

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (28)

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/HSL2228W

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



Atomisierung, Innovation und Organisation: Qualität der Lehre im ersten Digitalsemester

MORITZ TIMM, BRONWEN DEACON, MELISSA LAUFER, LEN OLE SCHÄFER & TIANA TSCHACHE

Zusammenfassung

Etablierte Qualitätssicherungen im Hochschulsektor wurden im Zuge der COVID-19-Pandemie temporär außer Kraft gesetzt, Fragmentierung und Improvisation traten an ihre Stelle. Die rapide Umstellung auf digitale Lehre bot die Chance der explorativen Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Lehrqualität. In diesem Beitrag werden sechs Einflussfaktoren auf die Qualität digitaler Lehre mithilfe einer qualitativen Fokusgruppenstudie bestehend aus Lehrenden an deutschen Hochschulen identifiziert und in der Diskussion werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Theorie der „Reflective Institution“ nach Biggs und das Konzept des „aligned teaching“ diskutiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kompetenzentwicklung, organisationale Unterstützung, Übertragbarkeiten unterschiedlicher Fächer, Evaluationen und Diskurskulturen Einfluss auf die Lehrqualität hatten. Für die Lehrenden boten sich Chancen für Innovationen und gleichzeitig stellten sie Risiken für die Qualität des Lehrbetriebs dar. Das Gefüge der Qualitätssicherung an Hochschulen geriet empfindlich unter Druck: Hochschulen müssen sich dringend Fragen nach ihrer digitalen Ausrichtung stellen.

Schlüsselwörter: Organisationale Entwicklung; Lehrqualität; COVID-19; Digitalisierung; Reflexion

The Atomization, Innovation and Organization of University Teaching: Influencing Factors

Abstract

In the wake of the Corona crisis, established quality assurance mechanisms in the higher education sector were temporarily suspended, leading to a period of fragmentation and improvisation. This study draws upon theoretical concepts from quality assurance: Biggs (2001) “reflective institution” and “aligned teaching” to frame its investigation. Through focus groups with university instructors, this paper identifies six factors that influence the quality of digital teaching: digital literacy among faculty, organizational support, transferability of subjects and teaching materials, assessment methods, and the discussion culture. For some university instructors, the rapid digital change presented opportunities for innovation and, at the same time, risks to the quality of teaching. Quality assurance at universities has recently come under severe pressure due to the rapid digital change: universities urgently need to pose questions on the quality of digital teaching.

Keywords: Organizational change; quality of teaching; COVID-19; digitization; reflexion

1 Einleitung

Ein so unerwarteter wie drängender Digitalisierungsschub, herbeigeführt durch das pandemische Geschehen seit Anfang 2020, hat die deutsche Hochschullandschaft einem Stresstest unterzogen. Sowohl auf organisationaler Ebene als auch auf der Ebene der individuellen Lehrenden mussten unter Hochdruck Lösungen für unterschiedliche Herausforderungen gefunden werden – oftmals ohne dass sie zuvor geplant oder erprobt wurden (Affouneh et al., 2020).

Die Aufrechterhaltung der deutschen Hochschullehre im Digitalen hatte starke Ähnlichkeiten mit dem Konzept des Emergency Remote Teachings (ERT). ERT wird in Krisensituationen angewandt, in denen Präsenzlehre nicht weiter möglich ist. Es wird so lange remote teaching angeboten, bis eine physische Rückkehr zur Bildungseinrichtung möglich ist. Eine Vergleichbarkeit mit der hiesigen Situation liegt nahe (Schlesselmann, 2020; Hodges et al., 2020), wobei nur in den wenigsten Fällen von im Vorhinein erstellten Notfallplänen, sondern von zumeist unvorbereiteten Institutionen ausgegangen werden kann (Erlam et al., 2021). Das Konzept des ERT ist eine situativ adäquate Antwort auf die Notsituation an deutschen Hochschulen gewesen, da so unter den Kontaktbeschränkungen der Pandemie eine Fortführung der Lehre oftmals nur mittels akuten Krisenmanagements gewährleistet werden konnte (Deacon & Timm, 2021; Laufer & Deacon, 2020). Doch welche Wirkung hatte diese Situation auf die Qualität der Lehre und die Hochschule als Organisation?

Bei der abrupten Umstellung auf digitale Lehre stieß das tertiäre Bildungssystem mancherorts an seine Grenzen und neue Herausforderungen wurden sichtbar. In der Literatur finden wir seit geraumer Zeit Diskussionen zum Stand der Digitalisierung des deutschen Hochschulwesens. Es wird auf einen langsamen Prozess hingewiesen (Schünemann & Budde, 2018), der sich nicht zwangsläufig in einem Innovationsschub niederschlug (Bedenlier et al., 2021). Die Hochschulforschung zeigt uns zusätzlich, dass einige Organisationen zu Widerstand gegenüber Veränderungen tendieren. Die Pandemie machte diese Punkte deutlich sichtbar und bestätigte einige der Annahmen aus der Literatur – auch die öffentlichen Reaktionen einiger Lehrender unterstreichen diese Perspektive (Villa et al., 2021). Auf der Kehrseite können entstehende Freiräume in Umbruchphasen durchaus positiv auf die Gestaltung der Lehre auswirken (Elsholz et al., 2021).

Dieser Beitrag widmet sich der pandemischen Krise und daran angeschlossen der Lehrqualität in dieser unsicheren Zeit. Dabei stützt sich der Text auf empirische Daten aus Fokusgruppeninterviews mit Lehrenden verschiedener deutscher Hochschulen, die innerhalb des ersten Digitalsemesters die Umstellung auf digitale Lehre in Bezug zur Qualität reflektieren. Basierend darauf werden sechs Einflussfaktoren abgeleitet, die die Kernergebnisse dieses Beitrags darstellen. Diese werden in Bezug zu Theorien der organisationalen Qualitätssicherung (Biggs, 2001) und Lehrqualität (Fenstermacher & Richardson, 2005) gesetzt und diskutiert. Durch die Untersuchung dieser Einflussfaktoren wird gezeigt, welche Veränderungen unter anderem nötig sind, um qualitativ hochwertige Onlinelehre zu gestalten und welche Rolle Lehrende und die organisationale Struktur der Hochschulen dabei spielen. Der Modus der Krisenbewältigung hat dabei an einigen Hochschulen zu einer Entformalisierung und organisationalen Desintegration geführt und eine, sofern digitale Lehre in die Zielsetzung der Hochschulen eingeschrieben sein soll, Notwendigkeit zur Reformulierung der Zielsetzung bei der Qualitätssicherung zutage treten lassen.

Mittels institutioneller Qualitätssicherung soll sichergestellt werden, dass eine gleichmäßig qualitative Lehre angeboten wird, die laufend evaluiert und reflektiert wird (Berrie et al., 2005). Dazu braucht es einen organisationalen Rahmen und entsprechende Stellen und Positionen in der Organisation. Diese organisationalen Aspekte müssen im Falle von externen Schocks wie der Pandemie angepasst werden, um der digitalen Natur der Lehre und ihren Unterschieden zum analogen Unterricht gerecht zu werden. Wir fragen in diesem Beitrag nach den Veränderungen dieses Systems und den Herausforderungen, die durch die Pandemie entstanden sind.

