhalb einzelner Arbeitsgruppen ist nach dieser Herangehensweise kein Lernhindernis, sondern ein wesentlicher Baustein des Lernens-Voneinander (*Peer-Learning*), sofern die Varianz des Leistungsgefälles hinreichend aber nicht zu breit ist. Ein Mindestmass an (deutscher) Sprachkompetenz war daher Einstiegsvoraussetzung für die Teilnahme, aus der zwiefachen Logik, dass ohne basale Deutschkenntnisse der Kurs nicht zu bewältigen ist und ein entsprechendes deutschsprachiges Studienangebot ebenfalls nicht in Frage kommt. Der Kurs bleibt also *offen*, in dem Sinne, dass alle Interessierten ohne Zulassungsvoraussetzungen teilnehmen konnten, allerdings wurden nach dem Modell peripheren Lernens bestimmte fachliche Eingangsparameter definiert (hier: über den Online-Sprachtest on DaF), um effektive Lernprozesse in der Lerngemeinschaft des Kurses zu ermöglichen. Die damit in der Präsenzlehre verbundenen Betreuungsaufwände zur Gewährleistung von Lernfortschritten und erfolgreichem (individuellen) Spracherwerb wurden jedoch bislang noch nicht in einer skalierbaren Online-Didaktik erprobt und mussten entsprechend entwickelt werden. Das gebündelte Erfahrungswissen der Projektpartner ermöglichte dabei die Entwicklung einer problembasierten, produktorientierten Didaktik für heterogene Arbeitsgruppen, die mit individuellen Übungen für die Vertiefung von Sprachkenntnissen flankiert wurde. Pädagogisches Referenzmodell war wie oben erwähnt aufgrund der Anlehnung an das Format der *Mentored MOOCs* der Leuphana nicht Frontalunterricht zur Vermittlung von Sachinformation, sondern vielmehr das Übersetzen von Lernzielen der Kompetenzvermittlung in eine Didaktik problembasierter Gruppenarbeit mit starker Orientierung auf aktives Lernen. Aus der MOOC-Didaktik übernommen werden dazu diejenigen primär konnektivistisch⁶

⁶) Hier verstanden als Organisationsform des Lernens im Sinne eines *schwachen Konnektivismus* (vgl. Haug/Wedekind 2013), in Abgrenzung vom *reinen Konnektivismus* bei Siemens 2005. Für einen Überblick und kritische Einschätzung konnektivistischer Lerntheorien vgl. Kop & Hill, 2008; Bell 2001.

verstandenen Mechanismen, welche helfen einen solchen didaktischen Ansatz für eine betreute Lerngemeinschaft umzusetzen. Eine Besonderheit des Kurses war seine konsequente Aufgabenorientierung (Zimmer 2003): In jeder Kursphase erstellen Lerngruppen gemeinsam ein *Produkt* als Lösungsvorschlag für eine komplexe Aufgabe. Diese Aufgaben sind fallbasiert: Die Teilnehmenden begleiten fiktive Fälle, hier *Personas*, die sich in ähnlichen Lebens- und Entscheidungssituationen wie die Teilnehmenden selbst befinden, durch verschiedene Phasen im Eintritt in das deutsche Studiensystem. In sechs inhaltlichen Phasen begleiten sie ihren *Bewerber* durch verschiedene Bereiche des deutschen Bildungs- und Hochschulsystems: Von der Orientierung auf dem Campus bis hin zu Bewerbung um einen Studienplatz (Tab. 1). Ausgehend von den Aufgabenstellungen nutzten die Lernenden Informationsmaterialien wie z.B. Videos und PDFs, um das jeweilige Produkt zu erstellen. Die im Kurs eingesetzten Videos spiegelten dabei die jeweils in der Phase gestellte Aufgabe anhand realer Fälle aus der Lebenswirklichkeit *echter* Studierender wieder, indem ausländische Studierende von ihren Erfahrungen, in Deutschland ein Studium zu beginnen, ihren eigenen Integrationsprozessen und der Bewältigung entsprechender Herausforderungen berichteten. Auch Studienberater und Vertreter aus International Offices sowie Hochschullehrende kamen in den Videos zu Wort und betteten den Wissenserwerb in hochgradig authentische und motivierende Lernsettings ein (Jonassen, 1992; Gräsel et al 1997).

