

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (23)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie)“ (herausgegeben von Michael Bigos, Johannes Hiebl und Isabel Steinhardt).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2223W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Soziale Präsenz und Interaktion als Teilaspekte guter Onlinelehre

TANJA JADIN, URSULA RAMI & DANIELA WETZELHÜTTER

### Zusammenfassung

Onlinelehre und digitale Medien spielen seit dem Frühjahr 2020 – ausgelöst durch die Covid-19-Pandemie – eine große Rolle. Die spontane und „erzwungene“ Umstellung auf einen (fast) flächendeckenden Onlineunterricht stellte die Hochschullehrenden vor eine komplexe und facettenreiche Herausforderung. Dieser überstürzte Übergang in einen (fast) vollkommen digitalisierten Fernunterricht zeigt die fehlende Übertragbarkeit bewährter didaktischer Konzepte des Präsenzunterrichts auf, die (noch) nicht oder nur unzureichend durch reine Onlinelehre erfüllt werden können. Vor allem das Fehlen von nonverbaler Kommunikation – durch die kaum vorhandene soziale Präsenz – stellt die Lehrenden vor große Herausforderungen.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem – ausgehend von den sich stellenden Herausforderungen – die Erfolgsfaktoren gelingender Onlinelehre fokussiert werden. Hierfür wurden 16 qualitative, teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit Lehrenden der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) geführt. Die Ergebnisse zeigen die Relevanz von sozialer Interaktion, Kommunikation und Kollaboration als Erfolgsfaktoren für gute und kompetenzorientierte Onlinelehre auf. Diese gilt es für die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Konzepte für Onlinelehre besonders zu berücksichtigen.

**Schlüsselwörter:** E-Learning; Onlinelehre; soziale Präsenz; soziale Interaktion; Hochschuldidaktik

### Social presence and interaction as an aspect of good online teaching

#### Abstract

Online teaching and digital media have played a major role since spring 2020 – triggered by the Covid-19-pandemic. The spontaneous and “forced” transition to (almost) extensive online teaching presented a complex and multi-faceted challenge to higher education faculty members. This hasty transition to (almost) completely digitalized distance learning illustrates the lack of transferability of proven didactic concepts of face-to-face teaching which cannot (yet) be fulfilled or can only be fulfilled inadequately by pure more online teaching. In particular, the lack of non-verbal communication, caused by the almost non-existent social presence, poses great challenges for university lecturers.

This paper focuses on the success factors of good online teaching in the light of these challenges. For this purpose, 16 qualitative, partially standardized guided interviews were conducted with lecturers at the University of Applied Sciences Upper Austria. The results show the relevance of social interaction, communication and collaboration as success factors for good and competence-oriented

online teaching. These factors need to be considered in the (further) development of didactic concepts for online teaching.

**Keywords:** e-learning; online teaching; social presence; social interaction; university didactics

## 1 Einleitung

Seit dem Sommersemester 2020 stehen Hochschullehrende vor der Herausforderung, zwischen Präsenz-, Hybrid- und/oder Onlinephasen zu wechseln. Im Frühjahr 2020 bedingte die spontane und rasche Umstellung auf Onlinelehre für viele Hochschullehrende, trotz des etablierten Einsatzes von Lernplattformen (z. B. Moodle), die erstmalige Umsetzung eines reinen Onlineunterrichts. Der Einsatz digitaler Medien bringt als ergänzendes Lehr-Lern-Mittel einige Möglichkeiten mit sich, zeigte durch die Onlinelehre jedoch auch deren Grenzen auf.

Onlinelernplattformen erlauben orts- und zeitunabhängige Interaktionen und Austausch von Unterlagen; elektronische Umfragesysteme ermöglichen eine aktive Interaktion zwischen Zuhörer:innen und Vortragenden, auch in Massenveranstaltungen. Frei verfügbare Lernvideos und Onlinekurse erhöhen die Reichweite einzelner Lehrveranstaltungen und erleichtern die Umsetzung von „flipped classroom“-Konzepten (Akçayır & Akçayır, 2018), durch welche Lehrende ihren Fokus weg von Wissensvermittlung hin zur Unterstützung bei der Anwendung bereits erworbenen Wissens verschieben. Allerdings zeigt gerade der überstürzte Übergang in einen vollkommen digitalisierten Fernunterricht auch viele unverzichtbare Funktionen des Präsenzunterrichts auf, die (noch) nicht oder nur unzureichend durch reine Onlinelehre erfüllt werden können. Aus einer wissenschaftlich-didaktischen Perspektive überrascht dies wenig. Forschung rund um die Theorie der sozialen Präsenz (social presence theory) beschäftigt sich schon lange mit den negativen Auswirkungen, die ein unzureichendes Gefühl der „Anwesenheit“ des Gegenübers bei computervermittelter Kommunikation auf den sozialen Austausch und auf kollaboratives Lernen haben kann (Gunawardena, 1995; Lowenthal, 2010). Auch die Selbstbestimmungstheorie (z. B. Ryan & Deci, 2000) sieht soziale Verbundenheit (relatedness) als eine von drei zentralen Treibern intrinsischer Motivation, was die besondere Relevanz des persönlichen Austausches gerade fürs selbstständige Lernen hervorstreicht. Motivationseinbußen von Studierenden, wie erste Vergleiche zwischen der Zeit vor und während der Covid-19-Krise nahelegen (Wilde et al., o. J.), sind somit aus theoretischer Sicht leicht erklärbar. Gleichzeitig gibt es durchaus Wege, wie Onlinelehre motivierend gestaltet werden kann (z. B. Hartnett et al., 2011; Simons et al., 2020) und auch während des Covid-19-Lockdowns gestaltet wurde (Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021). Das Thema des Onlinefernunterrichtes ist schlicht komplex und birgt somit verschiedene Facetten.

Daher wurden im Rahmen des dritten Semesters der erzwungenen Onlinelehre Lehrende der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) befragt, welche Herausforderungen sie bzgl. sozialer Präsenz und Interaktion wahrgenommen haben und welche Erfolgsfaktoren für die Herstellung von sozialer Präsenz und Interaktion sie bei der Onlinelehre identifiziert haben.