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit stellt die Qualitätstheorie der Lehre nach Fenstermacher und Richardson (2005) sowie das aligned teaching nach Biggs (2001) dar, bei denen organisationale Aspekte mit einer institutionalisierten Qualitätskontrolle zusammengebracht werden. Die Syn-

these dieser Perspektiven verdeutlicht dabei den Einfluss organisationalen Zusammenhaltes der Hochschulen und die Wichtigkeit der Qualitätssicherung als Rahmen für die Lehrqualität. Die Blackbox der Hochschule soll so ein weiteres Stück geöffnet werden, ergab die Pandemiezeit doch eine hoch spannende Datenlage und einmalige Chancen zur Sichtbarmachung der Dynamiken eines Systems, welches sonst stark formalisiert, integriert und funktional erscheint. Es gilt zu beantworten, welche ihrer Faktoren Hochschulen überdenken müssen, um einen Wechsel von analoger zu digitaler Lehre bei konstanter Qualität zu ermöglichen.

2 Stand der Forschung

Die Auswirkungen von Qualitätssicherung auf die akademische Praxis sind ein prominentes Thema in der Hochschulforschung. Im Zuge von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren erfährt die Qualitätssicherung von Lehre in Deutschland einen Bedeutungsgewinn (Mittag, 2006) und wird in der Literatur kontrovers diskutiert (Wilkesmann & Schmidt, 2012; Münch, 2007, 2011). Speziell die Ausrichtung der Organisationsziele auf ökonomische Aspekte sei hier zu erwähnen. Für andere steht die Annahme im Vordergrund, dass Kontrolle, Überwachung und Transparenz die akademische Freiheit einschränken können (Anderson, 2006; Newton, 2000; Teelken, 2012). Zudem stellt die Umstellung auf digitale Lehre in der Pandemie die Lehrqualität maßgeblich auf den Prüfstand (Jump, 2020). Der Wechsel zu digitaler Lehre stellte Hochschulen vor neue Herausforderungen und Bedarfe. Die wesentlichen Aspekte sind hierbei die stabile technische Infrastruktur (Gärtner et al., 2021), fehlende Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden (Lehner & Sohm, 2021; Müller, 2021), Studierenden untereinander (Baber, 2021) sowie die teils mangelnde Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien in Lehrkontexten (Müller, 2021).

Im Digitalen, so von Vallaster und Sageder (2020), wurde deutlich, dass Lehrende durch die Digitalisierung weniger als profilierte Expert:innen, sondern viel mehr als Moderator:innen und Anleiter:innen gebraucht werden. Es sei ein Wechsel des Selbstbildes notwendig, um Routinen des Lehrens zu durchbrechen und so den Chancen digitaler Bildung gerecht zu werden (Vallaster & Sageder, 2020). Bedingt durch die Coronakrise litt die Lehrqualität aufgrund mangelnder digitaler Konzepte und des Ausbleibens dieser Veränderungen (Price, 2021; Breitenback, 2021; für eine Gegenthese siehe Weidlich & Kalz, 2021).

Den Hochschulen selbst wird in der Literatur eine Resistance to Change attestiert (Scholkmann, 2021; Graf-Schlattman et al., 2020). Die Hochschulen seien durch ihre tradierten Strukturen zwar stabilen Umwelтанforderungen gewachsen, zeigten aber Schwächen bei rapiden Veränderungen. Frühere Arbeiten betonen zudem die Wichtigkeit der individuellen Veränderungsbereitschaft der Hochschulangehörigen (Marshall, 2010). Lane (2007) betont individuelle Unsicherheiten als Barriere gegen Veränderungen. Widerstand kann als Mittel zum Schutz der organisationalen Identität dienen (Lust et al., 2018) und eine Antwort auf den zunehmenden Managerialismus in Universitäten (Anderson, 2006; Lust et al., 2018) sein.

Der Forschungsstand zeigt eine Leerstelle bei umfassenden Analysen der Einflussfaktoren auf die digitale Lehrqualität. Diese Forschungslücke greifen wir auf. Im Folgenden wird hierzu zunächst das theoretische Fundament gelegt.

3 Aligned Teaching und Qualitätstheorie

Mit dieser Studie möchten wir zum Verständnis der Wechselwirkungen organisationaler und individueller Einflussfaktoren auf die Lehrqualität beitragen. Wir gehen davon aus, dass sich Lehre zunächst zwischen Lehrenden und Lernenden abspielt: Der organisationale Rahmen dieser Beziehungen spielt dabei eine entscheidende und strukturierende Rolle.

Wir betrachten daher nicht nur die Lehre, sondern ebenso ihre Einbettung in einen organisationalen Kontext. Die herangezogenen theoretischen Dimensionen stehen in Abhängigkeit zueinander: Auf der interpersonalen Ebene ziehen wir Fenstermakers und Richardsons (2005) Theorie der Lehrqualität heran: Lehre gilt hier nicht nur der Vermittlung von Wissen, sondern auch – und wichtiger – von Werten. Organisational eingebettet wird diese Vermittlung durch Qualitätssicherung: Biggs (2001) geht davon aus, dass diese Einbettung einen starken Zusammenhalt innerhalb der Hochschulen und eine dauerhafte Reflexion ihrer Angehörigen benötigt und ständige Anpassungen der eigenen Lehre an übergeordnete Qualitätsziele notwendig sind.

Fenstermacher und Richardson (2005) stellen den reflexiven Charakter, also die Notwendigkeit zur konstanten kritischen Betrachtung der universitären Lehre in den Vordergrund. Dazu entwickelten sie drei Typen von Lehrakten zur Bewertung von Lehrqualität und ergänzten die von Green (1971) vorgeschlagenen Dimensionen der logischen und psychologischen Lehrakte um eine dritte Dimension: den moralischen Lehrakt. Dieser bezieht sich auf die Vermittlung ethischer Werte während des Lehrens (Fenstermacher & Richardson, 2005: S. 17). Deutlich wird hier, dass Lehrqualität von überfachlichen, nicht nur an Inhalten ausgerichteten Kriterien abhängt. Lehrende werden so auch als Mentoren und Mentorinnen verstanden, die didaktischen und pädagogischen Idealen folgen sollten. Gremien zur Planung und Evaluation von Lehre sind hierfür von großer Bedeutung, da sie ein – im idealen Falle – homogenes Qualitätsniveau in Bezug auf die Lehre herstellen können. Das eingespielte universitäre System gibt auf diese Faktoren acht: Es ist integriert, die Qualität der Lehre ist ein Organisationsziel.

Durch die rapide Umstellung auf digitale Lehre wurden diese Prozeduren auf den Prüfstand gestellt und in einigen Fällen ausgehebelt. Sie sind durch das ERT-ähnliche, momentane Krisenmanagement aus der Balance geraten und liefen nicht mehr zentralisiert ab. Die institutionellen Logiken der Qualitätssicherung waren temporär außer Kraft gesetzt. Diese Situation birgt Risiken, aber sie kann ebenso neue Chancen für die Lehrqualität schaffen. Bigg's Theorie des aligned teaching eignet sich zur Erklärung. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass es sich um eine prozesuale Ideal- und Zielvorstellung und weniger um ein konkret realisierbares Ziel handelt. Dass die Qualitätssicherung dabei nicht immer Strategien folgen muss, lässt sich aus komplexen Entscheidungsmustern von Organisationen erklären (Cohen et al., 1972) und die Zielsetzung wiederum ist in unserem Verständnis nur auf strategischer Ebene der Institution leistbar. Die Praxis weicht in der Regel von dem Ideal ab und erzeugt jenen Reflexionsbedarf, den wir bei Biggs (2001) wiederfinden.

