



Das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium

DOREEN SCHWINGER, DANIEL MARKGRAF & MARIANNE BLUMENTRITT

Zusammenfassung

Lehrende und Lernenden nehmen im digitalen Studienmodell neue Rollen ein. Deren Selbst- und Fremdbild ist Gegenstand einer empirischen Untersuchung an einer Fernhochschule während der Pandemie. Die Lehrenden sehen sich vor allem als Erklärer:in, als Fachexpert:in und als Lernbegleiter:in. Entgegen den getroffenen Annahmen schätzen die meisten Lehrenden ihre Rollen als Wissensvermittler:in und als Motivator:in als wesentlich ein. Die Studierenden verstehen die Rollen der Lehrenden ähnlich, aber insbesondere in der Rolle als Lernbegleiter:in. Sie selbst verstehen die Studierenden vor allem als selbstverantwortliche Lerner:in und als kompetente Anwender:in moderner Kommunikationstechnologien. Das Fremdbild der Lehrenden stimmt hiermit weitgehend überein. Erhebliche Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild zeigen sich aber hinsichtlich der empfundenen Vernetzung der Studierenden mit anderen. Die hier vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass der Wandel des Studienmodells nicht mit einem zeitgleichen Wandel des Rollenverständnisses von Lehrenden und Studierenden einhergeht. Der Transformationsprozess hin zum digitalen Studium hat durch die Pandemie aber einen Akzelerator erfahren.

Schlüsselworte: Fernstudium; Rollenverständnis Lehrende; digitales Studienmodell; didaktisches Dreieck/Viereck; Interaktion

Understanding the roles of teachers and students in digital distance learning

Summary

Teachers and learners take on new roles in the digital study model. Their self-perception and the perception of others is the subject of an empirical study at a distance learning university during the pandemic. Instructors see themselves primarily as explainers, as subject matter experts, and as learning facilitators. Contrary to the assumptions made, most instructors consider their roles as knowledge facilitators and as motivators to be essential. The students understand the roles of the teachers similarly, but especially in the role of learning facilitator. Students see themselves primarily as self-responsible learners and as competent users of modern communication technologies. The external image of the lecturers largely corresponds to this. However, there are considerable differences between the self-perception and the external perception with regard to the perceived networking of the students with others. The results presented here show that the change in the study model is not

accompanied by a simultaneous change in the understanding of the roles of teachers and students. Furthermore, the transformation process toward digital studies has been accelerated by the pandemic.

Keywords: Distance learning; self-concept; digital study model

1 Einführung

Vorlesungen online im Zoom-Meeting, Open-Book-Klausuren, mündliche Prüfung per Skype – während der Pandemie werden an Hochschulen mehr oder minder erfolgreich Erfahrungen in der Onlinelehre gesammelt. Lehrende und Lernende finden sich im Umgang mit digitalen Medien und Instrumenten in teils ungewohnten Situationen und Rollen wieder und stellen dabei fest, dass Konzepte der Präsenzlehre nicht ohne Weiteres übernommen werden können.

Weiter fortgeschritten ist die Digitalisierung an Fernhochschulen, wo der Einsatz von digitalen Medien längst etabliert ist. Aber auch dort wirkt die Pandemie als Akzelerator der Digitalisierung: Diejenigen Seminare und Prüfungen, die vorher noch in Präsenz durchgeführt wurden, finden nun ausschließlich online statt. Damit entfallen die wenigen physischen Begegnungen zwischen Studierenden und Lehrenden. Kommunikation findet mittels digitaler Medien und Lehre ausschließlich örtlich getrennt von den Studierenden statt. Ordnet man den Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lern-Arrangements in die sogenannten Basler E-Learning-Szenarien ein, so stellt man einen Wandel von einer Verzahnung von Präsenzterminen und Onlinephasen (integratives Konzept) hin zu rein onlinebasierten Lernangeboten (virtuelles Konzept) fest (Wipper & Schulz, 2021, S. 15 ff.; vgl. auch Bachmann et al., 2002). Hieraus resultieren neue Herausforderungen, aber auch Chancen. Während Lehrende vor der Pandemie beispielsweise Gruppendiskussionen in Präsenz zu festen Zeiten moderierten, entfaltet sich der wissenschaftliche Diskurs im digitalen Studienmodell zeitversetzt und schriftlich in Fachforen und E-Mails. Die studentische Kommunikation fällt zunächst wenig spontan und verhaltener aus, da man sich nicht persönlich kennengelernt hat (Wipper & Schulz, 2021, S. 18). Eine Herausforderung für die Lehrenden besteht darin, diesen Diskurs zu initiieren und über den Zeitverlauf zu nähren. Dies ist nur ein Beispiel für die zahlreichen Herausforderungen Lehrender im Kontext der Pandemie.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, in welchen Rollen sich die Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium sehen und welches Verständnis und welche Erwartungen die Akteure und Akteurinnen jeweils auch an die Rolle der Lernpartner haben. Diesem Forschungsinteresse liegt die Annahme zugrunde, dass sich mit der zunehmenden Digitalisierung des Fernstudiums die Rollen sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden verändern. Die Relevanz der vorliegenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Rollenbildern im Fernstudium ergibt sich aus der verhaltenssteuernden Dimension von Selbstbildern (Boulding, 1956, S. 6). Folglich sollte ein adäquates, der Situation angepasstes Bild der eigenen Rolle für Lehrende im digitalen Fernstudium besonders bedeutend sein. Das Rollenverständnis von Hochschullehrenden wird zwar in der Literatur diskutiert (z. B. Pauli & Reusser, 2000; Tremp, 2020; Weil, 2020), jedoch besteht eine Forschungslücke hinsichtlich des Rollenverständnisses im digitalen Fernstudium.

Basierend auf Expertenworkshops und Befragungen vor und während der Pandemie werden die Rollen der Lehrenden und Studierenden identifiziert und anschließend empirisch validiert. Die Ergebnisse werden dabei sowohl aus Lehrenden- als auch aus Studierendensicht betrachtet und abschließend gegenübergestellt.

2 Digitales Studieren im Fernstudium

Erfahrungen in der ortsunabhängigen Lehre wurden während der Coronapandemie vielfach spontan und pragmatisch gemacht und basieren häufig nicht auf einer strategischen Ausrichtung des

Studienmodells. Es gilt daher zu verdeutlichen, was unter einem digitalen Studienmodell zu verstehen ist. Grundlegend handelt es sich um eine eigenständige Studienform mit spezifischen Herausforderungen für Lehrende und Lernende.

Zawacki-Richter (2013) sowie Zawacki-Richter und Stöter (2020) unterscheiden drei Generationen des Fernstudiums: eine Korrespondenz-Generation, eine Telekommunikations- oder Fernuniversitäten-Generation und eine Computer- und Internet-Generation, im Rahmen derer das computergestützte Lernen an Bedeutung gewinnt und die Interaktion der Lernenden mit Computerprogrammen als Teil der Lerninteraktion gesehen wird.

Simonson, Schlosser und Orellana (2011) definieren Fernlehre dabei als „institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors“ (Simonson et al., 2011, S. 126). Diese Definition stellt auf vier wesentliche Charakteristika ab (Simonson, 2009, S. 231):

- Fernlehre ist formalisiert und wird von Institutionen angeboten und durchgeführt; es handelt sich nicht um ein reines Selbststudium.
- Eine räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden ist wesentlicher Bestandteil der Fernlehre. Vielfach kommt auch eine zeitliche Trennung hinzu.
- Fernlehre geht von der Bildung einer Lerngruppe aus, die aus mindestens einer/einem Lernenden, einer/einem Lehrenden und Lernmaterial besteht.
- Letztlich verbinden interaktive (Tele-)Kommunikationselemente die Lerngruppe untereinander und mit der/dem Lehrenden.

