



Carsten Knaut

## **One Slide About**

Leicht verdauliche Häppchen oder doch Happen?

# Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 12 | 2022 | Research Paper

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <https://portal.dnb.de/opac> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autor\*innen.

**Nr. 12 | 2022 | Research Paper**

Titelgestaltung: Prof. Andreas Wrede / TH Köln

Layout: Ariane Johanna Larrat / TH Köln

Lektorat und Satz: Ariane Johanna Larrat / TH Köln

**URN: urn:nbn:de:hbz:832-cos4-9668**

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



# Zusammenfassung

Ob Tweet, TikTok-Video oder Elevator Pitch – Informationen pointiert zu verdichten entwickelt sich zur Kunst. Das Format *One Slide About* (nachfolgend OSA) fordert Kursteilnehmer\*innen auf, ein Thema oder eine wissenschaftliche Studie auf einem einzelnen Slide einer Präsentation zu verdichten und diesen den Kommiliton\*innen in einem max. 180 Sekunden langen Vortrag vorzustellen. Dieses Format wurde in unterschiedlicher Umsetzung erprobt, mit den Teilnehmer\*innen diskutiert und anschließend in Form einer quantitativen Befragung unter folgender Forschungsfragestellung evaluiert: Lässt sich mit dem Format *One Slide About* sowohl Informationskompetenz üben als auch eine Lehrveranstaltung inhaltlich ergänzen?

## Gliederung

<b>1</b>	<b>Einleitung: Kann weniger mehr sein?</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Fluch und Segen: #LernenMitTikTok</b> .....	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Wie kann der Einsatz eines TikTok-ähnlichen Formats in der Lehre aussehen?</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>Ersteller*innen: Abstracting als Kompetenz – Das OSA-Format</b> .....	<b>6</b>
<b>5</b>	<b>Rezipient*innen: Reflexion in Diskussion oder E-Portfolio</b> .....	<b>7</b>
<b>6</b>	<b>Zeitpunkt: Vertiefung ex-post oder Impuls ex-ante?</b> .....	<b>7</b>
<b>7</b>	<b>Empirische Untersuchung der Hypothesen</b> .....	<b>8</b>
7.1	Untersuchungsdesign: Stichprobenvergleich/ Informationen zu den Veranstaltungen .....	8
7.2	Fragebogen.....	9
7.3	Ergebnisse .....	10
7.3.1	Wahrnehmung des Formats One Slide About.....	10
7.3.2	Ersteller*innen vs. Rezipient*innen .....	10
7.3.3	Ex-post vs. ex-ante.....	11
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>11</b>
<b>9</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>12</b>

## 1 Einleitung: Kann weniger mehr sein?

In der politischen und gesellschaftlichen Kommunikation gewinnen Plattformen wie Twitter und TikTok immer stärker an Bedeutung. Im beruflichen Umfeld werden Ideen häufig nur noch ‚gepitcht‘. All diesen Formaten ist gemein, dass sie eine extreme Verdichtung von Information verlangen. Diese Form der Verdichtung stellt sowohl hohe Anforderungen an die Informations- und Medienkompetenz der Ersteller\*innen als auch an die Rezipient\*innen der Inhalte. An eine zukunftsorientierte Lehre ergibt sich daraus die Aufforderung, die Herausforderungen und Kompetenzanforderungen dieser Informationsverdichtung mit Studierenden aktiv zu üben.

Aus dieser empfundenen Aufforderung entstand das Format *One Slide About (OSA)*. Das OSA-Format fordert Kursteilnehmer\*innen auf, ein Thema oder eine wissenschaftliche Studie auf einem einzelnen Slide einer Präsentation zu verdichten und es den Kommiliton\*innen in einem max. 180 Sekunden langen Vortrag vorzustellen. Das Format wurde mit Studierenden der Betriebswirtschaftslehre der Technischen Hochschule Köln (TH Köln) in zwei Kursen des Schwerpunktes Personalmanagement erprobt, mit den Teilnehmer\*innen diskutiert und anschließend in Form einer quantitativen Befragung unter folgender Forschungsfragestellung evaluiert: Lässt sich mit dem OSA-Format sowohl Informationskompetenz üben als auch eine Lehrveranstaltung inhaltlich ergänzen?

Das Format wurde in zwei Kursen mit distinktem Teilnehmer\*innenkreis in verschiedenen Varianten operationalisiert und erprobt. Es wurde von den Teilnehmer\*innen als bereichernde Abwechslung empfunden und hat sich als gut geeignet erwiesen, um in Form eines Impulses Interesse für ein Thema zu wecken oder um ein Thema zu vertiefen. Die Ersteller\*innen entwickeln nicht nur ein tiefgreifendes Verständnis für ihr Thema, sondern auch dafür, wie herausfordernd es ist, komplexe Sachverhalte komprimiert dazustellen. Eine gemeinsame Diskussion der Präsentationen fördert zudem die kritischen Reflexionsprozesse der Rezipient\*innen.