Wird Qualität zum organisationalen Ziel erklärt, muss es zur Reflexion im Hinblick auf die Qualität der Lehre auf drei Ebenen kommen: Auf der unteren Ebene sollten Lehrende ihren Unterricht regelmäßig mit Blick auf das Organisationsziel reflektieren. Auf der mittleren Ebene sollten nach Biggs Lehrpläne, Methoden und Evaluationen daraufhin ausgerichtet sein, das Ziel der hohen Lehrqualität zu halten. Schließlich muss sich auf der oberen Ebene die Institution selbst reflektieren und ihre eigenen Merkmale laufend so rekonfigurieren, dass eine hohe Lehrqualität gewährleistet werden kann (Biggs, 2001). Das Ziel der gesteigerten Lehrqualität ist also nur als Ausdruck des organisationalen Ganzen erreichbar.

Dabei, so Biggs, darf sich die Institution nicht auf einzelne Pionierinnen und Pioniere verlassen, sondern muss mittels fortlaufender Weiterbildungen der Lehrenden für Qualitätssicherung sorgen. Hier finden sich zwei zentrale Aspekte: Die institutionelle Kultur und damit verbunden ihre Regeln und Vorgaben müssen zur Qualitätssicherung laufend angepasst werden. Zweitens müssen individuelle Lehrende Anpassungen vornehmen, wenn sich Lernziele, didaktische Methoden oder Anforderungen an die Studierenden ändern (Biggs, 2001). So sieht Biggs in der zentralen Koordination dieser Prozesse eine Voraussetzung für konsequent hochwertige Lehre.

Das dabei entstehende, ideale Modell einer nach besten Möglichkeiten ausgelegten Bildungsorganisation nennt Biggs aligned teaching. Hierbei sind die funktionalen Einheiten der Bildungsorganisationen auf die größtmögliche Qualität der Lehre, das erklärte Organisationsziel, ausgerichtet. Aus der Perspektive der Qualitätssicherung kommend, versucht die Hochschule im Vorfeld getroffene Annahmen zur Verbesserung und Aufrechterhaltung qualitativer Lehre zu integrieren

und zu zentralisieren, wobei sie in einem reflexiven Prozess laufend auf die Einhaltung der Lernziele und Qualitätskriterien blickt, um diese an eine sich verändernde Umwelt und Anforderungen aus dieser anzupassen. Hierbei ist weniger die Standardisierung von Lehrmethoden entscheidend, sondern vielmehr der wachsende Qualitätsanspruch. Individuellen Ansätzen zur Lehre und Didaktik wird Raum gelassen – es sind die Outcomes der Lehre, die in ihrer Qualität zu sichern sind.

Dieser planungs- und koordinationsintensive Prozess erfordert Zeit und Willen zur Umsetzung. Die mangelnde Integration dieser Innovationen in ein übergreifendes Qualitätskonstrukt und die fehlende zentrale Durchsetzungskompetenz der Hochschulen kann in Abhängigkeit zum Verhalten der Lehrenden hierbei zu Fragmentierung der Lehrqualität führen.

Die Verwaltung von Universitäten, im Speziellen jene Stellen, die auf die Etablierung von digitaler Methodik im Lehrbetrieb ausgerichtet sind, waren zu Beginn der Pandemie teilweise überlastet und überfordert, wenn sie überhaupt vorhanden waren. Eine zentrale Rolle für den Prozess der Qualitätssicherung sieht Biggs bei innerorganisationalen Fortbildungszentren. Sie folgen einer integrativen Funktion. Die Integration sämtlicher Lehrender und ihrer Kenntnisstände in den institutionellen Rahmen ermöglicht eine konsequente Qualitätssicherung. Ein Graben zwischen der individuellen und institutionellen Ebene des Zugangs wiederum könnte im Gegensatz dazu eine desintegrierende und atomisierende Wirkung auf die Lehre haben. Im Kontrast zur Lehrfreiheit, die Lehrenden eine individuelle inhaltliche Ausrichtung der Lehre garantiert, wird durch die Hochschulen mittels Qualitätssicherung und Evaluationen versucht, die Qualität der angebotenen Inhalte und didaktischen Methoden zu gewährleisten.

Die COVID-19-Pandemie führte viele Hochschulen in einen Krisenmodus, dessen Methodik häufig dem ERT glich. Diese temporäre Verlagerung ins Digitale sieht oftmals kaum tiefgreifende Restrukturierungen von Inhalten oder didaktischen Methoden vor, ebenso wenig wie umfangreiche institutionelle Anpassungen der oben genannten Aspekte. So betrachtet ist sie in der Regel unter Gesichtspunkten der Lehrqualität zumeist eine suboptimale Lösung. In einer Krisensituation jedoch hat die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebes oberste Priorität, Zeit für strategische Anpassungen bleibt selten. Um die Auswirkungen dieser Situation zu verstehen, ordnen wir sie in die dargestellten Theorien ein: Wenn ein qualitativer Lehrakt eine reflektive, alignte Institution braucht, müssen wir auf organisationale Faktoren, das Verhalten der Lehrenden und auf die Bemühungen der Hochschulen blicken, sich an die neue, rein digitale Situation anzupassen.

Von diesen beiden Theorien ausgehend konzentriert sich unsere Untersuchung auf die Aspekte der Herstellung und Durchführung von Qualitätssicherung: Zum einen ist dies die organisationale Einbindung der Lehrenden und ihrer Arbeit in die Hochschule mittels organisationaler Unterstützung und Kompetenzentwicklung, zum anderen sind es Faktoren, welche die Lehre direkt beeinflussen. Dazu gehören individuelle Merkmale der Lehrenden, aber auch die der Fächer, die unterrichtet werden. Der Bezug auf die digitale Natur dieser Lehre wird dabei mitgedacht.

4 Daten und Methoden

Die Methodik folgt einem sequenziellen Mixed-Method-Design (vgl. Creswell & Plano Clark, 2017), das heißt, qualitative und quantitative Methoden wurden nacheinander angewandt. Es wurden zwei Datenerhebungen durchgeführt: Zunächst wurden 13 Fokusgruppen mit 27 Lehrenden an deutschen Hochschulen im Frühjahr 2020 befragt und im darauffolgenden Herbst wurde denselben Teilnehmenden eine Folgebefragung zugesandt. Ziel war es, zu untersuchen, wie die Lehrenden mit dem schnellen Übergang zum Onlineunterricht inmitten der Pandemie umgingen. In dieser Studie stützen wir uns hauptsächlich auf die in den Fokusgruppen gesammelten Daten.