Mittlerweile bezieht sich die Interaktivität also nicht mehr nur auf die Kommunikation zwischen den Lernenden oder mit der/dem Lehrenden, sondern zunehmend auch auf die direkte Interaktion mit den Inhalten. Auch Zawacki-Richter (2013) verweist bereits auf neuartige Angebotsformen des technologiegestützten Lernens (Zawacki-Richter & Stöter, 2020), welche durch mobile Endgeräte und Anwendungen sowie aktuelle Lernmanagementsysteme noch erweitert werden. In den letzten Jahren haben sich im Fernstudium neben Angeboten mit Präsenz- und Digitalanteil (integratives Konzept) auch durchgehend digitale Studienmodelle (virtuelles Konzept) entwickelt, die sowohl den Lernprozess selbst als auch die einhergehende Kommunikation und Interaktion in den digitalen Raum verlagern.

Digitale Studienmodelle bieten im Fernstudium verschiedene Vorteile. So können Studierende nicht nur ortsunabhängig, sondern durch Aufzeichnungen und interaktive Lernelemente auch zeitunabhängig lernen (Nikodemus, 2017). Verbunden mit digitalen Übungs- und Prüfungselementen bietet sich die Möglichkeit eines individuellen Studienverlaufes innerhalb des Curriculums, aber außerhalb einer Kohorten- oder Semesterstruktur. Darüber hinaus lassen sich Lernverläufe über Learning-Analytics-Ansätze transparent machen und hieraus individualisierte und automatisierte Lernempfehlungen ableiten. Der Lernprozess kann solchermassen auch unabhängig von einzelnen Lehrenden unterstützt werden.

Allerdings unterscheidet sich nicht nur das Studienmodell zwischen dem digitalen Fernstudium und dem Präsenzstudium. Auch die Studierenden differieren in beiden Studienmodellen. Fernstudierende in digitalen Studienmodellen studieren räumlich verteilt, sind älter und verfügen über eine umfangreichere Praxiserfahrung. (IU, 2021; Blumentritt et al., 2020). Das Durchschnittsalter der Studierenden über alle Hochschulformen hinweg liegt bei 23 Jahren (BmBF, 2021), im digitalen Fernstudium dagegen bei 30 Jahren (IU, 2021; Blumentritt et al., 2020; Blumentritt et al., 2019). Fernstudierende verfügen überwiegend über Praxiserfahrung und absolvieren ihr Studium häufig parallel zum Beruf (IU, 2021; Blumentritt et al., 2020). Eine direkte Integration beruflicher Problemstellungen in den Lernprozess ist damit relevanter als im Präsenzstudium, birgt aber auch neue Anforderungen an Lehrende. Andererseits bietet die zeitliche und räumliche Flexibilität des digitalen Fernstudiums auch Vorteile für Lehrende. So werden die Tätigkeiten im Fernstudium häufig in Teilzeit oder als Nebentätigkeit durchgeführt. Dadurch lassen sich Lehrende anderer Studienformen sowie erfahrene Praktiker:innen besser in die Lehre einbeziehen. Dies führt einerseits zu einer brei-

teren Lehrendenbasis und höherer Praxisnähe, schafft andererseits aber auch den Bedarf einer intensiveren methodisch-didaktischen Unterstützung und gezielter Rollendefinitionen.

Das digitale Studienmodell basiert auf der Annahme, dass für Fernstudierende digitale asynchrone Elemente sowohl effizienter als auch effektiver sind als nicht-digitale synchrone Elemente (Nikodemus, 2017, S. 316). Entsprechend erfolgen die diesbezügliche Planung und Umsetzung der Lehre weitgehend standardisiert und weichen dabei in den didaktischen Rahmenbedingungen von denen einer Unterrichtsplanung in Präsenz ab.

Entsprechend wurde das didaktische Dreieck (Wernke & Zierer, 2017; Weil, 2020) um eine vierte Perspektive – die der Lernfortschrittskontrolle – erweitert. Auf Grund der räumlichen und zeitlichen Trennung im digitalen Studienmodell entfallen vielfach Peerevaluationen, wie sie im nicht-digitalen Lernprozessen realisiert werden. Der individuellen Interaktion mit Lernfortschrittskontrollen (z. B. Übungen, Tests, Kompetenzüberprüfungen¹) kommt im digitalen Fernstudium eine höhere Bedeutung zu, der mit dieser Erweiterung Rechnung getragen werden soll. Insgesamt erfolgt eine Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen, und zwar zwischen:

- Lehrenden und Inhalt
- Studierenden und Inhalt
- Lehrenden und Studierenden
- Studierenden und Lernfortschrittskontrollen
- Lehrenden und Lernfortschrittskontrollen
- Inhalt und Lernfortschrittskontrollen

Die Kompetenzanforderungen an Lehrende bleiben zwar im Wesentlichen dieselben wie im didaktischen Dreieck, allerdings verschieben sich die Schwerpunkte von den pädagogischen Kompetenzen weg, hin zu den fachlichen und didaktischen Kompetenzen. Auch wird ein grundlegendes strukturelles Verständnis wichtiger, da die einzelnen Kompetenz- und Rollenanforderungen, die an Lehrende gestellt werden, im digitalen Fernstudium nicht mehr in einer Person vereint sein müssen, sondern über verschiedene Personen verteilt sein können. Entsprechend kommt der Integration der Lernelemente, deren Interaktion und den handelnden Personen eine hohe Bedeutung zu.

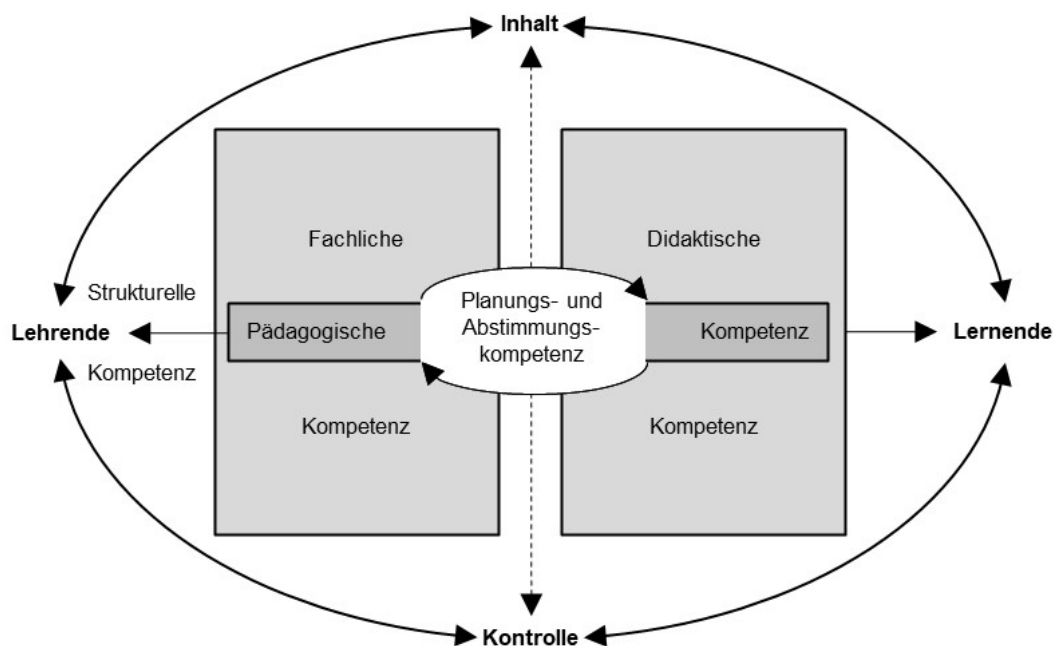


Abbildung 1: Didaktisches Viereck im digitalen Studium

1 Zur leichteren Verständlichkeit wird nachfolgend in diesem Zusammenhang lediglich von Lernfortschrittskontrollen gesprochen.

bei der Erstellung und Zusammenstellung dieser Lernelemente die jeweilige Interaktion mitgedacht und ausgestaltet werden.