## 2 Fluch und Segen: #LernenMitTikTok

Das Videoportal TikTok des chinesischen Unternehmens Bytedance ist eine der am schnellsten wachsenden Onlineplattformen weltweit. Detaillierte Nutzer\*innenzahlen sind zwar ein streng gehütetes Geheimnis, die Nachrichtenseite Bloomberg ist im Jahr 2020 jedoch an interne Dokumente gelangt, wonach Tiktok weltweit mehr als 690 Mio. aktive Nutzer\*innen verzeichnet (Stokel-Walker, 2020). In Deutschland schauen mehr als 10 Mio. Nutzer\*innen täglich über 60 Minuten Videos auf der Plattform (Stokel-Walker, 2020) an.

Die Inhalte der jeweils nur max. 60 Sekunden langen Kurzvideos beschränken sich dabei schon lange nicht mehr nur auf den Bereich Unterhaltung wie bspw. in Form von Tanzdarbietungen. TikTok hat bereits vor einigen Jahren das Potenzial seiner Plattform und des Formats für die Bildung erkannt.

In Deutschland drängt Bytedance mit TikTok aktiv in den Markt der Bildungsangebote. Im Juni 2020 startete TikTok die Initiative *#LernenMitTikTok* mit dem Ziel, Entertainment und Lernen zu vereinen (TikTok, 2020). Das 60-Sekunden-Format von TikTok erscheint dabei als eine extreme Form des Edutainments, da es in seiner Kürze auf reinen Konsum ausgelegt zu sein scheint. Dennoch gelingt es einigen deutschsprachigen TikTok-Nutzer\*innen – so genannten EduToker wie bspw. *SteuerFabi*, *karriereGuru*, *diePsychologin* uvm. – Fachinhalte einem sehr breiten Publikum zugänglich und verständlich zu machen. Welch hohe Qualität die Inhalte der EduToker teilweise haben, zeigt die Grimme-Online-Award-Auszeichnung des EduTokers Niklas Kolorz im Jahr 2021 (Grimme-Online-Award, 2021). Viele dieser EduToker haben hunderttausende Abonnent\*innen und ihre Videos werden mehrere Millionen Male aufgerufen.

## 3 Wie kann der Einsatz eines TikTok-ähnlichen Formats in der Lehre aussehen?

Aus Sicht von Lehrenden stellt sich zuerst die Frage, welche Auswirkungen das TikTok-Format und dessen Popularität auf die Erwartungshaltung und das Lernverhalten der Studierenden hat. Einige Forscher\*innen schließen, dass sich die Herausforderung der Aufmerksamkeitsökonomie bei Lehrinhalten weiter verstärkt, da die Anspruchshaltung hinsichtlich des Unterhaltungswertes von Wissensvermittlung steige (Rach & Lounis, 2021). Der Begriff der Anspruchshaltung wirkt in diesem Kontext ungerechtfertigterweise negativ konnotiert. Empirische Belege für eine sich verändernde Aufmerksamkeitsspanne von Studierenden gibt es bisher kaum (Wilson & Korn, 2007). Vielmehr hat bereits Lloyd 1968 (zit. n. Wilson & Korn, 2007, S. 86) in einer viel zitierten Studie zur Informationsverarbeitung darauf hingewiesen, dass die Menge und Qualität der aufgenommenen Informationen maßgeblich von der Qualität der Übermittlung abhängig sind.

Dass das TikTok-Format durchaus zur Vermittlung von Inhalten in der Hochschullehre geeignet ist, zeigen zahlreiche wissenschaftliche Projekte, die mögliche Anwendungsszenarien erprobt haben. Chemiker\*innen der University of York haben bspw. unter dem Account *The Chemistry Collective* TikTok in der Grundlagenlehre eingesetzt und konnten zeigen, dass das Format geeignet ist, um Interesse für bestimmte Themen zu wecken (Hayes et al., 2020). Eine quantitative Untersuchung

existierender Inhalte kommt zu dem Schluss, dass insbesondere physikalische und chemische Experimente für dieses Format gut geeignet zu sein scheinen (Zeng et al., 2020, S. 3225).

Das Format eignet sich demnach vor allem, um (1.) Impulse zu geben, (2.) Fakten zu teilen oder (3.) Sachverhalte zu demonstrieren. Die Grenzen des Formats liegen aufgrund der Kürze der Videos auf der Hand: Als Vertiefung kann das Format nur schwerlich dienen. Die Darstellung eines komplexen Sachverhaltes wird zwangsläufig zu einer Reduktion der inhaltlichen Tiefe führen. Gleichwohl erscheint das Format aus den o. g. Gründen geeignet, um im Sinne der digitalen Lernszenarien die Lehre anzureichern (Wannemacher, 2016).

