

die hochschullehre – Jahrgang 9–2023 (15)

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

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2315W

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



Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und Lehre in der Covid-Pandemie

Perspektiven von SoTL-Scholars

ROBERT KORDTS & JONAS LESCHKE

Zusammenfassung

Die Studie basiert auf Forschung zur rapiden Umstellung auf die Online-Lehre während der COVID-19-Pandemie (Emergency-Remote-Teaching, ERT), dem Konzept des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) sowie einer eigenen Vorgängerstudie aus dem Jahr 2020. Sechs ausgewählte Lehrende, die in SoTL aktiv waren, wurden um den Jahreswechsel 2021/2022 in einer Wiederholungsbefragung zu ihren Erfahrungen während der frühen und der späteren Phasen des ERT sowie in Bezug auf SoTL interviewt. Die qualitative und vergleichende längsschnittliche Auswertung ergab eine Reihe von Kategorien, die u. a. eine grundsätzlich positive Bewertung der eigenen ERT-Erfahrungen, gleichzeitig aber auch ein differenziertes Bild sowohl der eigenen Lehre als auch der Involvierung in SoTL beinhalten. Ferner legt die Interviewanalyse die Vermutung nahe, dass die Lehrenden durch ihre SoTL-Projekte wichtige Kompetenzen für die Situation des ERT erlangt haben, die sich auch außerhalb der ERT als nützlich erweisen könnten.

Schlüsselwörter: Emergency-Remote-Lehre; Covid-Pandemie; Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); Hochschullehrende

Wir danken dem Institut für Pedagogik an der Universität i Bergen für die großzügige Unterstützung bei der Transkription der Interviews.

Scholarship of Teaching and Learning and teaching during the Covid pandemic

Perspectives of SoTL scholars

Abstract

The study is based on research on the rapid transition to online teaching during the COVID-19 pandemic (Emergency-Remote-Teaching, ERT), the concept of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), and its own predecessor study from 2020. Six selected faculty members who were active in SoTL were interviewed in a repeat survey around the turn of the year 2021/2022 about their experiences during the early and later phases of ERT and in relation to SoTL. The qualitative and comparative longitudinal analysis revealed a number of categories, including a fundamentally positive assessment of their own ERT experiences, but at the same time a differentiated picture of both their own teaching and involvement in SoTL. Furthermore, the interview analysis suggests that the teachers

have gained important competencies for the situation of ERT through their SoTL projects, which could also prove useful outside of ERT.

Keywords: Emergency-remote teaching; Covid pandemic; Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); higher-education teachers

We thank the Department of Education at the University of Bergen for their generous support in transcribing the interviews.

1 Einleitung

Im Jahr 2023 ist der Modus von Lehre und Lernen nach der akuten Phase der globalen COVID-19-Pandemie weitestgehend wieder wie vor der Pandemie möglich. Doch was bleibt? Welche Erfahrungen während der Pandemie-bedingten Online-, Blended- und Hybrid-Lehre werden Hochschullehre und Lernen an Hochschulen auch künftig begleiten? Basierend auf Forschung zu Erfahrungen und retrospektiven Einstellungen der Hochschullehrenden zu und während Lehre in der Pandemie haben wir Interviews mit Lehrenden dazu geführt, die während der Pandemie-bedingten Veränderungen in der Lehre im Scholarship of Teaching and Learning (SoTL, vgl. Boyer, 1990) aktiv waren.

Nach einer Einführung in zentrale Begriffe der Studie beschreiben wir die Forschungsmethodik und stellen die Ergebnisse deskriptiv und anhand direkter Zitate aus den Transkripten vor, bevor wir diese Ergebnisse abschließend diskutieren.

2 Hintergrund und Fragestellungen

Die folgenden Kapitel beschreiben zunächst das Forschungsfeld in Bezug auf das Konzept der Emergency-Remote-Lehre (ERT, Hodges et al., 2020) und führen anschließend in das Konzept SoTL und seine möglichen Verbindungen zum ERT ein.

2.1 Emergency-Remote-Lehre

Als Reaktion auf die weltweite Covid-Pandemie wurde die Hochschullehre im Frühjahr 2020 an den meisten Hochschulen und Universitäten auf Online-Lehre umgestellt. Während Umstellungen von Präsenz- auf Online-Lehre außerhalb der Pandemie geplant sein sollten, war die Covid-bedingte spontane Digitalisierung vor allem von Zeitdruck geprägt, sodass die Gewährleistung der Qualität der Lehre zu Beginn der Pandemie besonders herausfordernd war. Um den Unterschied zu sorgfältig geplanter Online-Lehre zu verdeutlichen, verwenden viele Autorinnen und Autoren den Begriff Emergency-Remote-Lehre (Emergency-Remote Teaching, ERT, Hodges et al., 2020).

ERT hat eine Vielzahl an Forschungsarbeiten zur Hochschullehre ausgelöst, wobei der Fokus dieser Arbeiten insbesondere auf dem Erleben und Lernen der Studierenden lag (vgl. Garris & Fleck, 2020; Gillis & Krull, 2020). Die Sichtweisen der Lehrenden auf ERT erfuhren dabei weniger Aufmerksamkeit der Forschung, sind allerdings aus unserer Sicht ebenso relevant. Immerhin zeigte sich beispielsweise in einer Analyse von Casacchia et al. (2021), dass das Auftreten depressionstypischer Symptome bei Lehrenden mit ihrem negativen Erleben des ERT korreliert.

2.2 Hochschullehrende in der Emergency-Remote-Lehre

Bereits vor der Pandemie und dem damit verbundenen ERT ergaben Studien zu Digitalkompetenzen der Hochschullehrenden eine starke Streuung (vgl. Esteve-Mon et al., 2020; Zhao et al., 2021): Während einige Lehrende zumindest bezüglich ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Lehr- und Lernmedien gut vorbereitet in das ERT gingen, erwiesen sich andere Lehrende als eher wenig vorbereitet. Entsprechend äußerten viele Lehrende während der Anfänge des ERT (im Jahr 2020) ein durch sogenannten „Technostress“ erhöhtes Niveau an Belastung (vgl. Penado Abilleira et al., 2021;

Zheng et al., 2022). Allerdings sahen Lehrende neben den negativen auch positive Aspekte des ERT, sodass u. a. Bruggeman et al. (2022) eher von Spannungsfeldern sprechen, die sich aus ihren Fokusgruppengesprächen mit Lehrenden ergaben. In diese Spannungsfelder fielen u. a. die veränderten Lehrendenrollen, die Beziehungen von Lehrenden mit ihren Studierenden und Kolleginnen und Kollegen sowie neue digitale Möglichkeiten, aber auch potenzielle Gefahren für das Lernen.

Basierend auf einer Fragebogen-Erhebung mit internationaler Stichprobe zeigten Scherer et al. (2021), dass sich Hochschullehrende in drei Gruppen einteilen ließen: Lehrende in der Gruppe *low readiness* wiesen eine niedrige Selbstwirksamkeit hinsichtlich des ERT bei niedriger institutioneller Unterstützung auf, jene in der Gruppe *inconsistent readiness* zeigten niedrige Selbstwirksamkeit bei starker institutioneller Unterstützung, während jene in der Gruppe *high readiness* eine hohe Selbstwirksamkeit und starke institutionelle Unterstützung berichteten. Analog bildeten auch Moorhouse und Kohnke (2021) Kategorien aus Interviews mit Lehrenden in Hongkong zu Unterschieden in Reaktionen der Lehrenden auf das ERT, sodass sie diese in die beiden Gruppen *thriving* mit überwiegend positiven Effekten sowie *surviving* mit überwiegend negativen Effekten einteilten. Auch in einer Studie von Damşa et al. (2021), die auf dem Konzept der *teacher agency* – das Ausmaß der Handlungsfähigkeit der Lehrperson in Relation zu äußeren Rahmenbedingungen der Lehre – beruhte, zeigten die Lehrenden zwischen Widerstand und Transformation der Lehrpraxis eine Vielfalt an Reaktionen auf ERT.