Lehrende präsentieren im digitalen Fernstudium nicht mehr in erster Linie die Lerninhalte, vielmehr kuratieren sie diese und stellen sie nicht nur thematisch, sondern auch zielgruppen- oder lerntyporientiert vor dem Hintergrund des Lernziels als Angebote für die Lernenden zusammen. Pauli und Reusser (2000) benannten die vergleichbare Rolle der Choreografin bzw. des Choreografen und der Designerin bzw. des Designers von Lernsituationen. Darüber hinaus wurden in durchgeführten Erhebungen eher die Rollen Erklärer:in und Fachexpertin bzw. -experte, aber auch Lernbegleiter:in und Moderator:in als relevant für das digitale Fernstudium identifiziert. Auch diese Ergebnisse zeigen Übereinstimmungen mit vorherigen Einschätzungen zu Rollen in kooperativen Lernarrangements (Pauli & Reusser, 2000).

An dieser Stelle wird nochmals explizit darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Rollen im digitalen Fernstudium nicht durch eine einzelne Person ausgefüllt werden müssen. Vielmehr können und werden die Rollen üblicherweise auf mehrere Personen verteilt. So wird gerade die Rolle der Lehrperson als Organisator:in und Moderator:in (Pauli & Reusser, 2000) des Lernprozesses sowie Kurator:in der Lernelemente vielfach unabhängig von der operativen Durchführung gesehen. In dieser Rolle übernimmt die/der Lehrende die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung eines Moduls. Die operative Durchführung im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses (vgl. Abb. 2) erfolgt dann unabhängig von der gestalterischen Rolle und wird in digitalen Studienmodellen von unterschiedlichen Personen übernommen.

Abb. 3 positioniert die Rollen in Bezug auf die angenommene Bedeutung für Lehrende im Fernstudium. Die wesentlichen Rollen finden sich im inneren Kreis, wohingegen die weniger relevanten im äußeren Kreis aufgeführt sind.

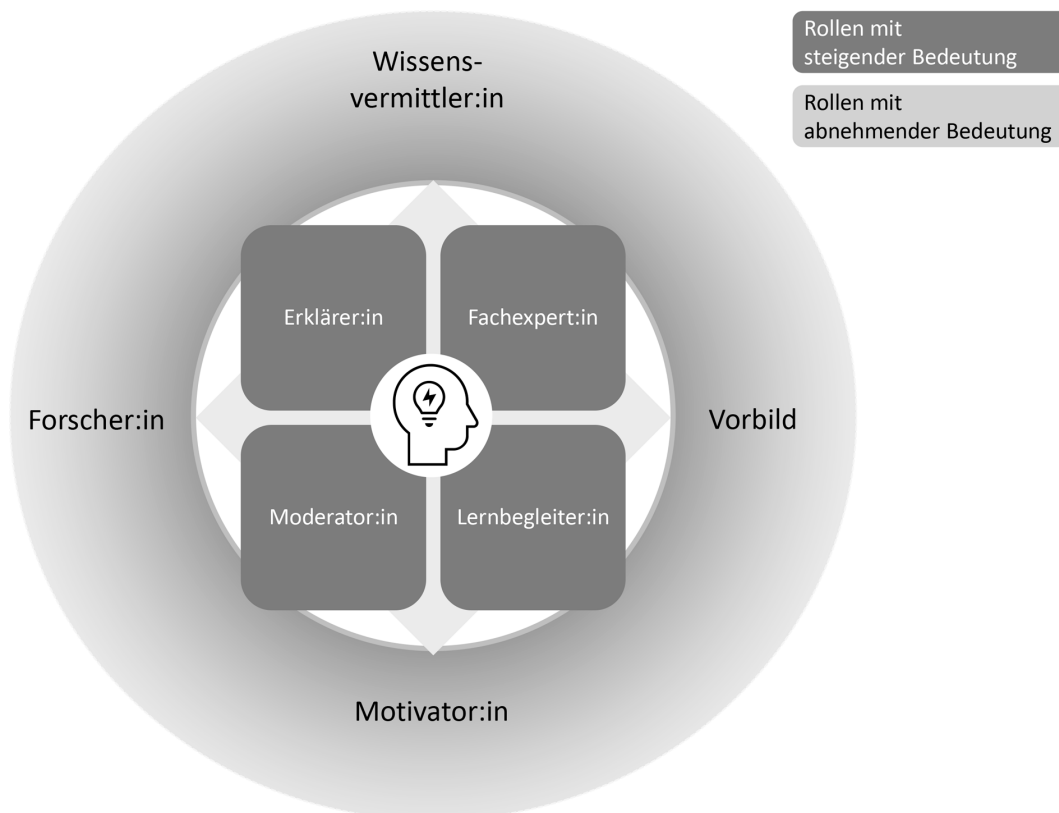


Abbildung 3: Annahmen zum Rollenverständnis der Lehrenden im digitalen Fernstudium (Quelle: Ergebnisse eines Workshops zum Rollenverständnis von Lehrenden im Fernstudium am 21.05.2019, Stuttgart)

4 Forschungsfragen und Methodik der empirischen Untersuchung

Angesichts der Pandemie und des damit beschleunigten Wandels hin zur digitalen Lehre verändert sich das Verhalten der am Studienprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure. Schon vor der Pandemie wurde im Frühjahr 2019 ein Expertenworkshop zum Rollenverständnis von Lehrenden im digitalen Studienmodell der AKAD Hochschule Stuttgart durchgeführt. Darauf basierend wurde im Sommer 2019 eine erste Untersuchung zum Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Studienmodell durchgeführt und im Herbst auf einem Konferenzworkshop weiter diskutiert und validiert (Blumentritt et al., 2020).

Die jüngste Erhebung fand im Sommer 2021 als empirische Untersuchung in Form einer Befragung statt. Sie orientiert sich an folgenden Forschungsfragen:

- Wie verstehen Lehrende und Studierende ihre eigene Rolle im digitalen Studienmodell? (Selbstbild)
- Was erwarten die Studierenden von den Lehrenden, was erwarten Lehrende von den Studierenden? (Erwartungen)
- Inwieweit stimmen die Erwartungen und das Selbstverständnis der Rolleninhaber:innen überein?

Aufgrund der zeitlichen Limitationen der überwiegend berufstätigen Studierenden wurde für die Erhebung die Methode der schriftlichen Onlinebefragung gewählt. Die konzipierten Fragebögen wurden jeweils zielgruppenspezifisch für Lehrende und die Studierenden aufgebaut. Auf Basis der Ergebnisse eines im Vorfeld durchgeführten Pretests wurden die Fragebögen nochmals überarbeitet.

Die Bereitstellung des Links zum jeweiligen Fragebogen erfolgte zum einen aus dem Befragungstool heraus per Mail, zum anderen als Veröffentlichung des Fragebogenlinks über den Online-campus der AKAD Hochschule.

Insgesamt beteiligten sich 458 Personen an der Befragung. Dabei handelt es sich um 401 Studierende und 57 Lehrende der AKAD, was einer Rücklaufquote von 12,7 % bzw. 17,8 % entspricht. Die Stichprobe repräsentiert weitgehend die Grundgesamtheit der Studierenden und Lehrenden der AKAD.