## 2 Soziale Präsenz und Interaktion in der Onlinelehre

Die plötzliche Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre<sup>1</sup> bedingte ab dem Sommersemester 2020 für Lehrende neben technischen vor allem didaktische und soziale Herausforderungen (Ferri et al., 2020). Bisherige Untersuchungen zu den erzwungenen Onlinesemestern zeigen vor allem die feh-

---

<sup>1</sup> Unter dem Begriff Onlinelehre verstehen wir Lehr- bzw. Lernformate, in denen der Hochschulunterricht ohne physische Ko-Präsenz am Campus, sondern über digitale Technologien synchron stattfindet. In diesem Beitrag wird Onlinelehre als eine synchrone Lehre verstanden, da die FH OÖ eine Präsenzhochschule ist, erfolgte die Anpassung der Lehre unter der Prämisse, dass auch weiterhin die Lehre zum selben Zeitpunkt wie geplant (d. h. gemäß Stundenplan) stattfindet.

lende soziale Interaktion mit den Studienkolleg:innen (Gabriel & Pecher, 2021) und fehlende lernbezogene Interaktion als problematisch auf (Karapanos et al., 2021). Die Studie von Prietl und Rami (2021) zeigt, dass „Studieren mehr ist als ECTS-Punkte-Erwerben“, denn a) der Campus wird von Studierenden „als soziale Begegnungs- und Netzwerkinfrastruktur“, b) als eine Möglichkeit zur Diskussion und zum Meinungs austausch und c) als kollaborativer Lernort verstanden. Dabei sind wesentliche Elemente für die Lehre – insbesondere für gute Lehre – die Erreichbarkeit und Hilfsbereitschaft der Lehrenden, nachvollziehbare Beurteilung, Art und Nutzen der Lernmaterialien und Inhalte sowie ein respektvoller Umgang mit den Studierenden (Ulrich, 2016). Diese Merkmale sind sowohl für die Präsenzlehre als auch für die Onlinelehre von großer Relevanz.

Um die Begriffe Interaktion, soziale Interaktion und soziale Präsenz voneinander abzugrenzen und besser verorten zu können, sollen diese zunächst näher betrachtet werden. So meint die Interaktion die unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden mit den Lerninhalten, zwischen Lernenden und zwischen Lehrenden und Lernenden (Moore, 1989; Reinmann-Rothmeier, 2003; Cammann et al., 2020). Bereits 1989 verweist Moore in diesen Zusammenhang auf die Lernenden-Inhalt-Interaktion, Lernenden-Lehrenden-Interaktion, Lernenden-Lernenden-Interaktion. Die Interaktion ist hier losgelöst von einer konkreten Aufgabenstellung, beinhaltet aber die Auseinandersetzung mit den konkreten Lerninhalten. Betrachtet man die Einsatzmöglichkeiten von E-Learning in der Hochschule, so zeigt sich, dass den Studierenden meist lediglich Lerninhalte zur Verfügung gestellt werden und eben genau die interaktiven und kollaborativen Lernformen zu kurz kommen (Cammann et al., 2020; Persike & Friedrich, 2016). Neben diesem sogenannten E-Learning by distributing wird aber insbesondere dem E-learning by interacting und E-Learning by collaboration ein großes Potenzial zugeschrieben (Reinmann-Rothmeier, 2003; Cammann et al., 2020). Denn durch die Hinzunahme von digitalen Medien wie Diskussionsforen, Wikis, Blogs, interaktiven Whiteboards und Audience-Response-Systemen ergibt sich eine Vielzahl an Möglichkeiten zur sozialen Interaktion und Kollaboration.

Wogegen die soziale Interaktion beinhaltet, dass sich Personen face-to-face wahrnehmen, sich in ihrem Handeln aneinander orientieren und sich durch ihre Reaktionen kontinuierlich aufeinander beziehen. „Interaktionen werden in Gang gehalten, indem die Individuen einander beobachten und sich unbewusst in die Rolle des anderen hineinversetzen, ihr Verhalten wechselseitig interpretieren und aus diesen Interpretationen jeweils Schlüsse zur Organisation ihres nächsten Verhaltens ziehen“ (Abels, 2020, S. V). Außerdem bezeichnet die soziale Interaktion nicht nur die sprachliche Kommunikation, auch die Körperhaltung, der Tonfall und die Mimik und Gestik spielen eine wichtige Rolle (Stangl, 2022; Schindler et al., 2019). Genau jene nonverbalen Hinweisreize fehlen jedoch bei der Onlinelehre, insbesondere dann, wenn es zu keiner Interaktion kommt und lediglich Inhalte vermittelt werden.

Durch entsprechende Instruktionen, Interaktionen und aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf der individuellen Ebene und durch Kommunikation und kollaborative Auseinandersetzung mit Lerninhalten werden die Konstruktion von Wissen und die Konventionalisierung von Wissen gefördert (Schulmeister, 2004). Hierbei spielt die Lernenden-Lernenden-Interaktion eine wichtige Rolle. Um diese Prozesse zu unterstützen sind Paar- und Gruppenarbeiten wichtig. Die soziale Interaktion, welche durch Kommunikation und Kollaboration gewährleistet wird, unterstützt zudem die notwendigen Diskussions- und Reflexionsprozesse im Lernprozess. Feedback, Beantwortung von Fragen und Hilfestellung sind wichtige Bestandteile der Lernenden-Lehrenden-Interaktion. Lernförderliche soziale Aktivitäten sind das „gegenseitige Erklären, sich gegenseitig zum Denken anregende Fragen stellen, die Inhalte gemeinsam elaborieren, kognitive Konflikte auflösen, argumentieren und Strategien kognitiv modellieren“ (Kind, 2007, zitiert nach Wecker & Fischer, 2014, S. 281).

Bei all den genannten Interaktionsformen ist jedoch das Herstellen von sozialer Präsenz eine wesentliche Herausforderung in virtuellen Lernumgebungen. Während in Präsenzphasen durch die Hinzunahme von non- und paraverbalen Hinweisreizen spontan reagiert werden kann und somit flexibel Anpassungen seitens der Lehrenden vorgenommen werden können, um passend auf die

Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, wie z. B. in Form von Pausen oder die Beantwortung von Fragen, reduziert sich im virtuellen Raum die soziale Präsenz meist auf Profilbilder in Videokonferenzen.