Im Gegensatz zu Forschung aus der Anfangszeit der Covid-Pandemie nehmen neuere Studien die längsschnittliche Entwicklung der Lehrendenwahrnehmung in den Blick. So befragten u. a. Mäkelä et al. (2022) Lehrende mit Fragebögen zu Faktoren, die ihr Wohlbefinden beeinflussen, sowohl im Frühjahr als auch im Herbst 2020. Diese Studie fand einige Veränderungen bereits innerhalb des ersten Pandemie-Jahres. So erlebten die Lehrenden u. a. die Herausforderung der Work-Life-Balance stärker im Frühjahr, während die Transformation der eigenen Lehre und die Verwendung neuer digitaler Tools im Herbst als relevanter eingeschätzt wurde. Die in der qualitativen Studie von Annamalai et al. (2022) befragten Lehrenden gaben ebenfalls eine Entwicklung der Digitalkompetenzen während des ERT an. Demnach erkannten sie nach einigem Probieren mit verschiedenen digitalen Methoden eher die Bedeutung der Technik an, erwarben Kenntnisse über diese Methoden und wiesen generell eine höhere Selbstwirksamkeit bezüglich der Online-Lehre auf. Allerdings zeigte sich in dieser Studie, dass pädagogisches Inhaltswissen (Pedagogical Content Knowledge, PCK) im Verlauf der Pandemie weniger ausgeprägt war. Ähnlich unterscheidet Cronin (2022) in Bezug auf die Lehrendenperspektive zwischen einer Kurzfrist- und einer Mittelfrist-Perspektive: In der Letzteren erfahren die Lehrenden in dieser Studie sogar eine Negativentwicklung, indem sie mehr und weitere Herausforderungen, u. a. bezüglich der Weiterentwicklung der Lehre, nannten. Eine differenzierte Analyse zeigt die Interviewstudie von Dorfsman und Horenczyk (2022). Die Autoren unterscheiden drei Phasen der Pandemie-bedingten Lehrveränderungen: *ERT* zu Beginn, das als Distanzlernen umgesetzt wurde, die *Programmed-Emergency-Phase*, in der Distanz- und Face-to-Face-Lehre kombiniert wurde und die weniger Unsicherheiten als die ERT-Phase aufwies, sowie die *post-emergency-Phase* (2022), in der das Leben in der Pandemie reorganisiert wird. Hervorzuheben an dieser Studie ist auch, dass sie drei Lehrenden-Profile bezüglich der Reaktion auf ERT unterscheidet: in absteigender Reihenfolge nach Erfolg die erfahrenen, die enthusiastischen sowie die vorsichtigen Lehrenden. Für die Entwicklung dieser drei Profile kombinierten die Autoren die Ausprägung der *digital literacy* oder Digitalkompetenz der Lehrenden damit, wie stark ihre Lehre sich über das ERT verändert und wie stark sie auf pädagogischen Prinzipien beruhte.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass die vorliegenden Studien mindestens zwei wichtige Unterscheidungen vornehmen: erstens die ungleich verteilten Fähigkeiten der Lehrenden, konstruktiv in ERT zu agieren; zweitens die Entwicklung der Lehrendenperspektiven über den Zeitraum des ERT zwischen 2020 und 2022. Die Gruppe der Lehrenden, die in bisherigen Studien zum ERT kaum fokussiert wurde, sind Lehrende, die in dieser Zeit im SoTL aktiv waren. Um SoTL und diese Lehrenden geht es im nächsten Abschnitt.

2.3 Scholarship of Teaching and Learning in der Emergency-Remote-Lehre¹

SoTL kann nach Huber als das „[F]orschen zum eigenen Lehren bzw. zum Lehren und Lernen im eigenen Umfeld“ durch „FachwissenschaftlerInnen“ (Huber, 2014, S. 21; vgl. Huber, 2011) verstanden werden. Huber erweiterte den Kreis dieser Personen später auf Sozialwissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen, „wenn sie selbstreflexiv arbeiten“ (Huber, 2018, S. 2). Dabei zählen nach Huber (2011, S. 120) mindestens die folgenden Elemente zu SoTL: Lehrende stellen sich Fragen zur eigenen Lehre und/oder entwickeln Hypothesen dazu, erheben Evidenz zur Beantwortung dieser Fragen, wie z. B. Beobachtungen oder Befragungen, führen ggf. Lehr-Experimente durch, dokumentieren und publizieren ihre Erkenntnisse und teilen diese im Austausch mit anderen Lehrenden (Huber, 2011).

Ein Ziel des SoTL ist, wenn auch selten explizit formuliert, die forschungsgeleitete (Weiter-)Entwicklung der Lehre, bspw. durch studentische Einschätzungen (vgl. Brew & Ginns, 2008). Gemäß der quantitativen Studie von Vajoczki et al. (2011) korrelieren Maße der Lehrqualität tatsächlich mit Indikatoren der aktiven SoTL-Beschäftigung: Je intensiver Lehrende also in SoTL aktiv waren, also z. B. Lehrthemen bei Workshops oder Konferenzen präsentierten oder zu Lehr-Lernthemen publizierten, desto höher die Werte zur guten Lehre dieser Lehrenden. Auch wenn aufgrund des Querschnittsstudiendesigns dieser Studie nicht auf Kausalitäten geschlossen werden kann, kann man doch festhalten, dass die Beschäftigung mit und in SoTL eine intensive Beschäftigung mit Lehre bzw. studentischem Lernen inklusive intensiver Selbstreflexion der Lehrenden anregt. SoTL kann zumindest in deutschsprachigen Kontexten weiterhin als außergewöhnlich betrachtet werden. Wenngleich sich erste Netzwerke gebildet haben und sich Publikationsmöglichkeiten für eigene SoTL-Arbeit erweitern (vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021; Reinmann, 2022; Vöing et al., 2022), ist bezüglich SoTL nicht von einer Massenbewegung zu sprechen. Die besondere Ausgangslage macht diese „scholars“ (Huber, 2014, S. 21) zu einer untersuchungswerten Gruppe in Bezug auf ihr Erleben des ERT während der Pandemie.

Allgemein ist zum Zusammenhang zwischen SoTL und ERT bisher wenig bekannt. Gemäß Cruz und Grodziak (2021) scheint zu Beginn des ERT SoTL aus der allgemeinen Diskussion sogar verschwunden zu sein, was gemäß diesen Autorinnen u. a. am zusätzlichen, durch das ERT bedingten Aufwand liegen könnte. Allerdings nehme SoTL langfristig weiterhin wichtige Rollen ein, ggf. mit veränderten Fragestellungen. Simpson (2022) diskutiert Implikationen des ERT für SoTL und schlussfolgert u. a., dass, um SoTL-Aktivitäten zu fördern, Lehrende dabei unterstützt werden müssten. In einer der wenigen Publikationen, in der SoTL-Scholars ihre Lehre im ERT mit SoTL zusammenbringen, beschreibt Maurer (2022) anschaulich die eigenen Erfahrungen während der ERT-Semester sowie den Mehrwert des SoTL für die Bewältigung des ERT. So führt er u. a. den Wert von SoTL-Publikationen anderer Autorinnen und Autoren für die eigene Lehre an.