Das Sample konstituiert sich aus Lehrenden unterschiedlicher Fächer, Hochschultypen, Hierarchieebenen sowie unterschiedlichen regionalen Standorten der Hochschulen innerhalb Deutschlands. Die Rekrutierung der Studienteilnehmenden erfolgte über das Netzwerk des Forschungsteams sowie über Listenserver und Mailinglisten von Hochschulen. Die Fokusgruppen wurden

online mithilfe der Software Adobe Connect durchgeführt. Die Datenerhebung folgte dem Prinzip der theoretischen Sättigung (Fusch & Ness, 2015). Die Fokusgruppen wurden so lange durchgeführt, bis keine weiteren neuen Themen hervortraten.

Das Erhebungsinstrument in den Fokusgruppen war ein semistrukturiertes Leitfadeninterview. In der Regel dauerten die Fokusgruppeninterviews 60 Minuten. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und die persönlichen Informationen (z. B. Namen, Institutionen) anonymisiert.

Die Daten wurden kollaborativ ausgewertet (Cornish et al., 2013), das Forschungsteam interpretierte gemeinsam die Fokusgruppentranskripte. Drei Forschende kollaborierten bei der Entwicklung des Kategoriensystems zur Analyse (Code-Book). Es wurde sowohl theoriegeleitet über die Analyse der Forschungsliteratur formuliert als auch während der Analyse der Daten induktiv nachgeschärft und verfeinert. Die Transkripte wurden dann mit Hilfe der Software MAXQDA codiert.

5 Ergebnisse

Die Befragung der Teilnehmenden zur Qualität der digitalen Lehre ergibt grundsätzlich ein heterogenes Bild. Die abrupte Umstellung auf digitale Lehre hat unterschiedliche Reaktionen bei den befragten Lehrenden ausgelöst, begründet durch Chancen und Hoffnungen, aber auch geprägt durch Herausforderungen und Ängste bis hin zu Widerständen. Diese Reaktionen beziehen sich sowohl auf die Umstellung selbst als auch auf die Qualität der Lehre. Basierend auf den Erfahrungen der Befragten lassen sich sechs Einflussfaktoren auf die Lehrqualität identifizieren: Veränderungswillen, Überarbeitungen von Lehrmaterialien und Übertragbarkeiten unterschiedlicher Fächer, Kompetenzentwicklung von Lehrenden, organisationale Unterstützung, Prüfungen und Lehrevaluationen sowie Diskurskultur. Diese Faktoren sind nicht isoliert voneinander, sondern bedingen sich größtenteils gegenseitig. Sie stellen gleichermaßen Chancen und Hindernisse für die Qualität der Lehre dar und werden im Folgenden illustriert.

Als einer der wichtigsten Faktoren stellt sich der Veränderungswille der Lehrenden heraus. Dieser kann, wie sich zeigt, je nach Ausprägung negative oder positive Folgen für die Qualität der digitalen Lehre haben. Überall dort, wo die Befragten von großer Motivation und Teamgeist berichten, welche zu Kreativität und Innovation bei der Übertragung ins Digitale beitragen, wird das Bild einer hochwertigen digitalen Lehre gezeichnet. Trotz der großen Herausforderungen, die die Umstellung mit sich brachte, werden diese überraschenderweise verstärkt als Chance gewertet, wie auch eine Dozentin der Arbeitstechnik beschrieb: „Also, ich muss sagen, ich bin sehr positiv überrascht, wie Bereitschaft bei allen Beteiligten da war. Sehr schnell zu Lösungen zu kommen.“ Veränderungswille wird auch im folgenden Zitat eines Professors für Wirtschaftswissenschaften anschaulich illustriert:

Aber der Großteil der Kolleginnen und Kollegen hat sich mittlerweile sehr gut damit abgefunden. [...] Es ist wahrscheinlich noch mehr eine Frage der Einstellung gegenüber der Lernbereitschaft und Experimentierfreude für neue didaktische Methoden und für vor allem auch Onlinelehre. Also ich glaube, darauf kommt es ganz besonders an.

Die Kehrseite beschreibt ein Professor für Technik und Wirtschaft: „Dass [es] jetzt Leute [gibt], die jetzt schlaflose Nächte haben. Ich kriege auch Kollegen mit, die sind jetzt echt im Stress, denen geht es nicht gut, weil sie völlig überfordert sind, so auf allen Ebenen.“ Diese Reaktionen richten sich gegen neue Technologien, Zeitmangel und Arbeitsaufwand, teilweise verbunden mit Angst um den Arbeitsplatz. Das kann hemmende Auswirkungen auf den Veränderungswillen haben und auch Widerstände auslösen, so ein Dozent der Erziehungswissenschaften:

Einige haben auch schon die Angst geäußert, dass sollte diese Digitalisierung jetzt dauerhafter sein und würden sie diese Digitalisierung zu gut machen, würden sie ja ihren eigenen Job ad absurdum führen. Und deswegen geben sie sich jetzt nicht so viel Mühe, weil es könnte ja sein, dass sie deswegen ihren Job verlieren.

Trotz der teils unterschiedlichen Reaktionen sind sich die Befragten einig, dass eine Eins-zu-eins-Übersetzung der Lehrinhalte vom Analogen ins Digitale nicht ausreicht, um die Lehrqualität aufrechtzuerhalten. In diesem Zusammenhang wird von der Notwendigkeit zur und den Grenzen der Überarbeitung von Lehrmaterialien und der Übertragbarkeit unterschiedlicher Fächer berichtet. Grund dafür ist die Überzeugung, dass die Verschiebung vom Analogen ins Digitale neue Anforderungen stellt. Viele Lehrende berichten, dass Inhalte kompakt aufbereitet und oftmals asynchron angeboten werden müssen, um eine flexible Rezeption durch Studierende zu ermöglichen, die durch deren verkürzte Aufmerksamkeitsspanne im Digitalen notwendig wird. Hier wird angenommen, dass es zunächst zu einem gewissen, meist als hinnehmbar eingeschätzten Qualitätsabfall kommt, nach einer Überarbeitung der Lehrmaterialien sehen die Teilnehmenden hingegen sogar Chancen zur Verbesserung. Die zuvor beschriebene Notwendigkeit zur Überarbeitung von Lehrmaterialien zeigt das Zitat eines Professors für Data Science:

Aber ich glaube, was ganz, ganz wichtig ist, wenn man versucht, die Lehrformate, so wie man sie halt gewohnt ist, 1:1 in den digitalen Raum zu übertragen, dann wird die Lehre erst mal schlechter. Die Lehrqualität bleibt nur gleich oder wird nur besser, wenn man wirklich auch die Formate an das Digitale anpasst oder sich halt wirklich auch neue Formate ausdenkt.

Zeitgleich zieht der Aspekt der Improvisation durch die rapide Umstellung auch Notlösungen nach sich, mit denen sich nicht alle Befragten wohlfühlen. Teilweise setzen die befragten Lehrenden Überforderung oder Ablehnung der digitalen Lehre mit dem Alter der betreffenden Lehrenden in Verbindung. Sie äußern die Annahme, dass diese Personengruppe größere Schwierigkeiten hat, Lehrmaterialien zu überarbeiten und im Digitalen eine gleichwertige Lehre umzusetzen: „Auch zu Recht zum Teil“, beschrieb ein Mediziner über ältere, resistente Kolleg:innen, „aber weil sie auch gemerkt haben, das ist vielleicht nicht das, womit sie am besten ihr Wissen vermitteln können.“

Auch wenn die Überarbeitung von Lehrmaterialien erheblich zu einer Qualitätssteigerung beitragen kann, sind diesem Faktor Grenzen gesetzt. Diese Grenzen liegen unter anderem bei der Übertragbarkeit verschiedener Fächer ins Digitale. Einige Lehrende können ihre Fächer und Kurse nur teilweise, kaum oder gar nicht ins Digitale übersetzen. So beschreibt ein Dozent einer Musikhochschule die Unübertragbarkeit des Erlebens von Schwingungen beim gemeinsamen Musizieren. Ein Theaterwissenschaftler beschreibt Folgendes: „Es ist wichtig, dass man den Schweiß der Schauspieler merkt. Dass da die Spucke durch den Raum fliegt. Dass da Leute mal aufstehen und Türen knallen.“ Für Mediziner:innen unter unseren Befragten stellt fehlende Patientenarbeit die größte Herausforderung dar. Eine Oberärztin der Gynäkologie fasst den Zusammenhang von Qualität und der Natur der angebotenen Kurse zusammen:

Ich glaube, wo es die einzelnen Hochschulen und auch die Qualität ausmacht, sind immer noch die Kurse, die einfach hands-on sind und die praktische Skills vermitteln. Und da sind ja wirklich riesige Unterschiede, was man anbietet, wie man den Kurs macht.

Während bei einigen praktischen und instrumentenintensiven Fächern eine Umstellung nahezu unmöglich ist, kann in anderen Bereichen eine Fortbildung von Lehrenden mittelbar zur Steigerung der Qualität digitaler Lehre führen. Um die Qualität der digitalen Lehre aufrechtzuerhalten oder gar zu verbessern, wird, eng mit dem vorherigen Faktor verknüpft, eine solche Kompetenzentwicklung der Lehrenden benötigt. Diese führt zur Fähigkeit, Inhalte zu übertragen, was wiederum zu einem Qualitätsgewinn führt. Neben der technischen Kenntnisvermittlung zur Abhaltung digitaler Kurse und der Bereitstellung digitaler Lehrinhalte berichten die Lehrenden, ebenfalls lernen zu müssen, wie eigene Lehrinhalte didaktisch neu konzipiert und im digitalen Raum bestmöglich vermittelt werden können. Ein Professor der Kommunikationswissenschaften beschreibt neben der notwendigen Anwendungskompetenz auch eine eigene Weiterentwicklung und Zweckentfremdung von Technologie. Damit unterstreicht er einen kreativen, reflexiven Umgang mit digitaler Technologie, welcher

Innovationen in der digitalen Lehre anstoßen kann und das Potenzial birgt, aus einem anderen Winkel auf die digitale Lehre zu blicken.

Also das Zweckentfremden, das eigene Entwickeln dabei wird eine wichtige Rolle spielen. Weniger jetzt die Technologie als Technologie so zu nehmen, sondern zu sagen: „Was fange ich jetzt damit an? Und wie kann ich das für meine Zwecke nochmal ganz anders umfunktionieren?“ Ich glaube das wird auch die Qualität des Ganzen ausmachen und das lehren wir ja unseren Studierenden auch immer, dass es nicht darum geht, die Dinge so anzunehmen, sondern sich anzuschauen: Wie kann man sie anders verwenden, was anderes daraus machen.

Berichten die Befragten von Unsicherheiten, so sind diese, wie bereits angedeutet, meist darauf zurückzuführen, dass sich einige Lehrende besonders zu Beginn der Umstellung unvorbereitet, überfordert und alleingelassen fühlten. Daher fordern viele der Befragten organisationale Unterstützung, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Forderungen beziehen sich zum einen auf Unterstützung bei zwei der bisher genannten Faktoren (Überarbeitung von Lehrmaterialien und Kompetenzentwicklung), indem eine stabile Infrastruktur, technische sowie Humanressourcen ausgebaut und zu Verfügung gestellt werden. Zum anderen sollten Hilfeleistungen in Form von Schulungen angeboten werden. Außerdem wird unter organisationaler Unterstützung ebenfalls die Anreizschaffung durch Anerkennung und Entlohnung verstanden, um erhöhte Arbeitsaufwände zu kompensieren. Nicht zuletzt bergen diese organisationalen Unterstützungsangebote die Möglichkeit, auch den Veränderungswillen positiv zu beeinflussen und zum Gesamtziel einer qualitativ hochwertigen Lehre beizutragen.

Konkret bezieht sich der Faktor der organisationalen Unterstützung auf verschiedene Stell-schrauben, an denen organisationsseitig gedreht werden kann. Sie bieten die Möglichkeit, die Umstellung ins Digitale für das Individuum zu vereinfachen und somit die Qualität der Lehre zu erhalten. In der Pandemie scheint dies wiederum nicht immer möglich, was zu Frustration gegenüber der eigenen Hochschule führen kann. So sagte beispielsweise ein Professor für digitale Kommunikation und Innovation, dass „die Infrastruktur von den Unis nicht mit der Geschwindigkeit mithalten kann, wie jetzt Realitäten geschaffen werden“. Dass es Differenzen zwischen individuell-subjektiven und institutionellen Reaktionen auf den Digitalisierungsschub und somit auch auf die Qualität der Lehre gibt, zeigen auch als problematisch eingeschätzten Entscheidungen seitens der Hochschulen. Sichtbar wurde dies in Bezug auf digitale Tools, welche oftmals ungeachtet ihres Einflusses auf die Qualität der Lehre und damit auf die Bedürfnisse der Lehrenden eingeführt und zentralisiert werden. Folgendes Zitat eines Kommunikationspsychologen illustriert dies:

Was mir immer klarer wird, dass es unterschiedliche Diskussionen gibt, die gerade stattfinden. Die einmal von der Hochschulleitungsseite sehr stark auf der Ebene von unterschiedlichen Tools geführt werden, die jetzt eingeführt werden, am liebsten universitätsweit, um Dinge einfacher zu machen. Das ist auf der einen Seite gut, auf der anderen Seite birgt es wirklich die Gefahr, dass wir uns über die Qualität der Lehre gar keine Gedanken mehr machen, weil wir versuchen, unsere Lehre an ein bestimmtes Tool anzupassen, aber gar nicht mehr den Sinn und Zweck verschiedenster Lehrformate irgendwie versuchen, richtig zu übersetzen. Das erlebe ich gerade als großes Problem.

Ein weiteres Ergebnis konkretisiert die Notwendigkeit einer Diskurskultur innerhalb der Organisation. Auch bei positiv bewerteter Effizienz digitaler Tools zur Wissensvermittlung werden Grenzen in Bezug auf die Qualität einer vollumfänglichen Lehre deutlich. Ausnahmslos alle Lehrenden berichten, dass sie den direkten Kontakt mit ihren Studierenden vermissen. Dieser Kontakt ist einer jener Lehrakte, die über die Transmission von Wissen hinausgehen. Daher ist es vielen Lehrenden wichtig, einen regen Austausch darüber zu führen, wann „eine Vorlesung qualitativ hochwertig [ist] und wie [man] diese Qualität auch online vermitteln [kann]“, sowie „wichtige soziale Aspekte wie persönliche Interaktion auch online gut transportieren [zu können]“.

Es wurde Kritik laut, dass Studierenden als Resultat der Digitalisierung lediglich Standardwissen vermittelt und dass nur noch Standardleistungen abgefragt werden. Stattdessen, so der An-

spruch, sollten Diskursivität, Reflexion und kritische Auseinandersetzung als basaler Baustein qualitativer Lehre gefördert werden. Ein Theaterwissenschaftler beschreibt das Phänomen des Standardwissens und zeigt dabei die Vorteile, aber auch Limitationen auf, die es zu reflektieren gilt:

Das Standardisieren lässt sich einfacher, lässt sich besser vermitteln. Lässt sich auch besser überprüfen. Aber eigentlich ist universitäre Lehre eben nicht unbedingt die Vermittlung von so einem Standardwissen. Das sollten wir eigentlich mitbringen. Also es ist so eine Verschulung. Eine Tendenz zu einer Verschulung, die sich verstärkt hat.

Zuletzt verweisen unsere Daten auf das Verhältnis von Lehrqualität in Zusammenhang mit Prüfungen und Lehrevaluationen. Auch wenn Prüfungen und Lehrevaluationen mit Sicherheit immer ein wichtiger Faktor zum Verständnis und zur Messung von Qualität von Lehre sein werden, lassen sich hier unterschiedliche Einschätzungen erkennen. Der Großteil der Lehrenden berichtet, erst nach abgenommenen Prüfungen und erfolgter Evaluationen Aussagen über die Lehrqualität machen zu können, da die Unsicherheit über die eigenen Angebote ohne die Einschätzung durch Lernende, speziell ohne große digitale Vorerfahrung, zu hoch ist. Prüfungen und Lehrevaluationen stellen für die Lehrenden also speziell nach der Digitalisierungswelle Indikatoren für die Qualität der eigenen Lehre dar und sind für ihr subjektives Empfinden und ihre Vorbereitung wichtig. Während die ausbleibende Lehrevaluation für einige das Fehlen wichtiger Strukturen bedeutet, stellt sie für andere Anreize zum Experimentieren mit neuen Methoden dar, um aus tradierten Strukturen ausbrechen zu können. So wurden aus der Sicht eines Professors Prüfungen und Lehrevaluationen als Hindernis für eine hohe Qualität der präpandemischen Lehre beschrieben:

Wir haben diesen unglaublichen Evaluationswust in der Lehre, dass wirklich alles ständig evaluiert wird. Und die Folge davon, die ich mitkriege, ist, dass die Leute halt dazu neigen, sehr konservativ zu sein in ihrer Planung von Unterricht. [...]. Damit fehlt dem System die Innovativität [...]. Weil du hast nichts davon, was Innovatives zu machen, wenn du weißt, das andere ist okay bewertet.

Zwischen den sechs Einflussfaktoren auf die Qualität digitaler Lehre besteht teilweise eine starke Wechselwirkung, deren Korrelation hier aufzuzeigen nicht das Ziel ist. Dennoch gilt es zu betonen, dass Verbindungen und gegenseitige Beeinflussung vorhanden sind. Zudem erhebt dieser Beitrag nicht den Anspruch, dass die vorgestellten Faktoren ein vollständiges Bild sämtlicher Einflussfaktoren auf die Qualität von digitaler Lehre darstellen. Sie entsprechen lediglich den Erfahrungen der von uns befragten Lehrenden an deutschen Hochschulen im ersten Digitalsemester. Alle Faktoren wurden von unseren Befragten aus unterschiedlicher Perspektive, aufgrund von verschiedenen Lernsituationen, Fächern und Bildungsinstitutionen sowie persönlichen Einschätzungen beleuchtet.

6 Diskussion

Zur Beantwortung der Frage, wie sich die Lehrqualität unter dem Digitalisierungsdruck der Pandemie verhält und welche Faktoren dabei einen entscheidenden Einfluss haben, wurden auf Basis einer qualitativen Befragung in Fokusgruppen von insgesamt 27 Lehrenden sechs Einflussfaktoren auf die Lehrqualität identifiziert: Veränderungswillen, Überarbeitungen von Lehrmaterialien und Übertragbarkeiten unterschiedlicher Fächer, Kompetenzentwicklung der Lehrenden, organisationale Unterstützung, Prüfungen und Lehrevaluationen sowie Diskurskultur.

Die Bewertung digitaler Lehrqualität hängt stark vom individuellen Zugang der Lehrenden auf der einen Seite und deren Unterstützung durch ihre Hochschulen auf der anderen Seite ab. Einige der Befragten berichteten, dass sie sich durch die rapide Umstellung unter Druck gesetzt fühlten, gelegentlich ängstlich bis hin zu ablehnend gegenüber digitaler Veränderung waren. Andere wiederum reagierten mit Euphorie und Kreativität. Fast alle Befragten lassen sich der einen oder der ande-

ren Haltung zuordnen, sie berichteten aber auch von Kolleg:innen, welche eine pragmatische Haltung einnahmen, um den Herausforderungen des Ausnahmezustands zu begegnen. Diese wurden jedoch meist nicht mit einer erfolgreichen Aufrechterhaltung oder Verbesserung der Lehrqualität in Verbindung gesetzt, da dafür eine aktive Veränderung und Anpassung an die Situation als notwendig erachtet wurden. Wo ein Veränderungswille vorhanden ist, sehen wir, wie auch in der Theorie von Fenstermacher und Richardson (2005), kreative und innovative Neuausrichtungen der Lehre im Digitalen. Wo diese Eigenschaften nicht vorliegen, können wir entweder von Pragmatismus, oft aber auch von Widerstand oder zumindest intendierter Passivität sprechen, welche einen Abfall der Lehrqualität verursachen können. Die Lehre so eingestellter Lehrender wird nach der Theorie von Fenstermacher und Richardson nicht als hochwertige Lehre angesehen. Unsere Ergebnisse liefern eine empirische Bestätigung des Verhältnisses zwischen Anpassungswillen und Lehrqualität, dass zumindest die Lehrqualität verbessert werden kann, wenn eine Rekonfiguration im Digitalen erfolgt. Sie nach Fenstermacher und Richardson als nicht hochwertig zu bewerten, würde an dieser Stelle sicherlich zu weit gehen.

Es wird deutlich, dass Lehrinhalte überarbeitet werden müssen, um eine erfolgreiche Übertragung ins Digitale zu bewirken. Einige Digitalisierungsvorhaben scheitern am oben genannten Willen, andere an ihrer technischen Durchführbarkeit: Bildende Künste und musische Fächer fallen darunter sowie jene, die sich auf Labore und anderes Equipment verlassen. Auf der Kehrseite sind die meisten Fächer jedoch durchaus ins Digitale übertragbar: Es ist in Kopplung an den bereits diskutierten Veränderungswillen auch eine Frage der technisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden, die sich mittels Kompetenzentwicklung organisiert von Hochschulen verbessern oder erst herstellen lassen. Hier greift auch der Faktor der organisationalen Unterstützung. Gelingt es, den Weiterbildungsapparat innerhalb der Hochschulen mittels Bereitstellung von Ressourcen für die Kompetenzerweiterung umzugestalten, kann auch eine hochqualitative Lehre im Digitalen funktionieren. Es lässt aber auch den Schluss zu, dass hochwertige Lehre dezentral und eigeninitiativ vollzogen werden kann. Beide unserer Leittheorien messen der Weiterbildung hohen Stellenwert zu, seine ständige Anpassung und Optimierung ist zentral, belegt durch unsere Empirie. Neben den technischen Fähigkeiten, digitale Kurse abzuhalten und Lehrmaterialien bereitzustellen, geht es auch hier um die Fertigkeit, Lehrinhalte neu zu konzipieren und digitale Wege der Vermittlung zu finden.

Die individuellen Faktoren werden durch organisationale Aspekte ergänzt: Unterstützung seitens der Institutionen bildet einen zentralen Einflussfaktor. Folgen wir der Theorie von Biggs (2001), ist es Aufgabe der Qualitätssicherung an Hochschulen, die individuellen Unterschiede in der Lehrqualität, nicht aber in der Durchführung selbst zu nivellieren – sofern hohe Lehrqualität im reflexiven Prozess als Organisationsziel festgelegt wurde. Diese Aufgabe war im Angesicht der Pandemie schwierig: Die Suche nach den richtigen Tools, mangelnde Kompetenzentwicklung und der Wunsch nach baldiger Rückkehr in die Präsenzlehre wurden aufseiten des Kollegiums, aber auch der Organisation beschrieben. Die von Biggs beschriebene *aligned institution*, also die auf das Ziel der Qualitätssicherung fokussierte und hinarbeitende Organisation, hat ihre innere Kohärenz verloren, sie konnte die Aufgabe der Qualitätssicherung nur noch bedingt erfüllen. Wir sehen das Auseinanderklaffen der individuellen und institutionellen Ebene deutlich. Daran gekoppelt sehen wir eine Heterogenisierung des Qualitätsniveaus. In Reaktion auf die Veränderungen durch die Pandemie tat sich hier aber auch durchaus Innovationsspielraum auf. Die Veränderungen im Umfeld der Institutionen machen übergeordnete Strategien teilweise obsolet, oder bedingen sie (Cohen et al., 1972).

Neben organisationalen Einflüssen spielt so auch die soziale Dimension eine Rolle. Schließlich ist die Hochschule ein Ort der zwischenmenschlichen Interaktion. Auch wenn die neue Flexibilität und Effizienz digitaler Tools besonders für die Wissensvermittlung als positiv angesehen werden, haben sie ihre Kehrseite im Ausbleiben direkten Austausches und Kontaktes zwischen Studierenden und Lehrenden, der schmerzlich vermisst wird. Ähnlich verhält es sich mit der Diskurskultur. Hier beklagten die Befragten einen Kulturwandel, den die Digitalisierung brachte. Gekoppelt an den Faktor der organisationalen Unterstützung lässt sich sagen, dass zwischenmenschliche Interaktion ähnlich wie die Lehre selbst in digitale Formate überführt werden muss, denn in diesen kommunika-

tiven Räumen kommt es zu Austausch und kritischer Reflexion. Bleibt hier eine Restrukturierung aus, geht diese vitale Sphäre verloren oder wird nur noch von denen genutzt, die großen Veränderungswillen zeigen. Auch Fenstermacher und Richardson (2005) beschreiben, dass, sobald der institutionelle, gewohnte und verlässliche Rahmen zum konstruktiven Austausch nicht gewährleistet ist, Lehre zu einer reinen Übermittlung von Wissen verkommen kann. Vermittlung von Werten wie Diskursivität und kritisches Denken sowie eine konstruktive, für die Lernenden fördernde Lernumgebung können dabei auf der Strecke bleiben.

Reflexion ist für die Selbstwahrnehmung Lehrender entscheidend. Lehrende können hier Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gegenüber neuen Formen der Lehre aufbauen, aber auch verlieren. Die Aussagen über die Abläufe an den Hochschulen bescheinigen den Institutionen teilweise Überforderung und bestätigen die Annahme, dass sich das institutionelle Gefüge destabilisierte. Dessen Integrität wiederum ist für qualitativ hochwertige Lehre nach Biggs notwendig, da sie Rahmenbedingungen für adäquate Lehrakte setzen muss.

Die Handlungsstrategie nach den Maximen des Krisenmanagements hatte eine desintegrierende Wirkung: Das dem ERT ähnelnde Krisenmanagement wurde als didaktisches und administratives Notstromaggregat benutzt und erschwerte organisationale Rekonfigurationen und kritische Reflexion. Improvisation war das Gebot der Stunde. Dies hatte Auswirkungen auf die Qualität der Lehre an Hochschulen – es konnten sich Improvisationstalente hervortun, neue Lehrmethoden entdeckt und alte Curricula überarbeitet werden, kurzum: Es konnte zu einem (Teil-)Innovationsschub kommen. Dieser Innovationsschub lebt von der Kraft der Dezentralität, der zentrale Vorgaben aufgesprengt, Eigeninitiative und Aktivität an die Stelle von Passivität und Standardisierung treten lässt. Dennoch bedarf es zu einer Verstetigung hochwertiger Lehre auch zentraler Maßnahmen, die allerdings die kreative Freiheit der Lehrenden nicht bedrohen sollten.

7 Fazit

Im ersten Digitalsemester spielten sechs Faktoren für die befragten Lehrenden eine Rolle in Bezug auf die Lehrqualität: *Veränderungswille, Überarbeitung von Lehrmaterialien und Übertragbarkeit unterschiedlicher Fächer, Kompetenzentwicklung, organisationale Unterstützung, Prüfungen und Lehrevaluationen* sowie *Diskurskultur*. Die Befragten sahen Probleme für die Lehrqualität auf der einen und Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung ihrer Lehre mit positivem Effekt auf die Lehrqualität auf der anderen Seite. Das erste Digitalsemester forderte Hochschulen in hohem Maße heraus. Dabei wurde sichtbar, wie wenig die Digitalisierung ihrer Prozesse und der Lehre bislang eine Rolle spielte. Die Lehre derer, die Veränderungswillen zeigten und sich der Herausforderung annahmen, und die jener, die sich in der Situation überfordert oder bedroht sahen, entwickelte sich auseinander, Divergenz in der Lehrqualität entstand. Die Wichtigkeit institutioneller Qualitätssicherung wurde deutlich, als das tradierte und erprobte System der Qualitätssicherung ohne integrative Durchsetzungskompetenz der Hochschulen in einen Zustand der Unsicherheit geriet, nicht zuletzt bedingt durch eine Verkomplizierung der Situation und Abläufe.

Qualität von Lehre zu bewerten war bereits vor der Pandemie eine ambivalente Aufgabe. Worin sich jedoch die Vertreter:innen unserer Haupttheorien einig sind (Biggs, 2001; Fenstermacher & Richardson, 2005), ist die Wichtigkeit eines formalisierten und tradierten Systems der Übermittlung von Wissen und Werten. Diese Systematik wurde durch die Pandemie und den sich anschließenden Veränderungszwang gebrochen, Lehrende wurden in der Folge auf sich selbst gestellt, die Kontrolle der Lehrqualität entzog sich den Hochschulen.

Beachtenswert ist, dass die entstandene Auflösung der Formalisierung durchaus bei der Überarbeitung der eigenen Lehre und sogar Qualitätssteigerung helfen kann. Notwendige Voraussetzung dabei ist jedoch, dass entsprechende Inhalte überhaupt digitalisierbar sind und dass die Organisation entsprechende Bedingungen schafft. So ist der angestoßene Reflexionsprozess auf individueller wie institutioneller Seite potenziell eine Chance. Der erzwungene Umstieg auf digitale Lehre er-

zeugte eine Vielzahl von Ungereimtheiten, Abstimmungsschwierigkeiten und Schnittstellenproblemen, welche die Kompetenzen des Hochschulsystems in Bezug auf die Qualitätssicherung erschütterte, wobei allerdings Freiräume entstanden. Die Potenziale des individuellen Engagements und des Glaubens an die eigene Lehre eingebettet in das ausformulierte Organisationsziel hoher Lehrqualität lassen optimistische Schlüsse zu. Von einem Scheitern im Angesicht der Krise darf entsprechend nicht gesprochen werden: eher von einem überfälligen Schritt in Richtung einer reflektierten, veränderungsbereiten Institution.

Anmerkungen

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Forschungsprogramms „Wissen & Gesellschaft“ am Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft in Berlin in Kooperation mit CATALPA – Center of Advanced Technology for Assisted Learning and Predictive Analytics (vormals Forschungsschwerpunkt D²L²) an der FernUniversität in Hagen durchgeführt.

Literatur

- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135–137. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86120.1033>
- Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13538320600916767>
- Baber, H. (2021). Social interaction and effectiveness of the online learning – A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 159–171. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209>
- Bedenlier, S., Händel, M., Kammerl, R., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., & Ziegler, A. (2021). Akademische Mediennutzung Studierender im Corona-Semester 2020: Digitalisierungsschub oder weiter wie bisher? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 40(CoViD-19), 229–252. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.18.X>
- Berrie, S., Ginns, P., & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656. <https://doi.org/10.1080/02602930500260761>
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41(3), 221–238. <https://doi.org/10.1023/A:1004181331049>
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Pedocs. <https://doi.org/10.25656/01:21274>
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2392088>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative Analysis of Qualitative Data. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 79–93). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deacon, B., & Timm, M. (2021). Possibilities for Change – Higher Education and Digitalisation. *Elephant in the Lab*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5113453>
- Elsholz, U., Fecher, B., Deacon, B., Schäfer, L. O., & Laufer, M. (2021). Implikationen der Covid-19-Pandemie für digitale Lehre: Organisierte Freiheit als Veränderungsparadigma. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 40(CoViD-19), 472–486. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.29.X>
- Erlam, G. D., Garrett, N., Gasteiger, N., Lau, K., Hoare, K., Agarwal, S., & Haxell, A. (2021). What Really Matters: Experiences of Emergency Remote Teaching in University Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 397–411. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639842>

- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107, 186–213. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Fusch, P., & Ness, L. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 20, 1408–1416. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss9/3>
- Gärtner, A., Gollwitzer, M., König, L. M., & Tibubos, A. N. (2021). Chancen und Herausforderungen digitaler Lehre. *Psychologische Rundschau*, 72(4), 273–275. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000555>
- Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G., & Wilde, M. (2020). Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 19–39. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-01/02>
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jump, P. (2020). THE Leaders Survey: Will Covid-19 leave universities in intensive care? *Times Higher Education (THE)*. <https://www.timeshighereducation.com/features/leaders-survey-will-covid-19-leave-universities-intensive-care>
- Lane, I. F. (2007). Change in Higher Education: Understanding and Responding to Individual and Organizational Resistance. *Journal of Veterinary Medical Education*, 34(2), 85–92. <https://doi.org/10.3138/jvme.34.2.85>
- Laufer, M., & Deacon, B. (2020, December 17). The rapid digital turn: How are universities faring? *Digital society blog*. <https://www.hiig.de/en/the-rapid-digital-turn-how-are-universities-faring/>
- Lehner, M., & Sohm, K. (2021). Qualität, didaktische Methodik und Digitalität. In U. Dittler, & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 339–350). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8_21
- Lust, M., Huber, C., & Junne, J. (2018). Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. *Higher Education Policy*, 32, 49–69. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0116-6>
- Marshall, S. (2010). Change, technology and higher education: Are universities capable of organisational change? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(8), Article 8. <https://doi.org/10.14742/ajet.1018>
- Mittag, S. (2006). *Qualitätssicherung an Hochschulen: Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Internationale Hochschulschriften 475. Waxmann.
- Montessori, M. M. Jr. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. Schocken Books. <https://eric.ed.gov/?id=ED136940>
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129–152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Müller, S. (2021). Workload in Zeiten digitaler Lehre: Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 177–205. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.16.X>
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite*. Suhrkamp.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. Routledge.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/713692740>
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8). <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>
- Schmidt, B. (2013). Qualität der Lehre an Hochschulen. In E. Klieme, & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 156–170). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7275>
- Scholkmann, A. B. (2021). Resistance to (Digital) Change. In D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein, & C. Helbig (Hrsg.), *Digital Transformation of Learning Organizations* (S. 219–236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_13
- Schünemann, I., & Budde, J. (2018). *Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 38. Hochschulforum Digitalisierung*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/hochschulstrategien-für-die-lehre-im-digitalen-zeitalter-arbeitspapier-38-0>
- Teelken, C. (2012). Compliance or pragmatism: How do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.511171>

- Vallaster, C., & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(4), 281–301. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/16>
- Villa, P., Geier, A., & Mayer, R. (2021). *Das Sommersemester 2020 muss ein „Nichtsemester“ werden – Ein offener Brief aus Forschung und Lehre – #nicht-semester*. 2. August 2021. <https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/index.html>
- Weidlich, J., & Kalz, M. (2021). Exploring Predictors of Instructional Resilience during Emergency Remote Teaching in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–26. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00278-7>
- Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (Hrsg.). (2012). *Hochschule als Organisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Autorinnen und Autoren

Moritz Timm. Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Berlin, Deutschland; E-Mail: moritz.timm@hiig.de

Bronwen Deacon. Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Berlin, Deutschland; E-Mail: bronwen.deacon@hiig.de

Dr. Melissa Laufer. Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Berlin, Deutschland; E-Mail: melissa.laufer@hiig.de

Dr. Len Ole Schäfer. FernUniversität in Hagen, CATALPA – Center of Advanced Technology for Assisted Learning and Predictive Analytics (vormals Forschungsschwerpunkt D²L²), Hagen, Deutschland; E-Mail: len-ole.schaefer@fernuni-hagen.de

Tiana Tschache. FernUniversität in Hagen, CATALPA – Center of Advanced Technology for Assisted Learning and Predictive Analytics (vormals Forschungsschwerpunkt D²L²), Hagen, Deutschland; E-Mail: tiana.tschache@fernuni-hagen.de



Zitiervorschlag: Timm, M., Deacon, B., Laufer, M., Schäfer, L. O. & Tschache, T. (2022). Atomisierung, Innovation und Organisation: Qualität der Lehre im ersten Digitalsemester. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2228W. Online unter: 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



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