Um diese theoretischen Annahmen in der Lehrpraxis prüfen zu können, wurde die nachfolgende, erste Hypothese formuliert:

H1	Ein TikTok-ähnliches Format ist gut geeignet, um die Lehre anzureichern und in Veranstaltungen Interesse für ein Thema zu wecken.
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich schwerpunktmäßig auf die Perspektive der Rezipient\*innen. Aus didaktischer Sicht erscheint der Mehrwert eines solchen Formates umso größer, da die Erstellung von 60-sekündigen Lehrvideos sowohl ein sehr tiefgreifendes inhaltliches Wissen, als auch eine Vielzahl digitaler Kompetenzen erfordert. Dazu gehören sowohl Kompetenzen im Bereich der Informationsbeschaffung und -verarbeitung als auch Kompetenzen in der Kreation und Produktion von Inhalten (Carretero et al., 2017, S. 22). Die Integration eines solchen Formats in die Lehre sollte daher zum einen die Perspektive der Rezipient\*innen, zum anderen den Prozess der Erstellung diskursiv behandeln. Aus diesem Grund wird nachfolgend zwischen Rezipient\*innen und Ersteller\*innen von verdichteten Inhalten unterschieden.

#### 4 Ersteller\*innen: Abstracting als Kompetenz – Das OSA-Format

Der Einsatz eines TikTok-ähnlichen Formats in der Hochschullehre sollte in Übereinstimmung mit den intendierten Lernergebnissen (Learning Outcomes) der jeweiligen Veranstaltung erfolgen. Die Erstellung von Videos erfordert Medienkompetenz. Diese ist jedoch nur in wenigen betriebswirtschaftlichen Veranstaltungen an der TH Köln ein zentrales Learning Outcome. Auch ist fraglich, inwiefern die Erstellung von kurzen Videos einen großen praktischen Nutzen für Studierende bspw. betriebswirtschaftlicher Studiengänge hat. Videos spielen als Kommunikationskanal in der beruflichen Kommunikation oftmals bisher nur eine untergeordnete Rolle. Im Berufsalltag dominiert die klassische Präsentation als wichtiges Medium der Informationsvermittlung. Große Relevanz hat im beruflichen Kontext die Fähigkeit, einen Sachverhalt oder eine Argumentation in sehr pointierter Form präsentieren zu können. Die Fähigkeit, Informationen zu kondensieren und zusammenzufassen bezeichnet Potter in seinem Media Literacy Model als „Abstracting“ (Potter, 2004, S. 36). Die Verdichtung fachlicher Inhalte auf einen 60 Sekunden langen Vortrag ist ein komplexer Vorgang, der von Studierenden die folgenden Schritte erfordert: (1.) Lesen und Verstehen, (2.) Analysieren und Interpretieren, (3.) Synthetisieren und (4.) Aufbereiten und Präsentieren (Pinto et al., 2008).

Bei der Entwicklung eines möglichen Formats für die Lehre sollte der Aspekt der Kondensierung von Informationen und nicht die Medienkompetenz im Vordergrund stehen. In Anlehnung an das bewährte Format eines Elevator Pitches wurde daher das folgende Learning Outcome formuliert:

<b>WAS</b>	<i>Die Studierenden können komplexe Inhalte auf einem einzelnen Slide und in Form einer max. dreiminütigen Präsentation aufbereiten,</i>
<b>WOMIT</b>	<i>indem sie</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sich selbstständig fundiertes theoretisches Wissen zu einer komplexen Fragestellung aneignen,</i></li> <li>- <i>dieses Wissen auf eine Kernaussage verdichten,</i></li> <li>- <i>und diese Kernaussage pointiert auf einer einzelnen Folie (One Slide About; OSA) aufbereiten,</i></li> </ul>
<b>WOZU</b>	<i>damit sie komplexe Sachverhalte in einem beruflichen Kontext für den s. g. C-Level aufbereiten und die Grenzen einer solchen inhaltlichen Kondensierung reflektieren können.</i>

Dieses Learning Outcome übersetzt das TikTok-Videoformat in ein sowohl für Lehrveranstaltungen als auch für die spätere berufliche Praxis sinnvolles Format. Kern des angestrebten Lernergebnisses bleibt die zeitlich stark limitierte Präsentation eines fachlichen Themas. Der Titel des OSA-Formats macht es für die Studierenden greifbarer und vereinfacht die Kommunikation.

In den nachfolgenden Abschnitten werden zu untersuchende Aspekte des Learning Outcomes abgeleitet und für die empirische Untersuchung in Form weiterer Hypothesen formuliert.

## 5 Rezipient\*innen: Reflexion in Diskussion oder E-Portfolio

Aus der Perspektive der Rezipient\*innen stellt das OSA eine Form reiner Wissensvermittlung dar. Ohne weitere Handlungsaufforderung können sie sich in die Rolle des\*der Konsument\*in zurückziehen. In Anlehnung an die vier Schritte des Abstracting (Pinto et al., 2008) erfordert die Erstellung des OSA-Formats hingegen eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema und zugleich eine Vorbereitung der eigentlichen Präsentation. Die zu prüfende Hypothese ist demnach:

H2	Ersteller*innen empfinden einen größeren Wissenszuwachs als Rezipient*innen.
----	------------------------------------------------------------------------------

Da es erstrebenswert ist, auch und gerade bei den Rezipient\*innen einen Reflexionsprozess zu aktivieren, wurde das Format in zwei Kursen und zwei unterschiedlichen Varianten umgesetzt. Ziel war es, die Rezipient\*innen aus einer reinen Wissensaufnahme in einen Reflexionsprozess zu begleiten. In einem Kurs wurden die OSA-Präsentationen daher wöchentlich durchgeführt und an jede Präsentation schloss sich eine Diskussion mit allen Kursteilnehmer\*innen an. Im anderen Kurs fanden alle Präsentationen als Block an einem Tag statt, jedoch waren die Teilnehmer\*innen aufgefordert, das Gehörte und Gesehene im Rahmen eines Lernportfolios individuell zu reflektieren. Lernportfolios fordern Studierende dazu auf, sich intensiver mit Themen auseinanderzusetzen und können sich positiv auf die Behaltensleistung auswirken (Gumpert, 2016). Nach der Erfahrung des Autors mit dem Einsatz von Lernportfolios, gelingt die reflektive Auseinandersetzung mit Inhalten häufig jedoch erst nach wiederholter Übung unter aktiver Anleitung.

Es wurde angenommen, dass die Erfahrungen aus der Erstellung von eigenen Inhalten allein bereits die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten Anderer fördern und dass dieser Effekt sowohl durch anschließende gemeinsame Diskussionen als auch eine individuelle Reflexion in einem Lernportfolio gefördert werden kann. Aus den Erfahrungen mit Lernportfolios wurde jedoch unterstellt, dass eine geleitete Diskussion einen größeren Beitrag zum Reflexionsprozess leistet als das individuelle Lernportfolio:

H3	Regelmäßige Diskussionen fördern die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten stärker als die individuelle Reflexion im Lernportfolio.
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 6 Zeitpunkt: Vertiefung ex-post oder Impuls ex-ante?

Allein die Kürze der Zeit begrenzt die Möglichkeiten des OSA-Formats hinsichtlich Umfang und Tiefe der Inhalte. Demnach kann das Format entweder nur eingesetzt werden, um einen ersten, bewusst eher oberflächlichen Impuls zu setzen oder gezielt einen einzelnen Aspekt im Anschluss an einen Theorieblock zu vertiefen. Im Sinn der Unterscheidung von Information und Wissen (North, 2021), lässt sich ohne Vorwissen nur Information, also der Rohstoff (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 212), vermitteln. Erst wenn Vorwissen vorhanden ist, kann Wissen als Stoff vermittelt werden und sich in der aktiven Anwendung Kompetenz entwickeln (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 218).

Vor diesem Hintergrund könnte man das Format einerseits zur Vertiefung spezifischer Aspekte eines bereits theoretisch erarbeiteten Themas einsetzen (ex post). In diesem Fall verfügen die Teilnehmer\*innen bereits über thematisches Vorwissen, jedoch fehlen den Ersteller\*innen zum Zeitpunkt der Erstellung ihres OSA die theoretischen Grundlagen, welche erst im Laufe der Veranstaltung gelegt werden. Daher sind die Ersteller\*innen gezwungen, sich die Grundlagen eines Themenkomplexes selbst zu erschließen, um im Anschluss eine fundierte Vertiefung bestimmter Aspekte vornehmen zu können.

Andererseits könnte man das Format als Impuls vorab einsetzen, um Informationen zu einem unbekanntem Themenkomplex zu vermitteln (ex ante). Da in diesem Fall die Präsentationen zu Beginn des Semesters erfolgen müssten, wäre hier die Vorbereitungszeit eine Herausforderung, da den Ersteller\*innen nur wenig Zeit für die Recherche und Vorbereitung ihrer Präsentation bliebe.

Mit Bezug auf die bereits zitierten Arbeiten von Erpenbeck und Sauter (2019, S. 218) wurde für die Perspektive der Rezipient\*innen angenommen, dass mehr Vorwissen eine Aufnahme und vor allem Verknüpfung der neuen Informationen vereinfacht. Daher wird vermutet, dass die Rezipient\*innen bei der Ex-post-Variante mehr inhaltliche Anknüpfungspunkte für sich finden. Als empirisch zu prüfende Hypothese wurde diese Annahme wie folgt formuliert:

H4	Rezipient*innen können aus dem Ex-post-Format mehr für sich mitnehmen, als aus dem Ex-ante-Format.
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------

## 7 Empirische Untersuchung der Hypothesen

Das OSA-Format wurde in zwei verschiedenen Kursen im Wintersemester 2020/2021 in verschiedenen Varianten erprobt. Am Ende des Semesters erfolgte eine quantitative Erhebung mittels Fragenbogen. Nachfolgend werden das Untersuchungsdesign, die Stichprobe und die Ergebnisse der quantitativen Erhebung erläutert.

### 7.1 Untersuchungsdesign: Stichprobenvergleich/ Informationen zu den Veranstaltungen

Um die Hypothesen zur Reflexion (H3, Diskussion vs. Lernportfolio) und zur unterschiedlichen Wahrnehmung (H4, ex-post vs. ex-ante) prüfen zu können, wurde das Format in zwei Kursen unterschiedlich operationalisiert.

Im Schwerpunktkurs Personalmanagement im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der TH Köln wurden die Teilnehmer\*innen aufgefordert, eine wissenschaftliche empirische Studie zu einer spezifischen Fragestellung oder zu spezifischen Aspekten eines Themas auf einer Folie zusammenzufassen. Die Teilnehmer\*innen konnten sich ihr Thema aus einer Liste von Vorschlägen aussuchen. Zu jedem Themenvorschlag wurden ergänzende Stichworte als Suchhilfe zur Verfügung gestellt. Bei jedem Themenvorschlag handelte es sich um einen ergänzenden Aspekt zu einem Thema, das in der Veranstaltung behandelt wurde; bspw. wird in einer Veranstaltung das Thema Arbeitsleistung besprochen. Ein Themenvorschlag für ein OSA war hier „One Slide About ... Reziprozität und Hilfsbereitschaft“, mit dem ergänzenden Suchbegriff „Organizational Citizenship Behavior“. Der Vortrag wurde in die Veranstaltung zum Thema Arbeitsleistung eingebettet und der Inhalt der Studie in der gesamten Gruppe diskutiert. Abbildung 2 zeigt beispielhaft das OSA zum oben genannten Thema. Bei diesem Slide handelt es sich, gemäß der zuvor an die Studierenden kommunizierten Bewertungskriterien, um ein durchschnittliches OSA.

**Reziprozität und Hilfsbereitschaft**

**Einordnung**

VHB Jourqual	A+
BWL Ranking	1,00
ABS	Kategorie 4
Impact Factor	5,906 (3. von 116)
Financial Times	Top 50

**Für wen hat OCB positive und für wen negative Konsequenzen?**

**Tägliche Pflege von OCB kann sich positiv auswirken und kann einen Zusammenhang zwischen den Indikatoren**

- a) emotionale Erschöpfung,
- b) Arbeitszufriedenheit,
- c) affektive Bindung vermitteln.

**Tägliche Pflege von OCB kann einen negativen Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Fortschritts der Arbeitsziele erzeugen und kann einen Zusammenhang zwischen den Indikatoren**

- a) emotionale Erschöpfung, ⊗
- b) Arbeitszufriedenheit, ✓
- c) affektive Bindung ✓ vermitteln.

**Tägliche Beziehung zwischen OCB und dem positiven Affekt kann positiver für förderungsorientierte Mitarbeiter und die tägliche Beziehung zwischen dem OCB und dem Fortschritt der Arbeitsziele negativer für präventionsorientierte Mitarbeiter sein.**

INTEGRATING THE BRIGHT AND DARK SIDES OF OCB: A DAILY INVESTIGATION OF THE BENEFITS AND COSTS OF HELPING OTHERS  
J. KOOPMAN (University of Cincinnati), K. LANAJ (University of Florida), B.A. SCOTT (Michigan State University) ©Academy of Management Journal 2016, Vol. 59, No. 2, 414–435. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2014.0262>

Abbildung 1: Beispielhaftes OSA.

In der Wahlpflichtveranstaltung Digitale Arbeitswelt im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der TH Köln konnten die Teilnehmer\*innen einen Begriff aus einer Liste wichtiger Fachbegriffe der Digitalisierung wählen und waren aufgefordert, diesen Begriff auf einer Folie vorzustellen. Auf ihrer Folie sollten sie den Begriff kurz definieren, in Form eines Bildes visualisieren und an einem Beispiel mit Bezug zum Thema Human Resource Management veranschaulichen. Die Vorstellung der Slides und Begriffe erfolgte in virtuellen Räumlichkeiten in Form einer Ausstellung (via *gather.town*, s. Abb. 2).



Abbildung 2: Präsentation der Slides in *gather.town*.

Eine Zusammenfassung der Kurse, Operationalisierung und Stichprobenstruktur kann der nachfolgenden Tabelle entnommen werden (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Kurse, Operationalisierung und Stichprobenstruktur im OSA-Format.

	<b>Gruppe 1 (G1)</b>	<b>Gruppe 2 (G2)</b>
Kurs	Personalmanagement 2	Digitale Arbeitswelt
Infos zum Kurs	B.Sc. Pflichtkurs im Schwerpunkt Personalmanagement	B.Sc. Wahlpflichtkurs im Schwerpunkt Personalmanagement
Anzahl Teilnehmer*innen (n)	33	16
OSA-Inhalt	Wissenschaftliche Studie	Einzelner Fachbegriff
Format	Ex-Post: Jede Woche zwei bis drei Vorträge zur Vertiefung zuvor behandelter theoretischer Inhalte	Ex-Ante: Alle Präsentationen in einer Veranstaltung zwecks Einführung wichtiger Fachbegriffe
Reflexion	Wöchentliche Diskussion (Gruppe)	Lernportfolio (individuell)
Prüfungsleistung der Veranstaltung	Präsentation (10%) + Hausarbeit (20%) + Klausur (70%)	Gruppenpräsentation (30%) + Lernportfolio (70%)

## 7.2 Fragebogen

Der Fragebogen umfasste sieben geschlossene und eine offene Frage. Die einzelnen Items des Fragebogens werden im Rahmen der Auswertung jeweils angegeben, sodass an dieser Stelle auf eine separate Erläuterung des Fragebogens verzichtet werden kann.

Die Einschätzung der Studierenden wurden bei allen Items mit einer siebenstufigen Likert-Skala erfasst, mit dem Wert 1 für „trifft voll und ganz zu“ und dem Wert 7 für „trifft überhaupt nicht zu“.

## 7.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden in der Reihenfolge der Hypothesen ausgewertet. Die Auswertung erfolgte in Form eines Mittelwertvergleiches (t-Test zweier unabhängiger Stichproben). Beide Stichproben wurden unabhängig voneinander erhoben und erfüllen damit die erste Voraussetzung für einen t-Test (Bortz, 2005, S. 141). Gemäß Bortz wird die Präzision des t-Tests auch bei unterschiedlichen Stichprobenumfängen nicht beeinträchtigt, solange die Varianzen gleich sind (Bortz, 2005, S. 141). Die Varianzhomogenität wurde daher jeweils mit Hilfe eines Levene-Tests geprüft.

### 7.3.1 Wahrnehmung des Formats One Slide About

Die Aussage „Das OSA-Format ist gut geeignet um Interesse für ein Thema zu wecken“ wurde von den Teilnehmer\*innen beider Gruppen als sehr zutreffend ( $M = 1.71$ ) eingeschätzt, was die erste Hypothese bestätigt. Gruppe 2 (ex-ante) hat das Format als Impulsgeber noch etwas besser eingeschätzt ( $M = 1.79$ ,  $SD = .99$ ), als die Ex-post-Gruppe 1 ( $M = 1.56$ ,  $SD = .63$ ). Dieser kleine Unterschied in Form einer Mittelwertdifferenz von .2254, erwies sich jedoch als nicht signifikant ( $p = .411$ ).

Die positive Wahrnehmung des Formats als Impulsgeber bestätigt das grundsätzliche Interesse der Teilnehmer\*innen an derartigen Formaten in der Hochschullehre. Daran schließen sich aus Sicht der Lehrenden Fragen zur didaktischen Nützlichkeit des Formates an, welche ebenfalls untersucht und nachfolgend ausgeführt werden.

### 7.3.2 Ersteller\*innen vs. Rezipient\*innen

Bei der Unterscheidung der Perspektiven Ersteller\*in vs. Rezipient\*in (s. H2, „Ersteller\*innen empfinden einen größeren Wissenszuwachs als Rezipient\*innen“) zeigen die Daten (s. Tab. 2) ein deutliches Bild. Die Teilnehmer\*innen beider Kurse gaben an, dass sie durch die Erstellung der eigenen Präsentation viel über ihr jeweiliges Thema gelernt hatten, wohingegen sie aus den Präsentationen der anderen Kursteilnehmer\*innen deutlich weniger für sich mitnehmen konnten. Die zweite Hypothese wird durch die Daten also deutlich gestützt.

Tabelle 2: Ergebnisse Bewertung Perspektiven Ersteller\*in vs. Rezipient\*in.

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Durch die Erstellung der Präsentation habe ich viel über mein Thema gelernt.	49	1.9388	1.08797
Aus den Präsentationen der anderen Teilnehmer*innen konnte ich viel mitnehmen.	49	3.0408	1.29034

Dies erscheint insofern wichtig, als dass sich die Präsentationsinhalte nur schwer in einer etwaigen Klausur abfragen lassen. Dafür fehlt aufgrund der Kürze der Präsentationen die inhaltliche Tiefe. Zudem gestaltet sich eine klare Abgrenzung richtiger und fragwürdiger Inhalte auf den Slides der Studierenden als schwierig. Dies bestätigen auch die Teilnehmer\*innen in ihrem Feedback: „Nur als kleinen Impuls, für die Klausur [ist es] schwierig, sich genaues daraus zu ziehen“.

Von großem Interesse im Sinne der kritischen Auseinandersetzung mit derart komprimierten Inhalten ist die Frage, ob eigene Erfahrung durch die Kreierung von Inhalten auch zu einer stärkeren Reflexion anderer Inhalte führt. In beiden Testgruppen war die Reflexion ein expliziter Bestandteil der Veranstaltung. In Gruppe 1 (G1, ex-post) wurden die Inhalte jeweils direkt im Anschluss in der Gruppe diskutiert. In Gruppe 2 (G2, ex-ante) erfolgte keine unmittelbare Diskussion. Stattdessen reflektierten die Teilnehmer\*innen die Inhalte im Rahmen ihres Lernportfolios individuell.

In den Testgruppen zeigt sich ein Unterschied in der Einschätzung, ob die eigenen Erfahrungen dazu geführt haben, dass man sich grundsätzlich kritischer mit komprimierten Inhalten auseinandersetzt. Der Aussage „Durch meine eigenen Erfahrungen bei der Erstellung der Inhalte habe ich begonnen, komprimiert dargestellte Fachinhalte stärker kritisch zu reflektieren“, hat Gruppe 2 deutlich weniger zugestimmt ( $M = 3.56$ ,  $SD = 1.79$ ) als Gruppe 1 ( $M = 2.79$ ,  $SD = 1.45$ ). Die große mittlere Differenz von -.77462 erwies sich zwar als nicht signifikant (Sig. 2-seitig: .111), dennoch ist der Effekt mit einem *Cohen's d* von -.494 stark.

Die Daten bestätigen damit die Annahme der dritten Hypothese (s. H3 „Regelmäßige Diskussionen fördern die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten stärker als die individuelle Reflexion im Lernportfolio.“). Eine gemeinsame Diskussion, so wie sie wöchentlich in Gruppe 1 erfolgt ist, scheint eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten stärker zu fördern, als eine rein individuelle Reflexion.

Auch wenn die dritte Hypothese formal verworfen werden muss, legen die Ergebnisse nahe, diese noch einmal genauer zu untersuchen. Denn offensichtlich hat die Art der Reflexion einen deutlichen Einfluss auf das Empfinden der eigenen Kompetenzentwicklung.

### 7.3.3 Ex-post vs. ex-ante

Betrachtet man die Nutzeinschätzung der Teilnehmer\*innen in der ihrer Rolle als Rezipient\*innen, so fallen als erstes die geringen Mittelwerte auf. Der Aussage „Aus den Präsentationen der anderen Teilnehmer\*innen konnte ich viel mitnehmen“ stimmten die Teilnehmer\*innen beider Gruppen nur schwach zu ( $M = 3.0$ ). Die Teilnehmer\*innen empfinden das Format demnach zwar als sehr guten Impuls, nehmen inhaltlich aber eher wenig aus den Präsentationen mit. Diese Einschätzung ist dabei unabhängig davon, ob die Präsentationen zu Beginn des Semesters gebündelt (G2,  $M = 3.06$ ,  $SD = 1.44$ ) oder wöchentlich (G1,  $M = 3.03$ ,  $SD = 1.24$ ) erfolgten.

Damit ist die vierte Hypothese (s. H4, „Rezipient\*innen können aus dem Ex-post-Format mehr für sich mitnehmen, als aus dem Ex-ante Format.“) zu verwerfen. Aus Sicht der Teilnehmer\*innen eignet sich das Format gleichermaßen als Impulsformat (ex-ante) als auch zur semesterbegleitenden Vertiefung behandelte theoretischer Inhalte (ex-post).

Der insgesamt eher schwach eingeschätzte inhaltliche Nutzen der Präsentationen für die Rezipient\*innen wirft jedoch die Frage auf, wie das Format optimiert werden kann, sodass die Rezipient\*innen mehr für sich mitnehmen können.

## 8 Fazit und Ausblick

Sowohl die Kondensierung wichtiger Informationen als auch die kritische Auseinandersetzung mit stark verdichteten Informationen werden zunehmend wichtigere (digitale) Kompetenzen. Das Lehrformat *One Slide About* hat sich als eine Möglichkeit erwiesen, diese Kompetenzen im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu üben. Das Format wurde von allen Teilnehmer\*innen positiv wahrgenommen und konnte sowohl als Impuls als auch zur Vertiefung spezifischer Aspekte eines Themas eingesetzt werden. Da eine Abgrenzung von richtig und falsch dargestellten Sachverhalten auf den Folien der Studierenden schwierig ist, eignen sich die von den Studierenden erstellten Inhalte nicht, um inhaltlich in einer Prüfung abgefragt zu werden. Auch eignen sich die Ersteller\*innen umfangreicheres Wissen zu ihrem Thema an als die späteren Rezipient\*innen.

Hilfreich im Sinne einer kritischen Reflexion komprimierter Fachinhalte haben sich sowohl das individuelle Lernportfolio als auch eine gemeinsame Diskussion im Anschluss an die jeweiligen Präsentationen erwiesen. Die gemeinsame Diskussion steuert allerdings den deutlich größeren Beitrag zu Reflexion des eigenen Verhaltens bei. Die gemachten Erfahrungen ermutigen dazu, das Format weiterzuentwickeln. Informationskompetenz ist eine zentrale Kompetenz des wissenschaftlichen Arbeitens. Besonders das Recherchieren, Zusammenfassen und gemeinsame Diskutieren wissenschaftlicher Studien hat sich als sehr wertvoll erwiesen, da es sowohl die Lehre bereichert als auch den Studierenden die Möglichkeit gibt, wichtige Informationsverarbeitungskompetenzen zu üben.

## 9 Literatur

- Bhandari, A., & Bimo, S. (2020). TikTok and the 'algorithmized' self: A new model of online interaction. *AoIR Selected Papers of Internet Research*, 2020. <https://doi.org/10.5210/spir.v2020i0.11172>
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Drotner, K. (2020). Minimizing Knowledge Scepticism – Resourcing Students through Media and Information Literacy. *European Review*, 28(1), 56–66. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000903>
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2019). Informations-, Wissens-, Kompetenz- und Wertegesellschaft. In J. Erpenbeck & W. Sauter (Hrsg.), *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!: Wege in eine neue Bildungswelt* (S. 279–300). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59677-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59677-7_11)
- Grimme Online Award. (o. J.). Niklas Kolorz auf TikTok. Grimme Online Award . Abgerufen am 20.12.2021 von <https://www.grimme-online-award.de/2021/preistraeger/p/d/niklas-kolorz-auf-tiktok-1/>.
- Gumpert, A. (2016). Lernen mit E-Portfolios: Selbstreflexionsfähigkeit als zentrales Kompetenzziel. In S. Aßmann, P. Bettinger, D. Bücken, S. Hofhues, U. Lucke, M. Schiefner-Rohs, C. Schramm, M. Schumann & T. van Treeck (Hrsg.), *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)* (S. 91–99). <https://doi.org/10.25656/01:16777>
- Hayes, C., Stott, K., Lamb, K. J., & Hurst, G. A. (2020). "Making Every Second Count": Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *Journal of Chemical Education*, 97, 3858–3866. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511>
- Herrman, J. (2019). How TikTok Is Rewriting the World. *New York Times*. Abgerufen am 20.12.2021 unter <https://www.nytimes.com/2019/03/10/style/what-is-tik-tok.html>.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*(7)<https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Loviscach, J. (2020). Lehren, Lernen und flache Digitalisierung. *Information - Wissenschaft & Praxis* (71), 23–27. <https://doi.org/10.1515/iwp-2019-2060>
- North, K. (2021). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wissensmanagement im digitalen Wandel*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32771-2>
- Peer, M. (2020). Indien verbietet Videoportal TikTok und 58 weitere chinesische Apps. *Handelsblatt*. Abgerufen am 20.12.2021 von <https://www.handelsblatt.com/politik/international/sicherheitsbedenken-indien-verbietet-videoportal-tiktok-und-58-weitere-chinesische-apps/25962450.html>
- Pinto, M., Doucet, A.-V., & Fernández-Ramos, A. (2008). The role of information competencies and skills in learning to abstract. *Journal of Information Science*, 34, 799–815. <https://doi.org/10.1177/0165551507088308>
- Potter, J. W. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328881>
- Prager, T., & Dombrowski, T. (2019). *Digitaler Kompass – Informationsbewertung im Internet*. Medienimpulse, 57. <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-13>
- Rach, M., & Lounis, M. (2021). The Focus on Students' Attention! Does TikTok's EduTok Initiative Propose an Alternative Perspective to the Design of Institutional Learning Environments? In T. Antipova (Hrsg.), *Integrated Science in Digital Age 2020* (S. 241–251). Springer International Publishing.
- Singh, M. (2019). TikTok makes education push in India. Abgerufen am 20.12.2021 von <https://techcrunch.com/2019/10/17/tiktok-education-edutok-india/>.
- Stokel-Walker, C. (2020). TikTok Sweeps Britain But Norwegians Watch More Videos. Abgerufen am 20.12.2021 von <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-09-30/tiktok-users-in-uk-germany-france-italy-norway-ages-screentime-open-rates>.
- TikTok. (2020). TikTok launcht #LernenMitTikTok und vereint Entertainment und Lernen. Abgerufen am 20.12.2021 von <https://newsroom.tiktok.com/de-de/tiktok-launcht-lernenmittiktok-und-vereint-entertainment-und-lernen>.
- Wannemacher, K. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Hochschulforum Digitalisierung (Arbeitspapier 15). Abgerufen am 20.12.2021 von [https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/HFD\\_AP\\_Nr\\_15\\_Digitale\\_Lernszenarien.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/HFD_AP_Nr_15_Digitale_Lernszenarien.pdf).
- Wilson, K., & Korn, J. (2007). Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes. *Teaching of Psychology*, 34. <https://doi.org/10.1080/00986280701291291>
- Zeng, J., Schäfer, M. S., & Allgaier, J. (2020). Reposting "till Albert Einstein is TikTok famous": The Memetic Construction of Science on TikTok. *OSF Preprints*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/8tdvm>

## Autor\*innenprofil

**Carsten Knaut**, Prof. Dr., ist Professor für Personal & Digitale Arbeitswelt an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften bzw. am Schmalenbach Institut für Wirtschaftswissenschaften (WI) der TH Köln. Einer seiner Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegt im Bereich der digitalen Kompetenzen.

Kontakt: [carsten.knaut@th-koeln.de](mailto:carsten.knaut@th-koeln.de)