Auf dieser Grundlage untersuchten wir in unserer Interviewstudie (Kordts-Freudinger et al., 2021) die Perspektiven ausgewählter SoTL-Scholars (Lehrende, die in SoTL aktiv waren bzw. sind) auf ihre Lehre sowie auf SoTL während des ERT. Die qualitative Analyse der im Dezember 2020 durchgeführten Interviews ergab in vier Hauptkategorien sowohl kritische als auch positive Perspektiven auf ERT. Unter anderem nannten die Befragten Unsicherheiten, Arbeitsbelastung und neue Situationen in der Lehre als Herausforderungen durch ERT. ERT-bedingte Veränderungen in der Lehre waren durch einen hohen Aufwand sowie eine starke Orientierung an den Studierenden charakterisiert. Unterstützung für ERT erfuhren die Befragten durch SoTL sowie weitere, verschiedene und reichhaltige Quellen wie Kolleginnen und Kollegen. Global bewerteten die Befragten das ERT als eher positiv, wobei sie sich der eher kritischen Bewertung durch andere, nicht SoTL-treibende Lehrende bewusst waren, sowie als Lerngelegenheit für künftige Lehre.

Allerdings hat diese Studie als Momentaufnahme nicht untersucht, wie sich die Perspektiven der SoTL-Scholars von den frühen zu späteren Phasen des ERT *veränderten*. Aufgrund der oben

¹ Teile dieses Abschnittes überschneiden sich mit unserem Text in Kordts-Freudinger, Bückler, Schulte & Vöing (2021), in dem die erste Erhebungswelle vorgestellt wird.

zitierten Studien, die eine Entwicklung bei Lehrenden im Allgemeinen nachwiesen, untersuchten wir deshalb in der aktuellen Studie, wie sich die bei Kordts-Freudinger et al. (2021) genannten Perspektiven der befragten SoTL-Scholars während des ERT entwickelten.

2.4 Fragestellungen

Aus dem zuvor beschriebenen Forschungsfeld und der identifizierten Forschungslücken untersucht die vorliegende Studie die folgenden beiden Fragestellungen:

Frage 1: Welche Perspektiven haben SoTL-Scholars auf ihre Emergency-Remote-Lehre (ERT) und SoTL in ERT im Jahr 2021/2022?

Frage 2: Wie entwickeln sich deren Perspektiven zwischen den frühen und den späteren Phasen des ERT?

3 Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellung führten wir eine Wiederholungsbefragung der SoTL-Scholars durch, die in Kordts-Freudinger et al. (2021) veröffentlicht wurde.

3.1 Stichprobe

Nach Einladung aller in Kordts-Freudinger et al. (2021) teilnehmenden Lehrenden führten wir im Januar und Februar 2022 über das Videokonferenzsystem Zoom maximal einstündige Interviews mit den sechs Lehrenden (vier weiblich, zwei männlich) durch, die auf die Anfrage positiv antworteten. Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Interviewten mit Hinweisen auf ihre Disziplin, ihre Lehrerfahrung sowie die Typen ihrer SoTL-Projekte nach Huber (2014).

Tabelle 1: Übersicht über die befragten Lehrenden mit soziodemografischen Daten und Grundtypen ihrer SoTL-Projekte (zur besseren Vergleichbarkeit mit Kordts-Freudinger et al. (2021) wurden die in jener Studie verwendeten Pseudonyme beibehalten).

| Pseudonym | Geschlecht | Disziplinen-Gruppe | Lehrerfahrung | SoTL-Grundtyp (nach Huber et al., 2014) |
|-----------|------------|-----------------------|---------------|---|
| B | Weiblich | Geisteswissenschaft | 8–9 Jahre | Didaktische Diskussion |
| C | Männlich | Sozialwissenschaft | 8 Jahre | Begründeter Innovationsbericht |
| E | Männlich | Ingenieurwissenschaft | 18 Jahre | Didaktische Forschung |
| F | Weiblich | Naturwissenschaft | 5–6 Jahre | Innovationsbericht |
| G | Weiblich | Sozialwissenschaft | 8 Jahre | Innovationsbericht |
| H | Weiblich | Geisteswissenschaft | 9 Jahre | Innovationsbericht |

Alle diese Lehrenden hatten direkt vor bzw. zu Beginn des ERT im März 2020 selbst ein SoTL-Projekt an einer deutschen Hochschule durchgeführt. Neben der in der Tabelle dargestellten Variation der Lehrerfahrung unterschieden sich die Befragten ebenso im Ausmaß ihrer Vorerfahrung (vor ERT) mit Online-Lehre: Während die Mehrheit der Befragten keine Erfahrung mit Online-Lehre bzw. wenig Erfahrung vor ERT aufwies, hatte eine Person bereits vor der Pandemie einen eigenen Blended-Learning-Kurs konzipiert und durchgeführt.

Der Leitfaden für die Interviews bestand neben demografischen Fragen aus drei Themenfeldern. Als erstes Thema fragten wir nach den prägnantesten bzw. wichtigsten Aspekten der Lehre im ERT-Umbruch 2020, u. a. nach den Zielen, der Planung, Durchführung und Evaluation der Lehre. Das zweite Thema war die aktuelle Lehre in den Jahren 2021/2022. Hierfür fragten wir nach Vergleichen bzw. der Entwicklung zwischen 2020 und 2021/2022, nach Veränderungen und Stabilität, u. a. nach ggf. neuen Herausforderungen und positiven Aspekten sowie Vermutungen über künftige Entwicklungen. Im dritten Thema reflektierten die Interviewten ihre SoTL-Aktivitäten, wobei u. a.

nach der Rolle des SoTL für die eigene Lehre sowie der Nutzung des SoTL-Projekts auch außerhalb derer gefragt wurde. Das dritte Thema wurde mit Fragen zur künftigen intendierten Beschäftigung mit SoTL und das Interview insgesamt mit einer offenen Frage abgeschlossen.

3.2 Auswertung

Nach der Transkription gemäß dem System von Dresing und Pehl (2015) analysierten beide Autoren das Textmaterial im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) zunächst unabhängig voneinander. Hierfür nutzten wir in einem deduktiven Ansatz die bereits bestehenden Haupt- und Subkategorien aus Kordts-Freudinger et al. (2021) für einen ersten Analyse-schritt. Ebenfalls individuell ergänzten wir diese Kategorien induktiv auf der Grundlage der Interviewtranskripte. Während mehrerer Treffen diskutierten und verglichen wir die ergänzten Kategorien im Autorenteam. Nach Einigung auf das vorläufige Kategoriensystem wendeten wir dieses unabhängig voneinander auf das Interviewmaterial an. Bei weiteren Treffen validierten wir die jeweilige Kodierung kollektiv (Cohens $\kappa = .76$). Wie schon bei Kordts-Freudinger et al. (2021) sind als Analyseeinheiten vollständige Sätze festgelegt, die einer der (Sub-)Kategorien zugeordnet wurden (Kuckartz, 2012).

4 Ergebnisse

Um zu analysieren, welche Perspektiven die befragten SoTL-Scholars auf die Lehre im ERT aufwiesen, stellt das folgende Kapitel die Ergebnisse der Analyse in Form der abgeleiteten Kategorien und die darunter subsumierten Ergebnisse deskriptiv dar. Die Darstellung orientiert sich an den drei übergreifenden Themenfeldern des Interviewleitfadens: Lehre im ERT 2020, Lehre 2021/2022 sowie künftige Lehre. Nach einer kurzen Beschreibung der auswertungsleitenden Hauptkategorien folgt die Darstellung der induktiv-deduktiv gebildeten Subkategorien. Dabei sind alle Subkategorien in den folgenden Abschnitten kursiv gekennzeichnet und nummeriert und werden durch Originalzitate aus den Interviews veranschaulicht. Die Kategorien werden zusätzlich in Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 2: Übersicht der induktiv-deduktiv gebildeten Kategorien

| <i>Themenfeld</i> | <i>Hauptkategorien</i> | <i>Subkategorien</i> |
|-------------------|---|---|
| Lehre im ERT 2022 | 1.1 Herausforderung durch ERT | 1. Unsicherheiten 2. Neue Situationen 3. Fokussieren auf das Wichtige |
| | 1.2 ERT-bedingte Veränderungen in der Lehre | 1. Aufwände und Arbeitsbelastung 2. Orientierung an den Studierenden 3. Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden |
| | 1.3 Unterstützung für ERT | 1. Involvierung in SoTL 2. Eigene Medienaffinität 3. Weitere mediendidaktische und technische Unterstützung |
| | 1.4 Bewertung des ERT | 1. Global positive Bewertung des ERT 2. Bewertung durch andere Lehrende 3. ERT als Anlass für eigenes Lernen |
| Lehre 2021/2022 | 2.1 Veränderungen während des ERT | 1. Neujustierung der synchronen Lehre 2. Veränderung der Rahmenbedingungen 3. Förderung der Interaktion 4. Gewöhnung und teilweise Ermüdung 5. Entwicklung der Medienkompetenzen der Beteiligten 6. Herausforderungen zu Studienbeginn |
| | 2.2 Konstanten im Verhältnis zu 2020 | 1. studierendenorientierte Lehre 2. Herausforderungen für soziale Beziehungen 3. didaktische Aspekte |