Basierend auf Short, Williams und Christie (1976) ist die soziale Präsenz „the degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships...“ (S. 65). Dabei wird vor allem die Wahrnehmung einer anderen Person, die Ko-Präsenz im physischen Raum, für die soziale Interaktion vorausgesetzt. Ergänzend führt Houben (2018) aus, dass es „in sozialen Interaktionen schlussendlich einer situativ garantierten Aufeinanderbezogenheit, also einer *Ko-Referenz* bedarf“ (S. 14). Diese Ko-Referenz spielt bei mediatisierten Kommunikationsformen eine wichtige Rolle, da meist die wahrgenommene Ko-Präsenz einer anderen Person lediglich durch synchrone Kommunikationsmedien ermöglicht wird. Im Sinne der Media Richness Theory wird dies vor allem dann erreicht, umso „reichhaltiger“ ein Medium ist, wenn also neben verbalen auch paraverbale und nonverbale Kommunikationssignale übermittelt werden (Daft & Lengel, 1986). Jedoch zeigen Studien, dass die simple Annahme, umso reichhaltiger, umso besser, nicht haltbar ist (z. B. Dennis & Kinney, 1998; Suh, 1999). Soziale Interaktion ist demnach mehr als nur die Ko-Präsenz und die Hinzunahme eines reichhaltigen Mediums. Sie ist das Aufeinanderbezugnehmen, die Kommunikation und Interaktion, eben die Ko-Referenz.

Die soziale Präsenz in Onlineumgebungen wird somit vor allem durch die Art der Interaktion und weniger durch die Medienbeschaffenheit hergestellt (Gunawardena, 1995). Diese hat zudem in virtuellen Lernumgebungen einen positiven Einfluss auf die akademische Leistung, wobei diese insbesondere durch die Herstellung der Lehrendenpräsenz moderiert wird (Joksimović et al., 2015). Die sogenannte *teaching presence* ist „design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes“ (Anderson et al., 2001, S. 5).

Zudem ist gemäß Goffman (2004) soziale Interaktion auch Selbstdarstellung und Inszenierung. Neben den kommunikativen Aspekten im sozialen Austausch und kollaborativen Meinungs-austausch geht es somit auch im Sinne Goffmans um Selbstbehauptung. Somit werden insbesondere beim kollaborativen Lernen Kommunikation zwischen Lernenden, zwischen Lehrenden und Lernenden (inklusive Feedbackgesprächen) sowie die Selbst- und soziale Kompetenz gestärkt. Dabei spielen Design und Organisation, Förderung des Diskurses und direkte Instruktionen eine wichtige Rolle (Anderson et al., 2001). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten im Sinne des Aufeinanderbezugnehmens, also der Ko-Referenz, notwendig sind, um vermehrt soziale Präsenz herzustellen. Einen besonderen Stellenwert nehmen hierbei die Überbrückung und Kompensation der fehlenden nonverbalen Hinweisreize ein.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Erfahrungen die Lehrenden bzgl. sozialer Präsenz und Interaktion bei der Onlinelehre gemacht haben und inwieweit sie die soziale Interaktion hergestellt und gefördert haben.

### 3 Empirisches Vorgehen und Datengrundlage

Zur Erfassung der Herausforderungen und der damit in Verbindung stehenden Erfolgsfaktoren von Onlinelehre wurde ein explorativer Zugang auf Basis qualitativer Interviews gewählt. Entwickelt wurde hierfür ein teilstandardisierter Leitfaden, welcher neben den Herausforderungen und Erfolgsfaktoren in der Planung und Umsetzung von Onlinelehre auch deren Potenzial erfragen ließ.

Befragt wurden 16 von insgesamt 255<sup>2</sup> hauptberuflich Lehrenden der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ). Die FH OÖ setzt sich aus vier Fakultäten zusammen, Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien (Campus Hagenberg), Fakultät für Medizintechnik und Angewandte

2 Die Anzahl ergibt sich aus der Summe der Professor:innen und Assistenzprofessor:innen der vier Standorte – siehe: [https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user\\_upload/fhooe/ueber-uns/jahresberichte/FH\\_O%C3%96\\_Jahresbericht\\_2021.pdf](https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/ueber-uns/jahresberichte/FH_O%C3%96_Jahresbericht_2021.pdf).

Sozialwissenschaften (Campus Linz), Fakultät für Wirtschaft und Management (Campus Steyr) und Fakultät für Technik und Angewandte Naturwissenschaften (Campus Wels). Pro Fakultät wurden vier hauptberuflich Lehrende interviewt. Dabei wurde sichergestellt, dass die Lehrenden in unterschiedlichsten Studiengängen mit einem breiten Spektrum inhaltlicher Schwerpunktsetzungen (z. B. Technik, Wirtschaft Management, Medien und Kommunikation sowie Soziales) unterrichten. Im Zuge der Auswahl der Befragten wurde darauf geachtet, auch innerhalb eines Campus ein möglichst heterogenes Sample zu generieren. Dieses lässt sich anhand folgender Merkmale grob charakterisieren: 12 Frauen und 4 Männer im Alter zwischen 27 und 62 Jahren (Lehrerfahrung: zwischen 10 und 30 Jahren).

Die Interviews führten Studierende der FH OÖ im Zuge eines Lehrforschungsprojekts im Zeitraum von 6. bis 15. April durch. Aufgrund der Covid-19-Situation wurden Onlineinterviews (mittels Zoom und MS-Teams) durchgeführt und aufgezeichnet. Ein Interview dauerte durchschnittlich zwischen 30 und 80 Minuten. Es wurden für sämtliche Interviews Volltranskripte als Analysegrundlage erstellt. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Hierfür wurden in einem ersten Schritt theoriegeleitet (deduktiv), die – für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten – Dimensionen bestimmt. In einem zweiten Schritt wurden diese Strukturierungsdimensionen mithilfe des Interviewmaterials (induktiv) in einzelne Kategorien unterteilt. Auf diese Weise wurde ein System von Codes (Dimensionen) und Subcodes (Kategorien) entwickelt, welchem schrittweise, mithilfe von „MAXQDA“, die einzelnen Interviewpassagen der Transkripte zugeordnet werden konnten. Dieses computergestützte Vorgehen erlaubte die zielgerichtete Formulierung von Kernaussagen (je Dimension) sowie Auswahl der als Beleg fungierenden Zitate (der zugeordneten Interviewpassagen).