Mithilfe des Fragebogens wurden insbesondere Informationen zu folgenden Themenbereichen erhoben:

- positive und negative Wirkungen der Pandemie auf den Studienprozess
- Rollenverständnis und Aufgaben im digitalen Studienmodell
- Erwartungen an Lehrende bzw. Studierende

Die Auswertung der Antworten im Rahmen der offenen Fragen erfolgte anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring im Sinne einer „kategoriengeleiteten Textanalyse“ (Mayring, 2015, S. 13). Einige beispielhafte Aussagen werden in der Ergebnisdarstellung zur Erläuterung aufgeführt.

5 Auswirkungen der Pandemie auf Studieren und Lehren

Vor dem Hintergrund eines etablierten digitalen Fernstudiums wurde angenommen, dass die Auswirkungen der Coronapandemie auf den Studienprozess gering bleiben. Die wenigen noch verbliebenen Präsenzveranstaltungen wurden während der Pandemie in Onlineveranstaltungen umgewandelt und die Umsetzung von Onlineprüfungen wurde forciert.

5.1 Die Sicht der Studierenden

Um ein tatsächliches Stimmungsbild zu den Auswirkungen der Pandemie zu erhalten, wurde ein explorativer Ansatz gewählt. Dadurch kommt es zu weniger starken Häufungen, als das bei geschlossenen Fragen der Fall gewesen wäre.

Positiv empfanden die meisten Studierenden, wegen Kurzarbeit, Homeoffice und der eingeschränkten Freizeitmöglichkeiten mehr Zeit für das Studium investiert zu haben (54%). Für einige Studierende war die Pandemie sogar der Grund, sich für ein Studium einzuschreiben.

Darüber hinaus wurde das erstmalige Ausprobieren der Onlineklausuren als positiver Effekt der Pandemie hervorgehoben (28%). Bereits vor der Pandemie hatte die Hochschule damit begonnen, erste Onlineklausuren einzuführen. Mit dem Beginn der Pandemie wurde das Angebot an Onlineklausuren zügig ausgebaut, da in Zeiten des Lockdowns Präsenzklausuren nicht mehr durchführbar waren. Dies führte zu einer zunehmenden Akzeptanz der Onlineklausuren. Einmal genutzt, blieben viele Studierende auch bei nachfolgenden Klausuren bei diesem Format.

Lediglich 7,5% der Studierenden gaben explizit an, dass sich die Pandemie nicht positiv auf das Studium ausgewirkt hat. Hieraus folgt im Umkehrschluss, dass die Zeit des Lockdowns sich förderlich auf den Studienfortschritt der allermeisten Befragten ausgewirkt hat: „Ich konnte mich besser auf das Studium konzentrieren, wurde weniger abgelenkt. Habe schließlich nichts verpasst.“

Diejenigen Befragten, die keine positiven Wirkungen für ihr Studium feststellen konnten, gaben drei Gründe dafür an:

- Durch den bereits vor der Pandemie hohen Anteil an digitalen Instrumenten hatte die Pandemie keine Wirkung auf das Studium, weder positiv noch negativ: „Da wir bei der Akad bereits ein Fernstudium absolvieren, war die Umstellung durch die Pandemie nicht zu groß. Die Onlineklausuren wurden bereits vorher schrittweise eingeführt, was die Umstellung nun noch befürwortet hat.“
- Beschäftigte in systemrelevanten Berufen mussten in der Pandemie mehr arbeiten als vorher und hatten weder Zeit noch Kraft, zu studieren: „Durch Corona hat sich mein Arbeitspensum erheblich erhöht, sodass ich leider keine festen Lernzeiten einhalten konnte, was mir meine Rolle als Studierende tatsächlich sehr erschwert hat. Positiv war eigentlich nur, dass die Lernzeit, die übrig blieb, nicht mit irgendwelchen Freizeitaktivitäten/Familienzeit konkurrierte.“
- Besonders belastet waren auch studierende Eltern, die ihre Kinder nun ausschließlich selber betreuen und im Homeschooling aktiv werden mussten: „Als berufstätiger Familienvater mit zwei Schulkindern im Homeschooling und zusätzlichem Homeoffice waren die Wirkungen für mich als Studierender leider nicht allzu positiv. Ich musste meine Arbeitszeit auf 80% reduzieren, um das Studium weiter voranzubringen.“

Deutlich sichtbar werden hier die für berufstätige Fernstudierende verbreiteten Inter-Rollenkonflikte, die entstehen, wenn eine Person verschiedene Rollen einnimmt, deren Erwartungen konfliktär sind, z. B. die berufliche Rolle, die Rolle als Elternteil und die Rolle der/des Studierenden (Buß, 2019, S. 40; Kirschten, 2021, S. 254). Besonders berufstätige Studierende stehen vor der Herausforderung, eine Balance zwischen den Verpflichtungen des Berufs und des Studiums herzustellen (Husemann & Müller, 2018, S. 255).

Negativ empfunden wurde die allgemeine Unsicherheit (23%), die zunächst die mittel- und langfristige Studienplanung erschwerte. Es kam zu Störungen im gesamten Studienablauf, da Präsenzklausuren und Präsenzveranstaltungen teils kurzfristig abgesagt werden mussten. Auch neue Lösungen funktionierten nicht sofort perfekt, wie sich in 12% der Antworten widerspiegelt. So gab es bei der sofortigen Umstellung der Klausuren auf Onlineklausuren zu Beginn durchaus Schwierigkeiten.

Problematisch für viele sind die fehlenden sozialen Kontakte im Studium (23%). Vor allem bei den Jüngeren ist die häusliche Isolation eines der größten Themen des Lockdowns. Besonders die Studienanfänger:innen, die sich erst ein Netzwerk aufbauen müssen, vermissen Möglichkeiten, um Kontakte zu anderen Kommiliton:innen zu knüpfen: „Im Laufe der Zeit ist es mir immer schwerer

gefallen, ganz alleine zu arbeiten, immer nur vor mich hin. Ja, ich hätte z. B. Kontakte über die Onlineseminare zu anderen Studierenden knüpfen können, aber ganz ehrlich: Wenn man sich nicht ein einziges Mal persönlich getroffen hat, dann bekommt man keinen Bezug zu jemand anderem.“

5.2 Die Sicht der Lehrenden

Ein Drittel der Lehrenden nutzte die Pandemiesituation, um neue Lehrformate auszuprobieren. Man experimentierte mit neuen Tools und konzipierte teilweise seine Veranstaltungen komplett um. Dabei gewann man zunehmende Erfahrung mit Onlinesystemen. „Ich habe mich endlich stärker mit Lehrmethoden wie Blended Learning auseinandergesetzt; habe viele neue digitale Tools ausprobiert und kann so besser entscheiden, welche eine tatsächliche Bereicherung für die Lehre sind.“ Bemerkt wurde zudem, dass auch die Studierenden offener und geübter in der Nutzung von Video-Tools geworden sind und die Veranstaltungsziele auch online erreicht werden können: „Ich habe insgesamt mein Seminarangebot dank online (weniger Reise) besser an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst – mehr Seminartermine, dafür aber kürzer – dadurch bin ich den Studierenden nähergekommen.“

Mehr als ein Fünftel der Lehrenden (21 %) konnte jedoch in der Pandemie keine positiven Auswirkungen für die eigene Lehre erkennen. Negativ hervorgehoben wurde von einem Drittel der Lehrenden die fehlenden persönlichen Kontakte und informelle Gespräche.