(Fortsetzung Tabelle 2)

| Themenfeld | Hauptkategorien | Subkategorien |
|----------------|--------------------------------|---|
| künftige Lehre | 3.1 Intention künftiger Lehre | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asynchrone Formate 2. Mehr Präsenzformate 3. Inhaltliche Strukturierung 4. Online-Lehrformate 5. Beizubehaltende Aspekte 6. Möglichkeiten hybrider Lehre 7. Weiteres Experimentieren |
| | 3.2 Bewertung des SoTL | <ol style="list-style-type: none"> 1. Positive Bewertung des SoTL 2. Austausch und Multidisziplinarität 3. Pädagogische Literatur 4. Professionalisierung und Reflexion 5. Überzeugungen durch SoTL verstärkt 6. Ressourcenvertretbare kreative Weiterentwicklung |
| | 3.3 Intentionen bezüglich SoTL | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortführung des eigenen SoTL-Projektes 2. Schärfung der Fragestellung 3. Ansprüche an eine SoTL-Publikation 4. SoTL über eigenes Projekt hinaus |

4.1 Kategorien zur Lehre im ERT 2020

Aus dem Interviewmaterial zur Lehre zu Beginn des ERT im Jahr 2020 konnten vier Hauptkategorien gebildet werden, die folgend näher und anhand von Auszügen aus den Transkripten beschrieben werden.

4.1.1 Herausforderungen durch ERT (Kategorie 1.1)

Im Vergleich zur ersten Interviewerhebung haben sich die Subkategorien *Unsicherheiten* (1.1.1) und *neue Situationen* (1.1.2), mit denen sich die Lehrenden konfrontiert sahen, bestätigt. Interviewperson E äußert: „Die Studierenden haben die Kamera nicht an und ich spreche ins Leere. Das hat mich wirklich eine ganze Weile beschäftigt [...]“ (1.1.1) und H beschreibt den Wert der neu genutzten Online-Foren: „[...] da musste man so ein bisschen neu justieren. [...] Aber auch insgesamt, weil ich viel mit Foren gearbeitet habe, dann auch in den Aufgaben, die ja moderiert werden müssen“ (H, 1.1.2). Als im Vergleich zur ersten Interviewerhebung neue Subkategorie haben sich 2021/2022 die Schwierigkeiten beim *Fokussieren auf das Wichtige* (1.1.3) ergeben, bspw. die sich durch digitale Medien ergebenden zusätzlichen Anreize zur Ablenkung: „Sie [die Studierenden] machen eventuell irgendwas nebenher. Ist natürlich viel einfacher – in Präsenz machen das teilweise die Leute auch und hängen am Handy oder hören nicht zu oder so“ (E, 1.1.3).

4.1.2 ERT-bedingte Veränderungen in der Lehre (Kategorie 1.2)

Wie schon in der ersten Erhebung nannten die Befragten die durch ERT bedingten *Aufwände und Arbeitsbelastungen* (1.2.1). Lehrende nannten u. a. die durch Leitungsentscheidungen verursachten Belastungen: „Die [Mitglieder der Fakultätsleitung] haben dann immer mehr oder weniger alles über einen Kamm geschert und es ist entweder komplett alles Lehre in Präsenz oder komplett online. [...] Aber es hat für uns immer sehr kurzfristige Planungen und sehr viel Stress bedeutet“ (F). Auch ihre *Orientierung an den Studierenden* (1.2.2) wurde wiederum erkennbar, wenn eine Interviewperson die Möglichkeit studentischer Präsentationen während synchroner Sitzungen reflektiert: „Aber, ob das zu Beginn gut gewesen wäre? Ich glaube, es hätte die Studierenden überfordert“ (G). Als neue Subkategorie ergab sich *Veränderungen in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden* (1.2.3), so z. B. „[...] zu den einzelnen Leuten hat man eigentlich gar keinen Draht. Und die können auch nicht so richtig, also die können schon irgendwie fragen, aber nur so im Plenum, das machen die [...], das machen die wenigsten. [...] also das macht einen großen Unterschied, würde ich dann schon sagen“ (C).

4.1.3 Unterstützung für ERT (Kategorie 1.3)

Wie schon bei der ersten Interviewerhebung explizierten die Interviewten die eigene *Involvierung in SoTL* (1.3.1) als Unterstützung für die Bewältigung der ERT, u. a. da sie sich für ihr SoTL-Projekt mit der Online-Lehre beschäftigten: „Und da war ich unglaublich dankbar, dass ich dieses SoTL-Projekt dafür gemacht habe, weil ich dort ja bereits, zumindest digital learning-mäßig unterwegs war und das Digitale nicht komplettes Neuland war, ich damit schon intensiver mit beschäftigt hatte, auch mit Literatur dazu“ (H). Im Vergleich zur ersten Erhebung neu ergab sich die Subkategorie *eigene Medienaffinität* (1.3.2), wenn z. B. diese Interviewperson von ihrer Vorerfahrung mit Online-Medien berichtet: „Also das heißt, ich war da eh schon im Thema drin, sagen wir mal so. Und ich bin auch sehr technikaffin, also mir macht das auch Spaß, das Ganze. Hat natürlich auch geholfen“ (C). *Weitere mediendidaktische und technische Unterstützung* (1.3.3) erhielten die Befragten u. a. von anderen Kolleginnen und Kollegen: „Aber diesen Eindruck hatte ich durchaus, dass das besser organisiert war, schon grundlegend. Beziehungsweise mit ‚besser‘ meine ich tatsächlich, dass es einen regelmäßigen Austausch schon vorher gab über Lehre“ (H).

4.1.4 Bewertung des ERT (Kategorie 1.4)

Wie schon zur ersten Erhebung ergaben die Interviews eine anfänglich *global positive Bewertung des ERT* (1.4.1) durch die Befragten: „Also das eine ist, glaube ich, gerade am Anfang, dass ich da noch dachte, das kann jetzt irgendwie auch eine Chance sein. Man kann jetzt etwas ausprobieren“ (B), gleichzeitig gilt dies für diese Person nicht uneingeschränkt: „Ich glaube, ja, Situationen, in denen [ich] gemerkt habe, dass es gar nicht funktioniert, war eigentlich ein Semester später, wo ich sehr große Kurse habe“ (B). Neben der eigenen Einstellung schätzten die Befragten auch die *Bewertung durch andere Lehrende* (1.4.2), ihre Kolleginnen und Kollegen, ein. Dabei ergab sich ein eher gemischtes Bild, u. a. laut den Interviewten: „Aber bei uns war es wirklich so, dass sich die Kolleg:innen älterer Generation schwerer getan haben“ (H). Einig sind sich die Befragten auch nach einem Jahr ERT, *ERT als Anlass für eigenes Lernen* (1.4.3) zu sehen, am deutlichsten sichtbar an formellen Weiterbildungen anlässlich des ERT: „Dieses kreative und dieses Lehrformate-neu-Denken, ich glaube, das würde ich beibehalten. Ich glaube, das ist auch etwas, ich habe tatsächlich während dieser Lockdown-Zeit noch eine Reihe von Fortbildungen in punkto Schreibdidaktik gemacht“ (B).