## 4 Ergebnisse

Die Hochschullehre während des Höhepunkts der ersten Welle der Covid-19-Pandemie war durch drei miteinander verwobene Umstände gekennzeichnet, welche einen wesentlichen Einfluss auf die Onlinelehre hatten. Der allumfassende Umstieg von Präsenz- auf Onlinelehre erfolgte „über Nacht“. Entsprechend brachte dieser zeitliche Faktor einen gewissen Druck für die Umstellung mit sich. Dieser erste Schritt der „überraschenden“ – durch den Lockdown erzwungenen – Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre war vor allem geprägt von der (fehlenden) Übertragbarkeit der bislang eingesetzten didaktischen Konzepte und folglich deren erzwungenen „Ad-hoc“-Anpassung. Aufgrund der Umstellung der Lehrveranstaltungen in ein Onlinesetting und der damit verbundenen Adaptierung der didaktischen Konzepte war es nötig, sich rasch Kompetenzen im Bereich digitaler Lernmedien anzueignen. Deren Umsetzung ging verständlicherweise mit Unsicherheiten aufgrund fehlender Praxiserfahrungen (z. B. MS-Teams) einher.

### 4.1 Onlinelehre ist unzureichend für physische ko-präsente Interaktionen

Als herausfordernd wurde die mangelnde informelle Interaktion zwischen Lehrenden-Lernenden und die damit verbundene erhöhte Anonymität wahrgenommen. Außerdem fehlen nonverbale Hinweisreize als Feedbackkanal und die ungewohnte Onlinesituation bedingt eine schwierigere Aktivierung von Studierenden.

Mit dem Umstieg auf die Onlinelehre wird der persönliche Kontakt – auch zwischen Lehrenden und Studierenden – auf ein Minimum reduziert. Dies resultiert in einer (von Lehrenden) nicht gewollten (scheinbaren) Anonymität seitens der Studierenden. Der Vorteil des – für an der FH OÖ typischen – Unterrichtens kleiner Gruppen (im Vergleich zu universitären Grundlagenvorlesungen mit hunderten Studierenden), wie z. B. „das soziale Gefüge“ oder „aktuelle Themen der Gruppe“ kennenzulernen und in der Lehre berücksichtigen zu können, erlischt mit diesem Umstieg. Befindlichkeiten zu thematisieren, auf mögliche Schwierigkeiten eingehen zu können oder auch ein Austausch privater Natur fällt somit weg. Dies zeigt sich u. a. darin, dass es den Lehrenden zunehmend

schwerfiel, die Bedürfnisse der Studierenden einzuschätzen – nicht zuletzt, weil durch die fehlende Präsenz das Wohlbefinden der Studierenden nicht an Gestik und Mimik „ablesbar“ ist.

„Wenn ich in den Hörsaal reingehe, dann komme ich ein paar Minuten früher, dann erlebe ich wie Leute sich verhalten, dann bekomme ich mit, was die aktuellen Themen sind. Das fällt weg [...]. Zu erkennen, was gerade das Thema ist, wie es ihnen geht, wo sie Schwierigkeiten haben, und da spielen natürlich private Dinge auch rein, da spielen Rahmenbedingungen rein.“ (Interview\_12)

Durch diese fehlenden nonverbalen Hinweisreize im Onlinesetting, geht auch das „unmittelbare Feedback“ verloren – z. B. die Möglichkeit, durch den Blickkontakt feststellen zu können, ob es Verständnisschwierigkeiten gibt, das Tempo der Wissensvermittlung passend ist, die Studierenden noch folgen können oder auch ob eine Pause vorteilhaft wäre. All dies muss oftmals auch mühsam und mit erhöhtem Zeitaufwand erfragt werden. Verständlicherweise werden die Studierenden gebeten (sofern keine Verpflichtung existiert), die Kameras während den Übungen und auch während der Vorlesungen einzuschalten. Allerdings ist diese Form der Präsenz nicht vergleichbar mit jener in einem Seminarraum oder Hörsaal.

„[...] es ist schwer zu sagen. Ist die Gruppe anwesend oder nur eingeloggt, [...] hören sie zu, verstehen diese mich, ist es interessant oder sind sie eh schon geistig abwesend.“ (Interview\_1)

Natürlich könnten Studierende verbal auf Herausforderungen im Onlinesetting aufmerksam machen – z. B., wenn Inhalte nicht verstanden werden, das Tempo des Vortrages die Nachvollziehbarkeit hemmt. Allerdings hemmt die Onlinelehre die verbale Kommunikation, nicht zuletzt, weil Onlinelehre eine neue Form der Distanz ermöglicht (z. B. Möglichkeiten, sich durch das Abschalten der Kameras zurückzuziehen).

Der Umstieg von Präsenz- auf Onlinelehre mündete in studentischer Passivität und folglich in Schwierigkeiten, Studierende zu aktivieren. So wurde beobachtet, dass ein Großteil der Studierenden von sich aus weniger aktiv „mitarbeitet“. Die scheinbar anonyme Lehre hemmt spontane Reaktionen ebenso wie Interaktionen. Insbesondere die fehlende Interaktion mit den Studierenden wurde als Problemstellung wahrgenommen – nicht zuletzt, weil fehlende Beteiligung einer fehlenden Aufmerksamkeit gleichgesetzt wird. Diese fehlende Selbstbeteiligung (und befürchtete fehlende Aufmerksamkeit) mündete in der Herausforderung „der Aktivierung der Studierenden“, welche mangels Möglichkeiten, wie z. B. aufgrund des „Nicht-zwingen-Könnens“ oder auch fehlender Ideen, zur Resignation führen kann.

„also die Mehrheit der Studierenden ist online weniger aktiv als in der Präsenzvariante [...]. Ich hör von zu vielen Seiten, dass der Onlineunterricht zu einer kompletten Einbahnstraße wird. Das stimmt natürlich, wenn die Leute einfach nur ins Kastl reinsprechen und keine Interaktion ist. Also man hört das von vielen Seiten. Ich kann es natürlich bestätigen, dass die Gefahr besteht.“ (Interview\_9)

Dies bedeutet, dass interaktive Onlinelehre „neue/andere“ Anreize als didaktisches Mittel voraussetzt. Die Anwendung dieser „neuen/anderen“ Mittel ist „auszuprobieren“ und entsprechend den studentischen Bedürfnissen anzupassen. Beispiele hierfür sind niedrighschwellige Reaktionsmöglichkeiten seitens der Studierenden – z. B. Abstimmungen per Emoji.

„Aber manchmal, wenn ich eine Frage stelle oder wenn ich frage, ob wir jetzt weitermachen können, da bitte ich die Studenten immer ein Emoji, das ich in den Chat poste, zu liken, wenn sie bereit sind weiterzumachen und ich habe im vorherigen Semester die Rückmeldung bekommen, dass ich zu lange gewartet habe und dass manche vergessen haben, das Emoji zu liken und dass dadurch Zeit vergeudet wurde. Jetzt habe ich es so gemacht, dass ich, wenn die Hälfte der Gruppe das Emoji gelikt hat, dann habe ich weitergemacht, habe nochmal nachgefragt und wenn niemand "nein" gesagt hat oder wenn ein oder zwei Personen "ja" gesagt haben, dann habe ich weitergemacht. Dann habe ich die Studierenden per E-Mail um Feedback gebeten und sie haben gesagt, dass ich viel zu schnell weitermache. Ich denke es ist schwierig das einzuschätzen“ (Interview\_13)

Ein solch niedrigschwelliger Zugang ermöglicht eine Aktivierung von Studierenden ohne Nutzung einer Kamera. Folglich bleibt die Privatsphäre gewahrt, es wird eine gewisse Distanz geschaffen, wodurch Hemmnisse aufgrund des „Sich-beobachtet-Fühlens“ wegfallen.

## 4.2 Erfolgsfaktoren zur Herstellung von sozialer Präsenz und Interaktion

Die Lehrenden wurden nach Erfolgsfaktoren für eine – aus ihrer Sicht – gute Onlinelehre gefragt. Dabei zeigte sich, dass gelungene Substitute der vormaligen Präsenzlehre sich nun in der Onlinelehre vor allem durch mediendidaktisch orientierte Aufbereitung der Lehrinhalte, Lehrenden-Lernenden-Interaktionen, Lernenden-Lernenden-Interaktionen, das Herstellen von sozialer Präsenz durch visuelle Präsenz, bewusstes Einplanen von informeller Kommunikation, verstärkte schriftliche Kommunikation, regelmäßige Feedbacks sowie neue Verhaltens- und Kommunikationsregeln auszeichnen.

Bei genauerer Betrachtung dürften diese gelungenen Faktoren weniger ausschließlich für die Onlinelehre gelten als vielmehr für gute Lehre allgemein (vgl. u. a. dazu Ulrich, 2016).

Generell erachten die Lehrenden es als wichtig, die Lerninhalte mediendidaktisch orientiert aufzubereiten. Demnach zeichnet sich eine gelungene Onlinelehrveranstaltung dadurch aus, dass die Lehrinhalte, also der „Stoff“, nachvollziehbar und möglichst multimedial aufbereitet werden, um diese nicht ausschließlich dem Selbststudium zu überlassen bzw. dieses überhaupt erst sinnvoll zu ermöglichen. Die Lehrinhalte werden in „gut verdaulichen Häppchen“ zur Verfügung gestellt und bieten damit eine einfache und unmittelbare Orientierung für ein regelmäßiges Studium. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass eine gewisse Planungssicherheit bei der Transparenz und Verbindlichkeit wichtige Kriterien sind. Durch die verstärkte Verwendung von Lernplattformen wie u. a. Moodle scheint die Lehre organisierter und strukturierter zu sein, insbesondere hinsichtlich der Leistungsanforderungen und ihrer Terminisierung. Lehrinhalte sowie Prüfungsmodi werden mit den Studierenden frühzeitig abgestimmt und es gibt seitens der Lehrenden die Bereitschaft, auf deren Bedürfnisse einzugehen und flexible Lösungen zu finden. Verstärkt werden auch virtuelle Sprechstunden und Sondertermine zur Besprechung des Prüfungstoffes angeboten.

„Was ich auch angefangen habe ist, dass ich fast in jeder Lehrveranstaltung explizit Termine für Besprechung des Prüfungstoffes, Nachfragen ausgemacht habe.“ (Interview\_1)

Durch das Bereitstellen von (schriftlichen) Syllabi und nicht nur mündlicher Vermittlung der Ziele, Lehrinhalte und Anforderungen in den Präsenzlehrveranstaltungen wird einerseits mehr Transparenz, andererseits aber auch mehr Verbindlichkeit zwischen Lehrenden und Studierenden geschaffen. Dies trägt wiederum zum Gelingen der Onlinelehrveranstaltungen bei.

Geplante und bewusst eingebaute Lehrenden-Lernenden-Interaktionen sind ein weiterer wichtiger Faktor für eine gelungene Lehrveranstaltung im Onlineformat. Padlet, Etherpad usw. lockern den Unterricht nicht nur auf, sondern können auch gleich für eine Wiederholung der Lehr-Lern-Inhalte und/oder Diskussionen eingesetzt werden. Diese eingesetzten Interaktionen werden dabei nicht nur in Großgruppen, sondern auch immer wieder in Kleingruppen eingesetzt, auch wenn es bei letzteren nicht ganz so häufig vorkommt.

„Ich versuche wie gesagt regelmäßige interaktive Elemente einzubringen. Im Wesentlichen brauche ich das bei Kleingruppen nicht, weil die meist ein sehr gutes Gesprächsklima haben. Wichtig ist es eher bei Großgruppen. Da streue ich immer wieder mal eine Frage ein zum Diskutieren. Aber da reagieren die Studenten massiv unterschiedlich. Es gibt Gruppen, die reden so und so. Und andere Gruppen da kann man machen was man will und es kommt nichts.“ (Interview\_1)

Um die Studierenden aktiv in die Lehrveranstaltung zu integrieren, wird zudem des Öfteren die Methode des Fragenstellens angewandt. Hierbei sind sich die Lehrenden jedoch nicht gänzlich einig, ob pauschal alle Studierenden oder bestimmte Personen namentlich angesprochen werden sollen. Mithilfe von Tools, wie z. B. Microsoft Forms oder bestimmte Chatfunktionen, wird zusätz-

lich versucht, das Setting der Onlinelehrveranstaltung aufzulockern und die Studierenden zur Interaktion zu bringen. Kurze Abfragen bzw. Abstimmungen während der Lehrveranstaltung dienen hierbei nicht nur als Diskussionsanstoß für die Studierenden, sondern auch dazu, um die Beteiligung der Studierenden abzufragen bzw. Feedback zur Gestaltung der Lehrveranstaltung zu erhalten.

„Bewusst die Leute ansprechen. Wer angesprochen wird, soll die Kamera einschalten. Damit wieder mehr Leben reinkommt. Auch versuchen eine kleine Diskussionsrunde einzubauen. Das heißt, dass man auch mit anderen versucht, die Interaktion zu erhöhen. Und nicht einfach dahinfließen zu lassen, nach dem Motto, ich habe jetzt 3 Stunden Vorlesung und da rede ich einfach. Dann kann ich es gleich lassen.“ (Interview\_5)

Um speziell die Motivation der Studierenden während der Onlinelehrveranstaltungen zu steigern und die Studierenden zwischendurch zu aktivieren, wird besonders bei der Gestaltung der Lehrveranstaltung darauf geachtet, dass ein Mix aus vielen interaktiven und didaktischen Elementen, Zwischenfragen, Kleingruppenarbeiten, direkten Ansprachen und ausreichend Pausen eingesetzt wird. Um die Lernenden-Lernenden-Interaktion zu fördern, ergreifen die Lehrenden sowohl Maßnahmen innerhalb als auch außerhalb der Lehrveranstaltung. So setzen die Befragten auf Kleingruppenarbeiten und Breakout-Räume innerhalb der Lehrveranstaltung, in denen verschiedene kleinere bis größere Aufgaben erledigt werden sollen. Dies sorgt für eine lockerere Stimmung und führt zu einer erhöhten Teilnahme der Studierenden.

„Und ich mache aber meistens, auch wenn es eine Vorlesung ist, trotzdem nach einer bestimmten Zeit Gruppenübungen mit Breakout-Räumen und so weiter, die ich im Präsenzunterricht gar nicht so stark einbauen würde.“ (Interview\_3)

Als ein weiterer Erfolgsfaktor für gelingende Onlinelehre wurden in den Gesprächen – in Form von Wünschen – die visuelle Präsenz der Studierenden (laufende Kamera) genannt: „Ich wünsche mir, dass alle die Kamera einschalten“ (Interview\_1). Dies würde die Interaktion zwischen den Studierenden und Lehrenden verbessern und auch erleichtern, denn die Lehrenden können dadurch besser auf die Studierenden reagieren und sehen die bekanntlich fraglichen Gesichter, wenn etwas unklar ist, so wie es auch in einem Hörsaal bzw. Seminarraum der Fall ist. Dadurch sollte zumindest vermehrt soziale Präsenz hergestellt werden.

Um den fehlenden Aspekt der informellen Kommunikation zu begegnen, greifen einige der Befragten auch auf gemeinsames virtuelles Kaffeetrinken, Gespräche in den Pausen oder speziell veranstaltete pädagogische Koordinationsstunden zurück. Jedoch betonen sie auch, dass es um einiges schwieriger ist, Studierende im Onlineunterricht zu erreichen als im Präsenzunterricht.

Die Lehrenden achten auf eine verstärkte schriftliche Kommunikation (Syllabus, E-Mail, ...) zwischen ihnen und den Studierenden. Auch wenn dies zu einer noch stärkeren Flut an Nachrichten (z. B. über E-Mail, Onlineforum, ...) beiträgt, haben die befragten Lehrenden das Gefühl, dass dadurch eine präzise, zuverlässige und verständliche Kommunikation entsteht. Studierende wie auch Lehrende sind erreichbar, aber noch wichtiger ist – zumindest in der beforschten Ausnahmesituation –, dass der Kontakt durch regelmäßige Kommunikationsereignisse gehalten wird.

Zur geregelten Kommunikationskultur – und somit zum Gelingen der Onlinelehre – zählen auch die Qualität und Häufigkeit des Feedbacks der Lehrenden an die Studierenden – also eine konstruktive Feedbackkultur ist von hoher Bedeutung. So setzen Lehrende gezielte Maßnahmen wie die Einplanung von Zeitslots für Feedbackgespräche ein.

„Ich habe teilweise auch sowas wie Feedback-Gespräche mit Kleingruppen eingeführt. So eine Art von Sprechstunde. Das es sonst nicht so gegeben hat da die Übungen im Hörsaal also, wenn die Übungen gemacht worden sind, bin ich meine Runde gegangen und es hat Diskussionen gegeben und jetzt habe einfach dazwischen so Termine eingeplant. Also im Prinzip geht es in die Richtung zu überlegen wie kann man vielleicht diesen Austausch der Studierenden bewusster einplanen in die Lehre. Ich meine da ist noch Luft nach oben.“ (Interview\_1)

Neu im Onlineformat war das Erstellen von Verhaltensregeln, eine Art „Code of Conduct“. Das Erstellen und gemeinsame Besprechen von Spielregeln wurden von den Lehrenden in den Onlineformaten (wieder) bewusster und mehr verwendet als in den Präsenzlehrveranstaltungen. Neben den bewusst vereinbarten Verhaltensregeln wie Kamera einschalten ergaben sich auch mehr Fragen zu Wohlbefinden und Stimmungslage. Im Onlinesetting werden z. B. am Beginn der Lehrveranstaltung viel öfter Fragen informeller Art gestellt – etwa „Wie geht es euch denn heute?“ (Interview\_7).

„Es werden die Spielregeln sozusagen für diesen Umgang in Teams miteinander vereinbart.“ (Interview\_3)

„[...] doch immer wieder in einer sehr wertschätzenden Art und Weise mit Studierenden umzugehen und umgekehrt.“ (Interview\_2)

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die mit der Covidpandemie einhergegangene, rasante und unumgängliche Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre hat Lehrende den Fernunterricht als komplexe und facettenreiche Herausforderung erleben lassen. Die Herausforderungen entstanden vor allem durch die (teilweisende) fehlende Übertragbarkeit bewährter didaktischer Konzepte, während fehlende „digitale“ Kompetenzen zwar mit Unsicherheiten einhergingen, aber vergleichsweise schnell, jedenfalls zweckmäßig, aufgebaut werden konnten. Unbestritten und auch erwartbar zeigt sich, dass Präsenzlehre nicht eins zu eins in einen Onlinemodus übertragbar sein kann, dennoch schwingt in den Erfahrungsberichten der interviewten Hochschullehrenden eine gewisse „Perplexität“ mit. Fehlende Möglichkeiten, online zu interagieren, die auf fehlende soziale Präsenz und Interaktion zurückgehen, stellen dabei eine zentrale Herausforderung für gute Onlinelehre dar.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die allgemeinen Qualitätsmerkmale für eine „gute“ Lehre ebenso für Onlinelehre gelten, aber insbesondere für Onlinelehre eine große Herausforderung darstellen. Die Erfolgsfaktoren für gute und kompetenzorientierte Lehre zeigen die Relevanz von sozialer Interaktion, Kommunikation und Kollaboration auf.

Vorteile des Unterrichtens in kleinen Gruppen – der persönliche Umgang – verlieren sich in der (scheinbaren) Anonymität des Netzes. Der Onlinemodus verdeutlicht, dass i) Lehre ohne „unmittelbares Feedback“ (z. B. Gestik oder Mimik) eine Ad-hoc-Adaptierung des Unterrichts entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden beinahe unmöglich macht, da Automatismen aufgrund nonverbaler Reize vor Ort im virtuellen Kontext fehlen; ii) studentische Passivität durch die (scheinbare) Anonymität forciert wird und, um dem entgegenzuwirken, iii) kreative didaktische Lösungen gefragt sind, die ausprobiert werden müssen.

E-Learning by distributing, also die digitale Zurverfügungstellung von Lernunterlagen, reicht für einen zufriedenstellenden Onlineunterricht nicht aus (Prietl & Rami, 2021).

In der Konzeption von Onlinelehrveranstaltungen gilt es aber zu berücksichtigen, dass Onlinelehre Grenzen im digitalen Miteinander bedingt. Es gibt zwar die Technik, die uns (Lehrende und Studierende) verbindet und einen (sozialen) Austausch ermöglicht, dieser wird aber nicht als sozial erlebt. So werden zwar verschiedene Tools eingesetzt, um die fehlende direkte Interaktion zu kompensieren (wie Emojis). Auch auf Fragestunden und Diskussionen wird geachtet. Jedoch scheint es so, dass die Interaktionen vor allem aufgabenorientiert sind und weniger sozio-emotional orientiert. In den Präsenzlehrveranstaltungen wird unter Hinzunahme des nonverbalen Kommunikationskanals und der spontanen Reaktionsmöglichkeiten eben nicht nur die inhaltlich-sachliche Ebene adressiert, sondern auch die emotionale. In diesem Fall sei nun wieder auf die Ko-Präsenz verwiesen, welche das Aufeinanderbezugnehmen in der sozialen Interaktion in den Mittelpunkt stellt. Dies ist auch ein wichtiger Faktor im Aufbau einer Lehrenden-Studierenden-Beziehung, welcher jedoch im Onlinekontext erschwert bzw. bei abgeschalteter Kamera nicht möglich ist. Demnach braucht es neben bereits etablierten didaktischen Konzepten der Präsenzlehre angepasste Lehr-Lern-Formate

und mediendidaktische Konzepte für die Onlinelehre, welche noch detailliert und fundiert entwickelt und ausgebaut werden müssen. Hierfür können die in den Interviews thematisierten Erfolgsfaktoren durchaus einen Anfang bieten. So werden Paar- und Gruppenarbeiten mittels Breakout-Rooms in Videokonferenztools umgesetzt, Zeit für informelle Kommunikation wird bewusst eingeplant, die schriftliche Kommunikation verstärkt, regelmäßige Feedbackschleifen werden berücksichtigt.

Hervorzuheben ist auf jeden Fall die Bereitschaft der Lehrenden, sich mit didaktischen Aspekten auseinanderzusetzen. Denn wie die Ergebnisse zeigen, wird durch die Onlinelehre verstärkt über didaktische Konzepte, Aufbereitung von Lehrinhalten, Ablauf der Lehrveranstaltung, Interaktionen und Übungen nachgedacht. Zudem werden verstärkt auch virtuelle Sprechstunden und Sondertermine zur Besprechung des Prüfungsstoffes angeboten. Die erzwungene Onlinelehre hat somit zu einem Didaktik-Boost geführt. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass die (interviewten) Lehrenden über Interaktionsmöglichkeiten im virtuellen Lehr-Lern-Raum sowie über Aspekte guter Lehre nachgedacht haben und diese auch versucht haben umzusetzen. Wobei hier kritisch angemerkt werden sollte, dass sich wahrscheinlich vor allem Lehrende für das Interview gemeldet haben, die besonders motiviert und interessiert an einer gelungenen Umsetzung der Onlinelehre waren.

So hat sich gezeigt, dass Lerninhalte in kleinere Teile heruntergebrochen werden sollten und regelmäßig Pausen einzulegen sind. Dies half vor allem dabei, die Aufmerksamkeitsspanne der Studierenden nicht zu überstrapazieren. Außerdem wurden für die Onlinelehre Verhaltens- und Kommunikationsregeln vereinbart.

Die Erfahrungen der befragten Lehrenden zeigen auch die Notwendigkeit von Interaktionen und kollaborativem Arbeiten im Zuge der Onlinelehre auf. Interaktionen gewährleisten einen dynamischen und abwechslungsreichen Onlineunterricht. Daher gilt es, bewusst zwischen Inputphasen und interaktiven Sequenzen zu wechseln. Damit ein interaktiv gestalteter Onlineunterricht als qualitativ hochwertig erlebt wird, können Maßnahmen zur Interaktionsförderung ergriffen werden. Eine einfach umzusetzende Grundlage stellt dabei der vermehrte Einsatz der Videübertragung dar. Dabei sollten auch Studierende gebeten werden, die Kamera einzuschalten. Dies fördere die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden und Sorge für einen weniger passiven Unterricht. Es wirke sich außerdem positiv auf die Aufmerksamkeit und Mitarbeit der Studierenden aus, wenn diese aktiv mittels Namensnennung in den Unterricht miteinbezogen werden. Meist zeigt sich jedoch genau diese Art der Aktivierung als schwierig. Womöglich ist das Einschalten der Kamera für die Studierenden zu sehr ein Eindringen in die persönliche Privatsphäre. Zukünftige Studien könnten vermehrt auf diesen Aspekt eingehen, um die Gründe für die Passivität und die Möglichkeiten der Aktivierung aufzuzeigen. Denn insbesondere der nonverbale Kommunikationskanal hilft Lehrenden, spontan und situativ auf die Gegebenheit des Unterrichtsgeschehens einzugehen. Diese Flexibilität und Adaptivität gehen beim Fehlen der nonverbalen Hinweisreize verloren.

Wichtig ist, dass Studierende selbst eine gewisse Eigenmotivation und Selbstbeteiligung mitbringen müssen, damit die Förderung der Motivation von Lehrenden oder die Onlinelehre als Ganzes überhaupt funktionieren kann. Es wird mit den Möglichkeiten, die sich in der Onlinelehre ergeben, wie z. B. Abstimmung mittels Emoji statt Aufzeigen, versucht, die fehlende Beteiligung der Studierenden und Schwierigkeiten der Aktivierung zu kompensieren.

Onlinelehre erfordert ein neues Miteinander, denn das Herstellen von sozialer Präsenz durch die Ko-Referenz ist anders als die physische Präsenz. Es kommt zur Kompensation der nonverbalen Reaktionen durch digitale Reaktionen. So wie Emojis und Emoticons in der digitalen Kommunikation zur Darstellung von Emotionen verwendet werden, werden diese nun auch in der digitalen Lehre als Hinweisgeber für die Lehrenden-Lernenden-Interaktion angewendet. Die verschiedenen Aktivierungsmöglichkeiten können auf unterschiedlicher Ebene sein, niedrigschwellig durch Abstimmungen im Chat, durch die Verwendung von Emoticons, durch Fragenstellen bis hin zu intensiveren Interaktionen und Kommunikation mittels Peerfeedbackrunden in Breakout-Rooms und intensiven Gruppenarbeiten.

Um die sozialen und informellen Interaktionen zwischen den Studierenden und Lehrenden zu fördern, wären regelmäßig abgehaltene Sprechstunden eine Möglichkeit, sich Feedback von den Studierenden einzuholen und auf dieses auch einzugehen, um Onlinelehrveranstaltungen bestmöglich gestalten zu können.

Ein wesentlicher Vorteil der Onlinelehre ist das Aufzeichnen der Lehrveranstaltung. Somit können Studierende sich selbstständig die Inhalte aneignen, wiederholen und sich für beispielsweise Klausuren besser vorbereiten. Besonders für berufstätige Personen bieten asynchrone Lernmaterialien wie z. B. Videos, Skripte etc. eine große Hilfe. Diese sollten vermehrt bereitgestellt werden.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie zeigen somit ein Potenzial auf, das durch das Testen von neuen (digitalen) Möglichkeiten langfristig zur Verbesserung von Lehren und Lernen beitragen kann. Um die Vorteile von Onlinelehre zu nutzen und die Nachteile kompensieren zu können, sind die Unterrichtsinhalte durch Lehrende an das digitale Medium und somit für Onlinelehre anzupassen. Um dies zu bewerkstelligen, sind Lehrende angehalten – im Sinne von lifelong learning – ihre didaktischen Kompetenzen zu erweitern. Lehrende könnten dann auch mehr Kreativität und Abwechslung in der Umsetzung ihrer Inhalte im Zuge von Onlinelehre einsetzen. Hierfür entscheidend ist, den Lehrenden neue didaktische Methoden, welche zielgerichtet auf Onlinelehre abgestimmt sind, mittels Weiterbildung näherzubringen. Insbesondere die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Herstellung und Förderung der sogenannten Ko-Referenz scheinen durch die Onlinelehre an Stellenwert gewonnen zu haben. Die Profession der Hochschullehrenden sollte Offenheit gegenüber neuen Situationen vor allem im Bereich Onlinelehre sowie auch gegenüber verbundenen Programmen und Technologien implizieren. Nur so gelingt es uns, die vielfältigen Möglichkeiten des digitalen Raumes zu entdecken und auszunutzen.

## Literatur

- Abels, H. (2020). *Soziale Interaktion*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26429-1>
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Anderson, T., Liam, R., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 1–17.
- Cammann, F., Hansmeier, E., & Gottfried, K. (2020). Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre – zentrale Tendenzen des aktuellen E-Learning-Einsatzes im Hochschulsektor. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk, & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung: Mythen, Realitäten, Perspektiven* (S. 208–225). Waxmann.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management science*, 32(5), 554–571.
- Dennis, A. R., & Kinney, S. T. (1998). Testing media richness theory in the new media: The effects of cues, feedback, and task equivocality. *Information systems research*, 9(3), 256–274.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(86), 1–18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Gabriel, S., & Pecher, H. (2021). Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz-Lehre. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 206–228. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.17.X>.
- Goffman, E. (2004). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147–166.
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20–38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Houben, D. (2018). Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion. In M. Klemm, & R. Staples (Hrsg.), *Leib und Netz. Medienkulturen im digitalen Zeitalter* (S. 3–20), Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18863-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18863-4_1)

- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E., & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638–654.
- Karapanos, M., Pelz, R., Hawlitschek, P., & Wollersheim, H. W. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb: Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 1–24.
- Lowenthal, P. R. (2010). Social presence. In S. Dasgupta (Hrsg.), *Social computing: Concepts, methodologies, tools, and applications* (S. 129–136). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-984-7>
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.
- Pauschenwein, J., & Schinnerl-Beikircher, I. (2021). Online-Lehre – funktioniert ja! In U. Dittler, & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 159–177). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_11)
- Persike, M., & Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Hochschulforum Digitalisierung*, Nr. 17. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/lernen-digitale-medien-studierendenperspektive>
- Priehl, B., & Rami, U. (2021). Soziologie auf Distanz studieren. *Soziologie*, 50(3), 295–312.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Huber.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Schindler, A. K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M., & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–437). Springer.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn, & Meister D. M. (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, (S. 19–49). Waxmann.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
- Simons, J., Leverett, S., & Beaumont, K. (2020). Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1696183>
- Stangl, W. (2022). Stichwort: „soziale Interaktion – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/26707/soziale-interaktion> [08.02.2022]
- Suh, K. S. (1999). Impact of communication medium on task performance and satisfaction: an examination of media-richness theory. *Information & Management*, 35(5), 295–312.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Springer.
- Wecker, C., & Fischer, F. (2014). Lernen in Gruppen. In T. Seidel, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 277–296). Beltz.
- Wilde, M., Großmann, N., Dittrich, A.-K., Thomas, A., Müller, F., Eckes, A., Martinek, D., Carmignola, M., & Bieg, S. (o. J.). *Motivation in times of distance learning (MoDiLe)*. <https://ius.aau.at/de/modile> [07.11.2021]

## Autor:innen

Tanja Jadin. Fachhochschule Oberösterreich, Campus Hagenberg, Department Kommunikation, Wissen, Medien, Hagenberg, Österreich; E-Mail: [tanja.jadin@fh-hagenberg.at](mailto:tanja.jadin@fh-hagenberg.at)

Ursula Rami. Johannes Kepler Universität, Institut für Soziologie, Linz, Österreich; E-Mail: [ursula.rami@jku.at](mailto:ursula.rami@jku.at)

Daniela Wetzelhütter. Fachhochschule Oberösterreich, Campus Linz, Department Soziale Arbeit, Linz, Österreich; E-Mail: [daniela.wetzelhuetter@fh-linz.at](mailto:daniela.wetzelhuetter@fh-linz.at)



**Zitiervorschlag:** Jadin, T., Rami, U. & Wetzelhütter, D. (2022). Soziale Präsenz und Interaktion als Teilaspekte guter Onlinelehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2223W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# 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](http://wbv.de/die-hochschullehre)



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