Tabelle 1: Übersicht Kursinhalte und -phasen des Curriculums

Phase 1 Woche 1	Anmeldung und Introphase Sprachtest, Kursüberblick und Gruppenbildung, on-boarding
Phase 2 Wochen 2-3	Studieren in Deutschland: Überblick über das deutsche Bildungssystem und verschiedene Bildungsinstitutionen
Phase 3 Wochen 4-5	Studentenleben I: Was ist ein Campus? Begriffe wie Vorlesung, Bibliothek usw., Ziel: Zurechtfinden auf dem Campus und entsprechende Begriffe lernen
Phase 4 Wochen 6-7	Studentenleben II: Was bedeutet Studieren? „Lehrveranstaltungen meistern“: Was sind Essays, Referate, Hausarbeiten, u.a.
Phase 5 Wochen 8-9	Bewerbung: Eintritt ins Studium: Bewerbung, Sprachtests, Unterlagen, Nachweise, Studienwahl u.a.
Phase 6 Wochen 10-11	Studentenleben III: Wie organisiere ich mein Leben? Wohnen, Finanzen, Versicherung u.a.
Phase 7 Woche 12	Outro: Die eigene Studienwahl, Kompetenzprofil, Bewerbung, nächste Schritte; Verabschiedung der Gruppen und Evaluation

Die Aktivitäten unterschieden sich wie dabei in Einzel- und Gruppenprozesse: Während Wissensaneignungs- und Spracherwerbsprozesse individuell stattfanden, wurden z.B. Unterschiede zu den Bildungssystemen der Herkunftsländern in der Gruppe erarbeitet und Produkte kollaborativ im Team erstellt. Der Kurs ermöglicht so eine stark selbstgesteuerte und damit auch differenzierte Bearbeitung der Aufgaben je nach individuellen Bedarfen und Kapazitäten der Teilnehmenden. Auch die Betreuung der Teilnehmenden fand auf diesen zwei Ebenen statt: Auf der Ebene ihrer kollaborativ erstellten Artefakte erhielten die Teams von anderen Teams wie auch von Mentoren inhaltliches Feedback. Daneben erfolgte eine begrenzte individuelle Betreuung auf sprachlicher Ebene. Aufgrund des sozialen Charakters von Sprache kann eine solche individuelle Bewertung nur durch einen sprachlich kompetenten und methodisch-didaktisch geschulten Interaktionspartner erfolgen, der eine umfassende Analyse schriftlicher und mündlicher Texte auf inhaltlicher (Auf-

gabenstellung), pragmatischer (kommunikativer Zweck, Angemessenheit) und sprachlicher Ebene (sprachliche Korrektheit) gibt und Lernende bei der selbstständigen Arbeit bedarfsgerecht und individuell unterstützt. Diesem Anspruch waren im Rahmen des Kurses personelle Grenzen gesetzt. Da der Fokus auf kollaborativ zu erstellenden Aufgaben lag, wurde auch aufgrund der negativen Skaleneffekte des Betreuungsaufwandes im Sprachlernen hierbei konsequent auf individuelle Leistungsnachweise verzichtet. Daher unterlag der Spracherwerb keiner systematischen Forderung nach individuellen Leistungen und die Nutzung der individuellen Sprachlernübungen blieb dem Lernenden überlassen und unterlag einer hohen Selbstregulation. Zugleich konnte durch die Interaktion mit anderen Kursteilnehmern, die online einen hohen Wert für die Aufrechterhaltung der Motivation hat, auch die für das Sprachwachstum so wichtige Erprobung und Anwendung und damit Rückmeldung der Umgebung gewährleistet werden (Roche et al. 2012). Innerhalb des MOOC bereitgestellte Lernmaterialien wurden wo immer möglich nicht eigens für den Kurs erstellt, sondern stattdessen bei den beteiligten Partnern bereits vorhandene digitale Materialien einbezogen, um angesichts der gebotenen Dringlichkeit schnelle Arbeitsfähigkeit zu gewährleisten. Andererseits begegneten sich damit unweigerlich die dem Material hinterlegten diversen didaktischen Ansätze sowohl was die Aufbereitung der Inhalte als auch die Lernstrategien und Arbeitsmethoden angeht. Angesichts der gebotenen Dringlichkeit für die Entwicklung und der überschaubaren Budgetgrenzen ging es jedoch von Anfang darum, bei diesem Thema zu demonstrieren, dass eine geeignete Didaktisierung von vorhandenem Material in einem zu entwickelnden Rahmenkonzept sowie die punktuelle Ergänzung von Eigenproduktionen für Anlass und Zielgruppe die hauptsächlichen Schwerpunkte bilden würden. Daher wurden die vorhandenen und neu entwickelten Materialien im Rahmen des gemeinsam entwickelten Kompetenzmodells didaktisiert.

6. Fazit und Ausblick

Am Beispiel des Ready for Study konnte gezeigt werden, wie eine Kombination aus innovativen didaktischen Mustern mit Elementen der MOOC-Pädagogik zu einem geeigneten Modell für die digital gestützte Kompetenzvermittlung in skalierbaren Großgruppen entwickelt werden kann. Es zeigte sich, dass sich viele der üblicherweise als Schwächen von MOOCs interpretierten Größen in einem solchen didaktischen Modus umkehren: Nicht möglichst viele, sondern möglichst geeignete Teilnehmer sind das Erfolgskriterium. Abbruchquoten sind Teil des Erfolges, da relevante Lernziele auch durch die Einsicht erreicht werden, dass ein bestimmtes Niveau nicht gemeistert werden kann (*Mastery*), wobei hier Einschränkungen durch eine fehlende Vertrautheit mit eLearning- und MOOC-Format sowie dem kompetenzbasierten Lernen und im erforderlichen Teamarbeit berücksichtigt werden müssen. „Ready for Study“ ermöglichte Veranstaltern und Auftraggebern wichtige Erkenntnisse über die vorhandenen Lernstrategien, das Lernverhalten und Lernvoraussetzungen der Zielgruppe zu erhalten, die z.B. weitaus mehr Unterstützung bei der Arbeit in (virtuellen) Teams und vor allem dem Umgang mit selbstgesteuerten Lernphasen und der aufgabenorientierten Herangehensweise erfordern, als zunächst antizipiert. Aufgrund eines lernerzentrierten, nachfragegetriebenen Ansatzes mussten daher die Erwartungen von Kursinteressenten und -teilnehmern sorgfältig moderiert werden, weil in vielen Herkunftsländern die kompetenzorientierte Wissensvermittlung im Bildungssystem nicht besonders stark ausgeprägt ist und ein Verständnis von Anliegen und Vermittlungsziel des Kurses

(der leicht als "Sprachkurs" missverstanden werden kann) somit nicht vorausgesetzt werden konnte. Auch konnten Informationen über soziodemographische Informationen und die technische Ausrüstung der Zielgruppe für eine Optimierung und Weiterentwicklung des Kursangebotes gewonnen werden. Ziel ist, diese Informationen für die Weiterentwicklung und Wiederholungen des entsprechenden Kurses wie auch für Adaptionen wie z.B. eine Umsetzung im Blended Learning-Format oder als Ergänzungen für Präsenzangebote nutzbar zu machen. Auch konnten Entwicklungspotenziale für entsprechende Partnerkonstellationen aufgezeigt werden und das Potential der Verstetigung des Kursangebotes als Angebot für internationale Studierinteressierte und ggf. auch studieninteressierte Bildungsinländer aufgezeigt werden. Aktuelles Ziel der Partner ist, eine Wiederholung des Kurses und die Nachverwertung von Content umzusetzen, wobei dies nicht nur die Videos sondern auch die Aufgabenstellungen und Bewertungsschlüssel umfasst und dies nicht nur an das Format der MOOCs gebunden ist, sondern auch im Kontext bestehenden Angebote angestrebt wird.

Referenzen

- Bell, F. (2011). Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (2), 98–118,
- Bremer, C. (2012). Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“. In: Apostolopoulos, N., et al. (Hrsg.). *GML² - Von der Innovation zur Nachhaltigkeit*. Waxmann: Münster, 18-33.
- Downes, S (2012). Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks. *Stephen Downes Web*, 21.5.2012. Online verfügbar unter: <http://www.downes.ca/post/58207>.
- Haug, S., & Wedekind, J. (2013). cMOOC – Ein Alternatives Lehr-/Lernszenarium? In: Schulmeister, R. (Hrsg.). *MOOCs. Open Education oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann, 161-180.
- Keller, H. & Seyfarth, F. C. (2008). Eine Universität erneuert sich grundlegend: Leuphana. In: Siebenhaar, K. (Hrsg.). *Unternehmen Universität*. Wiesbaden: VS.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3). 98-118.
- Koutropoulos, A., & Zaharias, P. (2015). Down the Rabbit Hole: An initial typology of issues around the development of MOOCs. *Current Issues in Emerging eLearning*, 2 (1).
- Lavé, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: University Press.
- Seyfarth, F. C., Bremer, C., & Paland-Riedmüller, I. (2016, in press). Integrative Bildungsangebote für Flüchtlinge online skalieren: Ein didaktisches Modell zur Kompetenzvermittlung, In: Ebner, M., et al. (Hrsg.). *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. GMW 2016. Münster: Waxmann.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.
- Spoun, S., Keller, H., & Grünberg-Bochard, J. (2013). Global Learning in Teams: „Think Tank City“. In: Schulmeister, R. (Hrsg.). *MOOCs - Massive OpenOnline Courses. Open Education oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann, 127-146.
- Tawfik, A., & Kolodner, J. (2016). Systematizing scaffolding for problem-based learning: a view from case-based reasoning, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10 (1), Nr. 6.
- von Köckritz, K., Sünter, Cem A., & Paland, I (2010). Interkulturelles, akademisches und sprachliches online Coaching - Propädeutik und Spracherwerb im E-Learning, In: Apostolopoulos, N., et al. (Hrsg.). *GML² - E-Kooperationen und E-Praxis*. Münster: Waxmann, 74-87.
- von Köckritz, K. (2015). *Online Vorbereitung und Betreuung internationaler Studierender mit „Distributed Campus“, Cedis-Präsentation*. Freie Universität Berlin, http://opendc.distributed-campus.org/presentationen/DC_Heterogenitaet_Mai2015.pdf (Zugriff am 15.03.16).
- Watolla, A. K. (2016). Distributed teaching: Engaging learners in MOOCs. In: Khalil, M., Ebner, M., et al. (Hrsg.). *EMOOCs - Proceedings of the European Stakeholder Summit*. Graz: Books on Demand, 305-318.
- Zinn, B., & Faßhauer, U. (2012). Ein problembasiertes Lernszenario aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 7 (3), 84-95.

Vita

Claudia Bremer berät und unterstützt Lehrende, Unternehmen und Bildungseinrichtungen bei dem Einsatz digitaler Medien in Lernprozessen, der Konzeption und Umsetzung von E-Learning-Szenarien und -Strategien. Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich E-Learning, Medienkompetenz und Organisationsentwicklung. 2009 bis 2014 war sie Geschäftsführerin der E-Learning-Einrichtung der Goethe-Universität (*studium digitale*), seit 2015 ist sie am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt tätig. Sie ist Mitglied des Hochschulforums Digitalisierung und des Vorstandes der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).

Felix C. Seyfarth, *Senior Fellow Digital Learning* am *Teaching Innovation Lab* und wissenschaftlicher Mitarbeiter am *Forschungszentrum Public Management und Governance* der Universität St Gallen. Sein Forschungsgebiet ist institutioneller Wandel durch emergente Formen digitalen Lehrens und Lernens. Er ist Mitglied des Hochschulforums Digitalisierung und Mitautor des Positionspapiers „Potentiale und Probleme von MOOCs“ der HRK-Kommission „Neue Medien und Wissensvermittlung“. Er studierte Philosophie, Geschichte und Politikwissenschaft in New York und Berlin und leitet an der Universität St Gallen das *Digital Media Lab*.