4.2 Zur Lehre im ERT 2021/2022

Bezüglich der Lehre in den Jahren 2021/2022, also im fortgeschrittenen Stadium der Covid-Pandemie bzw. des ERT, nannten die Befragten sowohl Aspekte, die sich über die Zeit seit 2020 verändert hatten, als auch jene, die während der Pandemie-Zeit gleichgeblieben waren.

4.2.1 Veränderungen während des ERT (Kategorie 2.1)

Mit dem Fokus auf die Aspekte, die sich zwischen 2020 und 2021/2022 veränderten, wurde auffällig oft über die *Neujustierung der synchronen Lehre* (2.1.1) gesprochen, die teilweise durch asynchrone Elemente ersetzt wird: „[...] es gibt auch keine Referate mehr, sondern es sind eher, na, würde es vielleicht ein Portfolio nennen oder sowas, also eher so verschiedene Hausaufgaben und Sachen, die sie in ILIAS machen müssen. [...] wo sie Sachen einreichen, oder ein Paper lesen, Zusammenfassungen einreichen und jemandem anderen erklären, so Jigsaw-Sachen“ (C). Ebenfalls bemerkten die Interviewten die *Veränderung der Rahmenbedingungen* (2.1.2) für ihre Lehre, u. a. die technische Ausstattung der Studierenden bei Face-to-Face-Veranstaltungen: „Die hatten alle immer ein digitales Endgerät dabei. [...] die hatten alle Tablets dabei, die hatten alle Laptops dabei“ (G). Laut den Interviewten nahm die *Förderung der Interaktion* (2.1.3) in ihrer Lehre ein größeres Gewicht als zuvor ein, u. a. „Aktives Zugehen auf die Studies. Also nochmal expliziter sagen: Hey, hier sind die und die Möglichkeiten. Und ihr seid immer, ruft an, ihr dürft jederzeit anrufen und wir haben ein offenes Ohr und so. [...] man kriegt meistens von den Leuten, die man am Telefon hat, deutlich positiveres Feedback“ (F). Neben den genannten eher bewussten Veränderungen kam es laut den Befragten aber auch zu einer *Gewöhnung und teilweisen Ermüdung* (2.1.4) der Beteiligten bezüglich der ERT-

Rahmenbedingungen: „Ich würde sagen, ich bin noch flexibler geworden, da es ja wieder einen Wechsel gab zwischen Präsenz und Nicht-Präsenz. Das ging immer so. Das war innerhalb von einem Tag angeschaltet und kommuniziert alles, was sich ändert. Also da hat sich eine gewisse Routine eingespielt auf jeden Fall“ (E). Dies hatte auch mit einer weiteren *Entwicklung der Medienkompetenzen der Beteiligten* (2.1.5) zu tun, die u. a. in diesem Zitat vorkommt: „Es lief glatter. Also, aber das ist auch, [...] also, ich vermute, weil die Studierenden es auch schon gewohnt waren, digital zu studieren“ (G). Als eher spezielleren Fall nannten einige Interviewte auch die besonderen *Herausforderungen zu Studienbeginn* (2.1.6), die u. a. den physischen Raum zu nutzen lernen mussten, da sie vorher online unterrichtet wurden: „[...] man hat den Studierenden angemerkt, dass [...] das für die jetzt auch neu ist, da zu sitzen. Also, wenn die Gruppenarbeiten gemacht haben, ja: Wie gehe ich jetzt damit um? Darf ich jetzt aufstehen? Darf ich mich woanders hinsetzen? Darf ich Tische und Stühle bewegen?“ (G).

4.2.2 Konstanten im Verhältnis zu 2020 (Kategorie 2.2)

Neben den Veränderungen zwischen 2020 und 2021/2022 nannten die Befragten ebenfalls Aspekte, die konstant geblieben waren. So fühlten sich die SoTL-Scholars weiterhin einer *studierendenorientierten Lehre* (2.2.1) verpflichtet, wenn sie u. a. die Einstellungen der Studierenden in ihrer Lehre berücksichtigten: „Aber habe doch gemerkt, wie sehr der Bedarf doch nach synchroner Lehre und nach dieser Regelmäßigkeit, sich jede Woche zu treffen, dass da einfach der Bedarf der Studierenden auch da war. Ich frage das am Anfang ja auch immer ab. Wie stellt ihr euch eigentlich die Lehre vor? Also, wie stellt ihr euch das Miteinander euch vor? Was würde euch helfen, gut zu lernen?“ (H) Die bereits in Kategorie 1.2 angedeuteten Veränderungen in der Kommunikation äußerten sich laut den Befragten ebenfalls in *Herausforderungen für soziale Beziehungen* (2.2.2): „Und was generell schwierig läuft, ist, dass eine große Studierendengruppe gibt, die in der Präsenz auch wieder da war, mitgelaufen ist, sage ich mal, und [...] von der ich dann gar nicht weiß, wo die ist“ (E). Weiterhin im Fokus der Interviewten standen daneben *didaktische Aspekte* (2.2.3) wie Lehrmethoden und die Nutzung digitaler Tools, exemplarisch „Das [eine Umfrage unter den Studierenden durchzuführen] geht online viel, viel schneller, weil alle sitzen vor dem PC und können klicken. In Präsenz haben wir das auch probiert. Da gibt es auch nette Apps und da alle ihre Smartphones oder so dabei haben, ist das auch möglich. Aber bis sie dann sich immer da eingeloggt haben und so weiter, das ist viel reibungsloser online zu machen“ (F).

4.3 Zu künftiger Lehre

Bezüglich der Pläne der Befragten zum dritten Thema, ihrer künftigen Lehre, konnten drei übergeordnete Kategorien gebildet werden, die im Folgenden dargestellt werden.

4.3.1 Intention künftiger Lehre (Kategorie 3.1)

Die Befragten äußerten im Vergleich zur ersten Interviewerhebung eine größere Vielfalt an Aspekten, die sie in der Zukunft in ihrer Lehre gern beibehalten würden, darunter *asynchrone Formate* (3.1.1), wie eine Interviewperson Pläne für ihre künftige Lehre beschreibt: „Nämlich komplett asynchron digital, hybrid asynchron, synchron Präsenz oder komplett synchron Präsenz, wenn man wollte mit dem Videoinput. Eigentlich die komplette Palette und das will ich auch zukünftig immer lassen [...] ich weiß, wie wichtig denen [berufstätigen Studierenden] das ist, dass die diese Flexibilität haben, und deswegen würde ich das alles beibehalten. Und das kostet mich ja keine Mühe, diese digitalen Inhalte ein bisschen zu pflegen und ein bisschen zu aktualisieren“ (E). Gleichzeitig äußerten mehrere Befragte den Wunsch, künftig *mehr Präsenzformate* (3.1.2) in ihrer Lehre umzusetzen als dies im Jahr 2021/2022 möglich war: „Und was ich auch gemerkt habe, ist, dass mir der Kontakt mit den Studierenden auch gefehlt hat, also, in Gruppenarbeiten sich dazusetzen und zuhören, wie die diskutieren, und denen Tipps zu geben, und das Gefühl haben, die auch besser kennenzulernen. Das war schon auch angenehm“ (G).

Daneben nannten sie das Beibehalten der für die Online-Lehre wichtigen *inhaltlichen Strukturierung* (3.1.3): „[...] ich habe eigentlich für jede Woche meinen Ordner [im Lernmanagementsystem] und der ist nochmal getrennt durch einzelne Bausteine. Also es gibt halt online diese schönen Strukturierungsbausteine, die finde ich wirklich hilfreich. Und die Studierenden sagen das auch“ (H). Ebenfalls waren ausgewählte *Online-Lehrformate* (3.1.4) unter den beizubehaltenden ERT-Aspekten: „Also ich glaube, dass manche dieser Onlineformate sicherlich bleiben werden, wobei ich da auch nicht ganz sicher bin. [...] Also ich glaube aber wohl, dass vielleicht so Mischformate in Zukunft eine wichtigere Rolle spielen, wo man ein bisschen Präsenz hat, ein bisschen online“ (B). *Weitere beizubehaltende Aspekte* (3.1.5) umfassten u. a. die Sicherheit im Umgang mit Online-Tools und -Methoden sowie Vorteile der ortsungebundenen Kommunikation: „Auch die Sicherheit im Umgang mit all dem. Und [...] die Möglichkeit, wenn man mal, einmal war ich jetzt erkältet, und da hätte es ja eigentlich ausfallen müssen, und dann eben zu sagen, [...] dann machen wir es jetzt per Zoom“ (G). Bezüglich der besonderen Situation hybrider Lehre, die einige Befragte in den Jahren 2021/2022 erlebten, berichteten sie einen Konflikt zwischen dem *Anspruch der Präsenzlehre und den Möglichkeiten hybrider Lehre* (3.1.6), gerade im Hinblick auf die Studierendenperspektive: „Aber es gibt auch Lehrpersonen, die haben das dann ausprobiert mit der hybriden Lehre. [...] Und da kamen dann nur zwei Studierende. Und das ist natürlich auch nicht Sinn der Sache. Also auch für die zwei Studierenden, die haben sich natürlich vermutlich was anderes drunter vorgestellt, dass sie jetzt wieder in den Raum können und mit anderen Studierenden reden können“ (H). Gleichzeitig sprachen sich mehrere Interviewte für das *weitere Experimentieren* (3.1.7) in ihrer Lehre aus: „Das ist so, man probiert was aus. Man guckt, was für Ergebnisse rauskommen. Es geht immer weiter. Ist immer ein Prozess, der weiter geht. [...] also man findet vielleicht mal was raus, was gut ist. Das kann man auch publizieren und alles. Aber es ist immer ein Prozess“ (F).

4.3.2 Bewertung des SoTL (Kategorie 3.2)

Wie schon in der ersten Befragung äußerten die Befragten eine grundlegende *positive Bewertung des SoTL* (3.2.1). So erlebte Person H SoTL „als unglaublich bereichernd. Also ich fand und finde es immer noch sehr, sehr spannend, sich mit der gleichen Professionalität der Lehre zuzuwenden, wie wir das auch in allen Bereichen tun, wenn wir wissenschaftlich tätig sind [...]“ (H). Als wichtige Aspekte des SoTL wurde u. a. der *Austausch mit anderen Lehrenden und die Multidisziplinarität des SoTL* (3.2.2) genannt. „Was ich, glaube ich, auch fand bei Eurem [SoTL-] Kurs oder insgesamt bei SoTL war, dass ich das schön fand, dass es so einen Austausch mit Lehrenden und ihren Projekten gab. [...] Natürlich aktuell, dass man über die eigenen Fachgrenzen hinaus sich austauscht [...]“ (B). Ebenfalls fällt der *Nutzen der pädagogischen Literatur* (3.2.3) auf: „Und habe da auch viel mitgenommen, weil ich auch jetzt in die Literatur mich eingelesen habe. Es ist ja einiges publiziert worden zur Lehre während Corona und auch zur Studierendensicht“ (H). SoTL führt laut den Befragten zur eigenen *Professionalisierung und Reflexion* (3.2.4), z. B. bezüglich studentischer Flaschenhalskonzepte: „[...] was sind die Dinge, wo es bei den Studierenden erstmal Klick machen muss? Ich habe das Gefühl, dass ich die jetzt vereinzelt erkenne, aber noch nicht so strukturiert identifiziert habe, dass ich sagen kann, [...] das ist ein Punkt, da haben einige Leute scheinbar so grundsätzlich noch nicht die richtige Idee im Kopf [...]“ (G). Teilweise wurden schon bestehende *Überzeugungen durch SoTL verstärkt* (3.2.5), u. a. bezüglich der studentischen Lernstrategien während des ERT: „Aber was sich eben abzeichnete, [...] dass die Studierenden, die technisch wenig Möglichkeiten haben, und auch eine geringe Technik-Akzeptanz haben, [...] oberflächlichere Lernstrategien anwenden“ (G).

Neu im Vergleich zur ersten Erhebung schreiben die Interviewten dem SoTL eine *ressourcenvertrethbare kreative Weiterentwicklung* (3.2.6) der Lehre zu: „dass ich schon mitnehme, dass es etwas ist, was man auch einfach mal probieren und wagen kann. Und in dem man vielleicht auch scheitern darf“ (B) und „[...] das ist so, man probiert was aus. Man guckt, was für Ergebnisse rauskommen. Es geht immer weiter. Ist immer ein, ein Prozess, der weitergeht. [...] man findet vielleicht mal was raus, was gut ist. Das kann man auch publizieren und alles. Aber es ist immer ein Prozess. Und man kann sich immer an neue Gegebenheiten anpassen“ (F).

4.3.3 Intentionen bezüglich SoTL (Kategorie 3.3)

Bezüglich der eigenen künftigen SoTL-Aktivitäten streben die Befragten die *Fortführung des eigenen SoTL-Projektes* (3.3.1) an: „Also ich habe dort meine SoTL-Erfahrung dann eingebracht, aber noch gar nicht publiziert, weil ich jetzt immer so gespannt war, was so an neuen Daten dazukommt und wie die sich unterscheiden“ (H). Hierfür planen einige die *Schärfung der Fragestellung* (3.3.2) in SoTL, u. a. aufgrund ständig veränderter Rahmenbedingungen im Verlauf der Pandemie: „[...] das ist aber auffällig, weil diese Fragestellung, die ich damals hatte, hätte ich jetzt [...] gar nicht, also, welche Relevanz hat irgendwie Technik-Akzeptanz und technische Ausstattung, [...] Also, diese Fragestellung würde sich mir jetzt, glaube ich, gar nicht mehr so stellen. Es wäre jetzt eben interessant, was aus denen geworden ist, die damit nicht klargekommen sind, für die das überfordernd war“ (G). Ebenfalls reflektieren die Interviewten die eigenen *Ansprüche an eine SoTL-Publikation* (3.3.3). Hier berichtet eine Person, die ihr SoTL-Projekt bereits veröffentlicht hat, von alternativen Veröffentlichungswegen: „[...] habe ich da an der Stelle auch von abgesehen, [...] das nochmal besser und aufwändiger zu machen, und irgendwie höherklassiger zu publizieren. Aber da habe ich mich eben auch gegen entschieden, dann auch aus pragmatischen Gründen, weil ich finde, das passt auch gut in die Reihe [...] wenn man ehrlich ist, war es auch von der Größe des Projekts her, dass ich jetzt nicht sagen kann, ich komme damit in irgendwelche High-Rank-Journals, weil so toll war es einfach nicht“ (G). Schließlich berichten einige Befragte auch von *SoTL-Aktivitäten über das eigene Projekt hinaus* (3.3.4), wenn sie z. B. in ihren Fachgesellschaften eine andere Rolle einnehmen: „Durch die SoTL-Forschung wurde ich jetzt in [Fachgesellschaft], also meine Fachgesellschaft sozusagen, die sind auf mich zugekommen, haben gesagt: ‚Willst du nicht mitmachen und diese ganze Lehre beforschen in Mathematik und Mechanik?‘ Und da habe ich gestaunt, ne? Also da hat sich ein eigener Ausschuss gegründet, ich habe das auch dann mit forciert, dass der wirklich gegründet [...]“ (E).

5 Diskussion

Die folgenden Abschnitte werden zunächst die beiden Fragestellungen der vorliegenden Studie auch im Vergleich zu existierender Forschung beantworten und es werden mögliche praktische Implikationen aus den Studienergebnissen abgeleitet, bevor wir die methodischen Limitationen der Studie besprechen.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Frage 1: Welche Perspektiven haben SoTL-Scholars auf ihre Emergency-Remote-Lehre (ERT) und SoTL in ERT im Jahr 2021/2022?

Die Befragten SoTL-Scholars beschreiben sowohl positive als auch kritische Aspekte bezüglich des ERT und SoTL. Generell ergab sich neben ERT-bedingten Herausforderungen insgesamt eine positive Bewertung des ERT, die die Interviewten u. a. als Lerngelegenheit zusammenfassen. Die Lehre der Befragten kann als studienorientiert und reflektiert eingeschätzt werden. Im Vergleich zur 2020 durchgeführten Studie zeigt sich eine tiefere Reflexion der Bedingungen des ERT im Vergleich zur damals weitgehend positiven Bewertung (vgl. Kordts-Freudinger et al., 2021). Unter anderem nennen die Interviewten Herausforderungen mit der Konzentration, der Kommunikation, teilweise Widersprüche bezüglich der Bedeutung synchroner Face-to-Face-Lehre sowie der eigenen (Medien-) Kompetenzen. Damit nehmen die Interviewten zunehmend das Ganze des Lehrgeschehens in den Blick: Neben eigenen, persönlichen Bedingungen reflektieren sie das Verhalten der Studierenden, was sich u. a. an dem Fokus auf Studierende zu Studienbeginn zeigt, sowie die (sich ständig ändernden) Rahmenbedingungen der Lehre.

Generell bestätigten sich damit viele Aspekte, die auch in anderen Studien zur Lehrendensicht auf ERT gefunden wurden. Neben der genannten Belastung ergaben sich auch in der aktuellen Studie sowohl negative als auch positive Aspekte, die die Lehrenden sahen. Gemäß der Unterscheidungen von Moorhouse und Kohnke (2021) könnten die hier interviewten Personen eher als *thriving* klassifiziert werden, die außerdem aktiv an der Transformation ihrer Lehre arbeiteten, insofern also

eher eine höhere *teacher agency* (vgl. Damşa et al., 2021) aufwiesen. Insofern deutet sich die Besonderheit der SoTL-Scholars auch im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen an.

Auch bezüglich des SoTL ergibt sich im Vergleich zur Erhebung 2020 (Kordts-Freudinger et al., 2021) ein differenzierteres Bild. Vergleichbar zu vorhergehenden Studie beschreiben die Interviewten der aktuellen Studie ihre Aktivitäten in und mit SoTL als wichtiges Unterstützungselement in der herausfordernden Lehre während der Pandemie. Dabei sind mindestens drei Wege möglicher positiver Effekte des SoTL auf ERT zu erkennen. Neben der inhaltlichen Beschäftigung mit ERT-Aspekten wie Technik oder Mediendidaktik (Weg 1) scheint das Moment der Innovationsförderung (Weg 2) durch SoTL unterstützt zu werden: SoTL fördert, könnte man sagen, per se Innovation (die meisten der durch die Befragten ursprünglich durchgeführten SoTL-Projekte waren denn auch Innovationsberichte sensu Huber, 2014). Schließlich kann, etwas weiter interpretiert, ein Moment der Resilienzstärkung (Weg 3) durch SoTL identifiziert werden. Demnach fördert SoTL die Orientierung an den Studierenden, das Wissen über pädagogische Literatur sowie Überzeugungen zur Lehre an Hochschulen, die durch ein krisenbedingtes ERT nicht einfach ins Wanken kommen. Diese Beobachtung wird auch durch die Arbeit von Maurer (2022) bestätigt, der den Wert des SoTL für die Bewältigung des ERT beschreibt. Andere Studien deuten für Schullehrkräfte an, dass die Involvierung in Aktionsforschung unter anderem das Selbstwirksamkeitsempfinden der beteiligten Lehrkräfte fördern kann (vgl. Saeb, Nejadansari & Moinzadeh, 2021). Ein ähnlicher Mechanismus wäre auch für die hier interviewten SoTL-Scholars denkbar: Die Beschäftigung mit und in SoTL könnte die Einschätzung der Lehrenden erhöhen, schwierige Situationen in ihrer Lehre besser zu bewältigen. Künftige Forschung könnte sich diesen und ähnlichen Hypothesen widmen.

Gleichzeitig spiegeln die Kategorien an einzelnen Stellen auch Grenzen bzw. Rahmenbedingungen des SoTL wider, die die Interviewten für dessen Erfolg als wichtig erachten, u. a. die Ressourcenverfügbarkeit oder eigene Ansprüche an SoTL-Publikationen. Interessant scheint die Frage, ob und wie die Interviewten SoTL betreiben würden, wenn die hier nötigen Bedingungen nicht (gut) gegeben sind. Hier deutet der Fokus auf die pädagogische Literatur darauf hin, dass die Interviewten die Aktivitäten des *scholarly teaching* als ähnlich wertvoll ansehen könnten, also Lehre, die durch pädagogische Literatur geprägt ist.

Frage 2: Wie entwickeln sich deren Perspektiven zwischen den frühen und den späteren Phasen des ERT?

Zu Frage 2 ergeben sich mit Konstanz und Veränderung zwei interessante Perspektiven, die die Zeitspanne zwischen der frühen ERT-Phase 2020 und der späteren ERT-Phase 2021/2022 beschreiben. In der Auswertung fanden wir sechs Kategorien, die Veränderung, und drei, die Konstanz widerspiegeln. Die Kategorien, die Veränderungen beinhalten, beinhalten überwiegend die Veränderungen, die sich bei den beteiligten Personen direkt ergeben haben, so u. a. Entwicklung der Medienkompetenz oder Gewöhnung an das neue Normal. Diese Veränderungen sind, wenn auch nicht explizit durch die Befragten bewertet, teils eher positiv (z. B. Entwicklung der Medienkompetenz), teils eher negativ (z. B. Ermüdung). Insofern halten sich auch bei Frage 2 positive und kritische Aspekte des ERT eher die Waage, was einen Unterschied zur Erhebung 2020 darstellt (Kordts-Freudinger et al., 2021). In jener Studie hatten dieselben SoTL-Scholars eher positive Aspekte des ERT genannt.

Verglichen mit existierenden Studien, die die Entwicklung des Umgangs mit ERT untersucht haben, fällt bei den hier befragten SoTL-Scholars die kritische und differenzierte Haltung zur Lehre 2021/2022 auf. Dieses Ergebnis steht eher im Einklang mit Ergebnissen von Cronin (2022). In beiden Studien erscheint die spätere oder mittelfristige ERT-Phase gekennzeichnet von Herausforderungen, die durch die Veränderungen bei mehreren beteiligten Aspekten (Kontext, Personen etc.) verursacht werden. Man könnte die aktuellen Ergebnisse auch als speziellen Fall des Umgangs mit dem „neuen Normal“ in der Post-Emergency-Phase nach Dorfsman und Horenczyk (2022) interpretieren: Die hier interviewten Lehrenden können dabei als enthusiastisch oder erfahren gedeutet werden.

5.2 Bedeutung für die Praxis

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, scheinen die SoTL-Aktivitäten die Lehrenden in Bezug auf das ERT gut vorzubereiten. Resilienz in Bezug auf sich ändernde Rahmenbedingungen in der Hochschullehre wird für Lehrende voraussichtlich auch in der Zukunft hoch relevant sein, so z. B. für den Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz oder anderen technologischen Entwicklungen. Auch deshalb erscheint uns eine institutionelle Förderung von SoTL-Aktivitäten an Hochschulen erstrebenswert. Für die Kolleginnen, Kollegen und Institutionen, die SoTL fördern und SoTL-Scholars unterstützen, können diese Überlegungen bedeuten, neben der Unterstützung konkreter, inhaltlich begrenzter SoTL-Projekte auch Wert auf die allgemeineren Aspekte der Arbeit in SoTL zu legen. So sollten SoTL-Scholars auch zur breiten Rezeption hochschuldidaktischer Befunde oder weiterer, nicht direkt in ihrem Projektinteresse liegender Forschungsliteratur angeregt werden, z. B. in Form von Journal Clubs oder Forschungsgruppen (mit anderen Worten: das *scholarly teaching* als Grundlage des SoTL fördern, vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021). Aus unserer Sicht sollte außerdem die Reflexion der äußeren (systemischen) Rahmenbedingungen auf ein SoTL-Projekt und entsprechend der eigenen Lehre durch (fachspezifische) Communities von SoTL-Scholars und angeleitete Reflexionsgelegenheiten unterstützt werden.

5.3 Methodische Limitationen²

Die Aussagekraft der aktuellen Studie wird durch mehrere Faktoren limitiert: So wurde zum einen bei der Auswahl der Befragten mangels umfangreicher Stichproben im deutschsprachigen Raum auf persönliche Kontakte zurückgegriffen. Bei diesem Vorgehen ist nicht ausgeschlossen, dass die interviewten Lehrenden auf diese Nähe in ihren Aussagen reagierten und z. B. sozial erwünschte, positive Aussagen über SoTL im ERT bewusst hervorhoben. Gegen diese Interpretation spricht, dass Interviewte in der zweiten Erhebung auch und sogar stärker kritische Aspekte zu SoTL äußerten. Zum anderen ist die Auswertung, wie in Kapitel 3 dargestellt, relativ nah am Interviewmaterial geblieben; wie in der ersten Studie erfolgte die abstraktere Interpretation der Kategorien bewusst behutsam. Dieses Vorgehen wurde wegen des explorativen Charakters der Studie gewählt, und außerdem erwies sich der Vergleich mit existierenden Erkenntnissen aus vorherigen Studien auf diese Weise als möglich.

6 Ausblick

Zusammenfassend zeigt die Studie, wie ausgewählte SoTL-Scholars mit den besonderen Bedingungen der Lehre während der Pandemie umgingen. Die SoTL-Scholars scheinen auf die ERT-Situation gut vorbereitet gewesen zu sein. Dies spricht für Kompetenzen der SoTL-Scholars, die sich auf Herausforderungen außerhalb des SoTL oder außerhalb des Pandemie-bedingten ERT übertragen lassen. So wäre es z. B. spannend zu untersuchen, welche Zusammenhänge es zwischen dem *scholarly teaching* (also der durch pädagogische Literatur informierten Lehre) und dem Umgang mit ERT gab, oder auch wie SoTL-Scholars allgemein mit Unsicherheiten, unbekanntem Herausforderungen oder Krisen umgehen. Aus unserer Sicht sind dies gute Gründe, die möglichen Mehrwerte von SoTL für Lehrende weiterhin zu untersuchen und insbesondere auch größere Untersuchungen mit Vergleichsgruppen zu planen.

2 Teile dieses Abschnittes überschneiden sich mit unserem Text in Kordts-Freudinger et al. (2021).

Literatur

- Annamalai, N., Ab Rashid, R., Saed, H., Al-Smadi O. A. & Yassin, B. (2022). A phenomenological study of educators' experience after a year of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 1, Article 869687. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869687>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Brew, A. & Ginns, P. (2008). The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 535–545. <https://doi.org/10.1080/02602930701698959>
- Bruggeman, B., Garone, A., Struyven, K., Pynoo, B. & Tondeur, J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3, Article 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100095>
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G. & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: An Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21, 335. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Cronin, S. (2022). Pandemic pedagogies, practices and future possibilities: Emerging professional adjustments to the working practices of university teacher educators. *Educational Review*, 74(3), 720–740. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978397>
- Cruz, L. E. & Grodziaik, E. M. (2021). SOTL under stress: Rethinking teaching and learning scholarship during a global pandemic. *Teaching & Learning Inquiry*, 9(1). <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.9.1.x>
- Damşa, C., Malcolm, L., Dan, U. & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*. 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Dorfsman, M. & Horenczyk, G. (2022). Experienced, enthusiastic and cautious: Pedagogy profiles in emergency and post-emergency. *Education Sciences*, 12(756). <https://doi.org/10.3390/educsci12110756>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Auflage). Eigenverlag.
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A. & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Garris, C. P. & Fleck, B. (2020). Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000229>
- Gillis, A. & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*. <https://doi.org/10.1177/0092055X20954263>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 4, 118–124.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik) (S. 19–36). W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). Mehr als ein Vorwort: Typologie des Scholarship of Teaching and Learning. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik) (S. 7–18). W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66, 33–41.
- Kordts-Freudinger, R., Bücker, D., Schulte, R. & Vöing, N. (2021). „Ich bin froh darüber, dass das so passiert ist“. Scholarship of Teaching and Learning im digitalen Umbruch. In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & Nerea Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand* (S. 263–276). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456903-017>

- Kordts-Freudinger, R. & Kenneweg, A. C. (2021). Forschung in der Hochschuldidaktik. Forschung für die Praxis und Forschung aus der Praxis. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 393–406). utb.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlag.
- Maurer, T. W. (2022). Leveraging SoTL to improve teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning (ijSOTL)*, 16(1), Article 3. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2022.160103>
- Mäkelä, T., Sikström, P., Jääskelä, P., Korkala, S., Kotkajuuri, J., Kaski, S. & Taalas, P. (2022). Factors constraining teachers' wellbeing and agency in a Finnish university: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12, 722. <https://doi.org/10.3390/educsci12100722>
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Deutscher Studien Verlag.
- Moorhouse, B. L. & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: University teachers' perspectives. *Asia-Pacific Educational Research*, 30(3), 279–287. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9>
- Reinmann, G. (2022). Lehren als Design – Scholarship of Teaching and Learning mit Design-Based Research. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen* (S. 29–44). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_2
- Penado Abilleira, M., Rodicio-García, M.-L., Ríos-de Deus, M. P. & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish university teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 617650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650>
- Saeb, F., Nejadansari, D. & Moizadeh, A. (2021). The impact of action research on teacher professional development: Perspectives from Iranian EFL teachers. *Teaching English Language*, 15(2), 265–297. <https://doi.org/10.22132/TEL.2021.143114>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Simpson, Z. (2022). Editorial. On the proliferation of SOTL work in the aftermath of the Covid-19 pandemic. *SOTL in the south*, 6(3), 1–5.
- Vajoczki, S., Savage, P., Martin, L., Borin, P. & Kustra, E. D. H. (2011). Good teachers, scholarly teachers and teachers engaged in scholarship of teaching and learning: A case study from McMaster University, Hamilton, Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), Article 2. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2>
- Vöing, N., Reisas, S. & Arnold, M. (Hrsg.) (2022). Scholarship of Teaching and Learning – Eine forschungsgeleitete Fundierung und Weiterentwicklung hochschul(fach)didaktischen Handelns. *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*; 16. <https://doi.org/10.57684/COS-986>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M. & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zheng, M., Asif, M., Tufail, M. S., Naseer, S., Khokhar, S. G., Chen, X. & Naveed, R. T. (2022). COVID academic pandemic: Technostress faced by teaching staff for online academic activities. *Frontiers in Psychology*, 13, 895371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895371>

Autoren

Dr. Robert Kordts. Universitetet i Bergen, Institutt for Pedagogikk, Bergen, Norwegen; Orcid-ID: 0000-0001-6319-0700; E-Mail: robert.kordts@uib.no

Jonas Leschke. Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für Wissenschaftsdidaktik, Bochum, Deutschland; Orcid-ID: 0000-0002-6343-117X; E-Mail: jonas.leschke@rub.de



Zitiervorschlag: Kordts, R. & Leschke, J. (2023). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) und Lehre in der Covid-Pandemie. Perspektiven von SoTL-Scholars. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2315W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre