

iTunes statt Hörsaal?

Gedanken zur mündlichen Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen

Zusammenfassung

Die mündliche Weitergabe wissenschaftlichen Wissens ist in Form von Vorlesungen eine der ältesten Lehrformen und erfreut sich in Form von Podcasts wachsender Beliebtheit. Neuerungen wie iTunes U beleben diesen Trend. Dennoch wird weder dem „akademischen Zuhören“ noch dem Vortragen selbst in Theorie und Praxis besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Beitrag greift genau diese Aspekte auf und nutzt sie für Gedanken dazu, wie man Produktion und Rezeption von (Audio-) Podcasts jenseits der Vorlesungsaufzeichnung anders angehen könnte.

1 Eine Meldung und ihre Wirkung

Das Jahr 2009 begann für die E-Learning-Community mit einer viel beachteten Meldung: iTunes U – seit Jahren schon in englischsprachigen Ländern verfügbar – ist jetzt auch in Deutschland angekommen. Was bedeutet das? Es bedeutet, dass nun auch eine ganze Reihe deutscher Hochschulen ihren Studierenden kostenlos Vorlesungsaufzeichnungen über ein Verwaltungsprogramm der Firma Apple zur Verfügung stellt. Die Plattform iTunes, mit der man vor allem Musik, Podcasts und Filme abspielen, abonnieren, organisieren, natürlich auch kaufen und auf tragbare Endgeräte laden kann, erhält infolge der neuen universitären Inhalte die Bezeichnung *iTunes U*. Die Reaktionen auf diese Meldung waren und sind geteilt: Man kann sich einerseits darüber wundern und freuen, dass sich kommerzielle Plattformen akademischen Zwecken öffnen, sodass sich Routinen aus dem Alltag der jüngeren Generation für wissenschaftliche Inhalte nutzbar machen lassen. Andererseits kann man sich fragen und darüber ärgern, wie es kommt, dass wir die Renaissance der Vorlesung feiern – einer tot geglaubten Lehrform aus früheren Zeiten. Erleben wir ein Comeback der „missglückten Säkularisation der Predigt“ (Horkheimer, 1989, S. 21) dank bequemer elektronischer Distributionsformen? Die Kritik an der Vorlesung als Lehrform ist heftig, aber sie ist auch alt. Gleichzeitig erfreuen sich mündliche Formen der Wissensweitergabe mit der Verbreitung von Podcasts zunehmender Beliebtheit und die Bologna-Reform verlangt faktisch nach effizienten Lehrverfahren. Also doch ein glückliches Zusammentreffen eines aktuellen Dienstes mit einem institutionellen Bedarf?

2 Mündliche Weitergabe wissenschaftlichen Wissens

2.1 Vorlesungen – von gestern?

Die Geburtsstunde der Vorlesung wird mal in der Antike, mal im Mittelalter festgemacht. Zu beiden Zeiten war man auf die *mündliche* Weitergabe von Wissen angewiesen (Totzke, 2005). Die Art der Vorlesung, die der uns heute an Hochschulen geläufigen am nächsten ist, entstand um 1800 und diente dazu, die Zuhörer über einen freien Vortrag in eine Disziplin einzuführen (Apel, 1999). Hier dominiert der einführende und systematisierende Charakter, wobei der Lehrende Orientierung in der Fülle wissenschaftlicher Erkenntnisse und Publikationen geben und damit helfen soll, Komplexität zu reduzieren. Flechsig (1983) bezeichnet die Vorlesung vor diesem Hintergrund als „personale Repräsentation von kultureller Erfahrung“ (S. 261). Diese Charakterisierung passt denn auch gut zu *der* Vorlesungsform, auf die ich mich in diesem Beitrag konzentriere¹: nämlich auf die regelmäßig stattfindende Vorlesung, mit der eine möglichst große Zahl von Studierenden in vor allem grundlegende Studieninhalte eingeführt werden soll. Seit langem ist man sich einig, dass sich Vorlesungen für viele Lehrziele *nicht* eignen (vgl. Bligh, 1998). Als Methode zur Weitergabe wissenschaftlichen Wissens im Sinne des Informierens aber ist die Vorlesung erstaunlich beständig und immerhin gab/gibt es Versuche, diese durch interaktive, visuelle und rhetorische Gestaltungsmaßnahmen zu verbessern.

Bei der *interaktiven Gestaltung* nutzt man die Tatsache, dass Vorlesungen Präsenz-Szenarien sind, in denen man die Zuhörer aktivieren kann. Diesem Bemühen sind allerdings bei großer Zuhörerschaft enge Grenzen gesetzt, sodass man sich mit vor- und nachgelagerten Angeboten (z.B. Tutorien) und/oder digitalen Medien behilft. Letztere ermöglichen etwa eine asynchrone Teilhabe an Diskussionen über Foren, inzwischen auch synchrone Aktionen wie die Beantwortung von Multiple Choice-Fragen oder die Verschlagwortung der gehörten Inhalte (Live Tagging). Durch Kombination mit anderen Lehrformen können auf diesem Wege didaktisch sinnvolle Blended Learning-Szenarien entstehen. Einer Verbesserung der mündlichen Wissensweitergabe im Vortrag selbst aber wird dabei kaum Beachtung geschenkt.

Die *visuelle Gestaltung* des Vortrags in der Vorlesung ist ein zunehmend perfektioniertes Mittel. Wie man das gesprochene Wort mit Hilfe des Bildes am wirkungsvollsten begleitet, ist empirisch wohl am intensivsten untersucht (Mayer, 2005). Trotzdem entwickelt sich die alltägliche PowerPoint-Realität an Hochschulen allmählich zum Problem (z.B. Adams, 2008), denn: Die Folie gerät zum Kristallisationspunkt. Anstatt das gesprochene Wort zu begleiten, wird sie selbst zum eigentlichen Gegenstand, den man *bespricht*, ohne den Vortrag selbst zu verbessern.

¹ Es gibt verschiedene Formen von Vorlesungen, die man z.B. nach Anlass, Ziel oder Zuhörerschaft einteilen kann, in diesem Beitrag aber nicht weiter berücksichtigt werden.

Mit der *rhetorischen Gestaltung* betritt man das wohl älteste Terrain, das griechische und römische Wurzeln hat. Vereinfacht gesprochen kann man die Rhetorik als Kunst des Sprechens von der Rhetorik als Kunst des Argumentierens unterscheiden (Dörpinghaus, 2002). Bei der rhetorischen Gestaltung von Vorlesungen geht der Trend in vielen Fällen dahin, Stimme, Körperhaltung etc. einzuüben, während inhaltliches Darstellen und Argumentieren weniger Aufmerksamkeit erfahren.

Die neben stehende Abbildung macht noch einmal deutlich, welchen Aspekt der Vorlesung ich in diesem Beitrag punktuell genauer erfassen will (siehe Abb. 1):

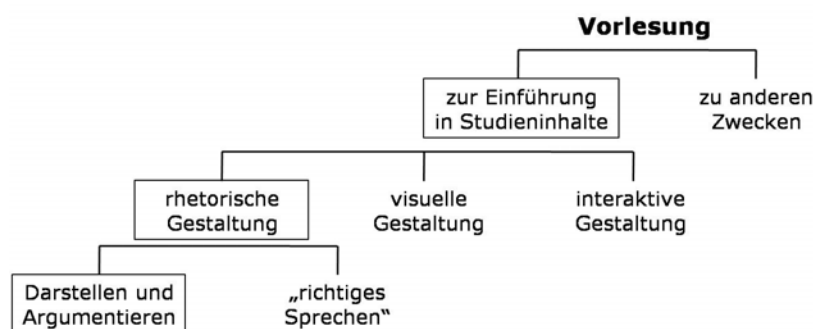


Abb. 1: Eingrenzung: Vorlesungsform

2.2 Podcasts – die Lösung?

Auch *Podcasts* bauen auf die mündliche Form der Wissensweitergabe und damit auf das Zuhören. Ein Podcast ist eine online verfügbare *Audiodatei*, wobei man in der Regel nur dann von einem Podcast spricht, wenn (wie bei der Vorlesung) mehrere Folgen zu erwarten sind, die man nicht nur einzeln herunterladen, sondern auch abonnieren kann. Die Vorteile des Podcasts liegen auf der Hand: Die Software zum Abspielen ist kostenlos zu haben und leicht zu bedienen, MP3-Player sind leistungsfähig und günstig geworden und ermöglichen einen zeit- und ortsunabhängigen Hörkonsum. Auch Produktion und Distribution von Podcasts sind vergleichsweise einfach. Nichts liegt also näher, als Lehrveranstaltungen aufzuzeichnen (Reinhard, Korner & Schiefner, 2008) und mit diesen Podcasts wiederverwendbare Lernobjekte (Baumgartner & Kalz, 2005) quasi als Nebenprodukt der ohnehin durchgeführten Lehre zu produzieren. Das ist ökonomisch interessant und im Falle eines freien Zugangs, beispielsweise über iTunes U, sogar ein Beitrag zur Open Educational Resources (OER)-Bewegung (Zauchner & Baumgartner, 2007). Ein solcher Podcast ist im besten Fall so gut wie die aufgenommene Vorlesung selbst. Schlechter wird er, wenn der Podcast-Nutzer allein auf das gesprochene Wort angewiesen ist, das in der Präsenzsituation visuell und/oder interaktiv begleitet wird. Von daher war es nur eine Frage der Zeit, dass Video- oder Enhanced Podcasts (Reinhardt et al., 2008) herangezogen wurden, um Audio mit Video und Interaktion zu ergänzen und die Lehrveranstaltung damit noch umfassender einzufangen.

Doch einen rhetorisch schlechten Vortrag macht die Aufzeichnung als Video- oder Enhanced Podcast im Kern nicht besser. Umso verwunderlicher ist es, dass wir zwar als Lehrende auf eine neue Audio-Technologie aufspringen, uns um technische Produktionsfragen und darum bemühen, wie wir möglichst viele Sinne ansprechen können, aber kaum Gedanken darüber anstellen, wie wir das damit zu verbreitende *gesprochene Wort* wie auch das *Zuhören* verbessern könnten. Im Gegenteil: Wer heute als Lehrender im Hochschulkontext das Zuhören fordert, gilt bei Didaktikern ebenso wie bei Studierenden entweder als autoritär (wie der mittelalterliche „Vorleser“ mit dogmatischem Hintergrund) oder als inkompetent im Umgang mit Medien und Methoden, mit denen man eine solche passive Form des Lernens schließlich vermeiden könnte. Doch ist das gesprochene Wort wirklich völlig chancenlos, wenn es um die Weitergabe wissenschaftlichen Wissens geht? Ist Zuhören tatsächlich ein passiver Vorgang, der keinen Platz im akademischen Lernen hat? Ich möchte mich im weiteren Verlauf mit genau diesen Fragen beschäftigen.

Zu dem Zweck² ist es notwendig, die Podcast-Diskussion klar einzugrenzen, nämlich auf *Audio-Podcasts* (versus multimedial angereicherte Podcasts) im *akademischen* Kontext (versus Unterhaltungskontext), die vom *Lehrenden* als *prinzipiell für sich stehendes* Angebot produziert werden (Abb.2).



Abb. 2: Eingrenzung: Podcast-Form

3 Zuhören und Erzählen in der Hochschule

3.1 Warum hört mir keiner zu?

Zuhören ist alles andere als passiv. Viele Sprachen haben verschiedene Begriffe, um den komplexen Vorgang des Zuhörens (engl. *listen*; frz., *écouter*) vom Hören (engl. *hear*; frz. *entendre*) zu unterscheiden, für das wir uns im Falle organischer Unversehrtheit nicht weiter anzustrengen brauchen. Sichtet man die wissenschaftliche Literatur zum „akademischen Zuhören“ (Richards, 1983; Lebauer, 2000), ist die Ausbeute denkbar gering.

² und nur zu diesem Zweck, denn: Selbstverständlich bilden die verschiedenen Podcast-Formen spannende Forschungs- und Praxisfelder, aber die Produktion reiner Audio-Podcasts lenkt allein die Aufmerksamkeit auf die mündliche Wissensweitergabe und das Zuhören, was hier im Fokus stehen soll.

Das Zuhören in Bildungskontexten wird, wenn überhaupt, in der (Grund-)Schule thematisiert, untersucht und gefördert (vgl. Imhof, 2003). „Aktives Zuhören“ gilt darüber hinaus als unabdingbare Komponente gelungener Kommunikation in Form von Gesprächen in Alltag, Beruf und Therapie (Schulz von Thun, 1981; Rogers, 1972). Während der Zuhörer in Gesprächssituationen immer auch die Rolle des Sprechers übernimmt (*interactional listening*), ist er in Lehr-Lernsituationen wie der Vorlesung Teil eines Auditoriums (*transactional listening*). In beiden Fällen muss man das, was gesprochen wird, nicht nur hören (also sinnlich wahrnehmen), sondern die vermittelten Botschaften auch verstehen und interpretieren (Brownell, 2003). Beim akademischen Zuhören erwartet man vom Zuhörer zudem, dass er die Inhalte argumentativ nachvollziehen und behalten (*comprehensive listening*) sowie einordnen und kritisch bewerten kann (*critical listening*) (Wolvin & Coakley, 1993). Eine kontrovers diskutierte Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Mitschreiben und Notizenmachen: Hier gibt es Befunde, die nahelegen, dass Mitschreiben den Prozess des Zuhörens stört, wie auch solche, die zeigen, dass Information auf diesem Wege besser verarbeitet und behalten wird (Staub, 2006).

Wenn also das gesprochene Wort schlecht aufgenommen wird, dann, so eine erste Erklärung, fehlt es an Teilfertigkeiten zum verstehenden und kritischen Zuhören. Ob das ein Problem der Netzgeneration (Schulmeister, 2008) ist oder schon immer so war, ist eine offene Frage. Aber Zuhören ist natürlich nicht nur von Merkmalen des *Rezipienten*, sondern auch davon abhängig, was gesprochen wird. Hier, in der *Produktion*, liegt der zweite mögliche Grund, warum Zuhören bei der mündlichen Wissensweitergabe in vielen Fällen mehr schlecht als recht funktioniert.

3.2 Was habe ich zu erzählen?

Wer etwas zu erzählen hat, dem hört man auch zu. Es fällt nicht schwer, einer solchen Aussage zuzustimmen. Doch wann *erzählt* man etwas? In der Umgangssprache wie auch in der Fachsprache etwa von Psycholinguisten unterscheidet man das Erzählen von anderen sprachlichen Darstellungsformen wie z.B. Berichten und Beschreiben: Man erzählt nicht den weltweiten Zustand unseres Finanzsystems, sondern man *beschreibt* ihn. Man erzählt auch nicht, wie sich die Börse in diesen turbulenten Zeiten entwickelt, sondern man *berichtet* darüber. Aber man *erzählt* sehr wohl, wie viel Geld jemand in die einst gelobten Aktien gesteckt, was er verloren und welche Auswirkungen das auf sein Befinden hat. Anders als das Beschreiben beziehen sich Erzählen und Berichten auf dynamische Sachverhalte (Rehbein, 1984). Doch nur beim Erzählen ist die Reihenfolge des Auftretens von Ereignissen das zentrale Ordnungskriterium und ein typischer Geschichtenaufbau (Ausgangssituation – Komplikation – Lösung – „Moral“) erforderlich.

Anders als das Berichten, das eine möglichst neutrale Perspektive verlangt, ist das Erzählen immer auch ein Akt des Interpretierens und Kommentierens. Wer erzählt, lässt neben dem Faktischen auch das Fiktive zu und ist an der Konstruktion des Inhalts beteiligt (v. Sutterheim & Kohlmann, 2003). Bevor sich die Schriftkultur etablieren konnte, war das Erzählen in diesem, das Behalten und Erinnern förderlichen, Sinne eine zentrale Methode der Wissensweitergabe. Heute wird dem Erzählen vor allem die Funktion zugeschrieben, schwer artikulierbares Erfahrungswissen zu vermitteln und dabei soziale Beziehungen zu gestalten (Fahrenwald, 2005).

In Vorlesungen wird beschrieben, berichtet und erzählt: In einführenden Vorlesungen will man Zuhörern eine Orientierung geben und greift daher auf den Modus des *Beschreibens* (von Begriffen, Konzepten, Paradigmen etc.) zurück. Da sie zudem das wissenschaftliche Argumentieren kennenlernen sollen, wird unter Nutzung verschiedener Ordnungskriterien von Forschungen und Entwicklungen *berichtet*. Schließlich kann der Lehrende sogar zum *Erzähler* werden: Das ist nicht nur so zu verstehen, dass er kurzweilige Anekdoten einstreuen kann. Vielmehr ist er als Forscher tatsächlich ein die (wissenschaftliche) Wirklichkeit konstruierendes Subjekt, von dem man erwartet, dass er Befunde und Theorien für und vor seinen Zuhörern kommentiert und interpretiert. Auf einer so „erzählten Geschichte als das gemeinsam Geteilte“ (Dörpinghaus, 2002, S. 155) ist Argumentation erst möglich.

3.2 Was bedeutet das für Podcasts?

Setzt man auf Podcasts als prinzipiell für sich stehende, vom Lehrenden selbst gemachte Angebote, müssen Produktion und Rezeption des gesprochenen Worts im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Ich sehe darin zwei große Chancen: Erstens können wir damit genau *den* Aspekt der mündlichen Weitergabe von Wissen fokussieren, den wir in den letzten Jahren ein wenig aus dem Blick verloren haben: das *Vortragen* selbst. Vielleicht haben die vielen, durch digitale Medien gangbar gewordenen Wege, Information aufzubereiten und anzureichern, dazu geführt, dass wir uns so wenig Gedanken darüber machen, wie man einen Vortrag aufbaut, was man beschreibt, wann man besser berichtet und wie man auch erzählen kann. Zweitens greifen wir mit der hier vorgenommenen Fokussierung einen Aspekt der Wissensrezeption auf, den wir womöglich zu Unrecht als selbstverständlich voraussetzen: das *Zuhören*. Während wir dank der Lernstrategieforschung (Mandl & Friedrich, 2006) eine ganze Reihe von Erkenntnissen dazu haben, wie das Lesen, Verstehen und Behalten von Textinformation in Schule und Hochschule funktionieren, ist die Rezeption des gesprochenen Wortes vergleichsweise schlecht untersucht³ – sowohl im Hinblick auf die ablaufenden Prozesse als auch hinsichtlich der Frage, wie man das akademische Zuhören fördern und verbessern kann.

³ Dies gilt vor allem für die deutschsprachige Forschung.

4 LectureCast: Erste Ideen für eine Konzeptentwicklung

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen möchte ich erste Ideen für die Entwicklung eines Konzepts skizzieren, das man als Basis für wissenschaftliche und praktische Arbeiten verwenden könnte. *Wissenschaftlich* gilt es, den Bedingungen wirkungsvollen Vortragens und Zuhörens unter Nutzung digitaler Medien stärker auf den Grund zu gehen, wobei mich die mündliche Weitergabe wissenschaftlichen Wissens nicht nur als selbständige Lehrform, sondern auch als *eine* Komponente komplexer Blended Learning-Szenarien interessiert. *Praktisch* besteht das Ziel darin, Heuristiken für die Produktion, Rezeption und Distribution von Podcasts (im hier eingegrenzten Sinne) zu erarbeiten und zu erproben. Um deutlich zu machen, dass es mir wie in der Vorlesung um das gesprochene Wort geht, das man als Podcast zur Verfügung stellt, nutze ich den Begriff *LectureCast*, der bislang nur unsystematisch auf englischsprachigen Webseiten (ab und zu) verwendet wird.

4.1 Produktion oder: Wie man besser erzählen kann

Wie sieht eine gelungene Form der mündlichen Wissensweitergabe in einem AudioPodcast aus? Ein erster Anhaltspunkt könnten die in den 1970er und 1980er Jahren entwickelten Vorlesungstypen sein, die verschiedene Möglichkeiten thematisieren, einen Vortrag aufzubauen, nämlich z.B. systematisierend, dialektisch, problemorientiert oder fallbasiert (Flehsig, 1983; Apel, 1999). Zusammen mit den oben dargestellten sprachlichen Darstellungsformen des Beschreibens (BS), Berichtens (BR) und Erzählens (E) ließe sich daraus eine vorläufige Systematik möglicher Strukturen für LectureCasts und deren Produktion zusammenstellen (siehe Tab. 1), erproben und daraufhin untersuchen, ob sie dem Lehrenden als Produktionshilfe dient, die Vortragsweise verbessert, das Zuhören erleichtert etc. Erkenntnisse der Erzähltheorie (vgl. Fludernik, 2008) stellen eine weitere bislang kaum genutzte Quelle für einen besseren Vortragsstil und Möglichkeiten der Darstellung in einem sprachlichem Medium dar.

Tab. 1: Heuristik für die Struktur von LectureCasts

Struktur	Was?	Wie?	Wozu?	BS	BR	E ⁴
systematisierend	Begriffe, Konzepte	Feststellen, Aufzählen	Bestehendes kennenlernen	X		
dialektisch	Positionen, Argumente	Abwägen, Vergleichen	Argumentieren lernen	X		
problemorientiert	Fragen, Antworten	Fragen, Suchen, Finden	Methodisch denken lernen		X	X
fallbasiert	Beispiele, Anwendung	Diagnostizieren, Lösen	Zusammenhänge erkennen		X	X

⁴ Die Zuordnung einer „Erzählstruktur“ zu einem problemorientierten und fallbasierten Aufbau bedeutet nicht, dass man nicht auch in systematisierenden und dialektischen Formen der Darstellung im abstrakten Sinne die Rolle des kommentierenden und interpretierenden Erzählers einnehmen könnte.

Ergänzen könnte man die Dimension des *Sprechers*: So ist zu klären, ob nur eine Person spricht oder ob es zwei oder mehr sein sollen, ob bei mehr als einem Sprecher diese gleichberechtigt oder mit verschiedenen Rollen auftreten sollten (z.B. Hauptsprecher und *Advocatus Diaboli*) und welche Unterschiede sich daraus ergeben. Offen ist die *Länge* eines *LectureCasts*: Ohne dass dafür wissenschaftlich untermauerte Gründe geliefert werden, plädiert man bei der Podcast-Produktion für zehn bis 20 Minuten. Vorlesungen, die ebenfalls vom Zuhören leben und damit vergleichbare Anforderungen an die Rezeption stellen, dauern dagegen 45 bis 90 Minuten. Vorträge auf Tagungen beschränkt man in der Regel auf 30 Minuten. Hier sind Erkenntnisse und neue Studien zur Aufmerksamkeitsspanne erforderlich (vgl. z.B. Bligh, 1998), welche die besonderen Bedingungen der Podcast-Nutzung berücksichtigen. Im Falle längerer *LectureCasts* ist zu entscheiden, in welchen Zeitfenstern sich eine oder mehrere Strukturen (vgl. Tab 1) umsetzen lassen.

4.2 Rezeption oder: Wie man besser zuhören kann

Nun ist zu vermuten, dass eine verbesserte Produktion im obigen Sinne auch die Rezeption erleichtert. Ein angemessenes Sprechtempo sowie sprachliche, vielleicht auch akustische Hinweisreize, worauf im Folgenden zu achten bzw. was im Folgenden zu erwarten ist, könnten ebenfalls helfen, das Zuhören zu unterstützen. Insbesondere die Idee akustischer Hinweisreize ist neu und wäre daraufhin zu untersuchen, welche Rezeptionswirkungen welchem Produktionsaufwand gegenüberstehen. Neben Zusatzinformationen in der Produktion lässt sich natürlich auch der Distributionsweg (s.u.) nutzen, um das Zuhören zu erleichtern: Auch wenn man (wie hier vorgeschlagen) bewusst auf synchron begleitende Folien und Video-Podcasts verzichtet, kann man z.B. zusammenfassende Folien als Merkhilfe und zur eigenen Vervollständigung verfügbar machen. Allein das Wissen um diese Materialien und deren späterer Nutzung könnte das Zuhören positiv beeinflussen.

Vor allem an deutschen Hochschulen ungewöhnlich, aber eine eigene Konzeption und Erprobung wert ist aus meiner Sicht ein an den jeweiligen *LectureCast* gebundenes *Zuhörtraining* etwa in Form eines Tutoriums: Zuhören und Notizenmachen kann man lernen, wie vor allem englischsprachige Beispiele zeigen (z.B. Lebauer, 1999). Maßnahmen zur Förderung von Lesestrategien, mit denen man die Rezeption schriftlicher Inhalte verbessern will, könnten ein *erster* Ausgangspunkt für Entwicklungen und Erprobungen dieser Art sein. Angesichts der Tatsache, dass wir davon ausgehen müssen, die klassische Präsenzvorlesung (ob aufgezeichnet oder nicht) auch künftig in der Hochschullehre oder aber als *eine* Komponente kombinierter Lehr-Lernmethoden und -medien anzutreffen, erscheint mir eine gezielte Förderung des akademischen Zuhörens auch jenseits von *LectureCasts* eine gewinnbringende Maßnahme zu sein.

4.3 Distribution oder: Wie man leichter Zugang haben kann

Die Entscheidung für die Produktion und Rezeption von LectureCasts legt die Art der Distribution bereits weitgehend fest, nämlich die digitale und damit prinzipiell orts- und zeitunabhängige Verbreitung. Zu entscheiden aber ist erstens, ob man LectureCasts offen oder nur einer geschlossenen Benutzergruppe zugänglich macht. Podcasts legen nahe, dass sie im Internet öffentlich verfügbar sind und die OER-Bewegung erhofft sich gerade von den Web 2.0-Technologien einen Aufschwung. Man sollte daher schon gute Gründe haben, warum man gerade eigens und damit auch aufwändiger produzierte Bildungsressourcen *nicht* einem breiteren interessierten Publikum zugänglich macht. Dies allerdings ist eine normativ und schlechterdings empirisch zu klärende Frage. Eine zweite Entscheidung betrifft die Plattform: Auch die Frage, wann für welche LectureCasts offene Distributionskanäle, universitätseigene Plattformen und/oder iTunes U in Frage kommen, lässt sich wohl erst klären, wenn der Erfahrungsschatz hierzu größer ist, erste Untersuchungen etwa zur Akzeptanz der Studierenden wie auch Ergebnisse aus dazu erforderlichen Diskursen vorliegen. Wichtiger als die Art der Entscheidung erscheint mir aktuell deren Begründung und Offenlegung vor den Nutzern.

5 Ein Vorschlag und seine Ziele

Ich möchte mit diesem Beitrag *keine* (hochschul-)didaktisch rückwärts gewandte Strategie verfolgen und die mühsam erarbeitete Einsicht gefährden, dass aktiv-konstruktive wie auch interaktive und soziale Prozesse des Lernens wirksamer sind als die bloße Rezeption von Inhalten. Problematisch aber ist die Haltung, dass Rezeption keinen oder einen nur mehr marginalen Platz im akademischen Lernen hat. Sie ist deshalb problematisch, weil es zum einen in keiner Weise der Realität im Hochschulalltag entspricht, in dem man (nicht erst seit Bologna) in hohem Maße auf die Rezeption von Inhalten setzt bzw. wegen Ressourcenmangel setzen muss. Zum anderen wäre es aus didaktischer Sicht völlig unsinnig, auf Rezeption zu verzichten, denn: Auch wenn Lernen im Sinne des Auf- und Umbaus von Erkenntnisstrukturen ein *aktiver* und intern *selbstregulierter* Prozess ist, wird Information von außen aufgenommen. Die Rezeption ist ein notwendiger Prozess beim Lernen und es ist weniger die Frage, ob, sondern wie, was und auf welches Ziel hin rezipiert wird. Die Bemühungen, ein handlungsorientiertes, später ein konstruktivistisches Denken in der Lehre zu verbreiten (vgl. Reinmann & Mandl, 2006)⁵, haben bedauerlicher Weise zu einer Verhärtung der Fronten geführt:

⁵ Die dabei oft ins Feld geführte Debatte zwischen Ausubel (darbietendes Lehren) und Bruner (entdecken lassendes Lehren) verschleiert mitunter, dass beide verschiedene *Ziele* mit logischerweise verschiedenen Methoden zu erreichen versuchten (vgl. Klauer & Leutner, 2007).

Dabei wird die Rezeption zur Passivität degradiert und zum Gegenteil von Aktivität stilisiert. Sinnvoller wäre es, *rezeptive* Prozesse *produktiven* Prozessen gegenüberzustellen. Mit produktiv meine ich, dass Lernende von außen sichtbare „Produkte“, z.B. Problemlösungen, Texte oder auch eigene Podcasts, erschaffen. Heute führen vor allem die Massentauglichkeit der Vorlesung sowie Marketing-Maßnahmen großer Firmen wie Apple dazu, dass man wieder laut darüber nachdenken darf, wie man das gesprochene Wort von seinem Status als „Prügelknabe der Modernisierer“ (v. Bruch, 2002, S. 524) befreien kann. Es ist schade, dass uns erst solche Anlässe daran erinnern, das Vortragen und die Rezeption des Gehörten wieder in den Blick zu nehmen. Vielleicht aber gelingt es uns, diese Situation zu nutzen und die Qualität des „Erzählens und Zuhörens“ im akademischen Kontext in Verbindung mit modernen Technologien zu verbessern, eine neue Kultur der mündlichen Weitergabe wissenschaftlichen Wissens zu entwickeln und ihr einen sinnvollen Platz in der Medien- und Methodenvielfalt der (Hochschul-)Lehre zuzuweisen.

Literatur

- Adams, C. (2008). PowerPoint, Denkgewohnheiten, Lernkultur. *Erziehungswissenschaft*, 19, 8-32.
- Apel, H.J. (1999). *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln: Böhlau.
- Baumgartner, P. & Kalz, M. (2005). Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In D. Tavangarian & K. Nölting (Hrsg.), *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen* (S. 97-106). Münster: Waxmann.
- Bligh, D.A. (1998). *What's the use of lectures?* (5. Ed.). Bristol: Intellect Books.
- Brownell, J. (2005). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Boston: Pearson.
- Dörpinghaus, A. (2002). *Logik der Rhetorik: Grundriss einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fahrenwald, C. (2005). Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-)Präsentation. In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 36-51). Lengerich: Pabst.
- Flehsig, K.H. (1983). *Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 7. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e.V.
- Fludernik, M. (2008). *Erzähltheorie. Eine Einführung*. Darmstadt: WGB.
- Horkheimer, M. (1989). Zum Problem des akademischen Unterrichts (Vortrag). In Rektorenkonferenz (Hrsg.), *Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz. 40 Jahre Westdeutsche Rektorenkonferenz 1949-1989* (S.19-30). Hildesheim: Lax.
- Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Klauer, H.J. & Leutner, D. (2007). *Lernen und Lehren. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: BeltzPVU.
- Lebauer, R. S. (1999). *Learn to listen, listen to learn*. Boston: Pearson.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, R.E. (Ed.) (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 76-124). Tübingen: Narr.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 613-658). Weinheim: Beltz.
- Reinhardt, A., Korner, T. & Schiefner, M. (2008). Free Podcasts: Didaktische Produktion von Open Educational Resources. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 69-79). Münster: Waxmann.
- Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- Rogers, C. R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Schmidt, T., Ketterl, M. & Morisse, K. (2007). Podcasts: Neue Chancen für die universitäre Bildung. Tübingen: e-teaching.org. URL (22.02.2009): http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/ton/podcast/langtext_podcast_04_09_07.pdf.
- Schulmeister, R. (2008). Gibt es eine „Net Generation“? Hamburg. URL (22.02.2009): http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-net-generation_v2.pdf.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt: Reinbek.
- Staub, F.C. (2006). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59-71). Göttingen: Hogrefe.
- Totzke, R. (2005). Erinnern – Erzählen – Wissen: Was haben (Erfahrungs-)Geschichten mit echtem Wissen zu tun? In G. Reinmann (Hrsg.), *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule* (S. 19-35). Lengerich: Pabst.
- v. Bruch, R. (2002). Der Vorleser? Historische Streifzüge zur Vorlesung. *Forschung & Lehre*, 10, 524-526.
- v. Sutterheim, C. & Kohlmann, U. (2003). Erzählen und Berichten. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch* (S. 442-452). Berlin: De Gruyter.
- Wolvin, A.D. & Coakley, C.G. (1993). A listening taxonomy. In A.D. Wolvin, & C.G. Coakley (Eds.), *Perspectives on listening* (p. 15-22). Norwood, NJ: Ablex.
- Zauchner, S. & Baumgartner, P. (2007). Herausforderung OER – Open Educational Resources. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. van den Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 244-252). Münster: Waxmann Verlag.

Preprint:

Der Beitrag erscheint in:

Apostolopoulos, N., Hoffmann, H. & Mansmann, V. (2009). E-Learning 2009 - Lernen im digitalen Zeitalter. Münster: Waxmann.