Mehr als ein Viertel der Lehrenden erkannte keine negativen Auswirkungen der Pandemie, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass die AKAD schon vor der Pandemie das digitale Studienmodell eingeführt hatte und die meisten Lehrenden bereits mit den digitalen Herausforderungen vertraut waren.

6 Vergleich: Rollenvorstellungen und Erwartungen von Lehrenden und Studierenden

6.1 Rollenverständnis der Lehrenden (Selbstbild)

Um das Rollenverständnis zu ermitteln, wurden den Lehrenden die Annahmen zum Rollenverständnis (siehe Abb. 3 in Kapitel 3) vorgelegt, die in Bezug auf das eigene Lehrverhalten bewertet werden sollten.

Ein Großteil der Befragungsergebnisse zur Selbsteinschätzung der eigenen Rolle der Lehrenden im Fernstudienmodell entspricht den getroffenen Annahmen.

Vor allem sehen sich die Lehrenden als Erklärer:innen (89 %), die komplexe Zusammenhänge veranschaulichen und erläutern sowie die Verbindung von Theorie und Praxis herstellen. Als Fachexpert:innen für spezielle Problemstellungen in ihren Fachbereichen verstehen sich 88 % der Befragten.

Die meisten Lehrenden (84 %) verstehen ihre Rolle als Lernbegleiter:in, die die Studierenden im Lernprozess unterstützen und fördern. Ein Fünftel der Lehrenden geben an, während der Pandemie mehr Zeit in die individuelle Betreuung intensiviert zu haben.

Die Rolle der Forscher:innen ist, wie erwartet, nur für weniger als ein Drittel der Befragten relevant. Dies ist auf den relativ geringen Stellenwert der Forschung an der Fachhochschule im Vergleich zur Universität zurückzuführen (Bloch et al., 2014, S. 102).

Mehr als die Hälfte sieht die eigene Person als Motivator:in und auch als Vorbild für Lernende, wie auch bereits vorangegangene Untersuchungen zeigen (Blumentritt et al., 2020, S. 484). Die Lehrenden einer Fernhochschule wissen um die besonderen Herausforderungen vor denen Lernende stehen, wenn das Studium parallel zu persönlichen und beruflichen Anforderungen erbracht wird, insbesondere mit Blick auf die erforderliche Selbstdisziplin Studierender (vgl. Alonso et al., 2017) und legen daher besonderen Wert auf die Motivation Studierender in schwierigen Phasen.

Entgegen den Annahmen schätzen die meisten Lehrenden ihre Rolle als Wissensvermittler:in (85 %) als wesentlich ein, obwohl diese Aufgabe im Fernstudienmodell nur in einem sehr geringen Ausmaß vom Lehrenden selbst in Lehrveranstaltungen wahrgenommen wird.

Die Moderator:innen-Rolle nehmen nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden als wichtig wahr. Dies ist im Hinblick auf die vorliegende Erhebung und das damit verbundene Rollenverständnis unerwartet wenig. Berücksichtigt man jedoch, dass sich die meisten Lehrenden noch im Transformationsprozess hin zur digitalen Lehre befinden, wird das Ergebnis nachvollziehbarer. Dozierende sehen sich in Veranstaltungen an Präsenzhochschulen als Moderator:innen von gruppendynamischen Lern- und Diskussionsprozessen die sowohl zeitlich synchron als auch örtlich gebunden stattfinden. Genau dieser Aspekt wird im digitalen Studienmodell auf die digitalen Lernelemente verlegt, weshalb die Rolle im klassischen Sinne weniger wahrgenommen wird. Hier wird deutlich, dass der Wandel des Studienmodells nicht mit einem zeitgleichen Wandel des Rollenverständnisses der Lehrenden einhergeht, sondern letzteres den Veränderungen der Aufgaben mit zeitlichem Verzug folgt.

Zwar stellen Hochschullehrende immer noch Expert:innen in ihrem Fachgebiet dar, aber eher im Dialog und seltener als Mittelpunkt im Zentrum der Aufmerksamkeit vor einer größeren Gruppe von Studierenden. Lehrendenzentrierte Lehrformen verlieren an Bedeutung und der fachliche Austausch findet ausschließlich über digitale Medien statt. Diesem stehen Lehrende in der Erwachsenenbildung, wie vorangegangene Studien zeigen, zumindest vor der Pandemie nicht unvoreingenommen gegenüber, besonders unter dem Aspekt hoher Anforderungen an Kompetenzen und dem verbundenen Zeitaufwand (Rohs & Bolten, 2020, S. 79; vgl. auch Schmid et al., 2018 und Sgier et al., 2018). Im Fernstudium entfallen Situationen, in denen Lehrende vor einer Gruppe von Studierenden „brillieren“, (siehe Faßnacht, 2001, S. 142). Mehr noch: Im digitalen Fernstudium tritt die eigentliche Person des Lehrenden mit ihren individuellen Prägungen in den Hintergrund. Während man in Präsenz mit seiner ganzen körperlichen Erscheinung einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen kann, sind die unmittelbaren Darstellungsmöglichkeiten der eigenen Person über Videokonferenz eher weniger eindrucksvoll und nachhaltig. Lehrkräfte wirken also eher begleitend, von anderen unbemerkt und ohne unmittelbare Möglichkeiten sich zu profilieren.

Manche fühlen sich in dieser Rolle noch etwas fremd, denn fast alle aktiven Lehrenden haben bereits einen langen akademischen Weg an einer Präsenzhochschule hinter sich. Die Entscheidung an der Hochschule zu lehren, fand entsprechend auch in einem präsenzorientierten Setting statt.²

6.2 Sicht der Studierenden auf die Rolle der Lehrenden

In der Pandemiesituation wurden die Studierenden nach ihren Erwartungen an Lehrende gefragt. Die Frage wurde offen gestellt, um die ganze Bandbreite der Erwartungen zu erheben.

Die Aussagen der Befragten wurden im Rahmen einer deduktiven Kategorienanwendung untersucht (373 Texte), codiert und den Rollenausprägungen der Lehrenden zugeordnet. Die Darstellung ist das Ergebnis der systematischen Zuordnung der Codes zu den Rollenkategorien. Ziel der Analyse und der Darstellung in Abb. 4 ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67).

Die meisten Aussagen der Studierenden zur Rolle Lehrender beziehen sich auf die Aufgabe als Lernbegleiter. Von Lehrenden werden vor allem gute Erreichbarkeit, Hilfsbereitschaft sowie schnelle und individuelle Reaktionen erwartet. „Ich erwarte im digitalen Zeitalter eine Antwort in einem angemessenen Zeitrahmen. Darunter verstehe ich etwa 3 Tage bis ich mit einer Rückmeldung rechnen kann. Es ist im Fernstudium sehr wichtig, dass die Dozenten zügig antworten, da wir uns ausnahmslos alles selbst beibringen und manchmal kleine Antworten schon hilfreich für's Weiterkommen sind.“ Statt einer E-Mail wünschen sich viele ein Telefonat, um sich direkt zeitgleich

2 Auch Tremp (2020, S. 9) nimmt bei der Beschreibung der akademischen Tätigkeit wahr, dass die Professorenschaft diesbezüglich eher konservativ eingestellt ist. Sobald die akademische Position erst erreicht ist, sei man Neuerungen diese betreffend gegenüber wenig aufgeschlossen.

austauschen zu können. Studierende möchten nicht das Gefühl haben, dass ihre Fragen stören oder unwillkommen sind. „Auf Fragen und Anregungen der Studenten sollte stark und mit größter Mühe eingegangen werden. Der Student ist meiner Meinung nach an einer Universität der König, nicht die/der Lehrende.; Es darf natürlich auch konstruktive Kritik ausgeübt und Verbesserungsvorschläge direkt angebracht werden. Wir als Student wollen uns sicherlich auch weiterentwickeln und eigene Herangehensweisen bessern.; Typische Fragen/Anregungen sollten nicht genervt abgetan werden, sondern mit einer Ruhe und Selbstverständlichkeit angegangen werden. Nicht alles was der Student anbringt kann spannend und sinnvoll sein, er befindet sich schließlich in einer großen Entwicklungsphase, die ihr genauso mitgemacht habt.“ Manche möchten aktiv angesprochen werden. Vielfach werden eine intensive individuelle persönliche Betreuung und die Möglichkeit zu einer häufigen Interaktion gewünscht. „Mir fehlt die Kontaktaufnahme vonseiten der Dozenten. Ja, im AKAD-Campus steht genau, wer welches Modul leitet, aber man lernt diese Person einfach nicht kennen. Bei manchen Einsendeaufgaben bekommt man eine Korrektur zurück und weiß nicht einmal, wer sie gemacht hat. Es ist so unpersönlich. Ich würde mir wünschen, dass es eine „echte“ aktive Betreuung durch die Lehrenden gibt.“

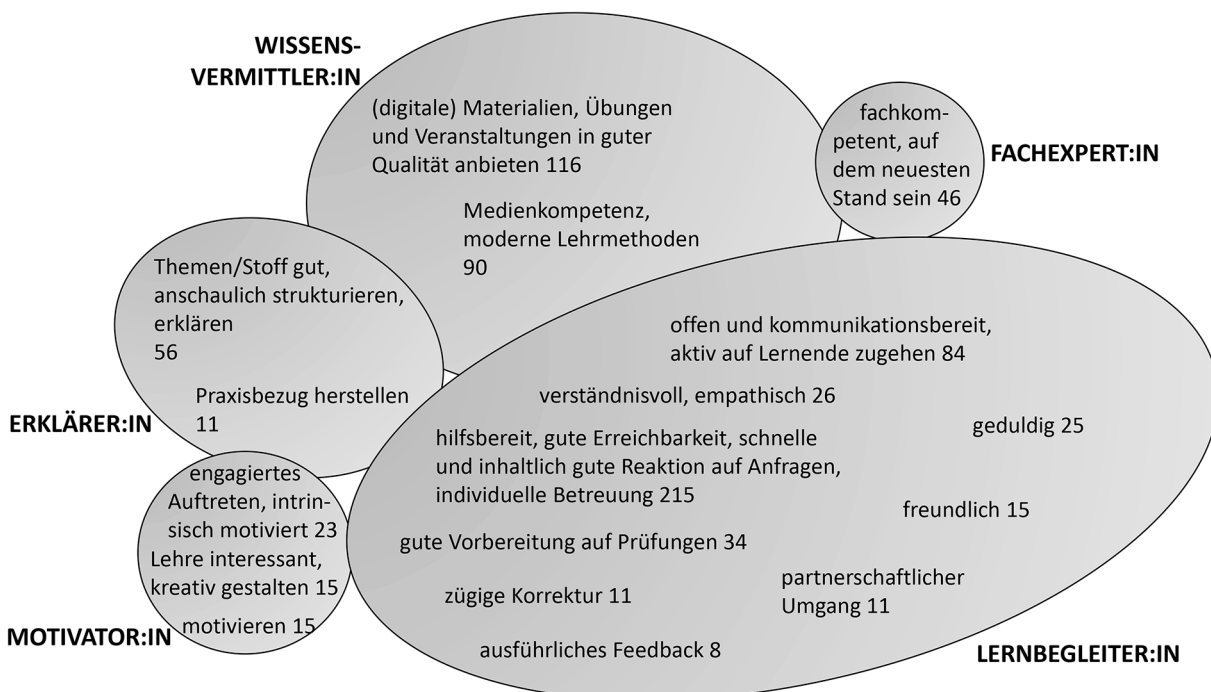


Abbildung 4: Erwartungen der Studierenden an Lehrende im Fernstudium (Mehrfachnennungen möglich)

Die/Den Lehrende:n als Wissensvermittler:in sehen Studierende im Fernstudium vor allem in der Pflicht, gute digitale Materialien, Übungen und Onlineveranstaltungen in guter Qualität anzubieten. Lehrende sollen kompetent im Umgang mit den neuen Medien sein und moderne Lehrmethoden anwenden. Weniger Aussagen beziehen sich auf die Rolle der/des Lehrenden als Erklärer:in, als Motivator:in und Impulsgeber:in sowie als Expertin bzw. Experte. Folgendes Zitat verdeutlicht dennoch die Wichtigkeit der Rolle als Erklärer:in: „Ich erwarte asynchrone Videomaterialien zu den Studienbriefen. Die Professoren müssen sich mehr bemühen, die Inhalte auch digital anzubieten und zu ERKLÄREN. Oft sind komplexe Themen nicht verständlich und man wünscht sich eine kurze Erklärung, die man dann auf YouTube suchen muss, wo man zum Glück viele engagierte Lehrer findet, die freiwillig Selbstaufnahmen posten.“

Das für die Lehrenden wichtige Ziel der Motivation von Studierenden wird von den Studierenden selbst scheinbar als nicht so wesentlich erachtet. Es ist zu vermuten, dass die Dozent:innen die Wichtigkeit ihrer Rolle als Motivator:in überschätzen.

Abb. 5 stellt das Selbstbild der Lehrenden und das Fremdbild zusammenfassend dar. Die im Selbstbild besonders ausgeprägten Rollenmuster sind grün markiert. Die Sicht der Studierenden auf die erwartete Lehrrolle erscheint gelb. Die Stärke der Umrandung symbolisiert die Wichtigkeit der Rollenausprägung.

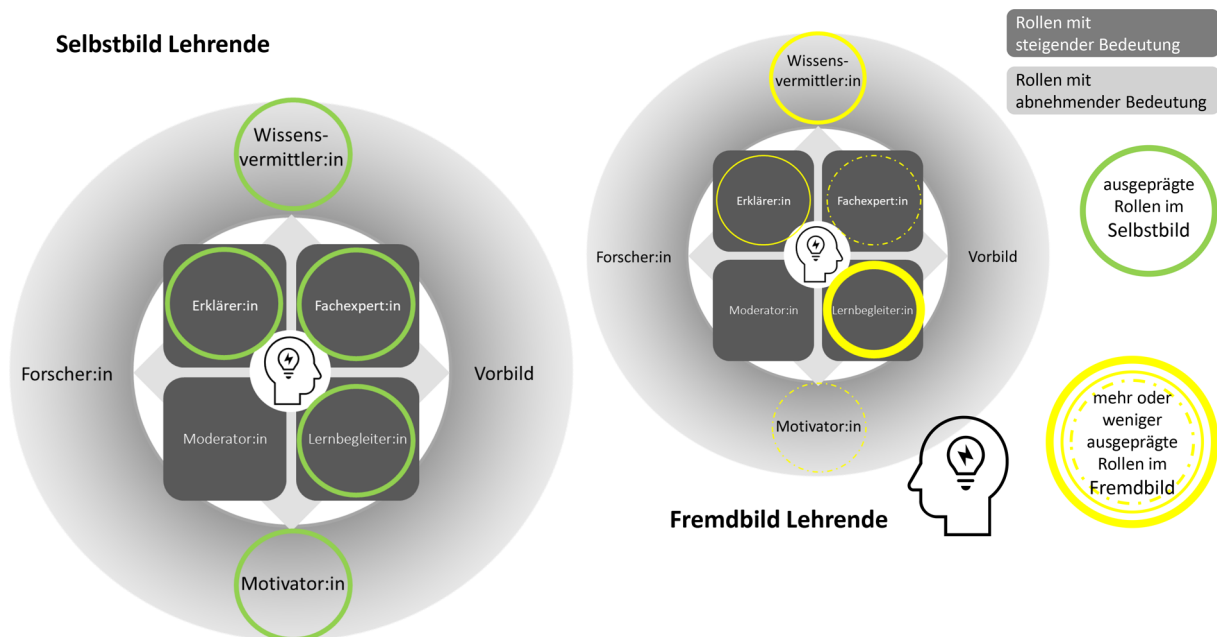


Abbildung 5: Rollen der Lehrenden: Selbstbild und Fremdbild

Die Lernpartner:innen stimmen überein, dass die Rolle als Lernbegleiter:in wichtig ist. Für die Studierenden ist diese Rolle mit Abstand die wichtigste Aufgabe der Lehrenden. Während die Lehrkräfte sich aber selbst auch stark in der Rolle als Erklärer:innen, Expert:innen und Motivator:innen sehen, werden die Erwartungen der Studierenden an diese Rollenausprägungen weniger häufig geäußert. Hier zeigen sich die Auswirkungen der Asynchronität. Während sich die Lehrenden über die Auswahl, Erstellung und Zusammenstellung von Modulen und Modulinhalten sowie durch die individuellen Gespräche mit einzelnen Studierenden durchaus als Fachexpert:innen, Wissensvermittler:innen sowie Motivator:innen sehen, nimmt die Mehrheit der Studierenden den von ihnen zusammengestellten Lehrinhalt nur als solchen und damit auch als austauschbar wahr. Die im Hintergrund vorhandene Expertise wird dann nicht als solche wahrgenommen.

6.3 Selbst- und Fremdbild der Studierenden im Vergleich

Zur Erhebung des eigenen Rollenverständnisses der Studierenden wurden diesen diverse Verhaltensmuster vorgelegt und sie wurden aufgefordert anzugeben, inwieweit Muster auf ihr eigenes Verhalten zutreffen. Um das Fremdbild zu erheben, wurden auch die Lehrenden gebeten, die Ausprägungen der typischen Verhaltensmuster bei ihren Studierenden einzuschätzen.

Der überwiegende Teil (91 %) der Studierenden sieht sich als selbstverantwortlich Lernende. Als meist berufstätige Erwachsene treffen sie bewusst und selbstverantwortlich die Entscheidung zu einem Fernstudium, um sich unabhängig von Ort und Zeit weiterzubilden. Die Befragten wissen, dass sie selbst das Tempo des Studiums bestimmen können und dass der bei weitem größte Anteil des Fernstudiums in Einzelarbeit zu absolvieren ist. Interessanterweise sehen vergleichsweise weniger Lehrende (76 %) die Eigenverantwortung der Studierenden derart ausgeprägt. Dies mag einerseits daran liegen, dass Lehrende Erfahrungen mit Studierenden machen, die aufwendige Unterstützung benötigen. Andererseits schätzen einige Lehrende auch den Wert ihrer Unterstützungsleistungen am Studienerfolg der Studentenschaft höher als die Studierenden selbst ein.

Ein Großteil der Studierenden versteht sich auch als kompetente Anwender:innen moderner Kommunikationstechnologien (79 %), als aufmerksame Zuhörer:innen und Leser:innen (66 %) so-

wie als offene und reflektierende Feedbacknehmer:innen (55 %). Die Lehrenden schätzen diese Verhaltensmuster bei den Studierenden ähnlich, aber nicht ganz so ausgeprägt ein (69 %, 61 % und 53 %).

Mehr als die Hälfte der Studierenden (62 %) sieht sich als Kund:innen eines Bildungsanbieters, schließlich zahlt man für das Studium. Dagegen betrachten weniger als die Hälfte der Lehrenden (47 %) ihr Verhältnis zu den Studierenden auch als Kundenbeziehung.³

Das eigene Verhalten bei der Nutzung von Beratungs- und Lehrangeboten sowie bei der Teilnahme von Veranstaltungen schätzen die meisten Studierenden eher passiv denn aktiv ein. Nur etwas mehr als ein Drittel der Studierenden bezeichnet das eigene Lernverhalten als differenziert und kritisch. Bei diesen Rollenzuschreibungen stimmt das Selbstbild der Studierenden weitgehend mit dem Fremdbild der Lehrenden überein. Unterschiedlich wird aber die Rollenausprägung als wissbegierige Fragesteller:innen gesehen. Nicht einmal ein Drittel der Studierenden (28 %) schreiben dies dem eigenen Verhalten zu. Dagegen erkennt die Hälfte der Lehrenden in der bzw. im wissbegierigen fragenstellenden Studierenden die/den typischen Fernstudierenden wieder. Dieses Rollenbild etabliert sich bei den Lehrenden vermutlich durch das hohe Aufkommen von Anfragen einzelner Studierender und die einzelnen direkten Interaktionen in freiwilligen Veranstaltungen und individuellen Abstimmungen.

Erhebliche Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild zeigen sich auch hinsichtlich der empfundenen Vernetzung der Studierenden mit anderen. Während sich nur knapp 18 % der Studierenden vernetzt fühlen, gehen 45 % der Lehrenden davon aus. Schon in der vorangegangenen Untersuchung vor der Pandemie wurden beim Grad der Vernetzung auffallende Unterschiede zwischen dem Selbst- und Fremdbild der Studierenden festgestellt (Blumentritt et al., 2020, S. 488 ff.). Die Lehrenden glauben, dass die Studierenden untereinander aktiv Kontakte knüpfen und pflegen. Auch die selbstständige Organisation der Studierenden in Lerngruppen und die Bereitschaft, Aufgaben in Gruppenarbeit zu erledigen, wird als selbstverständlich erachtet. Davon gehen die meisten Studierenden jedoch nicht aus. Gerade in Zeiten der Pandemie vermissen viele Studierende den persönlichen Austausch mit anderen Studierenden. Dies gilt vor allem für Studienanfänger:innen, die das Studium in der Pandemiezeit begonnen haben. Ihnen fällt es in Onlineveranstaltungen schwer, echte Beziehungen zu knüpfen.

7 Handlungsbedarf und Perspektiven

Die hier vorgelegten Ergebnisse zeigen, dass der Wandel des Studienmodells nicht mit einem zeitgleichen Wandel des Rollenverständnisses von Lehrenden und Studierenden einhergeht. Besonders das Selbstbild der Lehrenden, teils aber auch das entsprechende Fremdbild der Studierenden zeugen von immer noch herrschenden traditionellen Rollenvorstellungen. Deutlich wird die Stabilität des Selbstbildes am Beispiel der fest verankerten, aber überholten Rolle als Wissensvermittler:in. Wissen wird im Fernstudium zum allergrößten Teil durch Studienbriefe, Fachliteratur, Videos und Onlineübungen vermittelt, die nicht von jeder/jedem Lehrenden selbst hergestellt und nur teils in Onlineveranstaltungen vermittelt werden. Angesichts der erlebten digitalen Lehre während der letzten Pandemiejahre überrascht das Ergebnis und lässt den Schluss zu, dass die eigenen Erfahrungen in der Vergangenheit die berufliche Rolle der Lehrenden nachhaltig prägen. Zugleich scheint auch der Wunsch, sich selbst in traditionellen Rollen zu sehen, das eigene Selbstbild zu färben. In Anbetracht der verhaltenssteuernden Wirkung des Selbstbildes ist das zumindest teilweise Verharren in überholten Rollenvorstellungen problematisch. Wer sich selbst vornehmlich in der Wissensvermittlung sieht, wird die Rolle als Lernbegleiter:in vielleicht nur halbherzig ausüben.

3 Eventuell zeigt sich hier ein gewisses Unbehagen, die eigene Lehrtätigkeit als bezahlte Dienstleistung gegenüber den Studierenden zu betrachten. Damit schwingt unterschwellig die Auffassung mit, dass man zwar Studienleistungen, nicht aber akademische Abschlüsse kaufen kann.

Der Transformationsprozess hin zum digitalen Studium hat durch die Pandemie einen Akzele­rator erfahren. Die Digitalisierung der Hochschulen wird auch nach der Pandemie fortschreiten und auch an Präsenzhochschulen werden zunehmend digitale Elemente in die Lehre einfließen (Fürst, 2020; Köhler et al., 2020). Eine vollständige Rückkehr zur Präsenzlehre nach der Pandemie wün­schen weder Lehrende noch Studierende (Winde et al., 2021; Horstmann, 2022).

Es gilt also, sich auf integrative und virtuelle Konzepte einzustellen, in denen lehrendenzen­trierte Lehrformen schwinden und Lehrende als Lernbegleiter:innen gefordert sind. Im digitalen Studienmodell entscheiden Studierende selbst, wann, wo und wie sie lernen, übernehmen aber auch mehr Verantwortung für die Selbststeuerung und Organisation des Studiums. Deshalb muss die Rolle als Lernbegleiter:in der Lehrenden im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ gestaltet werden.

Eine besondere Herausforderung im digitalen Studienmodell sind die sozialen Kontakte. Wäh­rend der Pandemie wurden die Möglichkeiten, untereinander persönlich in Beziehung zu treten, besonders vermisst. Auch das Fernstudienmodell braucht Nähe: Nähe in der Ferne, online, im digi­talen Raum. Wie auch in traditionellen Studienmodellen dienen persönliche Begegnungen dazu, sich frei auszutauschen, sich in die Augen zu schauen und zu diskutieren.

Das Potenzial der digitalen Medien, Menschen ortsunabhängig zu verbinden, ist groß. Der Um­gang mit den digitalen Medien muss aber geübt werden und kann nicht als selbstverständlich vo­rausgesetzt werden. An der Vermittlung digitaler methodischer Kompetenzen an Lehrende besteht Studien zufolge ein erheblicher Bedarf (Senkbeil et al., 2020; Ortmann-Welp, 2021).

Begleitend zur Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen ist auch eine Diskussion über das Rollenverständnis der Lehrenden in virtuellen Lehrkonzepten anzustoßen, um eigene biografische Lernerfahrungen im Hinblick auf die Anforderungen der digitalen Lehre zu reflektieren. Die be­wusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild als Hochschullehrende und dem entspre­chenden Fremdbild bietet Chancen für die notwendige Anpassung von Verhaltensmustern.

Literatur

- Alonso, G., Blumentritt, M., Olderog, T., & Schwesig, R. (2017). *Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Stu­dierender. Empirische Analysen zum Lernverhalten*. Springer.
- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D., & Rösel, F. (2002). Das Internetportal „Learn Tec Net“ der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität. In G. Bachmann, O. Haefeli, & M. Kindt (Hrsg.), *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*, Reihe Medien in der Wissenschaft, Band 18 (S. 87–97). Wax­mann.
- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle A., Trümpler, D., & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Akademische Verlagsanstalt.
- Blumentritt, M., Markgraf, D., Olderog, T., & Schwinger, D. (2019). Digitale Transformation des Studiums: Eine empirische Erhebung zu den Erwartungen der Studierenden einer privaten Hochschule. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Gestaltung und Management der digitalen Transformation. Ökonomische, kulturelle, ge­sellenschaftliche und technologische Perspektiven* (S. 179–203). Springer.
- Blumentritt, M., Schwinger, D., & Markgraf, D. (2020). Lernpartnerschaften – Eine vergleichende Erhebung des Rollenverständnisses von Lernenden und Lehrenden im digitalen Studienprozess. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda* (S. 475–499). Springer.
- BmBF. (2021). *Deutsche Studierende und Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulemester nach Alter, Hochschul­arten und Geschlecht*. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.20.html>
- Boulding, K. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. University of Michigan Press.
- Buß, I. (2019). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen: Studienstrukturen für eine diverse Studierenden­schaft*. Springer.
- Faßnacht, M. (2001). Vom Lehrenden zum Lernbegleiter. Konsequenzen einer Rollenveränderung. In S. Dietrich (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 136–146). W. Bertelsmann Ver­lag.

- Fürst, R. A. (2020). Zukunftsagenda und 10 Thesen zur Digitalen Bildung in Deutschland. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*, (S. 301–347). Springer.
- Horstmann, N. (2022). *CHECK – Informatik, Mathematik, Physik: Studienbedingungen an deutschen Hochschulen im zweiten Jahr der Corona-Pandemie*. CHE.
- Husemann, B., & Müller, R. (2018). Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie: Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 255–275). Springer.
- IU. (2021). *Trendstudie Fernstudium*. <https://www.iu.de/news/trendstudie-fernstudium-bildung-2021/>
- Kirschten, U. (2021). *Work-Life-Balance. Konzepte und Umsetzung im Studium und Berufsalltag* (2. überarb. Aufl.). UVK.
- Köhler, T., Schoop, E., & Kahnwald, N. (2020). *Communities in New Media. From hybrid realities to hybrid communities*. Proceedings of 23rd Conference GeNeMe; TUDPress, Dresden. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-728085>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen*. Springer.
- Ortmann-Welp, E. (2021). Digitale Kompetenzen für Lehrende und Lernende. *Pflegezeitschrift*, 74, 40–44. <https://doi.org/10.1007/s41906-021-0999-5>
- Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.
- Reusser, K. (2000). *Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen*. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff3176b3c/Lehrerrolle.pdf>
- Rohs, M., & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. (S. 77–88). Barbara Budrich.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmannstiftung.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Schöber, C. (2020). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 1–19.
- Sgier, I., Haberzeth, E., & Schüepp, Ph. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern* (Weiterbildungsstudie 2017/2018). SVEAB & PHZH.
- Simonson, M. (2009). Distance learning. In *The 2009 book of the year* (S. 231). Encyclopaedia Britannica.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *J Comput High Educ*, 23, 124. <https://doi-org.gw.akad-d.de/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Trempp, P. (2020). Was heißt „akademisch tätig sein“? Überlegungen zur Lehrtätigkeit an Hochschulen. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 7–18). Springer.
- Weil M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 83–108). Springer.
- Wernke, S., & Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B., & Hieronimus, S. (2021). *Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills Diskussionspapier 4*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <https://www.future-skills.net/analysen/hochschulen-corona-und-jetzt>
- Wipper, A., & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Kompetent lehren*. Band 11. utb.
- Zawacki-Richter, O. (2013). Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S. 65–74). Epubli.
- Zawacki-Richter O., & Stöter J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299–314). Springer.



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Doreen Schwinger. AKAD Hochschule, Stuttgart, Deutschland; E-Mail: doreen.schwinger@akad.de

Prof. Dr. Daniel Markgraf. AKAD Hochschule, Stuttgart, Deutschland; E-Mail: daniel.markgraf@akad.de

Prof. Dr. Marianne Blumentritt. AKAD Hochschule, Stuttgart, Deutschland; E-Mail: marianne.blumentritt@akad.de



Zitiervorschlag: Schwinger, D., Markgraf, D. & Blumentritt, M. (2022). Das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden im digitalen Fernstudium. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2225W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre